FEDERICA DE CARLO

L'ORIENTAMENTO IN PROSPETTIVA INTERCULTURALE E INCLUSIVA

STRUMENTI E PRATICHE PER FAVORIRE L'INSERIMENTO SOCIO-LAVORATIVO

Teculana Pedagogia interculturale e sociale





Università degli Studi Roma Tre Dipartimento di Scienze della Formazione

Nella stessa collana

- 1. B. Sferra, La storia senza frontiere. Per una didattica interculturale della storia, 2016
- 2. G. LOPEZ, M. FIORUCCI (a cura di), John Dewey e la pedagogia democratica del '900, 2017
- **3.** F. BOCCI, M. CATARCI, M. FIORUCCI (a cura di), L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado, 2018
- **4.** L. BIANCHI, Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei Minori stranieri in Italia, 2019
- **5.** G. Aleandri (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*, 2019
- **6.** M. D'AMATO (a cura di), *Utopia. 500 anni dopo*, 2019
- 7. F. POMPEO, G. CARRUS, V. CARBONE (a cura di), Giornata della ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione, 2019
- **8.** F. BOCCI, C. GUELI, E. PUGLIELLI, Educazione Libertaria. Tre saggi su Bakunin, Robin e Lapassade, 2020
- 9. L. STILLO, Per un'idea di intercultura. Il modello asistematico della scuola italiana, 2020
- **10.** F. BOCCI, A.M. STRANIERO, Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità, 2020
- 11. M.L. SERGIO, E. ZIZIOLI (a cura di), La Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, 2020
- 12. M. Pellerey, M. Margottini, E. Ottone (a cura di), Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it, strumenti e applicazioni, 2020
- **13.** V. CARBONE, M. DI SANDRO (a cura di), *Esquilino, esquilini. Un luogo plu*rale, 2020
- **14.** E. Puglielli, La scuola di Roberto Sardelli (1968-1973). Documenti e testimonianze, 2021
- **15.** M. FIORUCCI, M. TOMARCHIO, G.C. PILLERA, L. STILLO (a cura di), *La scuola è aperta a tutti*, 2021
- **16.** F. BOCCI, L. CANTATORE, C. LEPRI, A. QUAGLIATA (a cura di), Le episte-mologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano, 2022
- 17. S. CHISTOLINI, Archivio dettagliato del Fondo Pizzigoni-Chistolini. Genesi e sviluppo del metodo sperimentale nella scuola italiana, 2022

L'ORIENTAMENTO IN PROSPETTIVA INTERCULTURALE E INCLUSIVA

STRUMENTI E PRATICHE PER FAVORIRE L'INSERIMENTO SOCIO-LAVORATIVO

18 COLLANA
PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE



Direttori della Collana:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre Giuditta Alessandrini, Università degli Studi Roma Tre Anna Aluffi Pentini, Università degli Studi Roma Tre Sandra Chistolini, Università degli Studi Roma Tre Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania Silvia Nanni, Üniversità degli Studi L'Aquila Nektaria Palaiologou, University of Western Macedonia Edoardo Puglielli, Università degli Studi Roma Tre Donatello Santarone, Università degli Studi Roma Tre Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi L'Aquila Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Coordinamento editoriale: Gruppo di Lavoro Roma Tr E-Press

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it Mosquito.

Caratteri tipografici utilizzati:

Brandongrotesque Regular, Century Gothic, Domain Display Black, Futura Std Heavy, Futura Std Book, Futura Std Bold, Futura Bold, Minion Pro Regular, (copertina e frontespizio) – Adobe Garamond Pro (testo)

Edizioni: Roma Tr E-Press©

Roma, maggio 2023

ISBN: 979-12-5977-169-8

http://romatrepress.uniroma3.it

Quest'opera è assoggettata alla disciplina Creative Commons attribution 4.0 International Licence (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.





L'attività della Roma Tr E-Press® è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Pedagogia interculturale e sociale

La collana si propone come uno spazio per approfondire teorie ed espe-rienze nel vasto campo della pedagogia interculturale e sociale. Vengono dunque proposti volumi che danno conto di riflessioni teoriche e ricerche sul campo in due ambiti principali.

Un primo settore riguarda il campo della 'pedagogia interculturale', con contributi sugli approcci intenzionali di promozione del dialogo e del confronto culturale, indirizzati a riflettere sulle diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) come punto di vista privilegiato dei processi educativi. Il secondo ambito concerne il campo della 'pedagogia sociale', con parti-colare riferimento alle valenze e responsabilità educative sia delle agenzie non formali (la famiglia, l'associazionismo, gli spazi della partecipazione sociale e politica, i servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), sia dei contesti informali (il territorio, i contesti di vita, i mezzi di comunicazione di massa, ecc.).

Indice

Prefazione	11
Introduzione	13
Capitolo 1 Globalizzazione, migrazioni e società multiculturale 1.1 Politiche di integrazione nel contesto europeo e nazionale 1.2 Il ruolo dell'orientamento per promuovere l'inclusione lavorativa: l'evoluzione del quadro normativo europeo e nazionale 1.3 Flussi migratori in Europa e in Italia	17 19 22 30
Capitolo 2 Tra disoccupazione e demansionamento: la condizione occupazionale degli immigrati nel mercato del lavoro in Italia	41
Capitolo 3 I servizi territoriali per l'orientamento e l'accompagnamento al lavoro 3.1 I professionisti dell'orientamento tra competenze e riconoscimento professionale	49 68
Capitolo 4 Nuovi paradigmi per l'orientamento 4.1 L'approccio narrativo 4.2 Nuove prospettive e nuovi contesti per l'orientamento 4.3 Per un orientamento interculturale e inclusivo 4.4 Il modello del <i>Life Design</i> e la teoria della <i>Career Construction</i> 4.5 La prospettiva del <i>Life Design</i> nel contesto delle pratiche di orientamento interculturale 4.6 L'orientamento come atto di cura e responsabilità	75 76 78 79 80 82
Capitolo 5 Il percorso di ricerca 5.1 Introduzione 5.2 Un contesto privilegiato 5.3 La formulazione dei quesiti della ricerca, ipotesi e obiettivi 5.4 Definizione del set dei postulati teorici 5.5 Scelte metodologiche e procedurali	89 89 90 91 94

Capitolo 6 Gli strumenti della ricerca 6.1 La web-survey, i focus-group e le interviste semi-strutturate, gli Studi di caso	103 103
Capitolo 7 Il modello integrato di orientamento 7.1 Contenuti dei moduli e strumenti applicativi	107 107
Capitolo 8 Analisi dei dati: i fabbisogni formativi degli operatori 8.1 Strumenti e metodologie nelle prassi quotidiane 8.2 I rapporti di collaborazione e la rete per la promozione di un	129 130 132
orientamento <i>lifelong</i> e <i>lifewide</i> 8.3 Analisi dei <i>focus-group</i> : i principali nodi tematici emersi 8.4 Analisi delle interviste: i principali nuclei concettuali emersi 8.5 Il <i>feedback</i> dei partecipanti al percorso formativo 8.6 Gli Studi di caso	133 154 181 182
Note conclusive e prospettive future Immaginare l'orientamento a venire	199 205
Allegati	211
Riferimenti bibliografici	225

Prefazione

L'orientamento, nella sua funzione strategica di dare prospettiva alle politiche formative nonché alle politiche attive per il lavoro, sta vivendo una stagione di intensi investimenti sia sul piano della elaborazione scientifica sia nelle azioni promosse all'interno delle scuole, delle università e dei servizi per il lavoro.

Ad esso si riconosce sempre più una funzione non solo formativa per la costruzione di una propria identità personale e professionale ma anche sociale allo scopo di promuovere le condizioni per una maggiore equità nell'affermazione dei propri diritti e della propria dignità a cominciare dal lavoro.

Il nucleo tematico che Federica De Carlo sviluppa in questo volume è rappresentato da un approfondimento sul sistema dell'orientamento in generale, con uno specifico *focus* sulle pratiche finalizzate all'accompagnamento al lavoro dei giovani e adulti originari di paesi terzi.

Le argomentazioni affrontate nel volume muovono dagli esiti elaborati nel contesto di una ricerca dottorale che Federica De Carlo ha sviluppato all'in-

terno di un progetto a valere su fondi FAMI.

Si tratta di un'esperienza importante, consolidata nel corso di due anni durante i quali è stato possibile definire un'offerta formativa nell'ambito delle pratiche di orientamento con lo specifico impegno di offrire un modello di orientamento integrato volto a incrementare il bagaglio di competenze degli attori impegnati nelle azioni di orientamento e di accompagnamento al lavoro con cittadini di origine straniera.

Per progettare percorsi di orientamento in una prospettiva pedagogica, come argomentato in questo volume, non è sufficiente impiegare tecniche e strumenti: ciò che risulta necessario per favorire lo sviluppo umano e professionale individuale dell'utente è la possibilità di instaurare una relazione educativa autentica fra quest'ultimo e l'operatore-orientatore esperto, con lo scopo di realizzare percorsi facilitanti volti all'assunzione di responsabilità, ritenuti fondamentali nel momento della scelta.

Che la formazione dei professionisti dell'orientamento che gravitano intorno alle pratiche di accompagnamento al lavoro sia un tema di straordinaria importanza e un nodo centrale e ineludibile all'interno dell'intero sistema dell'orientamento (scolastico, formativo, professionale) e in tutti i contesti (formali, non formali ed informali) è acquisizione di lunga durata. È pur vero, tuttavia, che realizzare un modello di orientamento integrato pensato per le esigenze dell'utenza di origine straniera conferisce a tale oggetto i caratteri di estrema attualità e quasi di una cogente necessità, assegnando un ruolo fondamentale proprio ai temi portanti declinati e approfonditi in questo lavoro, ovvero: orientamento formativo, professionale, accompagnamento al lavoro.

Le figure professionali che accompagnano la riflessione pedagogica sviluppata all'interno di questo volume sono rappresentate dai numerosi esperti del-

l'orientamento che operano nel territorio laziale, sia negli enti pubblici che negli enti privati. Questi ultimi, in qualità di testimoni privilegiati, hanno svolto un ruolo fondamentale per l'elaborazione del modello integrato di orientamento pedagogico ivi presentato.

È qui che s'innesta, il ruolo delle pratiche e degli strumenti proposti nel volume, pensati e costruiti sulla base delle esperienze degli attori coinvolti che nello svolgimento delle loro mansioni lavorative s'interfacciano quotidiana-

mente con l'utenza immigrata.

L'orientamento, nella duplice accezione di capacità del soggetto di "orientarsi" nella costruzione di un proprio progetto di vita e di azioni mirate a favorire la piena consapevolezza nelle scelte, si caratterizza come processo formativo continuo.

Muovendo da questi assunti, ancorando il legame tra orientamento e formazione, il volume intende "situarsi" come apporto originale e attuale all'interno di un contesto di studi e di ricerche, quello riferibile all'utenza di origine

straniera, ancora poco approfondito in letteratura.

A partire da una ricognizione delle normative che hanno caratterizzato nel tempo l'evoluzione dell'orientamento, il volume declina, sia in chiave epistemologica di definizione concettuale, sia sotto forma di messa a punto di strumenti operativi, indicazioni di tipo metodologico utili alla definizione di buone pratiche volte a promuovere la definizione di percorsi di accompagnamento finalizzati all'acquisizione di una maggiore consapevolezza, negli operatori e negli esperti del settore, del ruolo dell'orientamento, secondo una prospettiva pedagogica generale e critica, all'interno di un processo volto a sostenere la partecipazione attiva delle persone di origine straniera per un lavoro dignitoso e per la costruzione di una identità professionale necessaria allo sviluppo di carriera.

Sulla base di tale prospettiva, il lavoro affronta altresì il concetto di rete, identificandolo come la modalità organizzativa più propria per favorire l'integrazione delle azioni e dei servizi di orientamento appartenenti a contesti diversi fra loro: da una parte, l'Università nel perseguire gli obiettivi sia della Terza Missione, sia di formazione delle professioni "alte", dall'altra il terzo Settore, ovvero il territorio che funzionalmente e istituzionalmente offre e mette

a disposizione servizi orientativi all'utenza finale.

In questa prospettiva, i contenuti approfonditi nel volume mirano a fornire un contributo per una definizione più ampia e condivisa degli strumenti pedagogici nelle pratiche di orientamento rivolto alle persone appartenenti alle categorie più fragili, come le persone di origine straniera, e a proporre un percorso formativo volto al potenziamento delle competenze di tutti i professionisti del settore, con l'obiettivo di rafforzarne le azioni e le conoscenze sulle metodologie di intervento; progettando, in una logica di rete e attraverso un intervento di azione partecipata, buone pratiche e percorsi da replicare e disseminare nel territorio.

Massimo Margottini

Introduzione

I dati presentati e discussi in questo volume ricostruiscono le esperienze e le prassi realizzate all'interno di un progetto di formazione nell'ambito di una ricerca-azione (Vannini, 2019), finalizzato ad apportare specifiche risorse ed un contributo significativo al processo di qualificazione del sistema degli attori, pubblici e privati, impegnati negli interventi di orientamento professionale volti all'inserimento lavorativo delle persone appartenenti a categorie fragili e a rischio sociale e dei soggetti in stato di disagio o di emarginazione.

Obiettivo generale del progetto di ricerca è stata l'implementazione e l'attuazione di azioni finalizzate a incrementare le capacità di intervento dei professionisti che operano nel territorio, favorendo il consolidamento delle reti attive, nonché la creazione di nuovi *network* di collaborazione, la disseminazione di buone pratiche e metodologie di intervento, avviando una fase di elaborazione di modalità efficaci di presa in carico e di sostegno a percorsi di piena

inclusione rivolti a giovani ed adulti provenienti da paesi terzi.

Per raggiungere gli obiettivi delineati e al fine di condividere strumenti e dispositivi volti a rafforzare e a potenziare il singolo servizio e a rendere maggiormente efficaci gli interventi degli operatori, nel corso dell'attività è stata

prestata particolare attenzione alla progettazione formativa.

Tra gli *outcome* del percorso formativo che ha coinvolto la rete degli attori che concorrono alla determinazione dei percorsi di integrazione dei cittadini di paesi terzi, si evidenzia l'intento di sostenere la creazione di una cultura e di una pratica operativa volta a diventare patrimonio comune e a consentire la crescita dell'intero sistema dell'orientamento.

All'interno del piano formativo sono stati proposti riferimenti teorici e pratiche operative che hanno alimentato le azioni del progetto, ovvero alcuni approcci di orientamento le cui dimensioni si ritiene siano utili a favorire nel soggetto lo sviluppo e l'incremento delle capacità riflessive necessarie per identificare, in piena consapevolezza, i propri bisogni formativi e per promuovere la costruzione di un'identità professionale.

Il volume, partendo da una ricognizione delle normative che hanno caratterizzato l'evoluzione delle politiche di orientamento all'interno dei sistemi d'istruzione, formazione e mercato del lavoro, propone strumenti e metodologie scientificamente fondate per sviluppare azioni in risposta ai bisogni specifici dell'utenza ritenuta più fragile che si rivolge ai servizi per il lavoro.

Il testo, proponendosi come uno spazio di approfondimento delle pratiche di orientamento *inter*culturale nei contesti *multi*culturali, è articolato come segue:

 il primo capitolo, a titolo introduttivo, è dedicato alla descrizione del contesto in cui lo studio è stato svolto e delinea il quadro normativo e politico europeo e nazionale in cui si declina il sistema dell'orientamento, con alcuni cenni sui recenti flussi migratori in Europa e in Italia;

- il secondo capitolo presenta le principali caratteristiche demografiche e la condizione occupazionale dei cittadini di paesi terzi nel mercato del lavoro in Italia;
- il terzo capitolo illustra i servizi istituzionali per il lavoro e per l'orientamento;
- il quarto, il quinto e il sesto capitolo descrivono il paradigma scientifico e l'impianto operativo da cui il presente lavoro muove: la definizione della domanda di ricerca, la formulazione delle ipotesi, l'identificazione degli obiettivi e le scelte metodologiche adottate;
- il settimo capitolo presenta il modello integrato di orientamento applicato all'interno di un intervento formativo a favore di un campione esperto di operatori e consulenti che erogano interventi di orientamento e percorsi di accompagnamento al lavoro con cittadini di paesi terzi;
- l'ottavo capitolo è dedicato all' analisi dei dati emersi dalla somministrazione delle interviste e dei questionari impiegati per la rilevazione dei fabbisogni degli operatori, nonché all'interpretazione e alla discussione dei nodi tematici tratti dalla conduzione dei focus-group. In questo capitolo, inoltre, si presentano tre casi studi in cui è stato applicato il modello integrato di orientamento;
- un ultimo capitolo conclusivo restituisce lo scenario complessivo dello studio condotto, approfondendone gli aspetti peculiari, nonché i punti di forza e le criticità, da cui è stato possibile partire per formulare una proposta di possibili azioni migliorative e di nuove piste di ricerca in una prospettiva futura.

In generale, il lavoro ha inteso ricostruire un quadro il più possibile coerente con gli obiettivi prefissati, fornendo alcune chiavi di lettura e di interpretazione del sistema dell'orientamento nel contesto italiano e nello specifico, nel territorio laziale.

Durante il percorso di approfondimento e di ricerca sono emerse numerose sollecitazioni di carattere metodologico. *In primis*, la necessità di muovere i primi passi per una ridefinizione delle teorie e dei processi orientativi: tale questione richiede una riflessione *ab imo*, sia sui principali nodi problematici e critici emersi dall'indagine svolta, sia sul fronte delle sfide poste da uno scenario del lavoro sempre più dinamico e complesso, sia sulle problematicità connesse alla disamina più propriamente inerente ai piani programmatici previsti nell'ambito di azione del *welfare state* nazionale.

Infine, ciò che si ritiene opportuno evidenziare, è l'esigenza di sviluppare un atteggiamento maggiormente consapevole verso i fabbisogni individuali degli operatori e dei consulenti, prevedendo e pianificando maggiori investimenti nella formazione iniziale e in servizio.

In questa prospettiva, risulta dunque fondamentale ripensare i percorsi di

orientamento, rendendoli inclusivi, funzionali e fruibili anche e, soprattutto, negli scenari più complessi, quali i contesti a rischio di povertà educativa, ove è possibile che si inneschino più facilmente processi di marginalizzazione (Zizioli, 2018).

Capitolo 1 Globalizzazione, migrazioni e società multiculturale

Il panorama politico e gli sviluppi dell'economia neoliberista che caratterizzano la società contemporanea sempre più caratterizzata dall'incertezza e dal rischio (Morin, 1993; Beck, 2000), hanno introdotto, su vasta scala, profondi cambiamenti nelle strutture sociali, economiche, organizzative e occupazionali, in cui le persone vivono e lavorano.

Le crisi finanziarie hanno contribuito a definire nuovi assetti del mercato del lavoro e a favorire l'incremento di alcuni fenomeni particolarmente complessi che hanno prodotto allarmanti effetti sulle persone, come la perdita di valori e credenze individuali e il verificarsi di ingenti flussi migratori (Hardoon, Slater, 2015) di persone che lasciano i propri paesi in cerca di un luogo più sicuro dove vivere.

Dirette conseguenze di un quadro così drammatico sono, di fatto, la crescita della povertà (UNCHR, 2019), dei conflitti sociali, la violazione dei diritti umani e di condizioni di sottosviluppo e di miseria.

Tali realtà rappresentano le principali cause dei cosiddetti "fattori di espulsione" (push factors) che spingono un numero sempre maggiore di persone ad abbandonare i propri paesi di origine. Sulla base di questo complesso scenario, gli individui si trovano sempre più spesso nella dolorosa condizione di dover riprogettare la propria vita, emigrando dai propri Paesi per raggiungere quelle nazioni in cui sono presenti fattori di attrazione economici (pull factors), connotati da stabilità politica, rispetto dei diritti umani, maggiore benessere, migliori servizi sociali agevolmente accessibili (Ambrosini, 2001).

Nonostante l'incidenza dei fattori di spinta e di attrazione, risulta evidente come il fenomeno migratorio rappresenta una questione complessa e diversificata che richiede risposte politiche articolate e soprattutto una chiave di lettura che va interpretata nel particolare quadro socioeconomico in cui viviamo. Si tratta di un quadro caratterizzato dalla presenza di processi come la globalizzazione, l'egemonia della politica neoliberale, il rapido avanzamento tecnologico, la precarietà e la disoccupazione lavorativa, che hanno determinato e che determinano ancora, una serie di rischi e sfide economiche, sociali e ambientali, nonché forti ripercussioni sulla stabilità professionale futura di tutti gli individui (Hooley, Sultana, Thomsen, 2018).

Secondo i dati dell'UNCHR (Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati), nel 2019 circa 70,8 milioni di persone in tutto il mondo sono state costrette ad abbandonare il proprio Paese di origine. In Italia, i dati aggiornati al 22 luglio nel 2019 confermano l'arrivo attraverso il mar Mediterraneo di 3.353 migranti (UNCHR, 2019) che, per un paese di 60 milioni e 359 mila persone (ISTAT, 2018), rappresentano lo 0,005% della popolazione.

Anche Amnesty International ha denunciato come nel 2019 il numero di arrivi in Italia presenti un calo rispetto al 2017.

Nonostante una tale evidenza statistica non rappresenti invero una reale "invasione", tuttavia, come afferma Ambrosini (2020), il fenomeno dell'immigrazione viene percepito dalla popolazione nativa come un processo sotteso tuttavia a costruire un "nemico immaginario" e che spesso tende a concretizzarsi in quella che il sociologo definisce "integrazione subalterna" (*Ibid*).

Tema centrale del discorso politico e del panorama mediatico, la "questione migratoria" mette in evidenza come «l'immigrazione più di ogni altro fenomeno è capace di rivelare la natura della società di accoglienza» (Dal Lago, 2006, p. 213).

Come argomenta efficacemente Fiorucci (2019), nel momento in cui il contesto sociale permette la circolazione di "narrazioni tossiche", emergono impostazioni di natura etnocentrica (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson, & Sandford, 1991, 2001) ed eurocentrica (Said, 1999) dell'immigrato che non solo «mettono a rischio lo spirito critico della persona» (Fiorucci, 2019, p. 5), ma impediscono la costruzione di un dialogo interculturale e, per tale ragione, devono essere necessariamente decostruite (*Ibid*). Il contesto che attende l'immigrato al suo arrivo in Italia appare tutt'altro che positivo: spesso quest'ultimo si trova a dover fronteggiare un ulteriore quadro difficile delineato da condizioni complesse, associate a sfide che minacciano i bisogni primari di sopravvivenza nel paese ospite (Schultheiss, Watts, Sterland, & O'Neill, 2011).

Nella prospettiva di contrastare tali fenomeni disumanizzanti per le persone e i popoli, i 193 membri dell'ONU hanno riconosciuto nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità. Fra i 17 obiettivi dell'Agenda, individuati in 169 *target*, si sottolinea come sia necessario porre un *focus* specifico su di un insieme di nodi problematici come la lotta alla povertà, l'eliminazione della fame e il contrasto al cambiamento climatico.

A fronte di tale contesto, la definizione di obiettivi comuni e condivisi rimanda alla promozione di azioni concrete da parte dei Paesi volte a "non lasciare nessuno indietro" (Agenda, 2030).

Partendo dalle determinanti socioculturali e dalle questioni cruciali pocanzi descritte, si è ritenuto opportuno sollevare alcune riflessioni e alcuni quesiti di fondo che hanno accompagnato lo svolgimento del presente lavoro: con quali azioni è possibile rimuovere gli ostacoli all'inclusione socio-lavorativa, contrastare le povertà educative e le disuguaglianze, sempre più estese e crescenti? Come favorire l'acquisizione di un lavoro dignitoso, secondo gli obiettivi perseguiti dall'Agenda 2030? Quali sono le implicazioni per le discipline pedagogiche? Quali sono le responsabilità e le azioni ad esse riferibili?

A partire dal versante istituzionale e politico europeo (ricordiamo la Strategia di Lisbona del 2000, la Strategia "Europa 2020", le Risoluzioni del Consiglio europeo del 2004 e del 2008) e poi, sul piano delle scienze pedagogiche in particolare, è stata posta sempre maggiore attenzione all'importanza di pro-

muovere azioni finalizzate a ridurre la povertà educativa, a promuovere il successo formativo, la piena realizzazione personale e l'inclusione sociale (Margottini, 2017).

Tra queste, in rapporto ai mutamenti del mercato del lavoro e alle conseguenti e progressive modificazioni degli assetti organizzativi, le azioni nell'ambito dei contesti orientativi risaltano come uno strumento pedagogico in grado di facilitare processi decisionali e di cambiamento e soprattutto, di rispondere ai bisogni degli individui di gestire le transizioni personali e professionali (Pel-

lerey, 2021).

Alla luce dei presupposti sinora esposti, al fine di fornire un contributo concreto alla riqualificazione e al miglioramento delle prassi e delle metodologie all'interno dei servizi territoriali che svolgono interventi di orientamento e azioni di accompagnamento al lavoro riferibili ai cittadini di paesi terzi¹, si è proposto di identificare un possibile modello integrato, concettuale e operativo di orientamento formativo e professionale, pensato e costruito in particolare per un *target-group* specifico, ovvero i soggetti di origine straniera, volto a supportare percorsi di miglioramento delle prassi degli operatori e di riqualificazione dei servizi pubblici territoriali.

1.1 Politiche di integrazione nel contesto europeo e nazionale

Il quadro politico contemporaneo dell'Unione Europea comprende l'Agenda europea sulla migrazione (COM (2015) 240) e l'Approccio globale alla migrazione e alla mobilità - GAM (COM (2005) 621). Entrambi i documenti forniscono linee guida strategiche e principi che disciplinano la legislazione dell'UE esistente e imminente sui settori migratori di cui sopra. L'Agenda europea per la migrazione, lanciata dalla Commissione UE nel maggio 2015, indica misure a breve termine volte a sostenere gli Stati membri nell'affrontare le emergenze migratorie causate da situazioni di crisi di varia natura. Tuttavia, essa ha anche proposto disposizioni a medio e lungo termine che delineano una risposta globale alle questioni relative alla migrazione e all'asilo in Europa.

Gli intenti sono strutturati in quattro piani di azione: 1) ridurre gli incentivi alla migrazione irregolare; 2) gestione delle frontiere: salvare vite umane e rendere sicure le frontiere esterne; 3) promuovere una forte politica comune in materia di asilo; 4) promuovere una nuova politica sulla migrazione legale.

La principale azione politica sulla migrazione legale prevede la revisione della direttiva "Carta blu" (d.lgs. 286/98 art.27 – quater, D.lgs 108/2012) volta ad attirare figure imprenditoriali innovative nell'UE, e a sviluppare un

¹ La Direttiva 2008/115/CE (Direttiva sul rimpatrio), articolo 2(6) del Regolamento (CE) 562/2006 (Codice Frontiere Schengen), definisce il cittadino di un paese terzo «Persona che non è cittadino dell'Unione Europea ai sensi dell'articolo 20(1) del Trattato sul funzionamento dell'Unione Europea e che non gode del diritto di libera circolazione» (articolo 2(5) del Regolamento (UE) 2016/399 (Codice Frontiere Schengen).

modello più coerente ed efficace per l'immigrazione regolare nell'UE e rafforzando la cooperazione con i principali paesi di origine. Facendo il punto sulle principali Raccomandazioni derivanti dall'Agenda, nel 2016 la Commissione Europea ha anche avviato una indagine volta a stimare l'adeguatezza della legislazione dell'UE esistente in materia di migrazione legale. Lo scopo di questa analisi, ancora in corso, è valutare la legislazione dell'UE esistente sulla migrazione legale e identificarne le lacune e le carenze al fine di semplificare e snellirne l'applicazione.

Per meglio comprendere il quadro generale del presente lavoro, nelle pagine seguenti verrà presentato brevemente l'attuale quadro politico e legislativo dell'UE relativo al sistema comune di asilo e della migrazione legale.

Ai sensi dell'art. 79 cpv. 5 del Trattato sul funzionamento dell'Unione Europea (TFUE), «il Parlamento europeo e il Consiglio, deliberando secondo la procedura legislativa ordinaria, possono stabilire misure per fornire incentivi e sostegno all'azione degli Stati membri al fine di promuovere l'integrazione dei cittadini di paesi terzi che risiedono legalmente territori, esclusa qualsiasi armonizzazione delle leggi e dei regolamenti degli Stati membri». Quanto pocanzi riportato stabilisce la base giuridica per le misure e gli incentivi intrapresi a livello europeo sull'integrazione dei (cittadini di paesi terzi) migranti e dei rifugiati, legalmente residenti nei territori degli Stati membri. Le istituzioni dell'UE, quindi, non possono adottare disposizioni sull'integrazione dei cittadini di paesi terzi poiché spetta a ciascuno Stato membro decidere in merito a questo processo a livello nazionale.

Alla luce delle sfide migratorie che molti paesi europei hanno affrontano negli ultimi anni, l'Unione Europea ha intensificato le azioni verso un approccio maggiormente consolidato all'integrazione. Come risultato degli interventi di coordinamento, la Commissione ha adottato, nel 2020, il nuovo *Piano d'azione sull'integrazione dei cittadini di paesi terzi* (2021-2027) in cui viene riconosciuto l'importante contributo offerto dai migranti all'UE e affronta gli ostacoli che possono impedire la partecipazione attiva e l'inclusione delle persone provenienti da un contesto migratorio, dai nuovi arrivati ai cittadini, nella società europea.

Il documento fornisce un quadro politico comune per gli Stati membri che sono chiamati a loro volta a sviluppare e rafforzare ulteriormente le politiche nazionali di integrazione e a sottoscrivere il sostegno politico, operativo e finanziario che la Commissione ha pianificato per sostenere tali azioni.

Come ribadito ripetutamente dalla Commissione europea e dal Parlamento europeo, il fenomeno migratorio determina il verificarsi di sfide e di opportunità che devono essere adeguatamente affrontate e canalizzate.

A tal fine, l'integrazione sociale e lavorativa va promossa mediante misure e interventi *ad hoc* che coinvolgano le istituzioni dell'UE, gli Stati membri, le autorità regionali e locali, nonché le parti sociali e le organizzazioni della società civile.

A questo proposito, il Piano d'azione, che si basa sull'Agenda europea sul-

l'integrazione, integrando ed espandendo i risultati del piano del 2016, propone nuove azioni per promuovere l'integrazione, mirando a sostenere alcune aree considerate strategiche, mediante: l'istruzione e la formazione inclusiva, la promozione di maggiori opportunità di impiego e un migliore riconoscimento delle competenze il mercato del lavoro, l'accesso ai servizi di base (sanitari, per la salute mentale), l'accesso ad alloggi adeguati a prezzi accessibili. La Commissione prevede azioni e attività concrete che devono essere svolte dagli Stati membri e dalle parti interessate pertinenti in tutti questi settori.

Ad esempio, le principali azioni intrapresenel 2016 e nel 2017 in ciascun settore politico e finanziate tramite diversi fondi dell'UE e altri strumenti finanziari sono state volte a fornire un ingente contributo nel raggiungimento

degli obiettivi del Piano di azione.

Nello specifico, si riassumono le principali iniziative come segue:

a) Istruzione e formazione inclusiva:

fornire l'apprendimento *online* mediante l'avvio di progetti Erasmus
 per 100.000 cittadini di paesi terzi appena arrivati, in particolare rifugiati;

 supportare le autorità nazionali e regionali nelle azioni di accoglienza, nelle valutazioni delle competenze e della lingua, nella consapevolezza interculturale, nel sostegno ai minori non accompagnati volte all'in-

tegrazione nell'istruzione superiore;

 fornire aiuto e supporto agli insegnanti e al personale scolastico su come promuovere l'istruzione inclusiva e affrontare le esigenze specifiche dei discenti migranti e l'integrazione dei rifugiati attraverso corsi online;

- sviluppare un kit di strumenti per le competenze dei cittadini di paesi terzi nell'ambito delle iniziative intraprese nella nuova Agenda al fine di supportare l'identificazione di competenze e qualifiche per richiedenti asilo, rifugiati e altri cittadini di paesi terzi.
- b) Mercato del lavoro:
 - promuovere l'inserimento rapido dei migranti nel mercato del lavoro e percorsi di formazione professionale volti a incrementare l'occupabilità;
 - promuovere la condivisione di buone pratiche per l'integrazione nel mercato del lavoro attraverso programmi e progetti su fondi esistenti;
 - rafforzare le capacità dei Comuni e delle autorità locali sulle pratiche di integrazione e di accoglienza per i rifugiati, con particolare attenzione all'integrazione nel mercato del lavoro;
 - identificare le migliori pratiche per promuovere e sostenere l'imprenditorialità dei migranti e finanziare progetti pilota per la loro diffusione e disseminazione sul territorio.
- c) Accesso ai servizi di base:
 - promuovere l'allocazione dei fondi dell'UE per l'accoglienza, l'istru-

zione, l'alloggio, le infrastrutture sanitarie e sociali per i cittadini di paesi terzi;

 rafforzare la cooperazione con la Banca europea per fornire finanziamenti e alloggi ai cittadini di paesi terzi appena arrivati;

 sviluppare piani di formazione per gli operatori sanitari e le forze dell'ordine coinvolti in prima linea nell'accoglienza (anche sanitaria).

d) Partecipazione attiva e inclusione sociale:

 promuovere la partecipazione attiva dei cittadini di paesi terzi alla vita politica, sociale, culturale e sportiva nelle società di accoglienza;

 - lanciare progetti per promuovere il dialogo interculturale attraverso la cultura, il cinema e le arti;

 finanziare progetti per l'identificazione precoce, la protezione e l'integrazione dei cittadini di paesi terzi vittime di tratta, fornendo particolare attenzione nei confronti dei bambini e ai minori non accompagnati.

Le azioni proposte si basano su quanto emerso dal Piano d'azione del 2016 sull'integrazione dei cittadini di paesi terzi, nonché sulle concertazioni condotte dalla Commissione tra il mese di giugno e il mese di ottobre 2020 e che hanno coinvolto un'ampia gamma di attori.

Tra questi figurano le autorità locali e regionali, le parti sociali ed economiche, i datori di lavoro, le organizzazioni della società civile, le fondazioni, le organizzazioni internazionali, comprese le diaspore, le comunità di migranti e

le organizzazioni basate sul credo religioso.

L'iniziativa propone le strategie esistenti e future dell'UE volte a promuovere l'uguaglianza e la coesione sociale affinché tutti siano pienamente inclusi e in grado di partecipare alle società europee. Al fine di attuare il Pilastro europeo dei diritti sociali e al Piano d'azione dell'UE contro il razzismo, saranno messe in atto ulteriori azioni assieme al prossimo Piano d'azione che sarà inoltre strettamente ancorato al quadro strategico dell'UE per l'uguaglianza, l'inclusione e la partecipazione dei Rom, alla strategia per la parità di genere 2020-2025, alla Strategia per la parità delle persone LGBTIQ 2020-2025, alla prossima Strategia per la lotta contro l'antisemitismo e alla relazione sulla cittadinanza dell'Unione.

1.2 Il ruolo dell'orientamento per promuovere l'inclusione lavorativa: l'evoluzione del quadro normativo europeo e nazionale

In Europa il concetto di orientamento e l'interesse verso un suo sviluppo è già presente sin dagli anni Sessanta del Novecento, periodo in cui si delinea una vera e propria demarcazione tra la sua tradizionale impronta diagnostica e quella formativa.

Come ci spiega bene Isabella Loiodice (1998), citando Scarpellini e Strologo

(1976), le diverse fasi che si sono evolute tra il 1960 ed il 1990 sono state principalmente quattro: diagnostico-attitudinale, caratteriologico-affettiva, clinico-dinamica e educativa o maturativo-personale.

A tal riguardo, per sottolineare l'importanza delle dimensioni formative in essa richiamate e in merito all'idea di educazione permanente affermatasi nel contesto scientifico internazionale (Lengrand, 1970), si riporta la definizione di orientamento indicata nella Raccomandazione conclusiva del Congresso dell'UNESCO di Bratislava (1970) che ne riassume le dimensioni fondative:

«Orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona».

La postura educativa dell'orientamento viene così esplicitata e fortemente ancorata ai valori di una concezione di nuovo umanesimo del lavoro (Dato, 2018), sia in funzione individuale, per favorire lo sviluppo di atteggiamenti proattivi nella costruzione dei percorsi formativi e professionali, sia in funzione sociale, per promuovere i processi di inclusione lavorativa.

Risulta evidente come si affermi l'idea di un'azione orientativa che si sviluppi lungo un processo continuo in funzione diacronica (Domenici, 2015; Domenici, Margottini, 2017), intesa a favorire nell'individuo competenze di auto-orientamento e di auto-regolazione dei propri apprendimenti (Pombeni, 1998).

A conferma di ciò, nel 2000 è stato approvato a Lisbona, dai Capi di Stato e di Governo dell'Unione Europea, un programma di riforme economiche (la cosiddetta Strategia di Lisbona), le cui principali linee guida sono contenute nel quinto messaggio del Memorandum sulla formazione e sull'istruzione permanente del 2000 in cui si riconosce l'esigenza di ripensare i sistemi di istruzione in un'ottica di orientamento di qualità (Messaggio-chiave 5) mediante l'individuazione di nuove e più agevoli forme di accesso ai servizi formativi territoriali.

Negli anni a seguire, sono state intraprese numerose misure politiche con l'obiettivo di attuare i principi del Memorandum che di seguito vengono sinteticamente richiamati:

 la Comunicazione della Commissione (novembre 2001) intitolata Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente, che attribuisce all'orientamento un ruolo trasversale per l'elaborazione e l'attuazione di strategie di apprendimento permanente a livello nazionale e un settore prioritario per iniziative a livello europeo e nazionale;

Il Libro bianco Un nuovo impulso per la gioventù europea (2001) che sottolinea l'esigenza da parte dei giovani, di poter usufruire di un sistema fles-

sibile di orientamento e di consulenza a sostegno dell'accesso continuo all'istruzione lungo tutto l'arco della vita e in tutti gli ambiti della vita (longlife e longwide);

La risoluzione del Consiglio sull'apprendimento permanente del 27 giugno 2002, che sollecita gli Stati membri e la Commissione a disporre azioni di informazione, orientamento e consulenza di alta qualità e di facile accesso, specificamente destinate a determinati gruppi, per quanto riguarda le possibilità di istruzione e di formazione in Europa;

- La comunicazione della Commissione dal titolo Piano d'azione per le competenze e la mobilità (2002), che ravvisa che lo sviluppo delle competenze professionali e la mobilità occupazionale e geografica nei paesi europei possono essere potenziati fornendo un migliore accesso all'informazione, all'orientamento e alla consulenza per i lavoratori e i datori di lavoro;

 La direttiva 2002/73/CE inerente alla realizzazione del principio della parità di trattamento tra gli uomini e le donne nell'accesso a tutti i livelli di orientamento al fine di ottenere la parità nella formazione e nelle condizioni lavorative;

 La risoluzione del Consiglio sulla promozione di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale del 19 dicembre 2002, che mira al consolidamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi relative all'informazione fra gli Stati membri e individua nell'orientamento lo strumento per agevolare la mobilità occupazionale e geografica dei cittadini europei;

– La comunicazione della Commissione dal titolo *Investire efficientemente nell'istruzione e nella formazione: un imperativo per l'Europa* del 2003, che indica come l'investimento nei servizi di orientamento e consulenza dovrebbe insistere nel creare strategie di prevenzione con lo scopo di ridurre sensibilmente gli squilibri tra l'istruzione, la formazione in funzione della domanda/offerta del mercato del lavoro, di contrastare la dispersione scolastica e di facilitare la transizione dei giovani nel mondo del lavoro ma anche la formazione permanente;

Pubblicati nel 2003, Gli orientamenti europei per l'occupazione raccomandano di garantire un orientamento e una consulenza mirati, al fine di prevenire la disoccupazione, in particolare quella di lunga durata;

- Le conclusioni del Consiglio, del 25 novembre 2003, sullo sviluppo del capitale umano per la coesione sociale e la competitività che sottolineano come l'istruzione, la formazione e la ricerca sono divenuti i temi centrali nelle politiche in materia di strategie sociali ed economiche in una logica di visione integrata in cui si promuove un ruolo più attivo, partecipativo del soggetto e nel prendere il controllo della sua vita e di potere di scelta. Tuttavia, ciò potrebbe non essere sufficiente in un mercato del lavoro in cui non sempre è possibile intercettare nuove opportunità;

- La risoluzione del Consiglio del 25 novembre 2003, volta a rendere la scuola un ambiente di apprendimento aperto per prevenire e contrastare la

dispersione scolastica e il disagio dei giovani, ribadisce la necessità di sostenere il coordinamento e la sinergia tra la scuola e il mondo del lavoro e di favorire l'inclusione sociale promuovendo la partecipazione delle famiglie, delle organizzazioni del volontariato e delle associazioni giovanili.

Nella relazione intermedia comune del Consiglio della Commissione Europea, «Istruzione e Formazione 2010: l'urgenza delle riforme per la rinascita della strategia di Lisbona» del 30 aprile 2004 viene inoltre indicato quanto segue:

«Si dovrebbero rafforzare il ruolo, la qualità e il coordinamento dei servizi di informazione e di orientamento, in modo che sostengano l'apprendimento a tutte le età e in vari ambiti e consentano ai cittadini di gestire il proprio apprendimento e lavoro facilitando in particolare l'accesso e l'avanzamento attraverso varie occasioni di apprendimento e vari percorsi professionali. Si dovrebbe tenere il debito conto delle esigenze e necessità individuali delle varie categorie interessate».

All'orientamento, inteso come strumento in grado di promuovere nel soggetto lo sviluppo di capacità e competenze per costruire, dare senso e prospettiva alle proprie esperienze formative e professionali, è riconosciuto un ruolo strategico all'interno delle politiche formative e per il lavoro in Italia e in Eu-

ropa (Domenici, Margottini, 2007).

La relazione intermedia approvata nel 2004 dal Consiglio e dalla Commissione Europea sulle linee di attuazione della strategia di Lisbona, individua l'orientamento quale strumento chiave per azioni che «[...] sostengano l'apprendimento a tutte le età e in vari ambiti e consentano ai cittadini di gestire il proprio apprendimento e lavoro facilitando in particolare l'accesso e l'avanzamento attraverso varie occasioni di apprendimento e vari percorsi professionali». L'orientamento diviene dunque, nel disegno strategico dell'Europa uno strumento di sviluppo economico e sociale centrato sull'importanza delle dimensioni *lifelong e lifewide*.

Il documento intermedio del 2004 inoltre chiede con particolare enfasi di porre

«un accento particolare sulla politica in materia di orientamento a livello nazionale, settoriale, regionale e locale. I servizi devono essere disponibili in momenti e in forme che incoraggino tutti i cittadini a continuare a sviluppare le loro capacità e competenze durante tutto l'arco della vita, in funzione dell'evoluzione dei bisogni del mercato del lavoro. Tali servizi vanno considerati uno strumento attivo e i singoli dovrebbero essere risolutamente incoraggiati ad avvalersene».

Il documento incentiva, dunque, la realizzazione di strumenti di collaborazione e coordinamento europei, la costruzione a livello europeo, nazionale, regionale e locale di sistemi integrati di orientamento, istruzione e formazione basati sulla concertazione e la cooperazione di significati, prospettive, principi e concetti comuni a livello europeo riguardo all'orientamento; esso individua inoltre la non appropriatezza ed omogeneità nonché adeguatezza delle politiche, dei sistemi e delle prassi di orientamento in molti stati membri europei, rispetto a quanto previsto da un'economia basata su una società della conoscenza.

Quattro anni dopo, nel 2008, tramite la Raccomandazione U.E. del 18 dicembre 2006, che individua le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente², viene emanata la Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio del 21 novembre 2008, dal titolo «Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente», che rileva come sia indispensabile un ulteriore impegno al fine di fornire servizi di orientamento di migliore qualità, garantire un accesso più equo ai servizi ed orientato alle aspirazioni, agli interessi, alle attitudini e alle esigenze dei cittadini, coordinare e promuovere e realizzare partenariati tra i servizi esistenti, a favore di una più puntuale integrazione dell'orientamento permanente nelle strategie del *lifelong learning* (2008/C 319/02).

La Raccomandazione delinea specificatamente quale deve essere e la funzione dell'orientamento:

«un processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, nonché gestire i propripercorsi personali».

Nel 2010 la Commissione Europea ha presentato una nuova strategia "Europa 2020" che si pone gli obiettivi di

«promuovere una crescita intelligente (attraverso lo sviluppo delle conoscenze e dell'innovazione), sostenibile (basata su di un'eco-

² Il Consiglio Europeo ha altresì adottato il 22 maggio 2018, a completamento e rafforzamento della prima, la Raccomandazione sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento. Alcune considerazioni significative motivano l'aggiornamento e l'adozione di una nuova raccomandazione e un nuovo quadro di riferimento: «Nell'economia della conoscenza, la memorizzazione di fatti e procedure è importante, ma nonsufficiente per conseguire progressi e successi. Abilità quali la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività, il pensiero computazionale, l'autoregolamentazione sono più importanti che mai nella nostra società in rapida evoluzione. Sono gli strumenti che consentono di sfruttare in tempo reale ciò che si è appreso, al fine di sviluppare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuove conoscenze».

nomia più verde e più efficiente nella gestione delle risorse) e inclusiva (volta a favorire e promuovere l'occupazione, la coesione sociale e territoriale), e trovare il modo di creare nuovi posti di lavoro e offrire un orientamento alle nostre società» (Barroso, 2010).

Le pratiche di orientamento acquistano definitivamente una nuova prospettiva *lifelong* e *lifewide* ed un nuovo ruolo, configurandosi come una base sicura per costruire percorsi professionali che mirino a favorire l'integrazione lavorativa ed un assetto educativo inclusivo, soprattutto per coloro i quali appartengono alle categorie più fragili (migranti, disabili, donne).

Il quadro nazionale

Le principali normative e indicazioni ministeriali nazionali relative all'orientamento presentano una forte connessione con il sistema di istruzione e possono essere riassunte nelle seguenti azioni e disposizioni:

- a) D.d.l. Disposizione in materia di autonomia scolastica, offerta formativa, assunzioni e formazione del personale docente, dirigenza scolastica, edilizia scolastica e semplificazione amministrativa, successivamente rinominato Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti (Legge 13 luglio 2015, n.107).
- b) *Questionario scuola*, il cui fine è attivare il processo di autovalutazione previsto dal D.P.R. 28 marzo 2013, n.80, in previsione di un Rapporto di autovalutazione (RAV).
- c) Nella seduta del 13 Novembre 2014, la Conferenza Unificata Stato-Regioni ha approvato il documento recante la Definizione di standard minimi dei servizi e delle competenze professionali degli operatori con riferimento alle funzioni e ai servizi di orientamento attualmente in essere nei diversi contesti territoriali e nei sistemi dell'Istruzione, della Formazione e del Lavoro ove vengono definite le funzioni a cui l'orientamento deve assolvere, le competenze professionali degli operatori e i criteri di monitoraggio e valutazione dei servizi del territorio. La consulenza orientativa ivi descritta menziona tutte le attività a supporto di una progettualità individuale nei momenti di transizione, attraverso l'individuazione di «obiettivi all'interno di una prospettiva temporale allargata e in coerenza con aspetti salienti dell'identità personale e sociale».
- d) Protocollo n.2627, 28 aprile 2014, Scuole nelle aree a rischio. Azioni di accompagnamento e monitoraggio dei progetti in materia di apertura delle scuole e prevenzione della dispersione scolastica in attuazione dell'art. 7 del S.L. 12 settembre 2013, n. 104.
- e) Nota prot. n.4232, 19 febbraio 2014: *Orientamento permanente* in cui sono emanate *le Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente* dirette alle scuole di ogni ordine e grado. Le *Linee guida* fanno riferimento

- a cinque azioni finalizzate alla realizzazione del diritto della persona all'orientamento lungo tutto il corso della vita (educativa, informativa, consulenza orientativa, accompagnamento nelle esperienze di transizione, promozione di un sistema che supporti le azioni di orientamento).
- f) Conferenza unificata Stato, Regioni, Enti locali del 20 dicembre 2012 che promuove una strategia comune, coordinata e condivisa di orientamento permanente nell'ambito dell'educazione, della formazione professionale e dell'occupazione. In esse si individua anche una definizione di orientamento che recita come segue: «processo volto a facilitare la conoscenza del sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ad interagire con tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e di sostenere le scelte relative».
- g) C.M. 12 aprile 2012, n.29 Orientamento longlife. Piano nazionale orientamento: monitoraggio delle azioni e degli interventi realizzati elo programmati. Obiettivo del programma è favorire la comunicazione e lo sviluppo di interventi ed azioni di orientamento formativo nell'ambito dei contesti scolastici e del territorio.
- h) *La Nuova Carta di Genova* 2011 approvata nella seduta del 17 novembre 2011 dall' IX Commissione istruzione, lavoro innovazione e ricerca promuove i seguenti interventi:
 - migliorare l'accessibilità e la qualità dei servizi di orientamento per tutti;
 - promuovere azioni di miglioramento dei servizi dedicati;
 - individuare standard di funzionamento dei servizi e di qualità professionale per gli operatori;
 - attivare misure di cambiamento in termini positivi dell'intero sistema di orientamento.
- i) *Italia 2020:* piano di azione in materia di orientamento e formazione, in cui il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali definisce, insieme ad altri attori istituzionali, il quadro normativo e regolamentare per promuovere l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione di formazione e lavoro.
- j) Il D.D. 26 ottobre 2009, n. 54 istituisce il Forum nazionale per l'orientamento lungo tutto il corso della vita con l'obiettivo di assicurare l'efficace cooperazione e coordinamento tra i soggetti responsabili a livello nazionale, regionale e locale dell'offerta dei servizi di orientamento scolastico. Il Forum altresì promuove progetti nazionali ed europei, in accordo ed in interazione con l'European Policy Network of Lifelong Guidance ed il Guidance Policy Issues Group, dell'Euroguidance Network, istituiti dall'Unione Europea.
- k) C.M. 15 aprile 2009, n.43, Linee guida in materia di orientamento lungo

tutto l'arco della vita: indicazioni nazionali, in cui viene evidenziato il «Passaggio da una prassi di orientamento di tipi quasi esclusivamente informativo limitata ai momenti di transizione e decisione, ad un approccio olistico e formativo per cui l'orientamento investe il processo globale di crescita della persona, si estende lungo tutto l'arco della vita, è presente nel processo educativo sin dalla scuola primaria ed è trasversale a tutte le discipline».

l) D.D. 31 luglio 2008, n.40, istitutivo del *Gruppo tecnico scientifico per l'orientamento* (D.D. 11 novembre 2008, n.59, per l'integrazione del Gruppo tecnico scientifico per l'orientamento). La Direttiva recita come segue: «L'orientamento viene definito come un'attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado, parte integrante dei curricoli di studio di tutte le discipline, che deve esser presente nel processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica come un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere sé stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socioeconomici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personal progetto di vita e partecipare allo studio e alla vita familiare sociale in modo attivo, paritario e responsabile». In esso, dunque, viene evidenziata la funzione essenziale della didattica orientativa, delle attività volte a promuovere una identità in relazione con il contesto, e la capacità di osservazione dell'ambiente circostante.

Anche in ambito nazionale, dunque, gli impegni per l'orientamento si concentrano sulla sua funzione di strumento di garanzia allo «sviluppo e al sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale» (MIUR, Linee guida per l'orientamento permanente, 2014, p. 2), ponendo l'accento sulla centralità del suo ruolo strategico

«nella lotta alla dispersione e all' insuccesso formativo [...] mettendo in risalto le due facce del problema: da un lato, le ricadute patologiche sul funzionamento del sistema scolastico stesso e le conseguenze sul sistema economico-produttivo e, dall'altro, gli effetti problematici sull'evoluzione delle storie individuali (formative, lavorative, sociali)» (Pombeni, 2007, p. 22).

Anche sul piano delle caratteristiche mutevoli del mercato del lavoro,

«sempre più contraddistinto dall'esigenza di flessibilità che produce talvolta diffusi fenomeni di precarizzazione e per i quali è necessario rispondere sia attraverso adeguate forme di tutela, sia rafforzando nelle persone la capacità di interpretare il cambiamento come opportunità piuttosto che subirne gli effetti» (Margottini, 2017, p. 85),

il processo di costruzione della carriera professionale dell'individuo viene posto al centro della riflessione così come i differenti bisogni orientativi che caratterizzano il sempre più complesso rapporto con l'attività lavorativa (Pombeni, D'Angelo, 1998).

Tra le iniziative più propriamente inclusive, si ricordano le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (2006, 2014) emanate dal MIUR con cui le istituzioni italiane ribadiscono l'intenzione di investire sui servizi di orientamento a supporto del rinnovamento del sistema di istruzione, delle politiche del lavoro e sulla formazione di coloro che operano nella costruzione di percorsi mirati per lo sviluppo di competenze necessarie per l'inserimento efficace nel mondo sociale, formativo e lavorativo di giovani e adulti stranieri.

1.3. Flussi migratori in Europa e in Italia

Da qualche anno l'Unione Europea sta vivendo la tendenza ad una crescita negativa nella popolazione naturale attiva che, tuttavia, è compensata dall'afflusso degli immigrati provenienti dai paesi terzi. Su questo fronte, i dati Eurostat (2019) prevedono una lineare tendenza a lungo termine (2060) in termini di riduzione della popolazione europea di circa 50 milioni di persone, escludendo i flussi migratori. Viceversa, se si considerano i flussi migratori, le stesse proiezioni restituiscono un quadro caratterizzato da una crescita effettiva della popolazione di circa venti milioni di individui.

Le proiezioni a breve e medio termine evidenziano già notevoli differenze tra le due linee di crescita, sottolineando l'urgente necessità di comprendere e affrontare questa dinamica dal punto di vista delle azioni politiche in vista, soprattutto della possibilità che si verifichi una carenza di manodopera, in particolare qualificata, a fronte a una forte crescita economica e tecnologica.

Il 2020 presenta un quadro sui flussi migratori, riferito al 2019, come il seguente: la popolazione straniera residente in Italia al 1° gennaio 2016 è di 5 milioni e 26mila persone, pari all'8,3% della popolazione complessiva. L'aumento rispetto al 2015 è di lieve entità.

Nel 2016, la stima del saldo migratorio era pari a +135 mila unità, mentre nel 2015 tale saldo è stato pari a +133 mila unità.

Secondo le stime Eurostat (2020), l'incidenza degli stranieri in Italia è dell'8,5%. Seppur il dato sia leggermente superiore alla media dei Paesi Ue, l'Italia si pone al quattordicesimo posto nella graduatoria, preceduta dalla Germania (11,7%), dalla Spagna (9,8%) e dal Regno Unito (9,5%). Per le sue antiche radici storiche di immigrazione, la Francia invece presenta il 7,0%, con una presenza più elevata di immigrati che hanno acquisito la cittadinanza.

La popolazione migrante rappresenta circa il 13,1% della popolazione OCSE, percentuale che è aumentata di oltre un punto tra il 2008 ed il 2018 (Eurostat, 2018). Ciò nonostante, l'incremento della percentuale della popo-

lazione nata all'estero non risulta aumentata nelle diverse nazioni allo stesso modo. I paesi europei presentano un grande ampliamento di flussi che si è sviluppato specialmente verso quelli nordici: la Germania, l'Austria e il Belgio. In contro tendenza invece, in Italia, i grandi afflussi registrati nei primi anni del 2000 sono diminuiti nell'anno successivo, e non si è assistito ad un aumento della percentuale di migranti nella popolazione residente, come invece è accaduto in altri Paesi membri dell'OCSÈ. Secondo i dati Eurostat, nel 2018 la popolazione migrante si dimostra più stabile rispetto al 2017. Di particolare interesse risulta essere la percentuale nei Paesi dell'OCSE: ossia più alta di migranti in età lavorativa residenti all'estero da più di cinque anni. Ciò è degno di nota per i Paesi considerati, a partire dai primi anni del 2000, come 'nuove destinazioni': ovvero Spagna, Irlanda, Grecia e Italia. I dati del 2018 confermano in Italia una forte diminuzione dei nuovi migranti che dal 28% scende all'8%; mentre la Spagna presenta un decremento dal 37% al 13% e dal 58% al 27% in Irlanda. L'andamento non ha però coinvolto paesi come la Svezia e la Germania, che invece hanno assistito ad un forte aumento del flusso migratorio nel 2015.

Per quel che concerne i dati riferibili agli andamenti nei Paesi OCSE, la percentuale dei flussi di migranti di tipo permanente o rinnovabile a tempo indeterminato, nel 2017 risaliva a circa 5,2 milioni di persone. Si tratta di un dato in calo rispetto al 2016 che a sua volta risulta caratterizzato da ben 5.5 milioni di persone.

Con riferimento alle motivazioni delle migrazioni, queste sono principalmente riconducibili al lavoro, al ricongiungimento familiare, a motivi umanitari e alla libera circolazione. Tra queste, la migrazione familiare è rimasta costante per tutta la durata del decennio ed è in effetti la principale forma di migrazione di tipo permanente verso i Paesi dell'OCSE. Va sottolineato come la libera circolazione all'interno dell'Unione Europea/SEE sia stata determinata dalle oscillazioni del mercato del lavoro. Negli ultimi anni del 2010, i flussi migratori sono diminuiti, per poi però riprendere nel momento in cui le condizioni del mercato del lavoro si sono risollevate (soprattutto per la Germania, paese che ha deciso di offrire opportunità lavorativi a tutti i cittadini dell'Unione Europea).

Tra il 2007 ed il 2016 la migrazione è diminuita, riprendendo poi successivamente nel 2017, con un grande afflusso di persone. Dal mese di gennaio 2018 circa 5.5 milioni di persone sono fuggite dal proprio paese a causa dei conflitti in Siria e un significante numero di persone ha vissuto per lunghi periodi di tempo nei campi di accoglienza stanziati nel Medio Oriente (UNHCR, 2018). Gli effetti di questa crisi sono stati immensi non solo per i per i paesi limitrofi come il Libano, la Giordania e la Turchia, ma anche per paesi come la Grecia e l'Italia, la Germania e la Svezia, quali destinazioni finali per molti rifugiati in quanto parti contraenti della Convenzione di Ginevra (1951).

Va sottolineato come in Italia la migrazione permanente non confermi la spinta migratoria avvenuta invece verso gli altri Paesi OCSE. Dal 2010 è av-

venuto un declino dei flussi per motivi di lavoro, in particolare negli ultimi anni, ad esclusione della migrazione umanitaria (Zanfrini, 2016), che invece ha vissuto un decisivo picco nel 2011, durante la cosiddetta 'primavera araba' (2010-2011). In riferimento all'incremento del 2016 che ha interessato i Paesi OCSE, l'Italia ha registrato dati meno marcati.

Nell'ultimo decennio un canale di migrazione che ha visto un forte incremento nei Paesi dell'OCSE è rappresentato dalla mobilità internazionale di studenti. I nuovi studenti internazionali tra il 2008 ed il 2017 è aumentato del 40%.

Seppur i Paesi di destino sono stati maggiormente paesi non appartenenti all'Unione Europea, in Ue si è registrato un aumento di studenti internazionali del 30%. Solamente l'Italia ha presentato una diminuzione della migrazione per motivi di studio. In questo scenario, gli studenti internazionali rappresentano una risorsa fondamentale per la migrazione qualificata in quanto il conseguimento di un titolo di alta formazione come la Laurea costituisce una grande opportunità per ottenimento di un permesso di lavoro in diversi Paesi dell'OCSE.

Sono circa 566.100 i cittadini di paesi terzi che hanno acquisito la cittadinanza dell'Unione Europea nel 2018, con una diminuzione del 5 % rispetto al 2017.

L'84 % dei nuovi residenti degli Stati membri dell'UE-27 nel 2018 era quindi costituito da cittadini di paesi terzi.

Dei nuovi cittadini dell'UE-27 di origine non comunitaria, prevalgono quelli provenienti dall'Africa (28% sul totale delle acquisizioni di cittadinanza); dai paesi europei non appartenenti all'UE-27 (25 %), dall'Asia (16 %) e dall'America settentrionale e meridionale (14 %). I dati del 2018 di Eurostat confermano quelli degli anni precedenti, ovvero la provenienza dal Marocco dei gruppi più numerosi dei nuovi cittadini dell'UE-27 (67.200, pari al 10 % del totale delle attribuzioni di cittadinanza), seguiti dagli albanesi (47.400, pari al 7,1 %), dai turchi (28.400, pari al 4,2 %) e dai brasiliani (23.100, pari al 3,4 %). Per quel che concerne l'Italia, la percentuale dei marocchini che ha ottenuto la cittadinanza è stata il 23%, degli albanesi il 46% e infine dei turchi il 59%.

Tra il 2004 e il 2008, la popolazione dell'UE è aumentata, in media, di 1,7 milioni all'anno. Nel 2008, nonostante l'impatto della crisi economica e il corrispondente calo dell'immigrazione verso l'UE, la migrazione netta era ancora responsabile del 71% dell'aumento della popolazione totale (Eurostat, 2011b).

La crisi economica ha avuto un effetto sull'afflusso di immigrati da paesi terzi, visibile in un abbassamento segnalato dei permessi di soggiorno rilasciati per lavoro retribuito nella maggior parte dei paesi dell'UE. Questo calo è stato superiore al 40% in alcuni casi, tra il 2008 e il 2009 (Rete Europea sulla migrazione, 2012).

Questo impatto ha prodotto conseguenze rilevabili anche negli indicatori dell'immigrazione illegale: il numero di rifiuti di ingresso e di fermi alle fron-

tiere dell'UE, sono anch'essi diminuiti in modo significativo (-21% e -7%, rispettivamente, dati Rete europea sulla migrazione, 2012) nello stesso periodo. Il calo dell'afflusso di migranti è proseguito fino al 2010, seguito nel 2011 da un nuovo aumento.

Questo flusso di immigrazione è anche notevolmente più 'giovane' nella sua struttura rispetto alla media dei paesi dell'UE. Ciò mostra tra gli immigrati una concentrazione della popolazione significativamente più alta nelle coorti di età tra i 25 ei 39 anni, se confrontata con la popolazione generale. Osservando l'afflusso di immigrati in Europa, notiamo che la maggior parte dei cittadini stranieri residenti in Europa si concentra in un numero relativamente piccolo di paesi. I primi cinque paesi ospiti, Germania, Spagna, Francia, Italia e Regno Unito, hanno oltre il 77% della popolazione immigrata. La Germania risalta chiaramente in prima linea come paese di accoglienza, con oltre 4,5 milioni di cittadini di paesi terzi, seguita da Spagna e Italia, entrambe con oltre 3,1 milioni.

In Italia, dopo aver assistito ad una flessione nel biennio 2017-2018, nel 2019 si registra un aumento del 13% di stranieri che ha acquisito la cittadinanza rispetto al 2018.

Al 1° gennaio 2019 la popolazione straniera raggiunge i 5.2 milioni di per-

sone, pari al 8,7% della popolazione residente.

Il maggior numero dei nuovi cittadini italiani appartiene al genere femminile (52,7%) con residenza per il 65,4% nelle Regioni del Nord: solamente la Lombardia accoglie 57.000 immigrati, che rappresentano il 22% del totale flussi (Istat, 2019).

Tra le nazionalità della popolazione straniera residente al 1° gennaio 2019 prevalgono i cittadini provenienti dalla Romania (1.207 individui), seguiti dall'Albania (441.000) Marocco (423.000), Cina (300.000), Ucraina (239.000), Filippine (165.900), India (158.000), Bangladesh (140.000), Moldova (129.000), Egitto (127.000), Pakistan (122.000).

L'indagine ISTAT svolta dal 2016 al 2019, dal titolo «Cittadini non comunitari regolarmente soggiornanti» realizzata su dati forniti dal Ministero dell'Interno, conferma una leggera prevalenza del genere maschile (51,7% del totale) tra gli immigrati in Italia nel succitato periodo. Il quadro generale delle grandi aree geografiche di provenienza delle comunità straniere Extra UE, vede in primo piano l'Africa rappresentata, complessivamente, dal 31,2%, mentre l'Asia da un totale del 30,4%. La percentuale riferibile agli Stati Uniti invece, sempre complessivamente, pesa il 10,4%. La presenza di cittadini degli Stati dell'Oceania è invece rappresentata da una percentuale dello 0,1%.

I dati relativi ai paesi di cittadinanza dei cittadini Extra EU regolarmente soggiornanti in Italia, confermano la seguente graduatoria: Marocco, Albania, Repubblica Popolare Cinese, Ucraina, India, Filippine, Bangladesh, Egitto, Pakistan e Moldova.

Volendo approfondire i dati in merito ai *range* di età degli immigrati regolarmente soggiornanti, è possibile constatare come l'immigrazione più giovane

risulta quella africana, con una quota di *under*35 del 56,2%. Quella riferita alla popolazione di origine cinese è del 52.2%, quella europea è del 46,7% e infine, quella statunitense è del 43,3%. Al contrario, dato estremamente interessante riguarda la popolazione più anziana, rappresentata da quella europea (13,3%).

I flussi di ingresso in Italia e i nuovi rilasci di permessi di soggiorno avvenuti nel 2018, come indicato dall'indagine "Cittadini non comunitari regolarmente soggiornanti" condotta dall'Istat, confermano come si sia assistito ad un calo di rilasci tra il 2015 ed il 2016 ed una crescita successiva nel corso del 2017 e nel 2018 (ne sono stati rilasciati circa 242.000) che presenta una leggera contrazione di circa 21.000 unità.

Per quel che concerne i dati relativi alla cittadinanza, il 9,7% dei nuovi rilasci ha coinvolto i cittadini albanesi, l'8,4% i cittadini marocchini ed il 6,4% i cittadini della Nigeria. Seguono nel numero di ingressi i cittadini indiani (5.6%), pakistani (5,5%), bangladesi (5,4%) e cinesi (4,7%). Nel 2018 si osserva una prevalenza della componente maschile (54,7%% del totale di nuovi rilasci) su quella femminile (45,3%). I principali motivi di rilascio dei permessi di soggiorno sono familiari (50,7%), seguita da motivi di lavoro (6,0%). Nella categoria Altro (che supera il 43%) sono compresi i motivi di studio (9,1%), asilo/umanitari (26,8%) e altri motivi (7,3%). Per quel che concerne la durata dei permessi, quelli con durata superiore ai 12 mesi è rappresentato dal 42,7%, a cui seguono quelli da 6 a 12 mesi (30,7%) e per finire i permessi fino a 6 mesi (26,6%).

I motivi familiari coinvolgono maggiormente i cittadini cingalesi (86,1%), filippini (84,9%), marocchini (82,6%), egiziani (81,9%), tunisini (75,6%) e peruviani (72,4%).

I permessi rilasciati relativi alla categoria 'Altro' mostrano una percentuale che va dal 58,0% del Senegal al 97,1% del Gambia. Sono presenti elevate percentuali anche per Pakistan (60,8%) e Bangladesh (52,5%). Nel 2018 la percentuale maggiore di permessi per motivi di lavoro proviene da cittadini statunitensi (34,7%) e indiani (20,0%).

La distribuzione per Regione e Provincia Autonoma dei permessi concessi a cittadini stranieri non comunitari regolarmente entrati nel 2018, presenta una graduatoria che vede come prime regioni la Lombardia (57.810 unità); Lazio (25.971unità); l'Emilia-Romagna (21.236 unità); il Veneto (19.552 unità); la Basilicata (45,1% unità). Tuttavia, le regioni che presentano una percentuale maggiore di permessi rilasciati per una durata di oltre 12 mesi risultano Lazio (53,5%), Calabria (52,2%), Lombardia (47,6%), Piemonte (46,9%), Veneto (46,5%), Basilicata (45,1%). In relazione ai permessi inferiori ai 6 mesi, le regioni coinvolte sono: Sardegna (50,6%), Molise (50,2%), Puglia (49,1%), Abruzzi (43,7%), Valle d'Aosta (42,9%). I permessi tra i 6 e i 12 mesi sono stati rilasciati in numero maggiore e dalle seguenti regioni: Valle d'Aosta (51,7%), Toscana (39,4%), Umbria (39,0%) Emilia-Romagna (37,9%), Veneto (34,9%), Lombardia (34,3%) e Campania (31,4%).

Il contributo degli immigrati all'economia europea durante la pandemia da COVID-19

La pandemia di Covid-19 ha colpito profondamente ogni aspetto dei sistemi economici, politici e sociali globali e ha provocato un forte impatto sulla mobilità, le migrazioni e sulla *governance* delle migrazioni.

Secondo la stima del XXIX Rapporto immigrazione della Caritas Italiana e Fondazione Migrantes del 2020 si contano circa 272 milioni di migranti internazionali³ (IOM, 2020), la maggior parte dei quali (74%) economicamente attiva (United Nation, 2020). Di questi, 164 milioni sono lavoratori migranti (ILO, 2018), 26 milioni i rifugiati, 4,2 milioni i richiedenti asilo (United Nations High Commissioner for Refugee, 2019) e 50,8 milioni gli sfollati interni sia a causa di conflitti e violenze (45,7 milioni) che di catastrofi naturali (5,1

milioni), (Internal Displacement Monitoring Centre, 2020).

Le conseguenze della emergenza sanitaria hanno avuto effetti devastanti sulle condizioni di vita di tutti, ledendo i diritti fondamentali e incrementando ulteriormente le disuguaglianze strutturali e le vulnerabilità preesistenti specialmente per le categorie più fragili. Il 24 giugno 2021 il Segretario Generale delle Nazione Unite, Antonio Guterres, intervenendo presso il Parlamento europeo sottolineava come «la pandemia ha svelato la nostra comune fragilità e interconnessione» ed esortava i paesi «ad approfittare della crisi per trasformarla in un'opportunità a orientarsi verso un mondo più verde, più equo e più sostenibile». Il Segretario generale ha proseguito evidenziando come le conseguenze della pandemia si siano manifestate mediante l'avvicendarsi di tre crisi: sanitaria, socioeconomica e di protezione. Tra quelle più colpite, la categoria dei migranti ha subito gli effetti più preoccupanti; si pensi alle limitazioni nell'accesso ai servizi sanitari, agli uffici amministrativi, all'accesso ai servizi socioculturali e educativi. Il rischio di contagio è stato esponenziale, quale risultato causato dall'impossibilità di evitare sovraffollamento negli alloggi o anche nei campi di accoglienza. Inoltre, l'accesso di molti migranti (e nativi) alle misure pubbliche di supporto economico, nonché ai servizi di istruzione e educazione è stato notevolmente condizionato e compromesso dai divari nell'accesso alla tecnologia, alla connessione e all'informazione (Alvarez, 2020).

In un siffatto contesto, anche gli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile assumono un importante significato. Tra i 17 Obiettivi, ricordiamo il terzo, in cui il concetto di "leaving no one behind" è finalizzato a «garantire una vita sana e promuovere il benessere di tutti a tutte le età». Sempre l'Agenda 2030, adottando tale approccio per promuovere un processo inclusivo, esplicita quanto segue:

«mentre ci lanciamo in questo grande viaggio collettivo, promettiamo che nessuno sarà lasciato indietro. Riconoscendo che la di-

³ I migranti internazionali sono definiti per motivi statistici come "persone che hanno cambiato il paese di residenza, compresi i rifugiati e richiedenti asilo". United Nations, Department of Economic and Social Affairs, International Migration 2019.

gnità della persona umana è fondamentale, desideriamo vedere gli obiettivi e i traguardi raggiunti per tutte le nazioni e i popoli e per tutti i segmenti della società. E faremo il possibile per raggiungere il più lontano possibile» (Agenda 2030).

Il ruolo di "Key workers" dei lavoratori stranieri

La pandemia di Coronavirus ha fatto emergere considerevoli problemi economici e di forza lavoro, molti dei quali sono direttamente correlati all'integrazione lavorativa degli immigrati. L'emergenza sanitaria ha inoltre evidenziato come alcuni settori lavorativi abbiano beneficiato di notevoli impulsi economici (commercio *online*), come determinati settori abbiano risposto ai bisogni creati dal COVID-19 (es. sanità, salute, farmaceutica, assistenza alle persone, etc.) e quali siano stati quelli più colpiti dalle chiusure (es. turismo, ristorazione ecc.). Ebbene, in base alle recenti rilevazioni statistiche (European Union Labour Force Survey - EU FULS, 2018), la prima rilevante considerazione da fare è che gli immigrati sono sovra rappresentati su entrambi i fronti.

Mentre il Coronavirus ha sospeso l'economia globale, l'analisi dei dati ha iniziato a descrivere il ruolo essenziale, anche se tuttavia spesso poco visibile, che gli immigrati svolgono nelle economie locali. Gli effetti del COVID-19 sulla società economica e soprattutto sul mercato del lavoro contemporaneo ha comportato una rielaborazione ed un ripensamento della letteratura scientifica di riferimento intorno ai "low-skills jobs" (UNHCR, 2020), i lavori poco qualificati come gli impieghi nei negozi di alimentari, l'edilizia, i servizi igienico-sanitari e le occupazioni della catena di approvvigionamento alimentare come l'agricoltura e la trasformazione, occupazioni che hanno maggiori probabilità di essere svolte da immigrati rispetto alle popolazioni autoctone (Ambrosini, 2005, 2020).

Come afferma Fasani (2020) in una lucida fotografia contemporanea

«i lavoratori essenziali stanno svolgendo questi compiti cruciali in prima linea nella risposta europea al COVID-19. [...] i lavoratori migranti svolgono un ruolo fondamentale nello svolgimento delle funzioni di base nelle società dell'UE colpite dall'epidemia di COVID-19. Inoltre, i migranti con un basso livello di istruzione, non solo quelli altamente qualificati, sono impiegati in occupazioni fondamentali per le società di accoglienza, il che suggerisce la necessità di riconsiderare, una volta superata la crisi, un dibattito sulla politica migratoria che attualmente è quasi interamente concentrato sull'importanza di attrarre nell'UE migranti altamente qualificati [...] In Europa, le politiche pubbliche che interessano la migrazione e il discorso politico nel mezzo della pandemia, hanno preso una strada diversa. L'Italia, ad esempio, sta attualmente discutendo la possibilità di concedere un'amnistia per gli immigrati irregolari, mescolando la preoccu-

pazione per la carenza di manodopera nei settori agricolo e della cura della persona con la volontà di fornire a questi lavoratori una qualche forma di protezione sociale e sanitaria. Il Portogallo ha annunciato che concederà permessi di soggiorno temporanei a tutti i richiedenti asilo la cui domanda è ancora pendente. E la Svezia ha annunciato un'estensione di 12 mesi a diversi programmi di integrazione nel mercato del lavoro che consentono ai migranti i cui sussidi scadranno nel prossimo futuro di rimanere occupati» (p. 66).

In EU, ad esempio, il 13% dei lavoratori essenziali sono in media immigrati (Fasani, 2020). La differenza maggiore si osserva a Cipro (dove i migranti extra-UE rappresentano il 13% dei lavoratori totali, ma quasi il 20% dei lavoratori essenziali), ma divari relativamente importanti si osservano anche nei principali paesi di immigrazione come Germania, Italia e Svezia. In particolare, i lavoratori extra-UE sono leggermente sottorappresentati tra i lavoratori essenziali in soli quattro Stati membri (Repubblica Ceca, Grecia, Croazia e Slovenia), che si trovano tutti nell'Europa orientale e hanno una quota relativamente bassa di migranti. I dati presentati pocanzi sono tati estrapolati da una recente ricerca (Fasani, Mazza, 2020) sulla collocazione professionale dei migranti nei settori essenziali emersi dalla pandemia Covid-19. Il campione semplice, composto da lavoratori impiegati tra i 15 e i 64 anni è stato suddiviso in due gruppi: EUmobile citizens (lavoratori che sono nati e lavorano in un Paese membro della Unione Europea) ed *Extra-EU migrants* (lavoratori nati in paesi non membri dell'Unione Europea). Fasani e Mazza (2020), riprendendo quanto pubblicato nella Comunicazione della Commissione Europea (2020/C 102 I/03) concernente "Gli orientamenti relativi all'esercizio della libera circolazione dei lavoratori durante l'epidemia di COVID-19"⁴ hanno identificato cinque principali categorie di lavoratori essenziali nell'UE: professionisti dell'insegnamento (14,5%), agricoltori qualificati (11,9%), professionisti nelle scienze e nell'ingegneria (11,1%), addetti alla cura personale (10,3%), addetti alle pulizie e aiutanti (9,9%).

Prendendo in considerazione l'intera area UE, i dati relativi alla quota di *key-workers* nati all'estero distribuita per occupazione mostrano chiaramente come alcune occupazioni chiave siano rivestite da lavoratori immigrati.

Mentre i lavoratori nati all'estero rappresentano il 13% dei lavoratori chiave nell'UE, in molte occupazioni osserviamo quote di immigrati generalmente più elevate: infatti, si rileva come più di un terzo di essi siano addetti alle pulizie e aiutanti, più di un quarto operai nei settori minerario e edile, operatori di impianti e macchine. Un lavoratore su cinque è impiegato nella trasformazione alimentare. I cittadini extra-UE rappresentano da soli oltre il 25% degli addetti

⁴ I lavoratori chiave sono stati identificati dagli autori in base alle occupazioni ISCO-08 a tre cifre, che è la classificazione più dettagliata disponibile nell'EU-LFS.3

alle pulizie e degli aiutanti, il 17% dei lavoratori minerari e edili e il 14% degli addetti alla cura della persona.

Va sottolineato come siano visibili alcune importanti differenze fra i due gruppi di immigrati selezionati che sembrano essere molto più concentrati in occupazioni a bassa qualificazione. In effetti, le prime tre categorie professionali essenziali per gli immigrati dell'UE sono gli addetti alle pulizie e gli aiutanti (20,9%), gli addetti alla cura personale (12,5%) e gli insegnanti professionisti (11,1%). Le prime due occupazioni sono le stesse anche per i lavoratori extra-UE: dunque colf e aiutanti (27,8%) e addetti alla cura della persona (16,6%) mentre la terza occupazione più frequente è quella degli autisti e degli operatori di impianti mobili (9%).

È possibile dunque sostenere che i livelli di istruzione dei migranti, associati agli ostacoli riconducibili al riconoscimento delle loro competenze e delle qualifiche estere saranno i fattori principali che andranno a delineare la rappresentanza dei lavoratori nati all'estero in ciascuna occupazione (Fasani, Mazza, 2020).

Nella maggior parte degli Stati membri dell'UE, i key-workers dell'UE presentano un profilo di istruzione generalmente di livello medio o alto, mentre i lavoratori essenziali extra UE tendono ad avere un'istruzione inferiore (soprattutto in paesi come Italia, Spagna, Portogallo e Grecia). Ciò, secondo gli autori, è in parte dovuto all'originaria distribuzione delle competenze dei migranti in ciascun paese, nonché al mandato migratorio degli stranieri (Fasani, Mazza, 2020). Se consideriamo la concentrazione degli immigrati per livello di istruzione (basso, medio, alto), si nota che, indipendentemente dal loro livello di istruzione, la concentrazione dei lavoratori mobili dell'UE nelle occupazioni chiave segue da vicino quella della popolazione nativa. La sovra rappresentazione dei lavoratori extra-UE nelle occupazioni essenziali è determinata da una forte sovra rappresentazione di immigrati con un basso livello di istruzione.

In conclusione, questo capitolo ha inteso descrivere alcune caratteristiche dei *key-workers* nell'Unione Europea: il loro numero, la distribuzione geografica, la composizione di genere, il livello di istruzione e il tipo di occupazione svolta.

Obiettivo principale è stato evidenziare il ruolo che gli immigrati svolgono all'interno del quadro generale del "nuovo" mercato del lavoro generato dagli effetti del COVID-19.

Caratteristica fondamentale della forza lavoro immigrata è quella di essere parte integrante nel mantenimento delle funzioni fondamentali e necessarie nelle società europee durante i periodi di chiusura forzata: risulta dunque imperativo sottolineare come, tra gli stranieri, i lavoratori poco qualificati siano particolarmente sovra rappresentati in una serie di occupazioni chiave che sono vitali e essenziali per le società nella lotta contro il COVID-19, e come debba esserne tuttavia riconosciuto il valore che invece è sempre più spesso trascurato all'interno del *framework* politico ed economico europeo.

In conclusione, si ritiene necessario svolgere una breve riflessione in merito alla promozione di una nuova e possibile chiave di lettura dei dati sinora analizzati: vale a dire la necessità di promuovere un dibattito sulle politiche migratorie che tuttora è quasi interamente focalizzato sulla necessità di attirare nell'EU solamente la popolazione straniera altamente qualificata.

Capitolo 2

Tra disoccupazione e demansionamento: la condizione occupazionale degli immigrati nel mercato del lavoro in Italia

In questo capitolo verrà affrontato il tema della condizione occupazionale dei lavoratori stranieri in Italia. I dati presentati si riferiscono alle indagini ISTAT in relazione all'anno 2019. Va tuttavia sottolineato che i dati sono antecedente all'esplosione della pandemia dovuta al SARS-COV-2.

Nel 2019 la forza di lavoro straniera presente in Italia (15-64 anni) è pari a più di 4.033.000,00 individui. Tra il 2018 ed il 2019 si assiste ad un aumento del numero degli occupati italiani (+95 mila unità, +0,5%), dei comunitari (+14.450 unità, +1,8%) ed extra UE (+35.734 unità, +2,2%) per un numero

complessivo di +144.917 occupati.

Per quel che concerne l'evoluzione dei tassi di occupazione per cittadinanza, tra il 2015 ed il 2019 si assiste ad un aumento degli individui inattivi extra UE (+24.404, +3,0%) e comunitari (+12.913, +3,9%), mentre diminuiscono gli inattivi italiani (-124.265, -1,0). Se il tasso di occupazione degli italiani risulta in crescita (+0,6%), per i cittadini comunitari si registra una diminuzione pari a -0,7%. Questo valore è tuttavia imputabile alla condizione femminile che, dal valore in riferimento al tasso di occupazione registrato nel 2018 del 56% passa ad un 55% nel 2019. In generale i valori riferibili ai cittadini Extra UE occupati restano stabili al 60,1%. Per molte comunità la condizione occupazionale della componente femminile rappresenta una considerevole centralità. I tassi di disoccupazione delle donne egiziane (54,3%, in aumento di oltre 18 punti percentuali rispetto al 2018), ghanesi (52,7%), tunisine (39,5%), marocchine (36,4%), bengalesi (32,6%) e indiane (32,5%) presentano percentuali molto elevate. Altrettanto dilagante appare il fenomeno dell'inattività: il relativo tasso, per le donne originarie del Bangladesh, del Pakistan e dell'Egitto, supera l'80% (per le donne pakistane sfiora il 90%), a fronte del 43,9% corrispondente sia alla media nazionale, sia al valore medio delle extracomunitarie (dati Istat, 2020).

Gli stranieri comunitari ed extracomunitari in cerca di occupazione presentano una percentuale piuttosto elevata nel *range* di età dai 15 ai 34 anni (rispettivamente 26,8% e 30,1%) sul totale della popolazione di riferimento. La distribuzione degli individui stranieri (15-34) in cerca di lavoro invece si assesta al 40,1%, valore simile a quello degli italiani (45,6%). Gli andamenti si differenziano in base alla ripartizione geografica. Per quel che concerne il Nord Est, si registra una contrazione di disoccupati (-10,4%). Il decremento si verifica anche al Centro (-1,9%) e nel Nord-Ovest (-1,0%). Tuttavia, il Mezzogiorno presenta un quadro decisamente diverso: si assiste ad un importante

incremento dei disoccupati (+8,9%). Riguardo agli stranieri comunitari si riscontra un aumento dei disoccupati in tutte le ripartizioni (Nord Est +19,5%; Centro +14,7%; Mezzogiorno +11,1%). Fa eccezione il Nord Ovest dove invece si rileva una sostanziale contrazione (-16,7%). La presenza di lavoratori stranieri presenta per i comunitari valori molto alti nel settore Altri servizi collettivi e personali (198.081), Industria in senso stretto (151.580) e nelle Costruzioni (100.919). I dati riferibili ai lavoratori extra EU, seppur risultino simili in termini di settori di attività economica, sono decisamente dissimili in termini di valori assoluti riguardo ai Altri servizi collettivi e personali (444.288), Industria in senso stretto (314.630) e nelle Costruzioni (134.416). I settori dove sono presenti alti valori assoluti sono il settore l'alberghiero e la ristorazione (195.353); infine il commercio (207.863).

Secondo i dati ISTAT relativi al 2019, sono 236.531 gli stranieri regolarmente residenti in Italia ed in cerca di un impiego che dichiarano di aver avuto almeno un contatto con i servizi pubblici per l'impiego - CPI (Istat, 2020). Tra questi, meno di 86.000 provengono dall'UE e circa 156.000 da Paesi Extra UE.

La maggior parte degli stranieri inoccupati (15 anni e oltre) si è rivolta ad un Centro pubblico per l'Impiego per verificare l'esistenza di opportunità lavorative (49,2%) e per rinnovare la Dichiarazione di immediata disponibilità al lavoro (DID), confermare lo stato di disoccupazione (39,7%) oppure per effettuale per la prima volta la DID (16,2%). In riferimento alla tipologia di occupazione, circa l'87% dei lavoratori stranieri svolge un impiego di tipo dipendente.

Per quel che concerne le qualifiche professionali dell'utenza straniera, i dati ISTAT-ANPAL (2020) indicano come la quasi totalità dei lavoratori stranieri svolge un lavoro di tipo esecutivo e alle dipendenze (87,2%) e poco meno dell'80% (77,1%) è impiegato con la qualifica di operaio. È possibile, inoltre, notare come sia presente una bassa percentuale di lavoratori stranieri tra i ruoli dirigenziali: appena lo 0,3% degli occupati ha una qualifica di dirigente e lo 0,8% possiede una qualifica di quadro (0,8%).

Anche la presenza del lavoro in proprio non va sottovalutata. Seppur solo lo 0,4% è classificabile come imprenditore, i dati presentano un 10,6% di stranieri extracomunitari che svolgono un lavoro in proprio. Risulta interessante sottolineare come per i lavoratori extracomunitari, nel 2019 si avverta un netto incremento di altre forme contrattuali come l'apprendistato (+10,0%), a fronte di un aumento (+0,8%) per i lavoratori comunitari.

In Italia i giovani tra i 15 e i 29 anni sono circa 9 milioni, di questi l'89,8% possiede la cittadinanza italiana, il 2,7% la cittadinanza UE e il 7,5% la cittadinanza Extra UE.

Procedendo con alcuni approfondimenti in merito al mercato del lavoro, si osserva un valore più elevato del tasso di occupazione per i giovani stranieri comunitari, pari al 42,7%; valore che scende al 37,8% per i giovani extracomunitari e al 31,0% per i giovani italiani. Il tasso di disoccupazione più alto

si registra per i giovani extra UE (24,0%), seguono gli italiani (22,4%) e UE (16,9%). Il tasso di inattività è molto alto tra gli *under* 29 italiani (60,1%) e sensibilmente più basso tra extracomunitari (50,2%) e comunitari (48,6%).

Uno dei tratti distintivi della condizione dei giovani stranieri risulta essere il livello di scolarizzazione, in particolare per gli extra comunitari. Tra quelli che non sono attivi nel mercato del lavoro ben pochi sono impegnati in attività formative e di studio: il tasso è pari al 15,1% ed è molto maggiore di quello dei giovani comunitari (12%) e degli italiani (5,3%).

Per quel che concerne i giovani attivi, il settore manifatturiero rappresenta il principale fornitore di lavoro, sia per i giovani italiani, che per quelli stranieri (22,4% extra-UE, 21,5% italiani e 20,8% altri paesi UE). I settori che presentano le percentuali più basse di area di impiego sono l'istruzione, la sanità e l'assistenza sociale; l'amministrazione pubblica e difesa; le attività finanziarie; i servizi di informazione e comunicazione.

I dati ISTAT (2019) confermano, inoltre, come il tasso di disoccupazione delle giovani donne originarie di altri paesi UE sia più alto di 6,7 punti rispetto a quello delle giovani donne italiane. Invece, in riferimento alle tipologie di contratto dei lavoratori e delle lavoratrici dipendenti, i dati evidenziano come la maggioranza di tutti i giovani compresi nei tre sottogruppi abbia un contratto di lavoro dipendente: il 93,3% dei giovani comunitari, il 90,4% dei giovani extra-UE e circa l'85,8% degli italiani.

In riferimento al genere femminile, i sottogruppi presentano tassi superiori di circa quattro punti rispetto ai maschi.

Un contesto specifico: la Regione Lazio

Nel 2020, nell'area romano-laziale si assiste ad una sospensione dei flussi di immigrazione, causate soprattutto dall'emergenza sanitaria causata dal COVID-19.

Si registra, inoltre, una contrazione dei nuovi permessi di soggiorno per asilo e della presenza dei minori stranieri non accompagnati. Accanto a ciò, si evidenzia una marcata flessione dei servizi sociali e sanitari, dovuta al *lockdown* che per diversi mesi ha interrotto le prestazioni sociali agli immigrati che, seppur disponibili in modalità telematica, hanno subito un forte rallentamento.

Le conseguenze della pandemia hanno penalizzato pesantemente le registrazioni anagrafiche, le iscrizioni al servizio sanitario, l'accesso alle cure, alle iscrizioni scolastiche, nonché le richieste di rinnovi dei permessi di soggiorno, dei servizi di mediazione: la chiusura degli uffici e degli enti predisposti a tali servizi ha previsto la fruizione *online*.

La fase emergenziale legata alla pandemia di COVID-19 ha provocato importanti conseguenze anche sulla regolarizzazione dei lavoratori stranieri inseriti nelle strutture economiche e sociali del paese (braccianti e lavoratori domestici): ci si riferisce all'articolo 103 sull'emersione lavorativa del cosiddetto Decreto Rilancio e Circolare congiunta del Ministero dell'Interno e del Ministero del Lavoro n. 2399 del 24 luglio 2020.

Come denunciato dalla Campagna «Ero straniero – l'umanità che fa bene» in una lettera aperta inviata al Governo e al Parlamento da parte delle organizzazioni promotrici della suddetta campagna insieme a enti del terzo settore, sindacati e associazioni di categoria:

«Al 16 febbraio 2021, [...] a sei mesi dalla chiusura della finestra per l'emersione, solo il 5% delle 207.000 domande è giunto nella fase finale della procedura. In circa quaranta prefetture non risultano nemmeno avviate le convocazioni di datore di lavoro e lavoratore per la firma del contratto e le pratiche sono ancora nella fase iniziale di istruttoria. Dati questi che trasportati nella realtà vogliono dire che duecentomila persone sono sospese in un limbo di precarietà, ancora in attesa di sapere se la propria domanda andrà a buon fine e di fatto impossibilitate ad accedere pienamente ai servizi, alle prestazioni sociali, alle tutele e ai diritti previsti per chi lavora nel nostro Paese» (2021, p. 1).

La Capitale, in tal senso, raggiunge un primato negativo poiché a Roma sono state processate solamente due pratiche su 16.000.

Nel corso del 2019 i cittadini residenti nella regione Lazio rimangono piuttosto stabili: 682.968 persone a inizio 2020, solamente 2.423 in più rispetto al 2018 (+0,4%, dati IDOS, 2020). Nel 2019 nel Lazio la popolazione residente straniera è aumentata di 1.278 unità (+0,2%), per un totale di 682.968 residenti a fine anno (l'11,6% del totale regionale), attenuando solo in minima parte il calo della popolazione complessiva, che tra il 2016 ed il 2019 è stato di 19.000 unità.

L'esigua crescita dei residenti stranieri è il risultato della differenza tra la somma dei nuovi iscritti dall'estero (27.032) e da altri comuni (20.759), delle nascite (6.279), e degli 'altri iscritti' (8.449), da un lato, e il totale dei cancellati all'anagrafe (51.983) per trasferimento all'estero (4.235), morte (844), perdita del permesso di soggiorno o irreperibilità (23.722) e acquisizione della cittadinanza italiana (9.258), dall'altra (Istat, 2019). Tuttavia, per gli stranieri restano positivi sia il saldo naturale (+5.435), nonostante la diminuzione delle nascite (-7,2% sul 2018), sia il saldo migratorio con l'estero (+22.797). L'elevato numero delle cancellazioni d'ufficio registrate nel comune di Roma ha inciso notevolmente sul saldo negativo per 'altri motivi' (-15.273); esse riguardano soprattutto stranieri in situazioni di disagio abitativo o di perdita dell'alloggio (come quelli fuoriusciti dal sistema di accoglienza, ecc.), i quali si trovano spesso a trasferirsi in stabili occupati o in insediamenti informali.

Si tratta dunque di una situazione limite, considerando l'attuale momento di emergenza sanitaria, poiché le condizioni precarie delle vite di queste persone sono compromesse dall'impossibilità di rispettare le misure di prevenzione anti-Covid-19 e di conseguenza, la gestione dei contagi e la riduzione del rischio infettivo (Intersos, 2020).

Nel 2019 si registra ad un aumento della popolazione straniera nel Lazio, (+33,3% rispetto al 2018), dovuto all'ottenimento della cittadinanza italiana.

La crescita della presenza straniera è evidente anche dal numero di permessi di soggiorno rilasciati: sempre nel 2019, si osservano 20.939 nuovi permessi (-19,4% rispetto al 2018), fra cui quelli rilasciati per protezione internazionale/ex umanitari (scesi a 3.225 unità), i permessi per studio (3.464), famiglia (10.493), e lavoro (1.180), i quali continuano a costituire una quota piuttosto esigua (5,6%).

Va inoltre sottolineato come l'andamento dei nuovi permessi incida in modo puntuale sui dati riferibili all'accoglienza. A dicembre 2019 erano presenti 8.515 individui nei centri regionali (-30,5% rispetto al 2018) di cui il 32,3% era ospitato nella rete Siproimi.

La flessione ha continuato a perseguire a inizio 2020. A fine giugno gli stranieri accolti nelle strutture erano 7.781 (l'8,6% in meno rispetto all'anno precedente).

Tale decremento si è verificato anche per effetto del Decreto sicurezza (Decreto-Legge 14 giugno 2019, n. 53) provvedimento che restringe le possibilità di accoglienza degli stranieri e introduce una serie di nuove norme sulla sicurezza e che ha cancellato i permessi di soggiorno umanitari, una delle tre forme di protezione che potevano essere accordate ai richiedenti asilo (insieme all'asilo politico vero e proprio e alla protezione sussidiaria).

Il ridimensionamento della crescita della popolazione straniera è determinato non solamente dalla diminuzione dei flussi, ma anche dal mancato rinnovo dei permessi scaduti.

A dicembre 2019 i cittadini non comunitari regolarmente presenti nel Lazio soggiornanti di lungo periodo erano 404.041 (48,9% del totale), circa 11.500 in meno rispetto al 2018. Un leggero aumento si registra invece relativamente ai cittadini stranieri con un permesso a termine (+817). A tal proposito gli analisti ipotizzano che la diminuzione dei lungo soggiornanti sia dovuta in parte alle acquisizioni di cittadinanza italiana, che, come detto pocanzi, sono risultate in netta crescita nel corso dell'anno. I principali motivi del rilascio dei permessi di soggiorno a termine sono riconducibili a motivi di famiglia (48,7%), lavoro (22,6%), mentre solo il 13,9% a motivi riferibili alla protezione internazionale/ex umanitari. Sul piano delle provenienze, l'incremento numerico maggiore ha riguardato i cittadini dell'Asia centro-meridionale (bangladesi +3,9%; indiani +2,4%; pakistani +7,9%) e dell'Africa settentrionale (egiziani +3,6%; marocchini +1,9%).

Tra le nazionalità maggiormente rappresentate crescono anche quella nigeriana (+2,8%) e quella brasiliana (+5,7%). Restano stabili, ma con una leggera flessione, i romeni (-0,9%), i filippini (-1,0%), i cinesi (-0,3%), gli ucraini (-0,1%) e gli albanesi (-0,2%). Si registra tuttavia un calo più cospicuo di polacchi (-3,9%) e moldavi (-3,6%). I romeni continuano a rappresentare la collettività più numerosa con un terzo dei residenti stranieri (33,9%, pari a 231.309 unità). Per quel che concerne la presenza dei minori stranieri non ac-

compagnati, nel 2019 si è verificato il numero più basso a partire dal 2010. Sono stati infatti solamente 339 i minori (provenienti da Egitto, Albania, Tunisia e Bangladesh) presi in carico dal Sistema di accoglienza e integrazione (Sai) del Lazio (il 4,8% del totale nazionale e il 18% sul totale dei residenti stranieri nel Lazio, leggermente inferiore a quello nazionale rappresentato dal 20,3%).

Il processo di stabilizzazione della collettività immigrata si riflette anche nelle scuole della regione, dove nell'a. s. 2018/2019 si registrano 80.000 studenti stranieri iscritti, di cui il 62,3% è rappresentato dalle cosiddette seconde generazioni. L'incidenza degli alunni con cittadinanza straniera ha raggiunto il 9,8% sul totale della popolazione studentesca (con un picco del 10,8% nelle scuole dell'infanzia e un minimo dell'8,1% nelle scuole secondarie di secondo grado). In Italia, il Lazio assorbe il 9,3% degli studenti con cittadinanza non italiana, dopo Lombardia, Emilia-Romagna e Veneto.

Alcuni dati interessanti emergono dai tassi di abbandono della scuola. Rispetto all'anno scolastico 2017-2018, gli studenti iscritti nelle scuole regionali sono diminuiti di 4.935 unità (-0,5%). Il calo è riferibile solamente agli studenti italiani (-5.798), mentre per gli studenti stranieri è stato registrato un leggero aumento (+1,8%), in particolare riguardo ai nati in Italia (+5,3%).

L'abbandono scolastico tra gli studenti stranieri resta tuttavia una delle maggiori criticità che causano forti condizionamenti sulla qualità del loro inserimento nel mondo del lavoro. Il divario del livello di istruzione superiore di secondo grado con i pari italiani resta piuttosto ampio: in particolare, nell'a.s. 2018/2019 il 44,5% degli studenti stranieri era iscritto ad un liceo (rispetto al 63,2% degli studenti italiani), il 35,2% ad un istituto tecnico (rispetto al 23,9% degli studenti italiani) e il rimanente 20,2% ad uno professionale, contro il 13,0% degli italiani. Gli studenti romeni, a conferma dei dati precedentemente presentati, rappresentano la comunità straniera più numerosa rappresentata dal 35,0% degli studenti iscritti alle scuole della regione.

Una particolare riflessione va svolta in merito alle diseguaglianze che la pandemia ha acuito a partire dalla fine del 2019. Tra gli studenti iscritti a scuola moltissimi sono rimasti esclusi e isolati dalla didattica a distanza. L'emergenza Covid-19 ha fatto emergere la presenza di un preoccupante *digital divide* rispetto alle competenze informatiche possedute, all'analfabetismo digitale e all'impossibilità di accedere a strumenti informatici o alla rete a banda larga. A conferma di ciò, come testimonia il rapporto IDOS 2020, anche la rete ScuoleMigranti, da lungo tempo molto impegnata nel promuovere percorsi formativi finalizzati a favorire il processo di inclusione sociale e integrazione lavorativa dei migranti, che raggiungeva circa 11.000 allievi all'anno, nel 2019 ne ha raggiunto solamente il 30% (3.362). Sempre le rilevazioni IDOS (2020) stimano che almeno 8.000 immigrati presenti nel Lazio siano stati privati della formazione linguistica da parte delle associazioni di volontariato e che anche l'offerta pubblica abbia subìto una consistente flessione.

Malgrado ciò, i CPIA, ottemperando alle innovazioni introdotte dall'arti-

colo 4 del DPR 263/2012, hanno garantito la fruizione di unità di apprendimento, l'accesso ai servizi di accoglienza e orientamento, mediante un approccio il più flessibile e diversificato in base all'esigenza dell'utenza.

L'emergenza legata alla pandemia ha certamente costituito un fattore di arresto della crescita del PIL regionale che, secondo un recente rapporto della Banca d'Italia, nel 2019 si è arrestato al +0,2%, restando sotto il livello precedente.

I settori maggiormente colpiti risultano essere i servizi e l'industria, il commercio, quelli collegati al turismo, come l'alloggio e la ristorazione, che rappresentano le attività in cui si concentra una quota consistente dell'occupazione regionale, anche straniera.

Nel 2019, il mercato del lavoro regionale è rimasto caratterizzato da una sostanziale stabilità dell'occupazione: il numero degli occupati è cresciuto dello 0,2%, a fronte dello 0,6% a livello nazionale. Il tasso di occupazione degli stranieri è del 62,7% contro il 61,0% degli italiani.

Con 342.173 occupati su di un totale di 2.043.768, gli stranieri costituiscono il 14,3% degli occupati totali in Italia. Tra i lavoratori stranieri le donne sono il 45,6%, quota leggermente superiore a quella registrata tra le lavoratrici italiane (43,9%).

Nello stesso anno il tasso di disoccupazione nella regione invece è diminuito al 13,7% (9,3% per gli italiani). Seppur il numero dei disoccupati stranieri si è ridotto ad un totale di 54.327 unità (di cui il 45,4% donne), l'incidenza sul totale dei disoccupati (20,7%) rimane sempre superiore a quella attestata sugli occupati, trovandosi non solo in una posizione di svantaggio, ma evidenziando anche una scarsa continuità delle occupazioni e una elevata vulnerabilità nel mercato del lavoro.

Seppur siano diffuse sul territorio concrete possibilità lavorative per gli immigrati, questi ultimi sono maggiormente presenti nelle occupazioni a bassa qualifica e con minori possibilità di sperimentare percorsi di mobilità ascendente (Istat, 2019).

I lavoratori stranieri sono prevalentemente occupati nei cosiddetti 'lavori delle cinque P': pesanti, pericolosi, precari, poco pagati e penalizzanti socialmente (Ambrosini, 2005).

Il 6,9% dei lavoratori stranieri è impiegato nel settore agricolo (contro l'1,5% degli italiani), l'11,2% nelle costruzioni, il 17% nell'industria, e il 76,1% nei servizi (84,5% gli italiani) tra cui 30,3% svolge lavori domestici. Benché rilevanti, questi dati non tengono tuttavia conto delle sacche di lavoro sommerso. Come affrontato nel primo paragrafo, la procedura di emersione lavorativa del cosiddetto «Decreto rilancio» (n.34/2020) ha sottolineato come situazioni limite fossero presenti specialmente nell'agricoltura e nel lavoro domestico. I dati emersi nel rapporto «Il mercato del lavoro 2020» redatto dal Ministero dell'Interno, confermano che a fronte delle 176.848 domande presentate in Italia per lavoro domestico, 18.985 provenivano dal Lazio (dopo Lombardia e Campania); su 30.694 domande presentate per lavoro subordi-

nato (nel settore agricolo), quelle pervenute dal Lazio sono state 3.419: tali dati evidenziano una situazione contraddistinta da un grande squilibrio.

Nel 2019, tra i lavoratori stranieri erano preponderanti gli impieghi non qualificati (il 40,3% contro il 6,9% degli italiani). Il 21,5% era impiegato in mansioni operaie e artigianali (15,7% gli italiani), mentre il 29,8% ricopriva professioni impiegatizie (32,5% gli italiani). Risulta ancora scarsa la presenza di immigrati in ruoli dirigenziali o ad alta qualifica (8,3% contro il 44,9% degli italiani). I bassi livelli di collocazione e qualificazione professionale trovano riscontro nel *gap* retributivo: se la retribuzione media mensile di un autoctono è pari a 1.466,00 euro, lo stipendio mensile di uno straniero è di 994,00 euro, ovvero inferiore del 32,2% (472 euro).

Nel territorio laziale, pertanto, gli stranieri svolgono lavori modesti e meno pagati e soddisfano circa la metà (49,6%) degli impieghi a bassa qualifica, anche se in molti casi è presente l'opportunità di ottenere impieghi migliori. Tale quadro generale tuttavia, non corrisponde, in molti casi, ai reali livelli di istruzione e/o ai titoli conseguiti: il 42,3% dei lavoratori di origine straniera dichiara di svolgere un lavoro che richiede un titolo di studio inferiore a quello posseduto. Si tratta di un dato decisamente superiore alla percentuale riferibile ai cittadini italiani (26,9%).

Un altro tratto peculiare del mercato del lavoro laziale che coinvolge gli stranieri è rappresentato da un'alta percentuale di lavoratori autonomi (15,3%).

A conferma di ciò, non è solamente l'elevato numero delle ditte individuali avviate da stranieri (82.147), come rilevano i dati Istat rielaborati da Idos (2019), ma anche l'incidenza raggiunta da esse sul totale delle imprese, vale a dire il 12,4% delle imprese regionali (in crescita del 2,9% rispetto al 2018).

Il 68,2% di esse si focalizzano nel commercio e nei servizi alle imprese (come pulizie, sicurezza, mense), nell'industria (24,7%, che si concentra specialmente nelle costruzioni) e nel settore agricolo (1,9%). La maggior parte degli imprenditori stranieri proviene dal Bangladesh (22,8%), dalla Romania (16,5%), dal Marocco (7,7%), dalla Cina (6,9%) e dall'Egitto (6,9%).

Come abbiamo visto, nella regione Lazio le rilevazioni ISTAT registrano al 31 dicembre 2019, la presenza di 682.968 stranieri regolarmente soggiornanti, la maggior parte dei quali concentrati nella Capitale e nel suo *hinterland*. Nel contesto italiano, dunque, il Lazio si configura come una delle aree più coinvolte nel processo migratorio proveniente dall'Europa neocomunitaria (42,5%) e dal continente asiatico (25,7%). Al contrario, si evidenzia una scarsa presenza di stranieri soggiornanti provenienti dal continente africano (12%). Fra le nazionalità maggiormente rappresentate, si segnalano la Romania (33,9%), le Filippine (6,7%) il Bangladesh (5,6%) e l'India (4,5%).

Capitolo 3 I servizi territoriali per l'orientamento e l'accompagnamento al lavoro

Negli ultimi venti anni l'orientamento ha assunto un ruolo centrale in termini di *policy-making* nell'ambito delle politiche attive e del mercato del lavoro.

In particolare, all'orientamento viene assegnato il compito di grande rilievo di creare coerenza tra le politiche di inclusione sociale e lo sviluppo economico.

Con la pubblicazione del D.Lgs. 150/2015, il disegno operativo del sistema nazionale dei servizi per il lavoro giunge a termine.

Il suo sviluppo normativo, che ha avuto inizio con il cosiddetto Pacchetto Treu, si è evoluto nel tempo attraverso il D.Lgs. 276/03, sino a giungere ai Livelli essenziali nelle prestazioni (LEP) esplicitati per la prima volta nella L. 92/2012.

Tale assetto è stato modernizzato e ottimizzato in base ai nuovi modelli di governance recepiti dalla amministrazione centrale e da quelle locali. Ai servizi di presa in carico dell'utenza viene demandata una mission particolarmente complessa: mantenere determinati standard qualitativi nel raggiungimento di obiettivi stabiliti e soprattutto rendicontabili. Tuttavia, come constatato in un paper pubblicato dall'ISFOL nel 2016, a fronte di una riorganizzazione istituzionale nazionale dei servizi per il lavoro, appare evidente come «il sistema appare complessivamente sottodimensionato rispetto alla domanda di servizi e alla tensione operativa espressa dai territori» (p. 3).

Nello specifico, si sottolinea come il panorama istituzionale e i fattori socioeconomici siano determinanti nel raggiungere gli obiettivi prefissati:

«Sono infatti due le dimensioni nel contesto che si collocano a monte e a valle del processo di erogazione dei servizi, condizionandolo pesantemente. Da un lato il contesto istituzionale, vale a dire la qualità dell'organizzazione dei servizi, la presenza di validi e tempestivi raccordi istituzionali tra lavoro e formazione, tra soggetti pubblici e operatori privati, la costruzione di servizi di raccordo con la domanda di lavoro, ecc. Da un altro lato vi è il mercato del lavoro locale in una congiuntura economica difficile come quella che ancora caratterizzava l'epoca della rilevazione. Lo spazio occupato da queste dimensioni condiziona complessivamente il rapporto di servizio tra Servizi per il lavoro e utenze e, segnatamente, tra personale del Spi e utenze» (p. 35).

In tal senso, e nella prospettiva appena descritta, il concetto di orientamento assume la funzione di leva politica fondamentale per aiutare i giovani e gli adulti a navigare con successo in un mercato del lavoro in continua evoluzione, attraverso l'intermediazione di appositi enti pubblici in cui diverse figure professionali si occupano di erogare servizi di accompagnamento al lavoro.

Il capitolo che segue entra nel merito del ruolo e delle principali funzioni e attività riferibili all'orientamento, attribuibili alle principali strutture decentrate presenti sul territorio nazionale, ossia: i Servizi per il lavoro (quali i Centri per l'Impiego, le Agenzie per il lavoro, gli istituti di ricerca e sviluppo come l'INAPP; l'Agenzia nazionale per le politiche attive del lavoro – ANPAL etc...), con un particolare riferimento al territorio della Regione Lazio, ivi compresi i servizi dei Centri di orientamento al Lavoro (che rappresentano una realtà specifica e peculiare presente nel Comune di Roma). Dati gli obiettivi del presente contributo, vale a dire un'indagine esplorativa sulle prassi e sugli strumenti adottati dai professionisti dell'orientamento che svolgono azioni di accompagnamento al lavoro riferibili ai migranti, particolare attenzione viene prestata al ruolo, ritenuto strategico, sia per le finalità che per il particolare contesto in cui essi operano (quello dell'apprendimento, dell'alfabetizzazione e dell'orientamento delle categorie più fragili e a rischio sociale) dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA).

L'Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro (ANPAL)

Dagli anni Novanta, in Italia ed in Europa sono state avviate alcune riforme finalizzate a costruire un sistema di servizi per il lavoro misto pubblico-privato, in cui operano soggetti pubblici e privati.

Con la legge 24.6.1997, n. 196, è stato introdotto il contratto di fornitura di prestazioni di lavoro temporaneo. La riforma del collocamento è stata successivamente approvata con il decreto legislativo (23.12.1997, n. 469), di attuazione della legge 15.3.1997, n. 59, che a sua volta ha istituito i Centri per l'impiego (CPI) conferendo alle Regioni (art. 4 del decreto legislativo n. 469 del 1997) la predisposizione di propri servizi regionali per l'impiego. Il decreto legislativo n. 181 del 2000 (modificato dal d.lgs. 297/2002) ha posto la riforma del 'collocamento ordinario' definendo i principali elementi comuni per regolare i servizi all'utenza. Al fine di agevolare l'incontro fra domanda e offerta di lavoro è stata ridefinita la normativa sulle agenzie private per il lavoro attraverso il D.L. 10.9.2003, n. 276.

Ma è con il decreto legislativo n. 181 del 2000, modificato in seguito dalla legge 28.6.2012, n. 92 che è stata promossa la crescita del tasso di occupazione, incentivando la ricerca attiva del lavoro. Nel 2015 sono stati approvati due importanti provvedimenti che hanno significatamente ridefinito l'organizzazione dei CPI.

In *primis*, la legge 7.4.2014, n. 56, cd. «legge Delrio», ha riportato la funzione dei servizi per il lavoro in capo alle Regioni. Secondo poi, il decreto legislativo 14.9.2015, n. 150 (in attuazione della legge delega 10.12.2014 n.

183, c.d. *Jobs Act*) ha riformato la normativa sui servizi per il lavoro e sulle politiche attive istituendo l'Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro (di seguito ANPAL). Il decreto legislativo n. 181 del 2000 (con la sola esclusione degli artt. 1 bis e 4 bis) è stato abrogato dall'art. 34, comma 1, lett. f), decreto legislativo n. 150/2015. Lo stesso articolo – al comma 1, lett. e) – ha

abrogato anche il decreto legislativo n. 469 del 1997.

Con il fine di valorizzare le sinergie e la cooperazione tra servizi pubblici e privati, attraverso le politiche attive del lavoro, dal 2015 l'ANPAL (i cui compiti sono elencati nell'art. 9 del decreto legislativo n. 150 del 2015) ha la funzione di coordinare e gestire la «Rete dei servizi per le politiche del lavoro» composta da attori di natura sia pubblica che privata (INPS, INAIL, Anpal servizi S.p.A., agenzie per il lavoro, il sistema delle Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, le università e gli istituti scolastici, i fondi interprofessionali, INAPP, associazioni datoriali e sindacali).

Da un punto di funzionale e organizzativo i CPI dipendono dall'ANPAL che ha il compito di fornire alle Regioni procedure e strumenti comuni (*standard* di servizio; metodologie di profilatura degli utenti; modalità operative e ammontare dell'assegno di ricollocazione; sistema informativo unitario delle politiche del lavoro; albo nazionale dei soggetti autorizzati e di quelli accreditati e il repertorio nazionale degli incentivi all'occupazione) finalizzati a migliorare e riqualificare i servizi ai cittadini in cerca di una occupazione, ma anche di

monitorare le attività territoriali e di valutarne l'operato.

In particolare, ANPAL coordina: la gestione della NASpI (Nuova Assicurazione Sociale per l'Impiego), i servizi per il lavoro e le misure di politica attiva del lavoro; il collocamento dei disabili; le politiche di attivazione dei disoccupati; la programmazione del Fondo Sociale Europeo con programmi operativi. L'ente inoltre gestisce i programmi di reimpiego e ricollocazione per crisi plurilocalizzate; i programmi per l'adeguamento alla globalizzazione; i programmi sperimentali di politica attiva del lavoro, ed infine, i programmi per il riallineamento delle aree per le quali non siano rispettati i LEP (livelli essenziali delle prestazioni). ANPAL promuove inoltre azioni di sviluppo e coordinamento della programmazione formativa destinati ai disoccupati, volti alla qualificazione e riqualificazione professionale, all'imprenditorialità e all'immediato inserimento lavorativo (sito web ANPAL). Le competenze in materia di servizi per l'impiego sono suddivise tra nazionali, regionali, provinciali e locali. In particolare, come descritto nel sito web dell'ANPAL (2021) le Regioni hanno competenze di: orientamento relativo al collocamento; programmazione regionale e relativo coordinamento; promozione avvio attività imprenditoriale, promozione iniziative di collocamento per fasce deboli (donne, disabili); attività coordinate con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali; politiche attive e di monitoraggio.

Con la delibera 43/2018, ANPAL, in accordo con le Regioni, ha approvato gli *standard* dei servizi per l'impiego. L'obiettivo della definizione di tali *standard* è di fornirne un quadro di livello europeo, con lo scopo di preservarne la necessaria concordanza e uniformità sul territorio nazionale, con la competenza

territoriale di organizzare al meglio i servizi per l'impiego. Il disegno degli *standard* di servizio (che verrà approfondito in seguito), è stato espressamente pianificato a completamento della specificazione dei Livelli Essenziali delle Prestazioni, mediante il Decreto Ministeriale n. 4 del 2018, ex art. 2 D.Lgs. 150/2015, quale esito di intesa tra Stato e Regioni/PA. In tale ottica, il lavoro rientra nel quadro definitorio dei livelli essenziali delle prestazioni e specifica i requisiti necessari per raggiungere gli *output* e gli *outcome* previsti.

Tra le iniziative di ANPAL descritte nel sito *web* ufficiale dell'Agenzia, si annoverano programmi e azioni dedicati ai giovani (Garanzia Giovani); servizi dedicati ad aziende e privati che offrono lavoro e cercano personale e supporto informativo per gli operatori che erogano servizi di misure di politiche attive

del lavoro.

Per l'utenza interessata ai percorsi di formazione, ANPAL promuove corsi specifici orientati all'inserimento o reinserimento nel mercato del lavoro. Consultando il sito ANPAL, è dunque possibile sia per il cittadino privato che per le aziende reperire diverse informazioni (come acquisire il reddito di cittadinanza, l'assegno di ricollocazione, o conoscere quali incentivi sono previsti per

promuovere l'occupazione).

L'articolo 10 del decreto che riforma le politiche attive ridefinisce anche l'assetto organizzativo dell'Isfol, l'Istituto per la formazione professionale dei lavoratori (successivamente denominato INAPP – Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche). L'ente è dotato di propria personalità giuridica ma è soggetto alla vigilanza del Ministero del lavoro. Tramite l'art. 10, esso è stato ridisegnato come organismo che persegue attività di ricerca, di studio, di valutazione e di monitoraggio coerentemente con gli indirizzi strategici stabiliti dal Ministro, sugli esiti delle politiche statali e regionali in tema di istruzione e formazione professionale, formazione continua, formazione in apprendistato e percorsi formativi in alternanza, inclusione sociale, integrazione dei disabili nel mondo del lavoro, servizi per il lavoro e politiche attive del lavoro. In questo ultimo contesto, quello delle politiche attive, l'ente svolge, in particolare, compiti di ricerca, studio, valutazione e monitoraggio delle politiche del lavoro e dei servizi per il lavoro. Infine, verifica il raggiungimento degli obiettivi dell'ANPAL, e studia tutte le politiche pubbliche che direttamente o indirettamente producono effetti sul mercato del lavoro.

L'INAPP, inoltre, svolge attività di studio e ricerca, monitoraggio e valutazione in materia di terzo settore e gestisce progetti comunitari, anche in collaborazione con enti, istituzioni pubbliche, università o soggetti privati operanti

nel campo della istruzione, della formazione e della ricerca.

Centri Pubblici per l'Impiego (CPI)

Le recenti riforme dei Servizi per il lavoro ridefiniscono e rivalutano la funzione dei Centri per l'impiego (d'ora in poi Cpi), attribuendo loro un ruolo cardine nella gestione e nell'attuazione delle politiche del lavoro, focalizzandolo sul rafforzamento del meccanismo di condizionalità, sulla stipula del Patto di

servizio personalizzato, sulla profilatura qualitativa dell'utenza, su servizi e misure *standard*, sulla produttività e su *output* misurabili.

I Centri per l'Impiego hanno un ruolo attivo nella gestione e nel controllo delle politiche per il lavoro che non si limita solo alla prima accoglienza e all'orientamento dei soggetti che cercano impiego. La funzione principale di questi centri è quella di far incontrare chi cerca lavoro con chi lo offre. A partire da luglio 2018 (legge n.205/2017 – legge di Bilancio 2018) il personale dei centri per l'impiego e i servizi all'utenza sono stati trasferiti dalle Province alla Regione Lazio. Nella città di Roma sono attivi cinque Centri per l'Impiego (Tiburtino; Roma Primavalle; Roma Ostia; Roma Cinecittà; Roma Torre Angela): nel complesso, nella regione Lazio sono presenti trentacinque Centri per l'Impiego.

l'Centri per l'Impiego operano in rete con gli altri servizi presenti sul territorio laziale (Comuni, Centri di Orientamento al Lavoro, Centri di Formazione, Scuole, Università) e gestiscono la bacheca *on-line* delle Offerte di Lavoro della Regione Lazio (http://spaziolavoro.regione.lazio.it/pages/lavoro/of-

ferte-di-lavoro/bacheca).

Sulla base delle innovazioni introdotte dal D.lgs. 150/2015, il portale Spazio Lavoro consente l'erogazione di attività *online* che coinvolgono il cittadino, l'operatore del Centro per l'impiego, l'INPS e le altre amministrazioni interessate, nelle attività di dichiarazione e gestione della registrazione.

L'utilizzo del portale consente l'accesso ai Servizi per il lavoro, nonché la fruizione di informazioni e servizi di base a distanza (orientamento e forma-

zione di base).

L'ambiente digitale inoltre fornisce utili strumenti per gli operatori dei Servizi per l'impiego poiché le attività *online* forniscono al cittadino la possibilità di dichiarare la propria immediata disponibilità a svolgere un'attività lavorativa e di programmare un incontro con il Centro. L'operatore del Cpi ha invece la possibilità di gestire in modalità informatizzata l'intero *iter* previsto dalla Dichiarazione di immediata disponibilità al lavoro (conferma/rigetto, sospensione e decadenza), sia che provenga da una richiesta diretta del cittadino, sia che provenga dalla ricezione di una NASpI tramite il portale INPS, e di gestire tutte le informazioni (redazione del *curriculum*, esperienze lavorative e *profiling*) necessarie ad offrire al cittadino un 'Patto di servizio' personalizzato.

Nel caso specifico degli utenti di origine straniera, il ruolo del Centro per l'Impiego rappresenta un nodo fondamentale quale punto di riferimento per l'utenza che deve orientarsi e risolvere problematiche di natura amministrativa (come, ad esempio, regolare il proprio *status* giuridico). I CPI, nella funzione di collettore fra aziende e privati, rappresentano un luogo di alte aspettative per l'utenza immigrata che ripone negli operatori grandi speranze per l'ottenimento di un impiego. Sono infatti gli uffici della Questura che orientano gli stranieri verso i Centri per l'Impiego, primariamente per l'ottenimento della

documentazione necessaria al rinnovo del permesso di soggiorno.

Tuttavia, si possono rivolgere ai Centri per l'Impiego disoccupati, lavoratori

beneficiari di strumenti di sostegno al reddito, lavoratori a rischio di disoccupazione.

I soggetti in questione, una volta concluso la procedura di registrazione al portale nazionale delle politiche del lavoro, vengono successivamente convocati dai Centri per l'Impiego. Una volta accolti nel centro, viene assegnata loro una 'classe di profilazione', per valutarne il livello di occupabilità; dopo tale azione, segue una ulteriore convocazione per stipulare un 'Patto di servizio personalizzato', finalizzato a delineare il percorso di orientamento e qualificazione professionale. I Centri per l'Impiego, tuttavia, devono verificare che i soggetti firmatari del Patto partecipino alle iniziative previste dallo stesso.

Tali percorsi, volti a svolgere azioni di consulenza orientativa di primo e secondo livello, includono sessioni di natura più pratica che prevedono la stesura

di un curriculm vitae e di una lettera di presentazione.

In sintesi, i Cpi sono chiamati a svolgere, giuridicamente, attività di accoglienza, orientamento, *matching* domanda-offerta, monitoraggio dell'andamento del mercato del lavoro e gestione del Sistema Informativo Lavoro-SIL.

Le Agenzie per il lavoro (Apl)

Le agenzie per il lavoro (ApL), in Italia, sono imprese pubbliche o private preposte all'attività di collocamento al lavoro. Su scala nazionale sono presenti circa 100 agenzie disciplinate principalmente dal d.lgs. 10 settembre 2003 n. 276, emanato in attuazione della 'legge Biagi', che ridisegnò completamente la procedura di autorizzazione. Le Apl sostituiscono in *toto* le agenzie per il lavoro interinale (previste dalla legge 24 giugno 1997, n. 196, relativa al cosiddetto pacchetto Treu) e sono autorizzate dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali. Le Agenzie sono riconosciute come nuovi soggetti finalizzati a facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro e sono autorizzate a erogare servizi come attività di somministrazione, ricerca e selezione del personale, formazione e attività di supporto alla ricollocazione professionale.

Si tratta di un sistema relativamente giovane, il cui modello si basa su una complessa rete commerciale con le aziende, con cui vengono stipulati, appunto, contratti anche per la formazione del personale. Tutte le attività sopra indicate si svolgono attraverso un sistema coordinato e mediante il collegamento con la Borsa continua nazionale del lavoro, investita del ruolo di strumento telematico di collegamento e raccordo tra pubblico e privato.

Le Regioni, a cui la 'riforma Bassanini' (Legge 15 marzo 1997, n. 59) ha demandato buona parte delle funzioni in materia di collocamento dei lavoratori, possono accreditare le Agenzie per il lavoro, ma solo a livello regionale. Le Agenzie devono essere iscritte in un apposito albo unico delle agenzie per

¹ La legge 15 marzo 1997, n. 59, recante "Delega del governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa" costituisce il più serio tentativo, dopo il d. P.R 24 luglio 1998, n. 616, di ripensare lo Stato regionale italiano e più in generale, l'intero sistema delle autonomie.

il lavoro, istituito presso il Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali. L'albo è costituito da cinque sezioni:

- 1) agenzie di somministrazione di lavoro abilitate allo svolgimento di tutte le attività di cui all'articolo 20 del decreto;
- 2) agenzie di somministrazione di lavoro a tempo indeterminato abilitate a svolgere esclusivamente una delle attività specifiche di cui all'articolo 20, comma 3, lettere da a) e h) del decreto;
- 3) agenzie di intermediazione;
- 4) agenzie di ricerca e selezione del personale;
- 5) agenzie di supporto alla ricollocazione professionale.

I ricavi delle Agenzie per il lavoro provengono in gran parte dai servizi di ricerca e selezione, ricollocazione, formazione e sviluppo. Tra queste, sono da evidenziare le società dedicate, espressioni dei grandi gruppi multinazionali, che non svolgono somministrazione ma sono specializzate per tipo e livello di persone e spesso, per settore economico o ambito (ad esempio: pubblica amministrazione). Inoltre, vi sono società che operano solo selezione (spesso specializzata in figure di alto livello) non come agenzie per il lavoro, ma come società di consulenza.

Porta Futuro

Porta Futuro è una struttura della Provincia di Roma realizzata in collaborazione con la Camera di Commercio sul modello «Porta 22» di Barcellona e delle Città dei mestieri.

I servizi offerti all'utenza si rivolgono a persone in cerca di lavoro, ad aziende in cerca di personale, a lavoratori che intendono riqualificarsi. Inoltre, Porta Futuro si occupa di fornire alle imprese e alle associazioni di categoria supporti logistici come spazi da allestire per seminari, organizzazione di *career day*, presentazioni aziendali, *recruitment day* e attività di consulenza. In generale, Porta Futuro è un punto di riferimento per tutte le realtà organizzative che desiderano investire nel territorio della Regione Lazio.

Per quel che concerne le attività di orientamento, i consulenti di Porta Futuro si occupano di gestire colloqui individuali finalizzati alla ricerca attiva del lavoro che, nello specifico, si declinano in tre fasi principali: a) accoglienza (scheda anagrafica, conoscenza del soggetto); b) profilatura sulla base delle competenze professionali formali e non formali (anche linguistiche per i migranti); c) consultazione di un *portfolio* di strutture con cui sono attive convenzioni per effettuare periodi di tirocinio, apprendistato; d) offerta di corsi di formazione gratuiti. Porta Futuro si configura come un servizio rivolto sia a giovani che adulti. Nel passato, tra le iniziative intraprese volte a promuovere azioni di inclusione lavorativa, è stato organizzato uno sportello per cittadini di origine straniera, coordinato da una mediatrice linguistico-culturale, che attualmente, non è più attivo.

Informa/giovani

Informa/giovani sono strutture promosse dai Comuni e supervisionate dal Dipartimento alle politiche Giovanili e si occupano di informare l'utenza rispetto alle principali opportunità formative e di lavoro. Esse si rivolgono soprattutto ad un target giovanile ed erogano azioni di orientamento di primo livello attraverso l'organizzazione di giornate seminariali presso le scuole secondarie di primo e di secondo grado. I soggetti che si rivolgono agli sportelli Informa-giovani possono usufruire di un servizio di accoglienza da parte di operatori focalizzato sul supporto nella ricerca e nella selezione di informazioni su ogni tema d'interesse: lo studio e la formazione, l'orientamento al lavoro, le opportunità di studio e di lavoro all'estero, la cultura, il tempo libero e la creatività giovanile, il volontariato e il servizio civile, etc.

Gli operatori si occupano anche di condurre colloqui di orientamento e accompagnamento per la realizzazione di un proprio progetto formativo e/o professionale individuale, anche attraverso la segnalazione di servizi utili territoriali, nazionali ed europei. Presso Informa/giovani è possibile rivolgersi allo sportello informativo dell'agenzia locale *Eurodesk*, dedicato a fornire informazioni sui programmi europei rivolti ai giovani nell'ambito della cultura, della formazione, della mobilità, della cittadinanza attiva e del volontariato. È attivo uno sportello sulla Mobilità con servizi dedicati alle iniziative e alle opportunità di mobilità all'estero.

Gli operatori offrono anche un servizio d'orientamento dedicato agli studenti delle scuole di ogni ordine e grado presso gli istituti che ne fanno richiesta.

Informa-giovani si avvale della collaborazione di attori sociali per l'attivazione di tirocini, apprendistato e progetti di integrazione lavorativa per giovani immigrati, con cui attivano percorsi formativi e di apprendistato.

Centri Orientamento al lavoro (COL)

I COL vengono istituiti nel 2005 in seguito ad una delibera in riferimento alla Legge Regionale n.38 del 07/08/1998 sull'organizzazione delle funzioni regionali e locali in materia di politiche attive per il lavoro. I COL, quali enti istituiti dalla Giunta Regionale presenti nella regione Lazio, sono supervisionati dal Dipartimento del Turismo e Formazione al Lavoro. La legge n.38, nell'art. 2, individua gli enti predisposti e le funzioni a cui i centri sono chiamati a adempiere:

- 1. La Regione esercita direttamente le funzioni di programmazione, indirizzo e coordinamento, direttiva e controllo in materia di politiche attive del lavoro e provvede agli altri adempimenti previsti dalla presente legge.
- 2. L'ente pubblico regionale «Agenzia Lazio Lavoro», disciplinato al Capo III, esercita le funzioni di assistenza tecnica, monitoraggio e valutazione tecnica in materia di politiche del lavoro, nonché le ulteriori funzioni e attività previste dall'articolo 10 e dagli atti di programmazione regionale.

- 3. Le funzioni amministrative relative al sistema integrato dei servizi per il collocamento sono attribuite alle Province.
- Le funzioni amministrative per l'orientamento al lavoro sono delegate ai Comuni.
- 5. La Regione, le Province, i Comuni e le Comunità montane operano secondo criteri e metodi di reciproca collaborazione e sono tenuti a fornire informazioni, dati statistici e ogni altro elemento utile allo svolgimento dei rispettivi compiti.
- 6. La Regione al fine di garantire l'omogeneità delle procedure e dei relativi provvedimenti che investono ambiti territoriali pluriregionali esercita le funzioni e i compiti di cui ai commi precedenti previa intesa con le altre regioni.

Nell'art. 5 invece si stabilisce quali progetti gli enti menzionati devono finalizzare e predisporre per l'utenza per i beneficiari dei loro servizi. Sulla base dei criteri indicati dal piano annuale di attuazione, i soggetti tenuti alla realizzazione degli interventi predispongono, avvalendosi dell'Agenzia Lazio Lavoro e sentita la Commissione regionale di concertazione per il lavoro:

- a) progetti finalizzati all'incremento dell'occupazione;
- b) progetti finalizzati alla formazione e all'aggiornamento professionale degli operatori in materia di politiche per il lavoro della Regione, dell'Agenzia Lazio Lavoro e degli enti locali;
- c) progetti finalizzati alla trasformazione dei lavori socialmente utili e dei lavori di pubblica utilità in occupazione stabile (Legge Regionale n.38 del 07/08/19, Art. 2).

I COL, quali enti istituiti dalla Giunta Regionale sono presenti solamente nella Regione Lazio e sono supervisionati dal Dipartimento del Turismo e Formazione al Lavoro.

Essi sono coordinati dal Servizio Coordinamento gestione e sviluppo, che si occupa delle procedure amministrative, della gestione amministrativa dei progetti eterofinanziati (Fondo Sociale Europeo, della Regione Lazio, cofinanziamenti, ecc.) ed autofinanziati.

Il Servizio monitora inoltre, i servizi resi presso i COL, gestisce le procedure relative all'integrazione delle attività svolte dai centri, progetta e promuove attività con i soggetti territoriali, verifica ed implementa le convenzioni con i soggetti pubblici e privati presenti sul territorio in materia di orientamento, gestisce infine, le attività di raccordo con gli Istituti di secondo grado e le Università sui progetti di occupazione ed orientamento e cura le convenzioni per l'attivazione di tirocini formativi.

La rete dei COL comprende inoltre la Scuola Arti e Mestieri e i Centri di formazione professionale. Le attività dei Centri sono prevalentemente finalizzate all'orientamento dei soggetti appartenenti alle fasce più deboli. I destinatari dei

servizi (gratuiti) offerti dai COL sono giovani disoccupati, studenti in uscita dall'obbligo scolastico e formativo, immigrati che intendono orientarsi nella scelta di un percorso professionale e/o formativo finalizzato all'inserimento nel mondo del lavoro. Il bacino di utenza ha un'età compresa fra i 16 e i 45 anni. Una parte rilevante del bacino di utenza dei centri è rappresentato da donne, sia in cerca di una ricollocazione lavorativa dopo una gravidanza, sia di un primo impiego. Il percorso di orientamento, che ha inizio con una fase di accoglienza e informativa (orientamento di primo livello), può giungere alla definizione di un progetto personale e lavorativo (orientamento di secondo livello).

Alcuni COL, pur essendo aperti ad ogni tipologia di utenza, sono focalizzati e specializzati in relazione al *target* maggiormente presente nella zona in cui operano: immigrati, disabili, detenuti, donne, minori, fasce deboli in gene-

rale.

In sintesi, i servizi erogati possono essere riassunti come segue: accoglienza, consulenza informativa, formazione sulle tecniche di ricerca del lavoro, elaborazione del *curriculum vitae*, percorsi di orientamento quali consulenze individuali o di gruppo, *stages* e tirocini, attivazione programmi di politiche attive (ad es. Garanzia Giovani).

Gli strumenti e la metodologia utilizzati dagli operatori sono essenzialmente consulenze *ad hoc* come colloqui, *counseling*, bilancio di competenze, orientamento basato sul metodo *Retravailler* (Sullerot, 1996) quale strumento di eccellenza pensato per i soggetti di genere femminile. Per quel che concerne i percorsi di formazione dedicati agli utenti, la proposta dei COL è focalizzata soprattutto sull'attivazione di corsi di formazione professionale presso centri o istituti in convenzione.

Volendo approfondire, il COL Tiburtino offre un Servizio di Orientamento ed Integrazione Socio Lavorativa per Richiedenti Asilo e Titolari di Protezione Internazionale, uno sportello dedicato ai cittadini di paesi terzi.

Nel contesto delle reti, i COL attivano collaborazioni con altre strutture quali Informa/giovani, Porta Futuro, ma anche con realtà operanti nel privatosociale. Una buona pratica già da qualche anno è stata sperimentata dal COL del I Municipio con la collaborazione di Porta Futuro e Informa/giovani e che ha ottenuto grande successo è rappresentato dall'«Orienta Tour», una iniziativa di stampo informativo che coinvolge gli studenti delle scuole secondario di secondo livello. Il programma prevede una giornata dedicata all'accoglienza degli studenti nelle sedi da parte degli operatori e alla presentazione dei servizi offerti dalla struttura come la redazione del *curriculum vitae*.

Va sottolineato che due dei sedici sportelli sono tematici: il COL Tirocini, dedicato all'attivazione di tirocini presso enti pubblici ed aziende ed il COL Carceri, dedicato al reinserimento occupazionale degli ex detenuti. Possono rivolgersi ai COL disoccupati/inoccupati, studenti in uscita dall'obbligo scolastico e formativo, disoccupati di lunga durata e adulti che vogliano orientarsi nella scelta di un percorso professionale e/o di formazione finalizzato all'inserimento nel mondo del lavoro.

I CPIA: una risorsa strategica per l'Educazione dagli Adulti e l'orientamento lungo tutto l'arco della vita

Il sistema dell'istruzione degli adulti è stato recentemente oggetto di innovazioni normative basate sul Decreto Presidente della Repubblica n. 263 del 20 ottobre 2012, che ha definito le «Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento quali strumenti di flessibilità a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti», allegate al decreto ministeriale MIUR/MEF del 12 marzo 2015. Con questa normativa sono stati anche creati i Centri Provinciali per l'istruzione degli adulti (d'ora in poi, CPIA), che costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma, dotata di uno specifico assetto didattico organizzativo e articolata in reti territoriali di servizio (art. 2 DPR).

I CPIA, dunque, rappresentano un'istituzione scolastica autonoma e pertanto godono di tutte quelle attribuzioni previste dal DPR 275 del 1999; nello stesso tempo, sono caratterizzati dalla particolarità dell'utenza a cui essi si rivolgono, vale a dire le persone scarsamente alfabetizzate, cittadini italiani e stranieri che intendono conseguire i diplomi di scuola secondaria di primo o di secondo grado. Un mandato di particolare rilevanza strategica assegnato ai CPIA è costituito dalla erogazione di corsi di lingua italiana per stranieri.

Attraverso l'articolazione dei CPIA in reti territoriali di servizio, che vanno a contribuire alla presenza di una fitta capillarità sul territorio, si sottolinea l'esigenza di istituire accordi con altre strutture ivi presenti in maniera tale da offrire un servizio di accoglienza, di orientamento, e quindi un concreto servizio alle persone e un supporto nella costruzione del loro percorso formativo.

L'offerta di servizi dei ĈPIA è poliedrica e, attualmente, sono in corso diverse iniziative di ampliamento volte a integrare e arricchire percorsi di istruzione degli adulti e a favorire il raccordo con altre tipologie di percorsi e progetti finalizzati all'integrazione dei soggetti più fragili e vulnerabili.

Riprendendo quanto indicato dall'Agenda 2030 e dalla Raccomandazione del dicembre 2006 sulla promozione del miglioramento delle competenze degli adulti, in particolare quelle linguistiche per gli studenti adulti stranieri, si sottolinea quanto viene dichiarato nel Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana a livello pre A1, a cui viene assegnata una straordinaria rilevanza in quanto: «[...] il livello di competenza in italiano L2 di quanti già inseriti in Italia nei percorsi di formazione linguistica risulta in molti caso molto vicino a quello dell'autonomia, ma, al contempo, il numero di analfabeti funzionali e/o a bassa scolarizzazione, come i più recenti dati riportano risulta in deciso e continuo aumento» (Protocollo di sperimentazione a cura degli Enti certificatori, nota MIUR 3298 del 26 marzo 2016). Una ulteriore e importante mission demandata ai CPIA, già presente nel DPR n.275 del 1999, è quella relativa all'attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo di cui appunto l'articolo 6 del DPR 275 del 1999 e le Linee Guida e in cui viene posto l'accento anche in riferimento alla promozione delle tecnologie informatiche. Valorizzare il CPIA come struttura di

servizio è estremamente strategico poiché ad essi è demandata la funzione di rilevare i bisogni del territorio e proporre azioni volte a cogliere le opportunità progettuali per favorire il raccordo tra i percorsi didattici, nonché per stringere accordi finalizzati ad ampliare l'offerta formativa e di servizi.

I percorsi di istruzione sono progettati per unità di apprendimento e articolati per competenze, con riferimento alle 22 competenze di base declinate mediante i quattro assi culturali (asse dei linguaggi, l'asse matematico, l'asse scientifico-tecnologico e l'asse storico e sociale) e le competenze chiave per la cittadinanza che gli studenti devono acquisire al termine del percorso finalizzato all'adempimento dell'obbligo scolastico (Parlamento Europeo, 2006/962/CE).

Gli utenti dei CPIA

Il Regolamento (DPR 263/2012) definisce la tipologia degli utenti dei CPIA:

«adulti anche stranieri, che non hanno assolto l'obbligo di istruzione o che non sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione [...] Resta ferma la possibilità per gli adulti stranieri in età lavorativa, anche in possesso di titoli di studio conseguiti nei Paesi di origine, di iscriversi ai percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana [...]. Ai centri possono iscriversi anche coloro che hanno compiuto il sedicesimo anno di età e che non sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, ferma restando la possibilità, seguito di accordi specifici tra regioni, uffici scolastici regionali, di scrivere, nei limiti dell'organico assegnato in presenza di particolari e motivate esigenze, coloro che hanno compiuto il quindicesimo anno di età».

L'offerta formativa del CPIA

Come già affrontato precedentemente, le innovazioni normative nel campo dell'istruzione degli adulti, introdotte dal Decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012 e dalle Linee Guida di cui al Decreto Interministeriale del 12 marzo 2015, hanno istituito i Centri Provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) al fine di rispondere alle esigenze di acquisizione e potenziamento delle competenze di base da parte di adulti scarsamente qualificati, di innalzamento del loro livello di istruzione, di apprendimento della lingua italiana da parte degli stranieri, anche come strumento per il reinserimento sociale e lavorativo nel contesto dell'apprendimento permanente e all'interno di strategie di coordinamento con le autonomie locali, il mondo del lavoro e professionale. I percorsi sono realizzati per gruppi di livello e sono organizzati in modo da consentire la *personalizzazione* del percorso sulla base della definizione condivisa con lo studente, di un "Patto Formativo indivi-

duale". Come afferma Alberici (2005), nei contesti dell'apprendimento permanente, come quello in cui sono inseriti i CPIA, è molto importante

«assegnare una rinnovata centralità alla dimensione del soggetto o attore sociale nell'apprendimento e di conseguenza mettere in rilievo le molteplicità delle modalità e dei luoghi in cui esso si può realizzare (dimensione formale, non formale e informale), puntualizzando gli stessi obiettivi dei processi formativi. Obiettivi che attengono ad una concezione olistica dei soggetti e ineriscono, anche in funzione dell'occupabilità, sempre più esplicitamente alle dimensioni della cittadinanza attiva, dell'autorealizzazione e dell'inclusione sociale. Viene così chiamata in causa una concezione dell'apprendimento che mette in primo piano la rilevanza qualitativa degli strumenti, risorse che consentono all'individuo di apprendere» (p. 7).

I percorsi di istruzione degli adulti sono organizzati in percorsi di primo e di secondo livello. I primi sono finalizzati al conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo d'istruzione e della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo d'istruzione relative alle attività e agli insegnamenti generali comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e dei tecnici.

I percorsi di Alfabetizzazione e di Apprendimento della Lingua Italiana (AALI), sono invece destinati all'utenza di origine straniera e sono finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue, elaborato dal Consiglio d'Europa (art. 4, comma 1, lett. c). Questa tipologia di percorsi didattici ha una durata complessiva di 200 ore, di cui 180 da destinare ad attività didattica e 20 ore da destinare ad attività di accoglienza e orientamento. Infine, i percorsi di secondo livello, sono volti all'ottenimento del diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica.

Al fine di favorire una più efficace integrazione linguistica e sociale degli stranieri, i percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana possono prevedere specifiche unità di apprendimento della durata complessiva di 10 ore da realizzare seguendo le «Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione», di cui all'art. 3 del DPR 179/2011. Ciò rappresenta quanto indicato dalla Risoluzione del Consiglio europeo su un'Agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti (2011), con cui è stata lanciata la Strategia Europa 2020 e che afferma quanto segue:

«La strategia Europa 2020 per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva riconosce che l'apprendimento permanente e lo sviluppo delle competenze sono elementi chiave per rispondere all'attuale crisi economica, all'invecchiamento demografico e alla più ampia strategia economica e sociale dell'Unione europea. La crisi ha evidenziato il notevole ruolo che l'apprendimento degli adulti può svolgere per realizzare gli obiettivi di Europa 2020 consentendo agli adulti, in particolare ai lavoratori scarsamente qualificati e ai lavoratori più anziani, di migliorare la capacità di adattarsi ai cambiamenti nel mercato del lavoro e nella società. L'apprendimento degli adulti costituisce un mezzo per l'aggiornamento e la riqualificazione delle persone confrontate a disoccupazione, ristrutturazioni o transizioni nella carriera e contribuisce in modo rilevante all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e allo sviluppo personale» (p. 1).

La Risoluzione identifica nell' apprendimento degli adulti un elemento essenziale del ciclo dell'apprendimento permanente e sottolinea come l'acquisizione delle competenze di base è strategica per risolvere anche le problematiche legate a gruppi target particolari e svantaggiati. Tutto ciò richiede, di conseguenza, un'azione concertata tanto nell'ambito dell'istruzione, quanto nell'ambito dell'istruzione destinata agli adulti. Le Linee guida fanno anche riferimento alla normativa nazionale sull'apprendimento permanente che ha avuto principio già dalla Legge 92 del 2012, articolo 4, commi da 51 a 68, che riconoscono come l'apprendimento permanente possa svilupparsi in contesti formali, non formali ed informali. Per tale ragione, viene reputata fondamentale e necessaria la costituzione di reti territoriali finalizzate a fornire un'offerta formativa accessibile a tutti i cittadini/e, italiani/e e stranieri/e, nonché servizi di orientamento e accoglienza dedicati ai soggetti più deboli e bisognosi di azioni di accompagnamento alla costruzione del proprio percorso di apprendimento e professionale.

CPIA e innovazione: il ruolo della tecnologia durante la pandemia di COVID-19

A partire dal mese di marzo 2020 in poi, si è determinata una situazione senza precedenti su tutto il territorio nazionale che ha stravolto completamente non solo l'assetto didattico, ma le vite di docenti, studenti e famiglie. Il DCPM del 4 marzo 2020 sanciva quanto segue:

«Allo scopo di contrastare e contenere il diffondersi del virus COVID-19, sull'intero territorio nazionale [...] limitatamente al periodo intercorrente dal giorno successivo a quello di efficacia del presente decreto e fino al 15 marzo 2020, sono sospesi i servizi educativi per l'infanzia [...] e le attività didattiche nelle scuole di ogni ordine e grado, nonché la frequenza delle attività scolastiche e di formazione superiore comprese le Università e le Istituzioni di Alta Formazione Artistica Musicale e Coreutica».

In un momento storico caratterizzato dall'emergenza sanitaria COVID-19 in cui, come testimoniano recenti ed importanti studi e ricerche su tale tema (Lucisano, 2020), il mondo dell'istruzione si è trovato a ripensare le pratiche educative attraverso una rimodulazione della programmazione didattica, insegnanti di ogni ordine e grado hanno dovuto porre particolare attenzione sui bisogni di relazione, socializzazione, educazione emotiva e autoregolazione cognitiva (Lucisano, 2018; Murdaca et al., 2021), quali aspetti da tenere in considerazione nei contesti educanti. Una delle innovazioni in merito ai nuovi assetti organizzativi e didattici introdotte dall'articolo 4 del DPR 263/2012, è l'istituzione della fruizione a distanza dei percorsi di istruzione mediante l'utilizzo delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. L'opportunità di fruire dei corsi di formazione a distanza, in realtà, era già stata introdotta dal nuovo sistema di istruzione degli adulti, prevedendo, in misura di regola non superiore al 20% del monte ore complessivo, del periodo didattico medesimo. Ulteriori opportunità sono rappresentate dalla possibilità di personalizzare il percorso di istruzione, di accedere a materiali didattici diversificati, sia nella misura in cui si va incontro a particolari necessità dell'utenza, impossibilitata a raggiungere la sede di svolgimento delle attività didattiche per motivazioni geografiche, temporali o come sta accadendo nel momento in cui si sta scrivendo, a causa dell'emergenza sanitaria causata dalla pandemia COVID-19.

Tuttavia, i numerosi vantaggi della fruizione a distanza possono effettivamente essere colti laddove sia presente una competenza digitale strutturata che, riprendendo quanto indicato nella Raccomandazione 2018 C/189/01, «presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società» il raggiungimento di un maggior numero di utenti».

In tale contesto e come dimostrano gli studi sul tema (Margottini, 2006), il *digital divide* ha reso sempre più evidenti e tangibili i *gap* in termini di competenze digitali adeguate sia da parte dei docenti che degli studenti.

Affinché il divario digitale non diventasse nuova causa di disagio e un impedimento al processo di inclusione sociale e di esercizio della cittadinanza attiva, i docenti dei CPIA hanno comunque garantito la fruizione di unità di apprendimento e soprattutto, fattore ancora più essenziale, l'accesso (seppur online) ai servizi di accoglienza e di orientamento, nella diversificazione flessibile delle forme di attuazione, per tutti i cittadini italiani e stranieri secondo specifiche tecniche definite dai CPIA sulla base dei criteri indicati nelle Linee guida. Va evidenziato inoltre che la digitalizzazione dei servizi formativi ha contribuito allo sviluppo della 'competenza digitale', riconosciuta fra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente indicate nella Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo del 18 dicembre 2006.

L'accoglienza e l'orientamento: verso una strategia integrata nei CPIA
La complessa innovazione organizzativa, amministrativa e didattica d

La complessa innovazione organizzativa, amministrativa e didattica del sistema di istruzione degli adulti, introdotta dal DPR 263/2012 ha individuato nei CPIA una istituzione scolastica autonoma. È stato anche demandato ai CPIA, mediante le azioni di accoglienza e di orientamento, un ruolo di accompagnamento della persona finalizzato alla promozione di un processo di inclusione sociale e integrazione lavorativa degli adulti e giovani stranieri.

Nel Decreto MIUR/MEF del 12 marzo 2015, si indica chiaramente che:

«[...] il percorso che conduce alla definizione del Patto Formativo individuale, si svolge nell'ambito delle attività di accoglienza e di orientamento e la partecipazione a tali attività equivale alla frequenza di una parte del percorso didattico richiesto dall'adulto all'atto di iscrizione».

Inoltre, le Linee guida, al fine di chiarire ulteriormente quali interventi compiere, hanno definito i criteri generali e le modalità organizzative e didattiche:

«[...] per rendere sostenibili per lo studente i carichi orari dei corsi attraverso:

a) il riconoscimento dei crediti, comunque acquisiti dallo studente per l'ammissione ai percorsi del tipo del livello richiesto;

- b) la personalizzazione del percorso di studio relativo al livello richiesto, che lo studente può completare anche nell'anno scolastico successivo, secondo quanto previsto dal Patto formativo individuale di quell'articolo 5, comma uno, lettera e;
- c) La fruizione distanza di una parte del percorso previsto, di regola per non più del 20% del corrispondente monte ore complessivo».

Gli studi e la ricerca in campo formativo, nello specifico settore dell'apprendimento permanente, hanno sinora fornito uno scenario caratterizzato da «una ricorsività come categoria generativa anche nell'interpretazione che si offre dell'esperienza formativa» (Alberici, 2005, p. 8). Ancora, l'Autrice afferma che «la pratica della progettazione formativa, intesa come un'indagine riflessiva in un movimento circolare tra ipotesi ed azione/esperienza sul campo, richiede la sollecitazione delle potenzialità soggettive in una prospettiva di problematizzazione del reale all'interno della comunità di formazione» (*Ibid*).

In tale prospettiva si colloca una idea condivisa di apprendimento permanente basata su tutte le esperienze che si svolgono lungo tutto l'arco della vita del soggetto: un bagaglio personale che può essere considerato come l'insieme dei servizi di istruzione, formazione e lavoro finalizzati a sostenere le persone nella costruzione dei propri percorsi di apprendimento e del proprio progetto di vita.

L'accordo in Conferenza unificata del 10 luglio 2014, di cui al punto 1.4,

sottolinea l'importanza di tale approccio evidenziando come i

«CPIA, în quanto Rete Territoriale di Servizio del sistema di istru-

zione, deputata alla realizzazione sia delle attività di istruzione destinate alla popolazione adulta che delle attività di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo in materia di istruzione degli adulti, sono soggetti pubblici di riferimento per la costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente. In particolare, il CPIA può rappresentare un punto di riferimento istituzionale stabile, strutturato e diffuso per il coordinamento e la realizzazione – per quanto di competenza – di azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento rivolte alla popolazione adulta, con particolare riferimento ai gruppi svantaggiati, finalizzate, tra l'altro, a fornire un sostegno alla costruzione di propri percorsi di apprendimento, a sostenere il riconoscimento dei crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti e a favorire la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita» (p. 5).

Questa impostazione implica, da parte dei CPIA, la progettazione di una offerta formativa finalizzata a consentire al soggetto l'acquisizione tanto delle qualifiche, quanto delle competenze chiave per l'apprendimento permanente. In tale contesto, I CPIA hanno l'opportunità di svolgere un ruolo strategico nella costruzione di un sistema integrato per l'apprendimento. Nell'adempiere a tale mandato, al CPIA è formalmente richiesto di intraprendere iniziative coerenti con le proprie finalità istituzionali mediante la stipula di accordi con gli altri enti, pubblici e privati e con strutture formative affidate dalle regioni affinché questa rete territoriale sia in grado di cogliere quelli che sono i bisogni della popolazione adulta, e dunque di accompagnarla nel processo di crescita.

L'Accordo di Integrazione

Il 10 marzo 2012 è entrato vigore il Regolamento concernente la disciplina dell'Accordo di Integrazione tra lo straniero e lo Stato, promulgato con il DPR 14 settembre 2011, n. 179. Emanato ai sensi dell'articolo 4 bis del T. U. delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero (D.lgs. 286/1998) e pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 263 dell'11 novembre 2011, il Regolamento fissa i criteri e le procedure per la sottoscrizione da parte dello straniero e definisce i casi straordinari di esenzione dalla sottoscrizione; disciplina i contenuti, l'articolazione per crediti e i casi di sospensione dell'accordo, le modalità e gli esiti delle verifiche ai quali l'accordo è soggetto e l'istituzione dell'anagrafe nazionale degli intestatari degli accordi di integrazione. L'Accordo di Integrazione si applica allo straniero di età superiore ai sedici anni che fa ingresso per la prima volta nel territorio nazionale e presenta istanza di rilascio del permesso di soggiorno di durata non inferiore a un anno. Con la sua sottoscrizione, lo straniero «si impegna a seguire un percorso formativo per l'acquisizione della conoscenza della lingua italiana parlata (equivalente almeno al livello A2, di cui al quadro comune europeo di riferimento), una sufficiente conoscenza dei principi fondamentali della Costituzione

della Repubblica, della cultura civica e della vita civile in Italia (con particolare riferimento ai settori della sanità, della scuola, dei servizi sociali, del lavoro e degli obblighi fiscali), laddove presenti, a garantire l' adempimento dell'obbligo di istruzione da parte di figli minori. Per considerare adempiuto l'accordo, all'atto della verifica, lo straniero dovrà conseguire almeno 30 accrediti che comprendano obbligatoriamente i suddetti livelli minimi di conoscenza della lingua italiana e della vita civile e sociale in Italia» (DPR 14 settembre 2011, n. 17). Inoltre, il cittadino straniero si impegna a conseguire specifici obiettivi di integrazione nel periodo di validità del proprio permesso di soggiorno e lo Stato, si impegna a sostenere il processo di integrazione dello straniero attraverso l'assunzione di ogni idonea iniziativa in raccordo con le Regioni e gli enti locali (Accordo di Integrazione, sito del Ministero dell'Interno).

Percorsi di istruzione e orientamento negli istituti di prevenzione e pena L'articolo 34 della Costituzione italiana riconosce a tutti i cittadini la possibilità di frequentare la scuola, senza indicare particolari requisiti personali dello studente, affermando perciò un principio di non discriminazione. L'articolo 15 della legge 354/75 recepisce tale principio riconoscendo l'istruzione come uno degli strumenti dell'istruzione uno degli strumenti principali per lo sviluppo complessivo della persona detenuta:

«Il trattamento del condannato e dell'internato è svolto avvalendosi principalmente dell'istruzione, del lavoro, della religione, delle attività culturali, ricreative, sportive e agevolando opportuni contatti con il mondo esterno ed i rapporti con la famiglia».

Nell'articolo 19 della legge 354/75 già citata, vengono declinate le modalità di attuazione del principio di riconoscibilità del diritto della possibilità di frequentare la scuola, senza specificare particolari requisiti personali dello studente:

«negli istituti penitenziari, la formazione culturale e professionale è curata mediante l'organizzazione dei corsi della scuola d'obbligo ed i corsi di addestramento professionale secondo gli orientamenti vigenti e con l'ausilio di metodi adeguati alla condizione dei soggetti particolari. Particolare cura è dedicata alla formazione culturale e professionale dei detenuti di età inferiore ai 25 anni. Con le procedure previste dagli ordinamenti scolastici, possono essere istituite scuole di istruzione secondaria di secondo grado negli istituti penitenziari. È agevolato il compimento degli studi dei corsi universitari di equiparati ed è favorita la frequenza ai corsi scolastici per corrispondenza, per radio e per televisione [...]».

Il diritto allo studio è stato ribadito e normato successivamente nel Rego-

lamento di esecuzione, emanato mediante il DPR 30/06/2000 n.230. Nella direzione tracciata dalla Legge 354/75, anche le linee di politica comunitaria hanno indubbiamente orientato il quadro nazionale verso alcune raccomandazioni; citiamo qui le Regole penitenziarie europee del 2006 volte a promuovere programmi «il più completi possibili» e che «soddisfino i bisogni i individuali dei detenuti o e nel prendano in considerazione le aspirazioni». Per far si che queste iniziative possano assumere anche una rilevanza fuori dell'ambito penitenziario, e affinché i detenuti possano continuare i percorsi una volta conclusasi la pena, viene richiesto che tali attività vengano svolte «sotto l'egida di istituti di istruzione esterni».

Tali presupposti hanno permesso di collocare il *target* dei detenuti, all'interno della cornice del *lifelong* e del *life wide learning*, con il fine ultimo di promuovere un processo individuale intenzionale che mira all'acquisizione di ruoli e competenze spendibili nei diversi contesti della propria vita, lavorativa e personale.

Per facilitare l'esercizio di quei diritti che fanno sentire l'individuo parte integrante della comunità, nei contesti penitenziari, secondo Zizioli (2021), è possibile definire e creare ambienti educativi volti all'*empowerment* e alla progettualità esistenziale e ove è possibile «[...] promuovere l'adultità compromessa, lavorando sulla relazione fra responsabilità, memoria e futuro» (p. 74).

Il DPR 263/2012 all'art. 1, comma 2, riconduce, nelle norme generali per la graduale ridefinizione dell'assetto organizzativo e didattico dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti, i corsi serali, i corsi della scuola dell'obbligo e di istruzione secondaria superiore negli istituti di prevenzione e di pena attivati ai sensi della normativa previgente. Pertanto, i percorsi di istruzione degli adulti negli istituti di prevenzione e pena, di cui all'art. 4, comma 1, lett. a) e lett. c), del DPR 263/2012 sono ricondotti ai CPIA (unità amministrativa) mentre i percorsi di istruzione degli adulti negli istituti di prevenzione e pena, di cui all'art. 4, comma 1, lett. b), sono ricondotti ai CPIA (unità didattica), ossia alle istituzioni scolastiche presso le quali sono attivati i suddetti percorsi.

La progettazione e la programmazione di tali percorsi, secondo quanto previsto dal DPR 263, devono tenere conto della specificità e distintività dell'istruzione nelle carceri, anche al fine di rendere fruibili e compatibili i percorsi nei luoghi della detenzione e delle specificità dell'utenza, impiegando un approccio pedagogico adeguato e applicando strumenti appropriati. Nell'ambito dell'istruzione di base, particolare rilevanza è prestata ai corsi di italiano dedicati ai detenuti stranieri, volti alla promozione di una integrazione linguistica e culturale. Perciò, i CPIA e le istituzioni scolastiche di secondo grado, al fine di garantirne la frequenza dei percorsi di istruzione degli adulti negli istituti di prevenzione e pena e soprattutto dei minori, devono ulteriormente favorire attività di collaborazione e di raccordo con le strutture territoriali che compongono il Dipartimento per la giustizia minorile.

A tale scopo, il MIUR e il Ministero della Giustizia nel mese di maggio 2016 hanno sottoscritto un protocollo di intesa finalizzato a favorire e sostenere

attività di istruzione e di formazione negli istituti penitenziari e nei servizi minorili della giustizia, da realizzarsi con il coinvolgimento di enti pubblici, fondazioni e associazioni di volontariato, categorie di imprese e confederazioni. Va ricordato, infine, che, in base all'Accordo siglato in Conferenza Unificata il 10 luglio 2014, il CPIA, in quanto *Rete Territoriale di Servizio* strutturata per livelli e deputata alla realizzazione di azioni di istruzione e azioni di Ricerca e Sviluppo, può costituire un punto di riferimento istituzionale stabile, strutturato e diffuso per il coordinamento e la realizzazione di azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento al lavoro riferibili alla popolazione adulta, con particolare riferimento ai gruppi svantaggiati, e finalizzate, tra l'altro, a rispondere ai fabbisogni di questi ultimi, mediante un concreto sostegno alla costruzione di percorsi di apprendimento e a sostenere il riconoscimento dei crediti formativi, nonché la certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti e a favorire la fruizione di servizi di orientamento *lifelong* e *lifewide*.

3.1 I professionisti dell'orientamento tra competenze e riconoscimento professionale

Nel panorama politico europeo e nazionale, nonché nello scenario scientifico nazionale e internazionale (Rogers, 1961, 1975, 1986; Crites, 1974; Simeone, 2002; Guichard, 2004; Domenici, Margottini, 2007; Soresi, Nota, 2007; Savickas, 2011), si può considerare ormai consolidata e condivisa l'idea della centralità del soggetto nelle pratiche di orientamento volte ad integrare i processi di costruzione di una identità professionale (Savickas, 2005) e personale (Guichard, 2004). Tale impostazione coinvolge direttamente diversi aspetti circa le competenze degli operatori e dei consulenti che si trovano a cogliere e a rendere operativo quanto raccomandato e recepito dalle politiche europee in materia di orientamento. In tale senso, sul versante delle prassi, è possibile affermare come la responsabilità educativa dell'orientatore possa costituire il filo conduttore nella realizzazione di alcuni obiettivi, tra i quali la promozione di una «azione volta all'educazione della (o alla) scelta e della (o alla) decisione responsabile» (Rossi, 1979, p. 503), finalizzata a garantire il pieno ed effettivo godimento dei diritti e a promuovere un assetto sociale inclusivo in grado di stimolare e valorizzare le competenze professionali, le abilità e il *background* formativo dell'utente. Ciò che si richiede all'orientatore è la capacità di dirigere intenzionalmente il proprio lavoro volto all'elaborazione, nel soggetto, di «un adeguato progetto di realizzazione personale, scegliendo di conseguenza un tipo di formazione che lo prepari meglio a inserirsi in quella che potrebbe essere una sua futura area di attività professionale» (Zanniello, 1999, pp. 93-94), di prendere atto delle conseguenze future delle proprie azioni (Jonas, 1979) e di prevederne l'esito (Montalbetti, 2011).

In un'ottica di più ampio respiro, nella sua valenza di bene personale e sociale (Ladogana, 2019), «configurandosi come processo dinamico e trasforma-

tivo l'orientamento si declina in forma articolata e complessa lungo tutto il corso della vita, connotandosi come modalità formativa permanente» (p. 291); esso dunque può rappresentare un contributo efficace verso la realizzazione di una progettualità pedagogica indirizzata, come evidenzia Annacontini (2020), a «focalizzare l'attenzione dell'orientatore nei confronti dell'azione di emersione degli impliciti del soggetto disorientato» (p. 68) e a «facilitare i processi riflessivi e motivanti rispetto alla progettualità personale» (p. 73).

Tuttavia, la riflessione sinora condotta pone al centro del discorso una questione cruciale: la formazione e il profilo professionale (Dato, 2014) degli attori

che operano nella filiera dell'orientamento.

Appare evidente, in tal senso, la consapevolezza della necessità, affinché tali azioni si rivelino efficaci, di soddisfare il crescente fabbisogno professionale (Szpunar, Renda, 2019) mediante una progettazione didattica integrata, volta a promuovere nella formazione iniziale e in servizio degli operatori di orientamento, un «'sapere professionale' inteso quale ragionevolezza non facilmente formalizzabile e conoscenza che consente di implementare le situazioni della pratica in modi sempre più sofisticati e adeguati» (Perla, 2016, p. 13).

Tale sfondo di senso, disegnato da un approccio allo sviluppo di un processo di professionalizzazione individuale (Hall, 1979), pone le sue fondamenta sia sull'incremento delle capacità di esercitare abilità di consapevolizzazione e riflessione nell'ambito lavorativo (Schön, 1993), sia sull'individuazione di un approccio didattico finalizzato allo sviluppo di una critica metodologica nella progettazione di strumenti educativo-didattici innovativi da implementare nei contesti dell'orientamento.

Tuttavia, «la riflessione epistemologica sui contenuti delle discipline e sulle loro finalità formative e professionalizzanti, in ottica integrata e multidisciplinare» (Felisatti, Serbati, 2015, p. 329) implicherebbe, sul fronte delle pratiche, la definizione di un modello pedagogico basato su percorsi formativi che, come suggerisce Riva (2020) «accompagnino con metodi attivi e partecipativi a individuare responsabilità, impegni, compiti da assumere e imprese da avviare» (pag. 39).

Si tratta dunque di un *set* di risorse e conoscenze, abilità e *skills* ugualmente indispensabili ed essenziali affinché si possa elaborare una ridefinizione non solo del ruolo professionale dell'orientatore, ma anche, in chiave strategica, di un sistema integrato, quale vettore di promozione di un modello democratico di orientamento basato sulla responsabilità, sulla promozione socioculturale e

sulla cittadinanza attiva.

Negli ultimi decenni la riflessione attorno alla competenza nonché alla figura professionale dell'orientatore si è configurata come una componente indispensabile per promuovere un sistema di riqualificazione dei servizi, così come sollecitato dai documenti dell'Unione Europea a partire dal Memorandum del 2000.

Nella Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri dell'Unione Europea volta a «integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente» risalente al 2008, si indica apertamente e molto chiaramente l'obiettivo di

«rafforzare, anche attraverso l'istruzione iniziale e la formazione ulteriore, il profilo e gli standard professionali del personale dei servizi di orientamento e promuoverne le competenze, segnatamente in materia di informazione, consulenza e accompagnamento, al fine di rispondere meglio ai bisogni e alle aspettative dei cittadini e dei decisori politici» (p. C319/7).

Al fine di individuare, fra i differenti schemi di classificazione delle competenze, quello ritenuto più idoneo alle tematiche sinora sviluppate, si ritiene opportuno richiamare il quadro elaborato da CEDEFOP (2009) che individua tre principali macroaree relative alle competenze degli operatori:

- 1. Foundation competences, che comprendono competenze trasversali, valori e l'approccio etico quali elementi fondanti tutte gli interventi professionali di orientamento;
- 2. Client-interaction competences, che riguardano le abilità di gestire le attività riferibili direttamente agli utenti (ad esempio, colloquio, sessioni in gruppo).
- 3. Supporting competences, che includono quelle capacità a supporto della gestione del proprio ruolo professionale e dello sviluppo del servizio offerto.

In Italia, sebbene siano state effettuate interessanti proposte di classificazione dei profili degli orientatori da parte dell'Isfol (Grimaldi, 2003), il *frame-work* rimane connotato da una forte identificazione del ruolo con il contesto organizzativo in cui esso opera, piuttosto che configurarsi come una vera e propria professione (Sarchielli, 2000; Pombeni, 2002): tale è la ragione per cui in uno studio condotto in Europa da CEDEFOP relativo alle professionalità che gravitano attorno all'orientamento, emerge una condizione di 'subspcialismo' (CEDEFOP, 2009) in cui si trovano i soggetti che operano nella filiera dell'orientamento e caratterizzata dunque dalla eterogeneità dei *background* formativi e professionali di tali soggetti.

Anche nel nostro Paese, d'altronde, in considerazione del gran numero di declinazioni riferibili alla figura dell'orientatore (operatori, consulenti, docenti, counsellors, coach, etc...), risulta piuttosto complesso delineare le competenze ad essa ascrivibili.

A tale scopo può essere di ausilio fare riferimento a quanto indicato nell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni, redatto dall'INAPP (2013), che individua i Settori economico – professionali e al loro interno le attività declinate mediante i principali Processi di lavoro che sono a loro volta suddivisi in Sequenze di processo e Aree di attività (ADA).

L'ADA, come riporta la descrizione del sito *web* dedicato all'Atlante, «contiene la descrizione delle singole attività che la costituiscono, i prodotti e i servizi attesi nonché i riferimenti ai codici statistici delle classificazioni ISTAT relative alle attività economiche e alle professioni» (dal sito *web*: 222.atlantelavoro.inapp.org).

Consultando le pagine *web* relative all' Atlante, si evince che la figura dell'orientatore non è presente nella lista delle professioni regolamentate (nello stesso ambito, la lista delle professioni relative ai Servizi di educazione, formazione e lavoro includono tuttavia: istruttore di guida, insegnante di guida, docente di istruzione di I e II grado; docente di scuola primaria).

Un ulteriore documento, considerato di grande rilevanza nell'ambito delle discussioni attorno all'idea di professionalizzazione degli operatori di orientamento è rappresentato dagli Standard minimi dei servizi e delle competenze professionali degli operatori² che va interpretato come un atto politico-istituzionale particolarmente significativo atteso da molto tempo dai servizi stessi.

Il documento di cui sopra è ritenuto essenziale al fine di implementare nelle prassi quotidiane quanto previsto dalle Linee guida nazionali sull'orientamento del 2012 e soprattutto per definire un effettivo sistema di orientamento capace di ovviare l'elevato scenario di frammentazione ed eterogeneità che caratterizza le pratiche nei servizi territoriali e nei vari sistemi educativo, formativo e lavorativo ad esso riferibili.

Esso rappresenta una novità significativa in quanto riconosce ad ogni cittadino, durante tutto l'arco della vita (*lifelong*), prestazioni e servizi di orientamento finalizzati al pieno sviluppo della personalità nelle attività educative, formative, professionali e lavorative.

In tale prospettiva si evidenzia che tra le azioni indicate nel testo è previsto l'inserimento dell'orientamento nei servizi pubblici per la cittadinanza non facoltativi e per i quali è prevista l'applicazione dei Livelli Essenziali di Prestazione, nonché l'identificazione di risorse anche economiche per garantirli.

Tuttavia, nonostante le finalità dichiarate, gli *standard* (che riprendono quanto presente nelle Linee Guida del 2012) presentano un quadro delle funzioni (e sul tipo e numero di servizi previsti) non ben delimitate, che ne rende problematica l'individuazione.

Il documento individua tre funzioni principali demandate all'orientamento, vale a dire la "funzione informativa", la "funzione di consulenza orientativa" e la "funzione di accompagnamento a specifiche esperienze di transizione".

Ciononostante, nella lettura di alcuni passaggi è possibile constatare che tali compiti sono intesi e finalizzati a interpretare la gestione delle difficoltà personali e professionali nel momento in cui queste sono già presenti, omet-

² Ci si riferisce al documento "Standard minimi dei servizi e delle competenze degli operatori di orientamento" che ha l'obiettivo di definire una proposta di livelli minimi delle prestazioni di orientamento erogate da strutture pubbliche e private, nonché delle competenze professionali degli operatori, di cui all'art. 4, comma 1, lettera b) dell'Accordo sull'Orientamento Permanente del 20 dicembre 2012, n. 152.

tendo la caratteristica preventiva e ignorando l'importanza della promozione dello sviluppo di una capacità nel soggetto, di saper anticipare situazioni negative nel corso della propria vita.

In sintesi, si rileva una forte criticità e complessità nel comprendere e 'tradurre' in modo chiaro e puntuale gli *standard* minimi previsti nelle attività dei professionisti dell'orientamento, in quanto essi risultano ancora lacunosi e connotati da una trasversalità che non contribuisce a fornire un quadro preciso e inequivocabile.

Quanto sinora descritto intende evidenziare l'esigenza di compiere strategie di azioni, a livello normativo e organizzativo, volte a favorire lo sviluppo dell'identità sociale degli orientatori (resa possibile dalle interazioni con gruppi professionali affini) e a consentire la costruzione, nonché le condizioni definitorie l'identità professionale dell'orientatore mediante il riconoscimento di tale ruolo all'interno di comunità professionali e istituzionali (Sarchielli, 2000).

Già Sarchielli (2000), in un saggio pubblicato circa venti anni fa, aveva colto in modo particolarmente acuto la questione relativa alla collocazione professionale dell'orientatore nelle organizzazioni e nei servizi pubblici italiani:

« [...] se da un lato sembrano ampliarsi gli spazi di occupazione per questi operatori nei servizi territoriali, nelle strutture di formazione professionale, nella scuola e nelle società di consulenza, dall'altro lato si procede prevalentemente con meccanismi di riconversione di figure professionali affini e con riconoscimenti delle esperienze acquisiste, senza una più sistematica riflessione sui confini e sui contenuti sostanziali sulla professione di orientatore e sui processi formativi ritenuti esemplari per attivare professionalità specifiche per l'orientamento. Ciò, evidentemente, può rispondere ad esigenze urgenti di garantire l'avvio di nuovi servizi, ma rischia anche di attivare processi competitivi tra operatorie di varie provenienze e rincorse all'accaparramento di porzioni più o meno pregiate del lavoro professionale, indipendentemente dall'effettivo possesso dei requisiti e delle competenze necessarie per svolgerle con efficacia e con soddisfazione degli utenti» (p. 17).

Nel restituire un quadro così profondamente complesso, si ritiene ulteriormente essenziale evidenziare come la mancanza di una definizione dei titoli di studio degli orientatori e l'assenza di una definizione delle funzioni degli stessi contribuisce all'urgente necessità di provvedere alla progettazione di percorsi formativi coerenti, fatto che concorre a incrementare da parte di un grande numero di agenzie private, un'offerta formativa incongruente e sovente "non certificata" definita "professionalizzante" ma che in realtà è ben lungi da soddisfare gli *outcome* di competenze e abilità che un operatore/consulente dovrebbe acquisire. Tale urgenza è riscontrabile anche all'interno delle Università

italiane, dove risulta ancora poco presente un'offerta di corsi di laurea focalizzati sull'orientamento, ma che presenta comunque alcune proposte particolarmente interessanti all'interno dell'offerta relativa alla formazione *post-lauream*³.

Su questa linea di riflessione, affinché si possa rispondere alla principale sfida che attende oggi l'orientamento, ovvero coniugare formazione e mondo del lavoro, è auspicabile considerare la prospettiva di un rinnovamento e di una riqualificazione del sistema tradizionale del servizio di orientamento e predisporre un nuovo approccio focalizzato su cinque principali obiettivi: andare incontro alle esigenze attuali delle persone, valorizzare prassi etiche, incoraggiare il confronto fra culture differenti, favorire la relazione educativa, mirare a promuovere una progettualità formativa e professionale dell'utente.

Si ritiene inoltre opportuno tenere ben presente la complessa natura delle competenze multidisciplinari richieste nelle figure impegnate nelle pratiche di orientamento, valorizzandone il carattere sociale, educativo, sociale e culturale.

A tal proposito, riprendendo il pensiero di Szpunar (2019), un ulteriore aspetto da evidenziare è relativo alla constatazione che

«alle caratteristiche intrinseche dei profili professionali che operano in ambito educativo e formativo si aggiungono gli aspetti caratteristici dell'organizzazione sociale e del mercato del lavoro che rendono ancor più fragili e più difficilmente definibili le professioni educative, ponendole, in modo più urgente di altre professioni, nella condizione di ripensarsi continuamente, acquisire sempre nuove conoscenze e competenze e di rimodulare la propria azione in relazione ai destinatari, ai contesti e agli obiettivi» (p. 31).

Su questi presupposti e a conclusione di questi seppur rapidi approfondimenti, si ritiene opportuno svolgere due brevissime considerazioni finali: la prima riguarda i servizi di orientamento in generale e l'esigenza di riqualificarne il modello attuale; la seconda considerazione verte sulla figura dell'orientatore a cui è richiesta l'acquisizione di competenze sempre più complesse, nonostante questa non sia formalmente e giuridicamente riconosciuta sotto il profilo formativo e professionale.

Brevi riflessioni conclusive

In questo capitolo sono state descritte le attività e il ruolo assegnato agli enti istituzionali presenti sul territorio nazionale in funzione delle pratiche di orientamento.

È stato esplorato il sistema dei servizi per il lavoro al fine di evidenziarne le

³ Ci si riferisce al Master di I livello «Consulente esperto nei servizi di *placement* e orientamento» organizzato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.

caratteristiche in base all'utenza che ad essi si rivolge, approfondendo il ruolo dei CPIA nel contesto delle azioni riferibili ai soggetti migranti, sia nell'ottica delle azioni di 'presa in carico' del beneficiario, sia nell'ottica delle iniziative volte alla costruzione di una rete territoriale e alla partecipazione a partenariati per la elaborazione di progetti finanziati dall'Unione Europea. Sono state inoltre evidenziate la peculiarità dei Centri di orientamento al lavoro – COL, attivi nel Comune di Roma. Infine, sono state svolte alcune brevi riflessioni sulla figura dell'orientatore, evidenziandone le principali problematicità relative, in *primis*, agli *standard* dei servizi, che, a parer di chi scrive, necessiterebbero di una maggiore riqualificazione in merito al riconoscimento delle professionalità e secondo poi, alla definizione delle competenze delle figure professionali che operano nella filiera dell'orientamento.

Capitolo 4 Nuovi paradigmi per l'orientamento

Nell'ultimo ventennio la ricerca scientifica ha posto sempre più spazio al tema dell'orientamento, evidenziando come i rapidi e continui mutamenti economici e sociali richiedano una risposta adattiva da parte del soggetto, specialmente nei contesti organizzativi e professionali. Di conseguenza, anche la pedagogia, quale disciplina che si occupa della costruzione di soggettività (Mantegazza, 1998), può certamente offrire utili contributi per la promozione dell'apprendimento e dell'orientamento permanente attraverso l'adozione di un approccio formativo e educativo inteso come strumento strategico sia per poter affrontare gli ostacoli che gli individui si trovano ad affrontare oggi, sia per contribuire a contrastare la disoccupazione e la dispersione scolastica (Cunti, 2018).

In relazione alla odierna precarizzazione del lavoro, e per favorire l'occupabilità nei giovani e negli adulti, le pratiche di orientamento acquistano definitivamente una nuova prospettiva *lifelong* e *lifewide* ed un nuovo ruolo, configurandosi come una base sicura per costruire percorsi professionali che mirino a favorire l'integrazione lavorativa ed un assetto educativo inclusivo, soprattutto per coloro i quali appartengono alle categorie più fragili, come i cittadini di paesi terzi.

Un ulteriore aspetto molto importante che va evidenziato è la necessità di garantire la qualità dei servizi di orientamento incrementando il coordinamento e la cooperazione dei vari enti che territorialmente operano interventi di orientamento e di accompagnamento al lavoro attraverso lo sviluppo di po-

litiche a livello nazionale regionale locale.

Queste dimensioni, declinate all'interno delle Risoluzioni del Consiglio Europeo emanate nel 2004 e nel 2008, sono state recepite in Italia attraverso l'approvazione delle "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente" (MIUR, 2014) e di tre importanti documenti approvati dalla Conferenza Unificata: l'Accordo sulla definizione di orientamento (sottoscritto il 20 dicembre 2012), l'Accordo sulle linee guida dell'orientamento (sottoscritto il 5 dicembre 2013) e l'Accordo sugli standard minimi dei servizi e degli operatori di orientamento (sottoscritto il 13 novembre 2014).

Poiché è ormai ampiamente condivisa l'idea che nel soggetto la dimensione personale ed esistenziale non può essere artificiosamente separata da quella formativa, scolastica e professionale, all'orientamento è attribuito il compito di garantire il diritto formativo a tutte le cittadine e a tutti i cittadini, anche di origini straniere, e di creare inoltre le migliori condizioni per favorire l'acquisizione di un lavoro dignitoso (Agenda 2030) e la realizzazione di un progetto formativo e personale che, come afferma Fiorucci (2011) «può variare per forme, tempi e obiettivi – assimilazione, integrazione e inserimento – e che

tuttavia interpella fortemente la società di accoglienza chiedendogli di garantire qualità alla formazione professionale. Qualità della formazione significa soprattutto mettere soggetti che vi partecipano in condizioni di esercitare attivamente il diritto di cittadinanza» (p. 85).

Appare tuttavia emergere, proprio nell'ambito di azioni di orientamento scolastico, formativo e professionale rivolte alle categorie più deboli, una problematica cruciale nelle pratiche e negli strumenti che gli operatori ed i consulenti utilizzano nei percorsi di accompagnamento al lavoro: affinché i migranti possano realizzare una piena integrazione sociale e lavorativa sembra non essere più sufficiente l'applicazione di un modello *standard* di consulenza (Fiorucci, Catarci, 2015).

In tal senso, sarebbe difatti auspicabile l'adozione di strumenti e metodologie mirate a costruire un ponte (Langer, 1994) che colleghi in modo efficace azioni formative e lavoro, con l'intento di favorire la costruzione di una identità professionale.

Cosicché, come rileva puntualmente Di Vita (2015), anche l'importanza dell'ambito lavorativo è cruciale per la costruzione identitaria dell'individuo, in quanto in esso

«si ravvisa l'appartenenza sociale: identificarsi in un ambito professionale scelto equivale ad abbozzare una scelta valoriale che ha delle implicazioni sia cognitive, sia socio emotive. L'identità professionale, in tal senso, rappresenta un punto di collegamento tra l'identità personale, l'identità sociale in ragione del fatto per cui, nella previsione dell'attività professionale sono compresenti l'esigenza di autori, la realizzazione, l'esigenza di autorealizzazione, il bisogno di appartenenza e la visibilità e utilità sociali» (p. 161).

La più recente letteratura pedagogica e psicologica presenta numerosi contributi (Batini, 2011; Savickas, 2014; Pellerey, 2016) che dimostrano come le dimensioni metacognitive ed il pensiero narrativo rappresentino la giusta mediazione per promuovere nei soggetti in orientamento procedimenti di tipo metaforico nei contesti dell'orientamento professionale.

In tali processi appunto, i soggetti possono condividere significati, sviluppare capacità di interpretazione, assumere punti di vista differenti, sviluppare capacità strategiche come l'auto direzione, l'autodeterminazione (Pellerey, 2017), la capacità di auto-orientarsi (Pombeni, Guglielmi, 2000) e attivare le proprie risorse interne.

4.1 L'approccio narrativo

Nella prospettiva sinora delineata, l'adozione di un approccio narrativo nelle pratiche di orientamento con migranti può favorire nel soggetto lo svi-

luppo di capacità di interpretazione della realtà (Demetrio, 1996, 2012) e di costruzione del significato (Jedlowsky, 2010) nell'affrontare in maniera autonoma, responsabile ed agentiva i diversi ostacoli che si possono incontrare nel complesso processo di integrazione sociale e lavorativa. Nei contesti orientativi in cui si ripercorrono le storie di immigrazione, la narrazione si svela come una cornice formativa multiculturale ed interculturale in grado di favorire un ambiente di apprendimento propositivo e stimolante.

L'utilizzo delle narrazioni, come metafore per costruire la propria identità ed i processi intorno ai quali il soggetto determina in maniera attiva il proprio progetto futuro, rappresentano dimensioni caratterizzanti un modello di orientamento, quello narrativo (Batini, Zaccaria, 2000; Batini, 2006; Batini, 2008, 2011), che ha come fine principale favorire il compito identitario e sviluppare competenze metacognitive che sono essenziali per aumentare il controllo sulla propria vita e sulle proprie scelte (Batini, 2011).

Pertanto, è possibile affermare, in base alle ampie evidenze scientifiche in merito (Batini, D'Ambrosio, 2008; Batini, Giusti, 2008; Batini, Surian, 2008; Batini, 2009) che l'orientamento narrativo aiuta a sviluppare l'*empowerment* nel soggetto, e faciliti anche un processo di promozione delle *life skills*, ritenute essenziali per l'implementazione dell'efficacia personale e collettiva.

Per queste caratteristiche distintive, il paradigma narrativo si configura come uno approccio pedagogico elettivo da promuovere nelle pratiche di orientamento con cittadini di paesi terzi e, pertanto, il suo impiego, ancora, come uno *medium* privilegiato per favorire una forma di esplicitazione del sapere esperienziale del soggetto.

Il metodo narrativo, adottato in un contesto interculturale, può creare, attraverso il racconto delle storie di vita (Ferrarotti, 1983; Pineau, 1984) ed un ascolto non giudicante (Giusti, 2008), le circostanze migliori per generare momenti di condivisione ed apertura e di confronto nel racconto, attraverso una partecipazione ed un ascolto attivo, da parte dell'operatore, della storia migratoria altrui. In tale cornice, le diverse rappresentazioni culturali possono divenire oggetto di identificazione e di riflessione profonda, in quanto sono dimensioni che attivano un processo metacognitivo atto a condurre il soggetto a riconoscersi nell'altro (Ricoeur, 1993).

Alla luce di queste considerazioni, è possibile individuare, fra i diversi approcci che si sono maggiormente distinti nell'ambito pedagogico, quello narrativo (Bruner, 1988, 1991, 1992, 2002; Smorti, 1994) e autobiografico (Sarbin, 1986; Demetrio, 1996, 1998, 2012, 2018), che ormai da lungo tempo rappresenta uno strumento ed un linguaggio formativo (Demetrio, 1998; Cambi 2014) in grado di promuovere nel soggetto l'assunzione di nuove prospettive e momenti di apprendimento, di accompagnare l'individuo nella attivazione di processi riflessivi e di favorire azioni orientative centrate sull'*empowerment* (Kieffer, 1984; Rappaport, 1995; Bruscaglioni, 1994, 2007; Zimmermann, 1999). Pertanto, in una prospettiva socio-costruttivista, il paradigma narrativo, in tutte le sue declinazioni, si qualifica come il più utile e

adeguato da applicare negli interventi di orientamento con cittadini di paesi terzi, poiché capace di avviare un processo di comprensione della propria storia; la costruzione del sé, attraverso l'espressione del sé; il consolidamento della coerenza interna (Lecky, 1945) e infine, la continuità nelle storie, che consente di prolungarne la stabilità e più a lungo.

4.2 Nuove prospettive e nuovi contesti per l'orientamento

Recenti studi condotti dall'INAPP (2019) hanno evidenziato come le attuali profonde trasformazioni organizzative e tecnologiche stanno cambiando le concezioni dello sviluppo della carriera professionale e che, quest'ultima, si sta configurando come un processo di gestione individuale in cui in cui i lavoratori debbono assumersi la responsabilità di mantenere le proprie competenze aggiornate garantendo le proprie capacità di adattabilità, flessibilità e occupabilità. A conferma di ciò, anche Savickas (2012) afferma che il "dejobbing" provocato dalla crisi dell'economia globale ha prodotto forme di lavoro "non standard" che ormai da alcuni decenni si stanno insediando pienamente nel mercato del lavoro attraverso l'impiego di assunzioni con contratti atipici.

A sua volta, la cultura e la flessibilità del nuovo capitalismo (Sennett, 2006) ha cancellato i percorsi lineari tipici delle carriere (Sennett, 1999) determinando una trasformazione del lavoro che ha reso le professioni periferiche e caratterizzate da allocazioni temporanee, ed un nuovo assetto sociale del lavoro in cui le assegnazioni di progetti temporanei e limitati nel tempo hanno sostituito gli impieghi di lavoro permanenti (Kalleberg, Reskin, & Hudson, 2000).

Anche gli obiettivi dell'orientamento hanno subito nei decenni un cambiamento di paradigma. Se nei primi anni del ventesimo secolo gli interventi erano finalizzati ad attuare il *matching* tra gli individui e le occupazioni (Parsons, 1909), negli anni '50 in poi gli scopi dell'orientamento erano focalizzati sul determinare i fattori e gli stadi di un processo *life-span* lineare di sviluppo di carriera (Super, 1957). Oggi, come ci spiegano bene Guichard (2013, 2016) e Savickas (2005, 2011, 2012) ciò di cui le persone hanno bisogno è un intervento che le supporti nella progettazione delle loro vite.

La combinazione di teorie tradizionali e postmoderne ha dunque stimolato una nuova analisi sulla natura e sulla struttura dell'orientamento professionale e sulle pratiche utilizzate per promuoverla. Il soggetto viene così posto al centro dei percorsi di consulenza (Rogers, 1986) e vengono riformulati nuovi modelli di intervento sulle carriere atti ad aiutare e supportare i beneficiari nello sviluppo dell'identità professionale.

È noto che il raggiungimento degli obiettivi volti alla costruzione di un progetto di vita e professionale (Guichard, 2004, 2013) si sviluppa attraverso un approccio di apprendimento e orientamento *lifelong* e *lifewide* e per tale

¹ Fenomeno della progressiva riduzione dei posti fissi e pre-strutturati.

motivo, la necessità di adottare una visione più olistica dell'individuo si rileva quanto mai necessaria.

Il bisogno di auto-realizzazione e la necessità di rispondere alla domanda di competenze proveniente dal mondo del lavoro richiedono lo sviluppo di una persona autonoma e responsabile e che sia in grado di esercitare capacità come la perseveranza, la costanza, e la coscienziosità (Heckman, Kautz, 2014).

In questa ottica, la capacità progettuale di sé e quella decisionale circa il proprio futuro richiedono lo sviluppo di una serie di competenze di autodeterminazione e autoregolazione (Zimmermann, 2002), intese come competenze strategiche (riferibili alle dimensioni cognitive, affettivo-motivazionali, volitive, decisionali e temporali) che concorrono a rendere possibile non solo la scelta, ma anche a verificarla nel tempo e sulla base delle proprie conoscenze ed esperienze.

È stato osservato come risulti particolarmente complesso per le persone proiettarsi nel futuro in contesti difficili e turbolenti come quelli che stiamo attraversando, specialmente per gli individui che si trovano in situazioni caratterizzate da *turning points*, transizioni sempre più frequenti, instabilità e precarietà: da qui l'importanza della modalità narrativa e dell'approccio dialogico come risorse di co-costruzione e di facilitazione (Di Fabio, 2009).

Per queste ragioni, durante il processo di costruzione di sé e della propria identità professionale risulta fondamentale sviluppare la capacità di dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa. Questa azione è resa possibile tramite lo sviluppo di un pensiero riflessivo focalizzato sui valori e sul senso della vita (Bernaud, 2015) e che, mediato dall'atto narrativo, pone il soggetto in posizione attiva, come agente principale del processo di scelta in un'ottica di maturazione e di responsabilizzazione individuale (Margottini, 2017) nell'elaborare o rielaborare un proprio progetto di vita (Pellerey, 2017).

Ciò significa che nelle diverse metodologie e tecniche di orientamento professionale e formativo, assume particolare importanza sviluppare nel soggetto un processo di promozione di una identità narrativa (Ricoeur, 1980, 1991) finalizzato a promuovere la riflessività e a rendere più agevole la definizione di obiettivi futuri.

4.3 Per un orientamento interculturale e inclusivo

Negli ultimi anni, nell'intento di favorire pratiche di orientamento inclusivo e non discriminatorio dei cittadini di paesi terzi, il panorama della ricerca scientifica ha dedicato diversi studi al ruolo strategico del consulente e dell'operatore di orientamento nel condurre e accompagnare l'individuo nei percorsi di integrazione lavorativa. Da una analisi approfondita della letteratura sul tema, tra gli apporti più interessanti attualmente presenti nel panorama internazionale dell'orientamento, è stato identificato il paradigma del *Life Design* (Savickas, 2012) che individua nel costrutto narrativo (Bruner, 1992) centrato sulla

persona (Rogers, 1986), uno strumento efficace per la costruzione di una identità professionale (Savickas, 2012). Tale quadro generale evidenzia come sia possibile configurare un set di risorse la cui applicazione nei contesti orientativi può rendere il soggetto in grado di diventare attore e autore della propria vita (Savickas, 1996, 2011) ma anche di fare emergere un ruolo agentivo (Bandura, 1982) nel fronteggiare numerose sfide. La promozione di empowerment, volto all'acquisizione di maggiori competenze in termini di auto-efficacia (Bandura, 1982), capacità di auto-dirigersi (Pellerey, 2004), di governare i processi che riguardano il proprio percorso formativo, professionale ma anche esistenziale (Margottini, 2014, 2019), può sviluppare nel soggetto una nuova immagine più positiva di sé, tale da renderlo più proattivo nella ricerca di un lavoro e nella realizzazione del proprio progetto migratorio.

4.4 Il modello del Life Design e la teoria della Career Construction

Il paradigma del *Life Design* nasce e prende forma dall'emergere di uno scenario socioeconomico postmoderno che si evolve repentinamente nel contesto di società altamente industrializzate, come quelle occidentali contemporanee, sempre più caratterizzate da un mercato del lavoro che impone la necessità di svolgere compiti professionali in contesti differenziati contraddistinti da una costante complessità (Dougherty, Schwartz & Norris, 2008). Nel delineare le dimensioni fondative del Life Design, Savickas rimarca come nella consulenza di orientamento l'approccio autobiografico faciliti le scelte nella vita dell'individuo e come esso favorisca sia la presa di coscienza del proprio *habitus* (Guichard, Cassar, 1998), sia lo sviluppo di un processo di biographical agency (Savickas, 2011, 2014), ritenuto in grado di sviluppare nella persona la capacità di far fronte alla complessità delle transizioni professionali e personali (Savickas, 2005, 2011). In tale scenario, il soggetto divenendo attore, agente e autore della propria vita è in grado di assolvere ai compiti di sviluppo (Savickas, 1995, 1996) richiesti per rendere significativa, produttiva e piena la carriera lavorativa. Il modello di intervento muove dalla teoria della Career Construction (Savickas, 2013) volta all'analisi di come le persone si adattano ai compiti, e a come conferiscono significato e direzione alle loro scelte professionali.

La Career Construction Theory muove e si sviluppa a partire dalle riflessioni di Super (1957, 1990) in merito al concetto di sviluppo professionale, impiegando l'epistemologia del costruttivismo sociale come presupposto per ricontestualizzarne i concetti-chiave.

Sempre Savickas (2012), identificando lo sviluppo dell'identità professionale come una costruzione progressiva, sottolinea il ruolo essenziale dell'adattamento sociale finalizzato all'integrazione persona-ambiente: «la carriera non si persegue, ma si costruisce tramite le scelte che l'individuo compie, le quali esprimono le autorappresentazioni personali e definiscono gli obiettivi individuali relativi alla realtà sociale dei ruoli lavorativi» (Savickas, 1995, p. 191).

Le persone, secondo Savickas, devono dunque possedere e/o sviluppare alcune determinate risorse e capacità per essere in grado di gestire al meglio e superare con successo tutte le fasi previste nello sviluppo della carriera, nonché le possibili ed eventuali transizioni occupazionali, i traumi, o i cambiamenti non pianificati.

Tra le molteplici competenze strategiche che oggigiorno vengono richieste agli individui in tutti gli ambiti professionali e formativi, Savickas individua nell' adattabilità professionale la propensione ad affrontare in modo adeguato i compiti evolutivi per prepararsi e partecipare al ruolo lavorativo e a adattarsi alle richieste impreviste dovute ai cambiamenti del mondo del lavoro e delle condizioni lavorative (Savickas, Porfeli, 2012).

L'adattabilità professionale si riferisce in modo specifico alle strategie di *co*ping che gli individui impiegano per affrontare le transizioni lavorative ovvero, al processo attraverso il quale essi costruiscono attivamente la loro carriera affrontando i cambiamenti e tenendo conto del contesto sociale in cui sono inseriti (Savickas, 2005; Karaevli, Hall, 2006).

L'adattabilità professionale si configura quindi come un costrutto psicosociale che permette all'individuo di raggiungere i propri obiettivi di adattamento attraverso l'adozione di strategie e comportamenti di tipo adattivo (Savickas, 2005).

Alla base di tale costrutto sono presenti quattro fondamentali dimensioni riferibili alle abilità personali di autoregolazione: *concern*, che riguarda l'attenzione alla carriera e la capacità di pianificare e di prepararsi al proprio futuro professionale. La seconda dimensione, *control*, si riferisce al «grado in cui le persone si sentono responsabili e capaci di determinare la costruzione della propria carriera. In essa rientrano concetti psicologici assai diffusi e discussi, come il *locus of control*, la presa di decisione, l'assertività, l'autonomia, l'autodeterminazione e l'agency» (Di Fabio, 2009, p. 32).

Aumentare il controllo nell'attività professionale indica il grado di responsabilità che una persona possiede nel pianificare la propria carriera, la capacità di prendere decisioni, l'assertività, l'autonomia e l'autodeterminazione.

La terza dimensione, *curiosity*, è l'inclinazione ad esplorare nuove e disponibili opportunità di carriera e a considerare sé stessi in molteplici ruoli e contesti lavorativi.

La quarta ed ultima dimensione, che viene definita *confidence*, rappresenta la percezione di auto-efficacia e di fiducia in sé. Si tratta di una dimensione molto importante in quanto permette di compiere delle previsioni realistiche riguardo al proprio futuro professionale: la carenza di *confidence* ostacola il raggiungimento di obiettivi professionali.

In sintesi, il soggetto adattabile è preoccupato per il proprio futuro professionale (concern), gestisce al meglio la propria carriera lavorativa (control), è in grado di intraprendere efficaci azioni volte a individuare nuove opportunità professionali sviluppando una maggiore comprensione delle proprie competenze e delle condizioni del mercato del lavoro (curiosity); è più fiducioso nelle proprie capacità e possibilità (confidence).

Per rilevare la *career-adptability*, Savickas e Porfeli (2012) hanno messo a punto un questionario denominato *Career Adapt-Abilities Scale (CAAS) – International Form 2.0*, composto da 24 item, 6 per ogni dimensione di *career adaptability*, che presenta, secondo gli studi internazionali (Savickas, Porfeli, 2012) e nazionali (Ferrari, Soresi, Nota, 2012; Di Fabio, 2016) una buona attendibilità e validità.

4.5 La prospettiva del *Life Design* nel contesto delle pratiche di orientamento interculturale

Circa l'uso dell'impostazione adottata da Savickas, è utile ricordare come anche in ambito nazionale ed internazionale emergano diversi e importati contributi da parte di alcuni studiosi, come il gruppo di ricerca del La.R.I.O.S. dell'Università di Padova, composto da Di Maggio, Giannini, Ferrari, Nota, Santilli e Soresi, e di Di Fabio presso l'Università degli Studi di Firenze. Tuttavia, se il gruppo di lavoro italiano si è concentrato maggiormente su ricerche su campioni di coorti di giovani studenti, la britannica Jenny Bimrose, nota ricercatrice presso l'Insitute of Employment Research dell'University of Warwick, conduce interessanti indagini sull'applicazione del modello del *Life Design* negli interventi di presa in carico e accompagnamento al lavoro con immigrati e rifugiati.

Gli studi compiuti in collaborazione con il collega Alan Brown (Bimrose, Brown, 2014), riprendendo e confermando le ricerche di Savickas, sottolineano come il concetto di identità professionale rimandi allo sviluppo nell'individuo di tre dimensioni specifiche: a) l'apprendimento professionale; b) la sua interazione con determinate competenze da promuovere, quali il pensiero relazionale, cognitivo, relazionale e pratico ed infine, c) l'ambiente circostante in cui tali dimensioni si sviluppano, che può essere di tipo organizzativo o formativo.

Quando si affronta il tema dell'orientamento con migranti è sempre importante tener presente quali sono le caratteristiche personali di questo specifico profilo di persone. Pertanto, quando si parla di identità professionale, appare quanto mai opportuno il rimando al concetto di identità culturale (Loiodice, 2004).

In tal senso, riprendendo il pensiero di Domenici (2009), si può affermare che l'orientamento, affinché possa assumere la funzione di dispositivo formativo, debba necessariamente prevedere, nel percorso di accompagnamento al lavoro dell'individuo, la promozione di processi riflessivi che vadano a valorizzare la dimensione culturale, perché solo attraverso un procedimento di riappropriazione della propria identità (che inevitabilmente nel viaggio migratorio subisce delle rotture) è possibile assumere un linguaggio narrativo che volga alla costruzione di sé.

L'importanza della componente culturale rappresenta un concetto da ap-

profondire e ripensare, proprio perché all'interno dei contesti di orientamento il migrante esprime non solo la necessità del riconoscimento personale, ma anche la messa in trasparenza delle proprie competenze e del proprio *back-ground* formativo e professionale.

In sintesi, le azioni di orientamento che promuovono la costruzione di una identità professionale rappresentano il presupposto integrante per la realizzazione di un progetto personale e migratorio a cui il soggetto, nella sua elaborazione, cerca continuamente di dare senso e prospettiva esistenziale (Margottini, 2017) aprendosi ad un quadro di possibili future occupazioni. Intono al tema del senso e della progettualità, si ritiene opportuno richiamare le riflessioni dello psicologo francese Jean-Luc Bernaud il quale, nei suoi studi, sostiene che l'individuo nel compiere le proprie scelte è orientato dalla dimensione della consapevolezza della propria identità e dalla prospettiva esistenziale.

In questa direzione, in un recente testo pubblicato con i suoi collaboratori,

Bernaud (2015) ribadisce che

«la costruzione del senso si manifesta come un fenomeno complesso, multidimensionale, che si afferma e si attualizza sotto l'effetto di esperienze e nel modo in cui tali esperienze vengono comprese, interpretate e integrate in riferimento all'identità individuale. A questo proposito la problematica del senso può essere illustrata con uno schema circolare che mostra appropriatamente come si tratti di un processo continuo piuttosto che di un 'tratto' ereditato geneticamente. In effetti, la costruzione del senso si basa principalmente sull'analisi e sull'interpretazione delle esperienze vissute, che inducono ciascuno a elaborare determinate sfaccettature della propria identità, ad attualizzare poi i propri valori personali e le proprie priorità sia di vita sia professionali. È in funzione di tale attualizzazione che si concretizzeranno la scelta e/o l'impegno in nuove esperienze, che contribuiranno a loro volta alla costruzione dell'individualità. Come il moto perpetuo, la costruzione del senso della vita e del lavoro non finisce mai, per lo meno non finché la vita continua a svilupparsi» (p. 53).

Cogliendo tali suggestioni, si riporta anche il pensiero di Savickas (2014) in merito alla rilevanza dell'attribuzione di senso nel processo di ricostruzione che il soggetto mette in atto durante la narrazione biografica, momento in cui

«[...] il soggetto cerca di cogliere l'ordine degli eventi della propria vita attraverso la riflessione e la meditazione e di collegare i cambiamenti ricorrendo al ragionamento autobiografico per far continuare la storia. La narrazione di storie è il micro-processo attraverso il quale si svolge il lavoro sull'identità, quando una persona cerca di dare un senso a sé e alla situazione» (p. 22).

Il processo riflessivo, dunque, è fortemente ancorato alla costruzione della propria identità professionale: in tale ottica, nel contesto narrativo, un ruolo strategico viene demandato anche all'ascolto di sé poiché esso «consente di decifrare, di scoprire varie dimensioni e di capire chi siamo, chi siamo stati, e chi probabilmente saremo»(Favaro, 1997, p. 15).

La dimensione riflessiva antecedente all'azione richiede la sollecitazione delle potenzialità soggettive in una prospettiva di problematizzazione e per questo motivo, come osserva Dewey (1961): «[...] ci libera da ciò che è puramente impulsivo e di *routine* [...] e ci abilita a dirigere le nostre azioni con una prospettiva, a progettare in vista di finalità consapevolmente adottate. Ci abilita a conoscere la natura di ciò che stiamo per fare» (p. 17).

La riflessione nasce dall'incontro con l'esperienza e agisce in un processo mediante il quale i soggetti condividono significati, e sviluppano capacità di interpretazione (Demetrio, 1998). Come evidenziato pocanzi, più autori (Bimrose, McNair, 2008; Bimrose, Brown, 2014) riconoscono che nel contesto delle azioni di accompagnamento al lavoro rivolte a cittadini di paesi terzi, diventa fondamentale sviluppare una adeguata e consapevole identità professionale quale risorsa principale per favorire quella che Savickas (2011) definisce career education: ossia un processo di costruzione di un chiaro e definito percorso professionale e formativo che si basi su di un progetto adeguato ad affrontare determinati compiti evolutivi necessari per prepararsi a partecipare ad un ruolo lavorativo.

Tale propensione si sviluppa, secondo Savickas, attraverso un duplice binario: il primo, che chiama in causa un punto di vista oggettivo e vede la carriera una sequenza di ruoli; il secondo, che afferisce ad un punto di vista soggettivo, si sviluppa attraverso un processo metacognitivo e permette, attraverso la narrazione, di costruire la storia della propria vita. Pertanto, se la riflessione e la consapevolezza sulle proprie esperienze, sia di natura professionale che relazionale e sociale, comportano un complesso contesto di costruzione, decostruzione e ricostruzione, nel soggetto anche l'identità professionale «[...] si adatta e si forma negoziando continuamente posizioni sociali e coinvolgendo la persona in relazioni interpersonali» (Savickas, 2014, p. 37).

Ecco allora che l'individuo in orientamento si rivela un soggetto attivo e in continua evoluzione, in un contesto educativo e formativo protetto.

Sulla base di ciò, l'attività riflessiva ha il compito di indagare ed esplorare nuovi possibili sé, e di rendere il soggetto sempre più consapevole delle proprie competenze e in grado di gestire il cambiamento.

A conferma del quadro sinora descritto, anche la capacità di *anticipare* e prevedere ciò che potrà accadere in un futuro prossimo, può rivelarsi un'azione di *empowerment*, poiché favorisce lo sviluppo di maturazione nel soggetto e quindi un potere sulla propria vita nel dirigere le proprie scelte connesse alle transizioni formative e professionali.

È possibile dunque sottolineare come le dimensioni temporali, peculiari del processo narrativo, assumono un ruolo strategico nelle pratiche di orientamento formativo poiché secondo Savickas (2012): «nella pianificazione delle nostre carriere, la prospettiva temporale ci permette di camminare indietro verso il futuro» (p. 56).

Se il presente è importante, poichè esso si svela foriero di implicazioni per il futuro, il passato a sua volta sostiene le basi a cui l'individuo può ancorare quei desideri, quelle convinzioni, quelle credenze che lo rendono in grado di pianificare in anticipo e concretizzare, successivamente, un progetto migratorio dotato di senso e significato.

In questa cornice, in coerenza con gli obiettivi del presente lavoro, la formazione può essere individuata come un elemento di mediazione, attraverso cui il migrante può esprimere quei bisogni che inevitabilmente e quotidianamente, sente l'esigenza di soddisfare.

Come ha individuato Susi (1991), i bisogni dei migranti non sono rappresentati solamente da quelli primari (vitto, alloggio, assistenza medica) ma anche da bisogni

«di inserimento e superamento delle barriere culturali e di conservare la propria cultura, farla conoscere, trasformarla in una risorsa superando la "mentalità del colonizzato" che spinge a dissimulare la propria identità; di conoscere la lingua italiana, di sentirsi soggetti attivi della vita economica e sociale del paese ospite; bisogno di accesso ai servizi e di sostegno per poterli utilizzare, bisogno di vedere riconosciuti i propri titoli di studio e la propria professionalità» (pp. 103-105).

Possiamo concludere che le variabili descritte da Susi rappresentano gli obiettivi dell'orientamento stesso, in quanto le esigenze della popolazione immigrata sono necessariamente correlate al bisogno di inserimento sociale e professionale.

Tale quadro generale sottolinea come nelle pratiche di orientamento con immigrati la modalità narrativa, nel declinarsi attraverso il racconto delle storie di immigrazione, possa produrre nell'individuo un processo di trasformazione (Formenti, 2017) e introspezione.

Attraverso l'ascolto, è possibile consentire al soggetto non solo la costruzione attiva di significato nella propria vita personale e professionale, con l'intento di «incrementare le competenze di gestione e controllo attivo, ovvero le meta-competenze» (Batini, 2017, p. 24), ma anche di farne emergere un ruolo agentivo (Bandura, 1995) nel fronteggiare le numerose sfide che si presentano nel complesso percorso di integrazione. In questa prospettiva, diventa dunque necessario ripensare i percorsi di orientamento, rendendoli adatti e fruibili anche da parte di quei beneficiari che, come gli immigrati, spesso non possiedono competenze per essere autonomi e capaci di auto-orientarsi (Margottini, 2006). Percorsi dunque che mirino non solo alla costruzione di una identità professionale, quale fonte essenziale di significati e di prospettive esistenziali e professionali, ma anche e soprattutto all'acquisizione di competenze strategiche

che accompagnino il soggetto nella promozione di una cittadinanza attiva per conseguire l'effettiva parità di possibilità e di condizioni con la popolazione locale (Fiorucci, 2018).

4.6 L'orientamento come atto di cura e responsabilità

Sono molte le sollecitazioni, dunque, che ispirano un nuovo paradigma interpretativo-pedagogico di riferimento atto a ri-definire gli interventi orientativi. Tale paradigma richiede una riflessione *ab imo* sulla questione della responsabilità e sul ruolo che essa deve assumere nel favorire nel soggetto in orientamento la promozione di valori individuali come la *generatività* e la *formatività*.

La responsabilità come costrutto trasformativo e generativo è strettamente connesso alle prassi educative poiché in grado di sviluppare nelle persone un processo riflessivo che permette di dare significato a ciò che accade loro quotidianamente (Fabbri, 2011) e di conoscere sé stessi per avere cura di sé (Foucault, 1985; Mortari, 2008). Come riconosciuto a più voci, tuttavia, nelle pratiche educative non può svilupparsi un processo di responsabilità verso l'altro se, *in primis*, non è si è responsabili verso sé stessi.

Con un riferimento più puntuale alla riflessione sul rapporto tra responsabilità ed agire educativo e dunque, orientativo, si potrebbe affermare che la prima rievochi nel soggetto l'impiego di alcune capacità che richiamano lo sviluppo di dimensioni cognitive, metacognitive e affettivo-motivazionali (Baldacci, 2010; Benadusi, Molina, 2019) volte a sviluppare un comportamento autoregolato (Zimmerman, 2002) ed orientato ai valori. Da quanto sopra menzionato emerge chiaramente l'importanza dell'acquisizione sistematica e consapevole di tali competenze, in quanto, come afferma Malavasi (2007) «la capacità di cercare la verità non è 'sufficientemente rigorosa' quando si sottrae in modo intenzionale al vaglio critico e sfugge alla considerazione delle responsabilità per le azioni intraprese e compite» (p. 216).

In tale orizzonte di senso, come dimostrano diverse linee di ricerca prioritariamente rivolte alla progettazione di metodi e modelli finalizzati a rafforzare tali competenze nelle azioni di orientamento, inteso quale «misura di accompagnamento e di sostegno rispetto alla molteplicità di scelte» (Loiodice, 2004, p. 10) che gli individui sono sempre più spesso chiamati a compiere, è possibile individuare come le competenze metacognitive (Pellerey, 2011), narrative (Batini, 2011) e riflessive (Cunti, 2008) si rivelino essenziali nel processo di costruzione del sé (Guichard, 2004) e nella elaborazione del proprio progetto di vita professionale (Savickas, 2005).

A tal proposito, sul fronte delle pratiche formative e orientative, riveste particolare importanza il ruolo della progettazione pedagogica poiché essa pone, secondo Domenici (2015):

«le condizioni di base comuni sul piano della strumentazione cognitiva e della disponibilità affettiva che consentano ad ogni allievo la progressiva conquista della 'propria identità', a sviluppare capacità di scelte in rapporto a vincoli contestuali e ambientali, ma anche e soprattutto rispetto al proprio progetto di vita più o meno abbozzato, o nitidamente elaborato a seconda delle età di riferimento dei soggetti» (p. 31).

Per il compito educativo permanente a cui è demandato, l'orientamento costituisce, in modo incisivo, uno strumento di integrazione e armonizzazione fra istruzione e lavoro. Ciò implica la consapevolezza che la componente formativa sia «qualcosa che si intreccia 'con' il lavoro e diventa costituivo di esso» (Loiodice, 1998, p. 197).

Pertanto, nella prospettiva della realizzazione di un progetto educativo nei contesti orientativi, si rivela necessario pianificare interventi che, come evidenziato dalla Raccomandazione del Congresso dell'Unesco (Bratislava, 1970), si sviluppino lungo un processo continuo in funzione diacronica (Domenici, 2015) inteso a favorire nell'individuo l'acquisizione di competenze orientative e di auto-regolazione dei propri apprendimenti (Pellerey, 2011).

A conclusione di questi, seppur brevi, richiami al concetto di responsabilità, si ritiene utile evidenziare come il processo di autovalutazione si riveli essenziale per valutare le proprie scelte ed il proprio percorso formativo poichè, come sottolinea Viganò (2017), la valutazione

«se correttamente impostata, dovrebbe essere responsabilizzante nei confronti dello studente, aiutandolo ad autovalutarsi e a cercare soluzioni adeguate alle eventuali difficoltà. A ben vedere, autovalutarsi nel proprio apprendimento è la naturale conclusione del processo di apprendimento medesimo» (pp. 277-278).

Note conclusive

Nel presente capitolo è stato descritto il quadro scientifico su cui sviluppare i contenuti sinora affrontati. Tale quadro di riferimento è stato individuato al termine di una iniziale indagine esplorativa volta a selezionare gli apporti scientifici più recenti ed attuali che nel panorama scientifico nazionale ed internazionale hanno apportato significativi contributi alle teorie e alle prassi dell'orientamento formativo e professionale. Tra le varie impostazioni, date le radici epistemologiche, la prospettiva pedagogica e le specifiche dimensioni costitutive che li caratterizzano, l'approccio biografico-narrativo (Bruner, 1991; Smorti, 1994; Demetrio, 1996), il costrutto del *Life Design* (Savickas, 2005) e la teoria della *Career Construction* (Savickas, 2013) sono stati identificati come tre paradigmi particolarmente in linea con le ipotesi, gli obiettivi e le domande dell'indagine.

Altresì, le metodologie narrative, abbinate alla promozione delle compe-

tenze strategiche (quali l'autoregolazione, la capacità di auto dirigersi, il senso di auto-efficacia e l'adattabilità professionale e alla promozione dell'*empower-ment* individuale (Rappaport, 1995; Bruscaglioni, 2007), si configurano come l'approccio più affine e favorevole da impiegare nell'ambito degli interventi di orientamento formativo e professionale nei contesti di marginalizzazione ed esclusione sociale.

L'inquadramento scientifico in cui si colloca il volume fa tuttavia emergere importanti riflessioni conclusive. La prima riguarda la funzione principale assegnata all'orientamento, che è stata identificata nel suo ruolo di strumento educativo permanente; la seconda conclusione è che in quanto tale, l'orientamento avverte un'esigenza di un rinnovamento nei principi educativi (orientamento formativo) e nelle pratiche quotidiane, di un inquadramento in una logica progettuale volta a rendere possibile la circolarità tra teoria e prassi, coinvolgendo le figure professionali che gravitano intorno all'orientamento, quali operatori, docenti, ricercatori e consulenti che oggigiorno si trovano sempre più spesso in «una situazione piuttosto contraddittoria [...] in cui gli interrogativi superano le possibili certezze e ogni ipotesi o nuova conoscenza in breve tempo rivela tutta la sua precarietà» (Batini, Zaccaria, 2005, p. 119). Pertanto, nel volgere a «[...] stimolare la crescita di quegli aspetti di sé con cui la persona è messa in grado, da un lato, di prendere decisioni coerenti con il suo modo di essere e adeguate alla realtà esterna e, dall'altro, di risolvere efficacemente i problemi che la vita impone» (Di Vita, 2015, p. 15), anche l'orientamento interculturale, può inserirsi altresì in un più ampio orizzonte di senso, svelandosi come un processo complesso, dinamico, situazionale e trasformativo in cui risulta possibile favorire la rottura dello *status quo* delineato dallo svantaggio culturale e dalla vulnerabilità sociale, e di contro, nel soggetto, incoraggiare un atteggiamento proattivo volto a promuovere un cambiamento significativo, sia individuale che comunitario in grado di respingere la marginalizzazione e la povertà educativa.

Capitolo 5 Il percorso di ricerca

5.1 Introduzione

Già nel 1970 a Bratislava, la Raccomandazione conclusiva del Congresso dell'Unesco recitava come segue:

«Orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona umana» (Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento al Congresso UNESCO di Bratislava del 1970).

In seguito, la cosiddetta Strategia di Lisbona del 2000 e poi, a distanza di un decennio, la strategia Europa2020 hanno definito un articolato quadro di obiettivi che trovano, inoltre, ulteriore conferma nell'Agenda 2030 per lo svi-

luppo sostenibile dell'ONU.

În un quadro più generale, negli anni successivi, anche il Consiglio Europeo, con due importanti risoluzioni (2004 e 2008), ha sottolineato l'importanza di una prospettiva *lifelong learning* dell'orientamento, sia in funzione individuale, per favorire lo sviluppo di atteggiamenti proattivi nella costruzione dei percorsi formativi e professionali, sia in funzione sociale, per promuovere i processi di integrazione, la parità di genere e la cittadinanza attiva. Oltre a ciò, si poneva particolare attenzione anche al raggiungimento di una molteplicità di obiettivi, a partire da quello più generale di contribuire alla realizzazione dei piani dell'UE in materia di sviluppo economico, a quello più specifico di migliorare l'efficienza degli investimenti nell'istruzione e nella formazione professionale.

In Italia, nel recepimento delle Raccomandazioni europee mediante le *Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente* (MIUR 2014) approvate in Conferenza unificata fra Stato e Regioni nel mese di dicembre 2013, tali piani vengono implementati all'interno del sistema scolastico e universitario.

Gli obiettivi dell'orientamento, dunque, si concretizzano in alcune azioni fondamentali: contrastare il disagio formativo e la dispersione scolastica, favorire e sostenere l'occupabilità, promuovere l'inclusione sociale (Margottini, Domenici, 2017).

Al tempo stesso, si constata che nei contesti delle prassi e dei servizi riferibili

all'orientamento, da quello propriamente formativo a quello professionale, per quel che concerne il *target* specifico dei soggetti più fragili della popolazione, è presente un significativo ritardo e una sostanziale carenza in termini di efficacia degli strumenti e delle metodologie utilizzate a tale scopo (*Ibid*).

Ciò è riscontrabile anche nell'ampio e vivace dibattito scientifico sui temi dell'orientamento in cui risalta in modo evidente come nello scenario nazionale siano rintracciabili due nodi problematici particolarmente sensibili.

Il primo, di natura epistemologica, si avverte nelle prassi di orientamento utilizzate dagli operatori impegnati nei servizi territoriali istituzionali, caratterizzate da una scarsa conoscenza dei paradigmi teorici di riferimento e che molto spesso si esauriscono in azioni condotte seguendo il "buon senso" e dettate dall'esperienza individuale.

Il secondo nodo rimanda all'assenza di un rigoroso monitoraggio sulla natura e sulla validità nonché sull'efficacia degli strumenti utilizzati in tali pratiche

Nello specifico, sul versante delle esperienze maturate con l'utenza più fragile, come gli immigrati, un ulteriore *gap* è evidenziato dalla sporadicità di processi sistematici e personalizzati.

Difatti, si presuppone che un orientamento rivolto a persone con bisogni specifici di formazione come gli individui di origine straniera, dovrebbe essere contraddistinto da un approccio multiculturale (Fiorucci 2011; Reggio, Santerini, 2014), pratica che si rivela ancora più complessa a causa dell'assenza della figura del mediatore linguistico-culturale nelle strutture predisposte.

In questo modo, quelle specificità culturali e il *background* formativo, nonché le qualifiche professionali possedute, che potrebbero rivelarsi una risorsa per l'accesso ad una partecipazione più ampia al mercato del lavoro, di fatto si trasformano in un livellamento delle esperienze pregresse, delle effettive attitudini e aspirazioni del soggetto.

5.2 Un contesto privilegiato

Il lavoro di ricerca descritto in questo volume si è sviluppato all'interno di un contesto specifico: il progetto a valere fu fondi FAMI denominato "FARO – Fare Rete e Orientare" (2019-2021), il cui capofila è il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre¹.

Il progetto, finanziato dal Ministero degli Interni – Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione – Obiettivo Specifico 2. Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo nazionale 3. Capacity building – lett. j) Governance dei servizi) è stato realizzato con l'intento di contribuire alla qualificazione del sistema di attori, pubblici e pri-

¹ Responsabile scientifico: Prof. Massimo Margottini (Professore ordinario presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre).

vati, a tutela dei giovani e degli adulti di paesi extra UE, relativamente ai seguenti assi principali: orientamento formativo e professionale, integrazione lavorativa, inclusione sociale e costruzione di reti per l'orientamento.

L'opportunità di svolgere gran parte della presente ricerca all'interno di tale contesto ha consentito che le pratiche configurate in origine da *setting* di ricerca si traducessero in *setting* di formazione (Fabbri, 2019).

È stato così possibile implementare e attuare azioni di *capacity building* volte sia al potenziamento del singolo servizio, sia ad incrementare le competenze e le capacità di intervento di tutti gli attori che operano sul territorio di riferimento.

5.3 La formulazione dei quesiti della ricerca, ipotesi e obiettivi

Nella seduta del 13 Novembre 2014, la Conferenza Unificata Stato-Regioni ha approvato il documento recante la Definizione di standard minimi dei servizi e delle competenze professionali degli operatori con riferimento alle funzioni e ai servizi di orientamento attualmente in essere nei diversi contesti territoriali e nei sistemi dell'Istruzione, della Formazione e del Lavoro, già richiamato nei capitoli precedenti, ove vengono definite le funzioni che l'orientamento deve assolvere, nonché le competenze professionali degli operatori e i criteri di monitoraggio e valutazione dei servizi del territorio.

Seppur la funzione di consulenza orientativa descritta nel documento ponga al centro il soggetto e i suoi bisogni prevedendo delle azioni volte alla promozione di una progettualità individuale attraverso l'individuazione di «obiettivi all'interno di una prospettiva temporale allargata e in coerenza con aspetti salienti dell'identità personale e sociale» (Conferenza Unificata, Standard Minimi dei servizi e delle competenze degli operatori di orientamento, 2014), tuttavia, non è episodico osservare che nelle pratiche e nei servizi di intermediazione tra offerta e domanda di lavoro, soprattutto quando si tratta delle fasce deboli della popolazione, si tende a «tralasciare tutte le dimensioni che riguardano lo sviluppo di una propria identità professionale in senso maturativo e formativo in favore di logiche che si focalizzano esclusivamente sul collocamento nel mercato del lavoro» (Margottini, 2020, p. 67). Pertanto, all'interno di tale cornice, si ritiene opportuno porsi alcuni quesiti volti a comprendere se tali metodologie sono efficaci; se sono scientificamente fondate; quali sono i modelli teorici a cui esse si riferiscono e soprattutto quale tipo di mediazione è prevista da parte degli operatori nello sviluppare e validare modelli e percorsi di orientamento idonei all'utenza immigrata.

In questa direzione, si rende necessario sviluppare una profonda riflessione e soprattutto, un maggiore impegno nel promuovere interventi coerenti, mediante politiche integrate e di rete, intorno a diverse principali linee di azione che tendano, come affermano Domenici e Margottini (2017) a:

- promuovere l'acquisizione della capacità di orientamento nel contesto del

life-long e *life-wide learning*, azione che sottolinea il ruolo guida dell'orientamento nei percorsi formativi da quelli scolastici a quelli di inserimento professionale e che implica da un lato, il tema della formazione specifica di docenti, consulenti e operatori dei servizi di orientamento;

 agevolare l'accesso di tutti i cittadini ai servizi di orientamento, al fine di incrementare la visibilità e la conoscenza dei servizi disponibili sul territorio soprattutto alle categorie svantaggiate e con bisogni speciali;

- potenziare e incrementare la garanzia di qualità dei servizi di orientamento, non solo sul piano delle informazioni, ma anche su quello delle metodologie, dei processi e degli strumenti utilizzati dai consulenti nei percorsi di orientamento che tengano in considerazione dei differenti bisogni degli utenti, al fine di agire per promuovere una qualificazione del personale e l'individuazione di buone prassi anche nella valutazione e monitoraggio delle attività del personale;
- promuovere il dialogo tra i vari soggetti a livello nazionale, regionale e locale, azione che sottolinea la necessità di sviluppare politiche integrate e di rete sullo sviluppo dei servizi di orientamento. Ciò vuol dire che una cooperazione fra attori del terzo settore e stakeholders, in una logica di potenziamento delle attività di collaborazione e di capacity building, a partire in primo luogo dalla formazione degli operatori presenti in diverse realtà territoriali e istituzionali, può promuovere la definizione di un sistema di rete condivisibile ed efficace nel soddisfare la complessa e diversificata domanda di orientamento.

Segue la funzione delle metodologie utilizzate nei percorsi di orientamento, che dovrebbe basarsi su di un approccio integrato mirato alla persona, mediante:

- l'applicazione di strumenti validi per l'accompagnamento nelle transizioni in età adulta e specificatamente pensati per beneficiari appartenenti a categorie deboli come quelle degli immigrati, dei disabili e delle donne, da impiegare come dispositivi approfonditi di autoanalisi e autovalutazione assistita delle conoscenze e dello sviluppo di un progetto di vita e professionale realistico e realizzabile;
- la presa in carico dell'intero patrimonio di esperienze del soggetto, con l'obiettivo di attualizzarlo e di reinvestirlo, attraverso i paradigmi epistemici del concetto di esperienza come "processo dell'esperire" (Dewey, 2004);
- l'attivazione di un movimento soggettivo di riappropriazione del proprio passato quale leva su cui agire al fine di attivare un processo di riflessione che ricostruisce, rigenera e progetta (Mezirow, 1991, 2000): ciò perché il pensiero riflessivo permette di trasformare il vissuto in esperienza e quest'ultima in conoscenza e saperi;
- la riconsiderazione delle dimensioni del presente, del passato e del futuro in tempi diversi, ripercorrendo e rileggendo con nuovo punto di vista i temi che hanno percorso la vita personale e professionale del soggetto,

attraverso un processo di co-costruzione, de-costruzione, ricostruzione e costruzione (Savickas, 2012; Watson, 2013), aprendo uno spazio di negoziazione con sé stessi volto alla reinterpretazione della propria vita e che faccia accrescere il senso di auto-efficacia (Bandura, 1982) e l'agency, preparando le persone a gestire il disorientamento (Reid, West, 2016).

In sintesi, è possibile ritrovare nelle azioni appena descritte le basi teoriche e pratiche per definire, in modo coordinato e condiviso, sia a livello istituzionale che politico, azioni mirate a: a) potenziare i legami di rete fra tutti gli attori che operano nella filiera dell'orientamento; b) pianificare percorsi di riqualificazione finalizzati al miglioramento delle prassi orientative; c) rivalutare e riconsiderare gli strumenti e le metodologie impiegate nell'ottica di un orientamento formativo e centrato sulla persona proponendo dispostivi poggiati su solide basi e evidenze scientifiche; d) investire sulla formazione degli operatori neoassunti e in servizio.

Per rispondere alle domande di ricerca sinora esposte, appare di particolare importanza individuare quali sono le ipotesi formulate attorno al quadro di riferimento sinora restituito. Assumendo come punto di partenza che i servizi di orientamento riferibili alle categorie più fragili della popolazione non si avvalgono di modalità di intervento che hanno già raggiunto solide basi scientifiche e che mostrano prove di efficacia, si presuppone l'idea che un'azione di capacity building sugli operatori, mirata a incrementarne le competenze e a promuovere l'acquisizione di buone prassi che si fondano su approcci scientifici come il paradigma del Life Design (Savickas, 2012), il costrutto della Career Construction (Savickas, 2002, 2005), l'empowerment della persona (Kieffer, 1984; Bruscaglioni, 1994; Rappaport, 1995; Zimmermann, 1999) e lo sviluppo di competenze strategiche per dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro (Pellerey & Orio, 1996; Margottini, 2014a, 2014b, 2017), produce effetti positivi sui soggetti deboli, favorendo lo sviluppo della costruzione di un'identità professionale e l'inclusione lavorativa e sociale.

Per favorire dunque l'individuazione di modalità di intervento efficaci, si suppone che un intervento di formazione basato su di un modello di orientamento scientificamente fondato (Margottini, 2020), offra come risultato di apprendimento l'acquisizione, nonché l'incremento delle competenze degli attori che operano all'interno della filiera dell'orientamento, quali gli operatori dei Centri per l'impiego (CPI), dei Centri di orientamento al lavoro (COL), consulenti, docenti dei CPIA.

Si propone dunque di raggiungere tale obiettivo attraverso l'identificazione di efficaci strategie di formazione e linee guida finalizzate a promuovere nei soggetti coinvolti un processo di analisi e riflessione sulle pratiche professionali (Schön, 1983, 2006) che abbia una valenza formativa e trasformativa (Mezirow, 1991).

5.4 Definizione del set dei postulati teorici

Il progetto di ricerca mira a promuovere una ricorsività fra teoria e prassi, mediante l'implementazione di un *setting* socio-psico-pedagogico particolarmente ricco e proficuo, favorito dall'opportunità di integrare le pratiche orientative attraverso approcci multidisciplinari, con un repertorio delle ricerche nazionali ed internazionali sul tema e con progetti di settore già avviati sul territorio.

Una delle finalità della ricerca è di mettere a punto un modello di orientamento «scientificamente fondato in grado di promuovere e valorizzare interessi e attitudini, e di trasformare differenze interindividuali e intra individuali da fattori di discriminazione in potenzialità da coltivare sul piano individuale e sociale» (Margottini, 2020, p. 106).

Un modello dunque connotato da una forte valenza pedagogica a livello formativo-revisionale rivolto a figure professionali impegnate nelle azioni di orientamento con categorie deboli e a rischio sociale (come appunto, quelle degli immigrati) tali da consentire, in un *setting* pedagogico, l'adozione dello strumento narrativo in chiave autobiografica, finalizzato a promuovere l'autonomia della persona.

Negli ultimi anni è cresciuta la consapevolezza nella comunità scientifica, negli operatori e nei professionisti che operano nel mondo dell'orientamento della necessità di promuovere il pensiero narrativo (Smorti, 1994; Batini, Salvarani, 1999a, 1999b; Batini, 2005, a cura di; Batini, Giusti, 2008, a cura di) nelle pratiche di accompagnamento al lavoro riferibili sia ai giovani che agli adulti.

In particolare, nelle azioni rivolte agli immigrati, le storie di vita assumono una valenza formativa importante poiché permettono l'attivazione di un processo riflessivo che offre l'opportunità di «riandare selettivamente al nostro passato, mentre ci prepariamo per la possibilità di un futuro immaginato» (Bruner, 2002, p. 99) e dunque, di costruire un progetto professionale e personale concretamente realizzabile.

Tale quadro generale evidenzia l'esigenza di porre l'accento sulla narrazione delle storie di migrazione, mediante cui è possibile non solo far diventare il soggetto «sceneggiatore e regista del proprio futuro» (Batini, 2019, p. 131) e di renderlo capace di dare senso alla propria esperienza ma, soprattutto, di dare forma «alle proprie relazioni, a immaginare il futuro, a mettere in ordine nel presente, a comprendere il punto di vista degli altri e le loro intenzioni e motivazioni» (Batini, 2011, p. 18).

È ormai acquisito nella letteratura scientifica l'importanza dell'approccio narrativo, dell'esperienza e della biografia nei contesti che implicano processi di produzione di significati trasformativi per l'individuo (Mezirow, 2003).

In quello che ormai si caratterizza come un approccio moderno alle pratiche

educative e in particolare all'orientamento contemporaneo, il soggetto è posto al centro dei progetti esistenziali che sempre più spesso sono aperti a profondi processi di decostruzione e ricostruzione.

In tal senso, nella prospettiva formativa che sinora è stata affrontata, l'orientamento si colloca come uno strumento di mediazione finalizzato a integrare i processi di costruzione di una identità professionale (Savickas, 2005) e personale (Guichard, 2004) tra le dimensioni costitutive di un processo dinamico in cui il soggetto è in continua evoluzione e trasformazione (Loiodice, 2004) nell'affrontare le transizioni tenendo conto «da un lato delle mutevoli esigenze sociali, dall'altro dell'adattabilità della vita umana alle varie condizioni di ambiente» (Gemelli, 1947, p. 10).

In questo scenario la pratica narrativa *orientativa* si rivela nella sua capacità di «estendersi sincronicamente (includendo le molteplicità delle sedi della formazione formale, informale e non formale, secondo una prospettiva *lifewide*) e diacronicamente (ricoprendo tutti i tempi della vita secondo una prospettiva *lifelong*), esaltando la natura multidimensionale (cognitivi, emotivo-affettiva, sociorelazionale, etico-valoriale) dei soggetti in formazione» (Loiodice, 2008, p. 15).

Tale contesto, seppur intessuto in una trama educativo-orientativa complessa, consente la promozione dell'acquisizione e favorisce lo sviluppo di competenze di auto-orientamento (Pombeni, 1996), di auto direzione (Pellerey, 2004) e di autovalutazione.

In sintesi, la promozione di *empowerment*, volto all'acquisizione di maggiori competenze in termini di auto-efficacia (Bandura, 1982), di governare i processi che riguardano il proprio percorso formativo, professionale ma anche esistenziale (Margottini, 2020), può sviluppare nel soggetto una nuova immagine più positiva di sé, tale da renderlo più proattivo nella ricerca di un lavoro e nella realizzazione del proprio progetto migratorio in modo funzionale all'integrazione e all'inclusione culturali e sociali.

Preparazione e raccolta dei dati

Il disegno di ricerca è stato sviluppato intorno a specifiche azioni caratterizzate da una ricca ed ampia cooperazione promossa all'interno di un contesto organizzativo che ha dato vita ad una comunità professionale (Wenger, 2006) costituita da esperti di orientamento appartenenti a contesti multidisciplinari e diversi.

Nello specifico, va sottolineato come la scelta del campione, individuata in una *équipe* di soggetti provenienti da ambiti professionali eterogenei, ha consentito un approccio diversificato e più adeguato agli obiettivi del progetto, favorendo un consolidamento in un ambiente innovativo reso concreto mediante la messa a punto di strumenti costruiti a tale scopo. Tale impostazione ha permesso inoltre, secondo quanto previsto della Terza Missione dell'Università, la concreta opportunità di avviare una più stretta collaborazione fra accademia, territorio e mondo del lavoro.

Il piano di ricerca si è dunque sviluppato e declinato mediante una serie di fasi che è possibile riassumere come segue:

- analisi della letteratura scientifica di tipo nazionale ed internazionale mediante un approccio multidisciplinare al tema dell'orientamento, con specifico riferimento alla pedagogia, alla sociologia, all'antropologia, alla psicologia, nonché alla giurisprudenza;
- rassegna delle ricerche, degli studi e dei progetti nazionali ed internazionali sul tema dell'orientamento con immigrati;
- mappatura regionale degli attori istituzionali e dell'associazionismo che operano nella filiera dell'orientamento;
- supervisione scientifica e valutazione del percorso formativo sul modello di orientamento (inserito nel contesto del progetto FAMI);
- costruzione e disseminazione di un modello di orientamento per immi-
- formazione dei partecipanti coinvolti nel progetto entro sessioni di riunione-discussione e *focus-group* facilitati da un moderatore; uso didattico della piattaforma *online* dedicata al progetto FARO; specifica supervisione dei processi e delle pratiche di analisi ed intervento introdotti, degli strumenti e delle strategie in uso ai fini del progetto;
- messa a punto e somministrazione di strumenti specifici (intervista semistrutturata, focus-group, web-survey, studi di caso) selezionati in virtù degli scopi di ricerca e del target individuato;
- realizzazione di una piattaforma online in cui è stato possibile condividere i moduli formativi, gli strumenti ed aprire spazi di discussione che hanno coinvolto partecipanti provenienti da contesti multiprofessionali;
- presentazione e condivisione del modello di orientamento in sessioni formative dedicate ad operatori del settore dell'orientamento nell'ambito di altri progetti FAMI promossi dalla Regione Lazio, al fine di promuovere una rete di collaborazione e la disseminazione del modello di orientamento costruito.

La prima fase (Diagnosi) è stata dedicata ad una iniziale valutazione dello scenario di intervento: è stato definito il problema, sono stati rilevati i fabbisogni formativi del campione prescelto (mediante la somministrazione di un questionario, la conduzione dei *focus-group* e delle interviste).

Nella seconda fase (Pianificazione) si è proceduto con l'analisi dei dati raccolti, con la condivisione dell'obiettivo formativo con i partecipanti al progetto, si sono formulate alcune ipotesi, si è scelto infine, il *set* di risorse da impiegare: in questo caso, è stato deciso di erogare un percorso formativo basato su di un modello integrato di orientamento formativo e professionale scientificamente fondato.

La terza fase (Azione) ha previsto dapprima la condivisione del modello formativo (sulla base del modello di orientamento), e, successivamente, l'erogazione di sette moduli formativi finalizzati a favorire non solo lo sviluppo di nuove competenze nei discenti, ma anche la promozione, nell'ottica dello sviluppo professionale degli stessi, di un processo di riflessività individuale

(Schön, 1993; Mezirow, 2000) atto a trasformare una esperienza professionale complessa e critica in "una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa" (Dewey, 1910, p. 172).

La fase quattro è stata focalizzata sulla valutazione, in funzione diagnostica (Trinchero, 2002, 2015), mediante la somministrazione di un questionario post-formazione con lo scopo di procedere ad una eventuale nuova diagnosi, in base allo scenario mutato.

Al fine di sperimentare il modello di orientamento presentato nel percorso formativo, sono stati condotti tre studi di caso a cui hanno partecipato tre giovani adulti immigrati, tre operatori dei servizi di orientamento (CPI, CPIA, COL) e una mediatrice linguistico-culturale.

La revisione del progetto generale, alla luce di quanto emerso in generale e dall'intervento formativo, ha chiuso la fase quattro.

Per quel che concerne i risultati attesi, la ricerca vorrebbe contribuire alla creazione ed alla promozione di buone pratiche su cinque differenti direttrici: a) promuovere la costruzione di reti fra i sistemi di accoglienza, i servizi di orientamento, i servizi di *job-placement*; b) implementare e disseminare nei servizi territoriali che svolgono interventi di orientamento, un modello di orientamento formativo e professionale rivolto a beneficiari immigrati fondato su strumenti che hanno dimostrato una efficacia scientifica; c) favorire percorsi di emersione delle competenze acquisite nei contesti formali e informali, basate sul valore dell'esperienza (Dewey, 1950) e finalizzati alla promozione di una cittadinanza attiva ed all'acquisizione di un lavoro equo e dignitoso.

5.5 Scelte metodologiche e procedurali

Nell'ambito della metodologia della ricerca educativa occorre sempre tener presente, nella definizione delle ipotesi, che «ci si trova a operare a cavallo fra conoscenza e non conoscenza di una particolare questione, tant'è che persino il non sapere sta all'origine dei problemi» (Domenici, 2009, p. 12).

Individuato come quadro scientifico di riferimento il paradigma del *Life-Design* (Savickas, 2005), basato sull'approccio biografico-narrativo (Bruner, 1988, 1991, 1992, 2002; Demetrio, 1996; Cochran, 1997) come strumento per l'analisi del sé e avendo identificato quale obiettivo di ricerca un'azione di promozione dello sviluppo professionale (Asquini & Dodman, 2018) e di miglioramento di alcune pratiche e competenze in uno specifico contesto lavorativo (Trinchero, 2002), attraverso forme di intervento volte dunque ad un cambiamento positivo e partecipativo dei professionisti coinvolti (Benvenuto, 2015), per la parte empirica della ricerca è stato adottato un approccio *mixed methods* (Ponce & Pagàn-Maldonado, 2015). Gli strumenti utilizzati e costruiti sono stati i seguenti: due questionari strutturati (uno finalizzato alla rilevazione dei fabbisogni formativi e un altro finalizzato a raccogliere i *feedback* post-formazione); un'intervista semi strutturata appositamente costruita e tre studi di caso (Yin, 1994).

L'accostamento del metodo qualitativo a quello quantitativo ha consentito che la rilevazione dei dati si svolgesse assicurando le fondamentali caratteristiche di attendibilità e validità al fine di rilevare, come proposto dal modello di Guba (1981), il valore della verità, l'applicabilità, la consistenza e la neutralità.

Come suggerito da Ponce e Pagan-Maldonado (2015) la scelta dei momenti in cui integrare o combinare approcci quantitativi e qualitativi è un atto fondamentale: nella fase di pianificazione, momento cruciale per lo sviluppo del piano di ricerca, è stato chiarito l'oggetto dell'indagine ed è stato identificato, quale approccio di ricerca, quello di tipo combinato. Tale fase di combinazione e integrazione ha guidato il lavoro di pianificazione progettuale nella complessità del problema studiato. L'impiego di strumenti strutturati come il questionario abbinato alle interviste e agli studi di caso si è rivelato essenziale per generare dati quantitativi e qualitativi utili per compiere un'analisi più completa ed esaustiva.

A conferma di ciò, già negli anni Ottanta del Novecento Greene e colleghi (1989), a sostegno della validità dei *mixed methods*, elencarono cinque importanti ragioni per cui tale approccio si rivela uno dei più completi nell'ambito della ricerca empirica. La prima ragione è la triangolazione dei metodi, cioè l'uso di più di un metodo mentre si imposta la domanda di ricerca per *«examine the same dimension of a research problem»* (Jick, 1979, p. 602). La triangolazione consente al ricercatore di rintracciare una convergenza dei dati raccolti per migliorare la validità dei risultati dell'indagine: rafforza e arricchisce le conclusioni di uno studio, rendendole più soddisfacenti per i sostenitori dei metodi sia qualitativi che quantitativi. Per condurre l'indagine sui fabbisogni formativi del campione individuato è stata effettuata una *web-survey* che ha permesso di raggiungere un maggior numero di persone sul territorio nazionale.

La successiva conduzione di interviste semi-strutturate (Atkinson, 2002; Lucisano & Salerni, 2002; Gianturco, 2005), e di *focus-group* (Zammuner, 2003) con testimoni privilegiati ha consentito di procedere con una triangolazione dei dati e delle tecniche (Trinchero, 2004) al fine di rilevare la validità e l'attendibilità della rilevazione.

Successivamente, è stata svolta una importante esperienza di ricerca-formazione (Vannini, 2019), che ai fini della ricerca è risultata fondamentale per le sue caratteristiche di «forma di indagine volta a fornire delle risposte a più problemi teorici» in quanto ha permesso di «rafforzare l'approccio razionale ai problemi sociali pratici che è una delle esigenze fondamentali per la loro risoluzione» (Lewin, 1944, p. 68). Infine, per determinare l'applicabilità del modello di orientamento (oggetto della formazione), con lo specifico target-beneficiario finale (immigrati), sono stati selezionati e condotti tre studi di caso (Stake, 1975; Yin, 1984). In sintesi, il ricorso a dati quantitativi e qualitativi fornisce complementarità, sviluppo, avvio ed espansione (Pardede, 2019) e offre l'opportunità di ottenere risultati più ricchi e dettagliati. Inoltre, l'impiego di una metodologia quali-quantitativa facilita le successive e ulteriori nuove posture di ricerca in quanto consentono ai ricercatori di impiegare me-

todi misti nel momento in cui si è di fronte a nuove diagnosi o si devono affrontare nuovi scenari di intervento.

Sul fare-ricerca in pedagogia

Negli ultimi anni si è verificato un ricorso sempre più frequente all'indagine qualitativa. Gli interrogativi e le perplessità suscitate nell'ambito della comunità scientifica circa l'uso dei metodi qualitativi nella ricerca empirica in campo educativo sono state superate grazie alle evidenze prodotte nei contesti di autorevoli ricerche che hanno permesso quel "controllo intersoggettivo dei risultati" ed impegno civile che secondo Lucia Lumbelli caratterizza la «condizione fondamentale con la quale si garantiscono i vantaggi peculiari della trasformazione di un determinato campo del sapere in termini di scienza» (1989, p. 98).

Anche secondo Baldacci (2013) il rigore metodologico nell'ambito della «innovazione educativa e di raccordo teoria-prassi» (p. 98) della ricerca qualitativa deve attenersi a tre determinate necessarie e rigorose: scrupolosità, severità e adeguatezza (*Ibid*).

A tal proposito e per sottolineare come le discussioni circa il *fare ricerca in pedagogia*² si trovano costantemente al centro del dibattito della comunità scientifica, si riporta un interessante passaggio di una lettera aperta a Lucia Lumbelli in cui Franco Cambi (2010), affrontando la sollecitazione da parte della pedagogista sull'importanza della ricerca sperimentale in pedagogia, scrive:

«[...] l'idea di una ricerca esplorativa empirica è suggestiva (come lo era per Laporta la paidetica come scienza empirica dell'educazione) e lo è ancor più poiché collegata al comprendere (e da parte del pedagogista e dell'insegnante-sperimentatore). Tale modello rinnova l'insegnare (e lo lega al problema, alla sua soluzione rigorosa, all'uso di tale soluzione), da interpretare attraverso la messain-situazione e, quindi, attivando insieme lo spiegare e il comprendere. E questo è, a mio giudizio, il punto più significativo della tua proposta. Tu guardi, mi pare, sì alla comprensione come problema dell'insegnamento, ma anche a valorizzare il comprendere come modello cognitivo, da integrare, empiricamente, nella spiegazione/sperimentazione. Alla luce di un problem-solving articolato, organico e complesso. Tra ricerca didattica e ricerca sperimentale o (esplorativa empirica) c'è contiguità. Da tener ferma nella pedagogia, nella scuola: detto in breve. Non so se la mia lettura dei tuoi contributi ti convince. Per me è stata un'occasione di riflessione metodologica ulteriore e di ripensamento della ricerca empirica, che troppo spesso resta bloccata nella op-

² Fare ricerca in pedagogia è il titolo di un volume edito da Franco Angeli nel 2006 curato da Anna Bondioli e che raccoglie gli atti di un Convegno nazionale dedicato all'opera di Egle Becchi.

posizione tra quantitativo e qualitativo; opposizione che ha, forse, troppo di superficie e non tiene conto degli affinamenti e degli intrecci più attuali delle modalità del fare ricerca in pedagogia [...]» (p. 164).

Un altro interessante punto di vista è quello proposto da Benedetto Vertecchi:

«Che la ricerca educativa sia costretta in Italia nello spazio residuale che la cultura accademica è disposta a consentirle, nell'assenza o quasi di interventi pubblici di sostegno, non costituisce una novità. Semmai, può sorprendere – se si è ancora capaci di sorprendersi – che in questo inizio di secolo, per il concorso di varie circostanze, tale spazio appaia ulteriormente ristretto, da un lato per l'arrembaggio della pedagogia generalista alle scarse risorse disponibili nelle università, dall'altro per l'ostilità, o quanto meno l'insensibilità, dell'amministrazione scolastica nei confronti della crescita della conoscenza educativa. Troppo spesso l'impegno per la ricerca finisce con l'assumere un valore di testimonianza, e ciò è tanto più vero quando non si tratta di riecheggiare un armamentario concettuale che ha prodotto un senso comune diffuso, ma di sviluppare ipotesi complesse, che richiedono consapevolezza teorica, competenza metodologia e prudenza operativa» (2002, p. 11). «[...] Le strategie di indagine richiedono [...] che si sia capaci di osservare, di classificare, di integrare gli elementi rilevati, di definire quadri interpretativi senso sincronico e diacronico [...] la conoscenza della metodologia scientifica non costituisce la condizione per l'accesso ad un circolo esoterico, ma una necessità per operare con intelligenza e vigilanza critica. Proprio l'intelligenza e la vigilanza critica possono essere considerate oggi le caratteristiche più apprezzabili per chi assume responsabilità educative, non importa in quale funzione, se di insegnamento, di gestione o di ricerca» (*Ibid*, p. 12).

La ricerca qualitativa copre diverse forme di indagine, che hanno lo scopo di aiutare a comprendere e a spiegare il significato dei fenomeni sociali, con la minima alterazione possibile del contesto naturale in cui si colloca l'oggetto di ricerca. Le caratteristiche di tale approccio possono essere ricondotte alla postura stessa che il ricercatore dovrebbe assumere in tale circostanza e dunque caratterizzata da:

- a) una relazione ed implicazione diretta con l'esperienza che gli individui vivono all'interno del contesto di indagine individuato, con l'assunzione della prospettiva dei partecipanti;
- b) il ruolo di strumento primario della raccolta e dell'analisi dei dati;

c) la consapevolezza che solamente assumendo un ruolo attivo e vivendo quindi la situazione reale, immergendosi "fisicamente" nell'ambiente quotidiano dell'oggetto dell'indagine sia possibile osservare come avvengono alcuni processi e come vengono svolte le attività;

d) lo sviluppo di un processo di costruzione della teoria induttivo e che si attivi dalle intuizioni e dalle osservazioni maturate sul campo di indagine

(LeCompte, Goetz, 1984);

e) una profonda consapevolezza dell'importanza delle dimensioni su cui si basa la ricerca qualitativa, ovvero il processo, il significato, la comprensione e, su tali basi, svolgere l'analisi dei dati e la stesura del rapporto finale, prediligendo ed utilizzando immagini, parole, e non numeri.

Oltre a tali caratteristiche è necessario che il disegno della ricerca qualitativa sia versatile, flessibile agli eventi *in itinere* e all'eventuale mutamento degli scenari (Benvenuto, 2015). Occorre dunque che il ricercatore raggiunga un livello tale di rigore «attraverso l'esplicitazione delle premesse teoriche e della congruenza tra queste e gli strumenti d'indagine proposti, nel continuo controllo intersoggettivo, nella messa a punto degli strumenti di indagine e nell'interpretazione dei dati» (Mantovani, 1998, p. 33).

Capitolo 6 Gli strumenti della ricerca

6.1 La web-survey, i focus-group e le interviste semi-strutturate, gli Studi di caso

Al fine di raccogliere un repertorio di pratiche e azioni critiche e di rilevare i fabbisogni formativi del campione coinvolto nell'indagine, è stato adottato come strumento di rilevazione un questionario strutturato che è stato somministrato mediante una web-survey. In considerazione delle ulteriori prospettive di ricerca volte ad approfondire gli strumenti, le metodologie, nonché i punti di forza e le criticità nell'ambito degli interventi di accompagnamento al lavoro riferibili ai cittadini di paesi terzi da parte dei professionisti dell'orientamento che operano nei servizi istituzionali, sono state realizzate tre conversazioni-discussione ispirandosi alle caratteristiche di un focus-group semi-strutturato (Zammuner, 2003) e 12 interviste singole semi-strutturate in profondità non direttive (Kanizsa, 1998; Atkinson, 2002; Lucisano & Salerni, 2002; Gianturco, 2005).

Nella scelta del campione di esperti (Guala, 1991) si è tentato di rispettare alcuni criteri come l'eterogeneità geografica, il ruolo professionale, l'esperienza di orientamento con cittadini di paesi terzi e l'interesse a partecipare al percorso formativo sul modello di orientamento proposto nel progetto FARO: sono stati coinvolti in totale 35 soggetti fra operatori dei Centri per l'Impiego, docenti dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti e consulenti dei Centri di Orientamento al Lavoro del Comune di Roma.

Sia le interviste che i *focus-group* sono stati realizzati mediante l'impiego di una traccia (disponibile negli Allegati), che prevede tre diverse aree di approfondimento: a) il sistema dell'orientamento; b) le prassi operative; c) la cultura dell'orientamento.

Nella conduzione delle interviste e dei *focus group* l'interesse è stato focalizzato sul punto di vista dei soggetti e sulla costruzione di significati intorno alle succitate aree. Previo consenso dei partecipanti all'indagine, le interviste sono state registrate e poi trascritte integralmente, prestando particolare attenzione alla comunicazione non-verbale (silenzi prolungati, movimenti espressioni facciali, ecc).

Il campione dell'indagine è un campione non probabilistico di convenienza rappresentato dall'universo degli attori presenti negli enti che per competenza istituzionale (operatori, consulenti, docenti dei CPIA) erogano, sul territorio del Lazio, servizi di orientamento professionale con cittadini di paesi terzi.

Tuttavia, poiché risultano sempre più numerosi gli interventi di orientamento che vengono compiuti anche nell'ambito del settore privato-sociale si è ritenuto necessario raggiungere anche gli operatori presenti in questo campo.

Complessivamente, il campione dell'indagine è risultato composto da 130 partecipanti fra operatori, consulenti di orientamento e docenti dei CPIA, distribuiti nella Regione Lazio. Al fine di determinare l'applicabilità del modello di orientamento proposto durante la fase di formazione, sono stati individuati tre studi di caso, mediante il coinvolgimento di tre immigrati.

Uno dei vantaggi della *survey online*, come sottolineano Garton, Haythornthwaite e Wellman (1999), è la capacità che ha Internet di permettere alle persone che si trovano in difficoltà, se non impossibilità, di essere raggiunte attraverso altri canali.

Nel nostro caso, la somministrazione *online* ha consentito il raggiungimento di un maggior numero di partecipanti sul territorio nazionale. Scopo della *web survey* è stato rilevare i fabbisogni formativi del campione, approfondire le prassi e le competenze in materia di orientamento formativo.

Il focus group e l'intervista

È noto come l'utilizzo del *focus group* sia ampiamente consolidato quale metodo qualitativo nella ricerca educativa (Baldacci, 2013; Trinchero, 2002), sia perché si tratta di un dispositivo che permette l'emersione e la condivisione di opinioni, pensieri, sensazioni in merito al percorso di apprendimento in atto e dunque una formazione sul campo, sia per consentire al ricercatore di rilevare i fabbisogni e i temi da sviluppare e approfondire (Willliams, Kats, 2001). Inoltre, i *focus group* come tecnica di esplorazione qualitativa privilegiata e come strumento di supporto alla ricerca sono fortemente suggeriti sia per la ricerca sociale e didattica (Trinchero, 2002; Corbetta 2003), sia nella ricerca valutativa (Corsini, 2018; Lucisano, 2020). Nell'ambito del progetto di ricerca, obiettivo delle interviste e dei *focus-group* è stato approfondire in modo puntuale e mirato le prassi di lavoro degli operatori di orientamento, i bisogni formativi che essi esprimono, il loro punto di vista sulle pratiche di conduzione dei percorsi di accompagnamento al lavoro riferibili ai cittadini di paesi terzi e l'esperienza formativa nella loro carriera professionale.

Considerati gli scopi dello studio, al fine di esprimere operativamente gli strumenti e le strategie proposti nel quadro di riferimento e nella prospettiva concettuale della ricerca, è sembrato opportuno procedere con un approccio secondo cui l'«elaborazione teorica e ricerca empirica procedono dunque intrecciate» (Corbetta, 2003, p. 62), basandosi sul principio che «i concetti sono gli elementi costitutivi della teoria, e nello stesso tempo sono essi a permettere alla teoria di essere sottoposta a controllo empirico, mediante la loro "operativizzazione", cioè la loro trasformazione in variabili empiricamente osservabili» (*Ibid*).

D'altro canto, come osserva Corbetta (1999), l'intervista qualitativa permette di accedere alla prospettiva e al punto di vista del soggetto studiato attraverso

«una conversazione provocata dall'intervistatore, rivolta a soggetti scelti sulla base di un piano di rilevazione e in numero consistente, avente finalità di tipo conoscitivo, guidata dall'intervistatore, sulla base di uno schema flessibile e non standardizzato di interrogazione» (p. 405).

L'intervista semi-strutturata, inoltre, consente una flessibilità tale da permettere al ricercatore di mirare le domande in base all'interpretazione delle risposte del soggetto e dunque di «[...] cogliere le categorie mentali dell'intervistato, senza partire da idee e concezioni predefinite» (Corbetta, 1999, p. 71). Tale postura si rivela molto efficace nella ricerca-azione-formazione che, come afferma Montalbetti (2017), è caratterizzata dal «doppio ruolo del ricercatore-formatore che si gioca su un terreno in continua evoluzione, ove il possesso di conoscenze e competenze solide non è sufficiente, ma è necessario saperle adattare *in progress* in funzione delle situazioni emergenti» (Scaratti *et al.* 2009, p. 66).

Lo Studio di caso

Lo studio di caso viene definito da Yin (1994) come «un'indagine empirica che si propone di investigare un fenomeno contemporaneo nel suo contesto reale, quando i confini tra fenomeno e contesto non sono chiaramente evidenti e nel quale vengono utilizzate molteplici fonti di informazioni» (p. 13). Ancora, Yin (1994) mette in evidenza tre modi principali per collezionare dati attraverso l'implementazione di uno studio di caso. Prima di tutto la possibilità di triangolare i dati e quindi l'uso di molteplici fonti per procedere a conclusioni sulla convergenza delle informazioni e dei dati. Una singola fonte di dati potrebbe infatti essere non sufficiente se non supportata da ulteriori fonti.

Anche Stake (1995) individua come obiettivo primario del *case study* la comprensione dei singoli soggetti ("casi", appunto), e come questi ultimi possono assumere un significativo rilievo nell'ambito della ricerca educativa (Trinchero, 2012).

A fornire la cornice di riferimento per l'approfondimento della parte empirica svolta attraverso i questionari e le interviste semi-strutturate è stato individuato lo studio di caso come stile di ricerca per le sue caratteristiche di flessibilità (Benvenuto, 2015) e per la sua forte componente narrativa.

La scrittura del caso, quale strategia di ricerca richiede una postura specifica, «uno sguardo riflessivo e critico, soprattutto quando chiamata a raccontare le storie educative» (Biffi, 2014, p. 117). Proprio per tali ragioni, nel contesto pedagogico in cui si sviluppa con la presente indagine, lo studio di caso è stato inteso e impiegato come pratica della ricerca formativa (Riva, 2004) e come "compito professionale" (Biffi, 2014, p. 119) volto a svolgere un *lavoro* di ricerca – riflessivo, descrittivo e interpretativo – di fronte all'intervento svolto (p. 119) e dunque di «riconoscimento di responsabilità di colui che scrive come

autore e non solo interprete di quanto narrato» (*Ibid*, p. 129). L'atto stesso della scrittura non solo promuove un processo riflessivo, conoscitivo e di attribuzione di significato ma è sotteso all'esperienza stessa (Canevaro et al., 2000; Mortari, 2003; 2009; Perla, 2012).

Attraverso la sua stesura, lo studio di caso si configura come un approccio metodologico volto a sviluppare la riflessione (Riva, 2007) e ad avviare un processo di interpretazione di una situazione specifica (Benvenuto, 2015).

In sintesi, l'utilizzo di un approccio *mixed method* permette l'avvio di un processo di triangolazione tra auto percezione del soggetto, percezione da parte dei formatori e prestazioni rilevate. Il risultato è stato una valutazione completa che, oltre a offrire l'opportunità di un apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003), ha consentito ai partecipanti ed al ricercatore medesimo di sviluppare un percorso di sviluppo professionale individuale, di miglioramento delle proprie competenze e una chiarificazione dei saperi impliciti, note dimensioni riferibili al processo essenziale nel ciclo di apprendimento (Kolb, 1984).

L'assunzione di un maggiore senso di auto-efficacia (Bandura, 1996) ha avviato nei partecipanti un processo di condivisione dei risultati raggiunti che ha permesso il configurarsi di una comunità di pratica (Lave, Wenger, 1991). Jack Mezirow (1991, 2000) considera l'apprendimento come

«un'estensione della nostra abilità di rendere esplicito, schematizzare (associare entro un quadro di riferimento), render proprio (accettare un'interpretazione come propria), validare (stabilire la verità, la giustificazione, l'appropriatezza, l'autenticità di quanto asserito) e agire (decidere, cambiare un atteggiamento nei confronti di qualcuno o qualcosa, modificare una prospettiva, oppure attuare una prestazione) in riferimento a qualche aspetto del nostro coinvolgimento con l'ambiente, le altre persone, noi stessi» (1991, p. 11).

Alla base di tale impostazione educativa, l'apprendimento dunque può essere inteso come «il processo connesso con l'uso di una precedente interpretazione per costruire una nuova o una rivista interpretazione del significato di una propria esperienza come guida per azioni future» (*Ibid*, p. 12).

Cap 7 Il modello integrato di orientamento

Gli obiettivi declinati nei precedenti capitoli rappresentano lo scenario di fondo sul quale è stato elaborato il curricolo formativo dedicato agli operatori.

L'esperienza di progettazione formativa, avviata in seguito alla rilevazione dei fabbisogni del campione esperto, è stata volta a favorire un processo di potenziamento delle competenze degli operatori mediante la condivisione di metodologie, dispositivi e modalità di intervento efficaci di presa in carico e di sostegno a percorsi di piena inclusione rivolti a giovani e adulti provenienti da paesi terzi.

In questo orizzonte di senso, il progetto ha inteso porre basi scientifiche e operative per la costruzione di un modello di orientamento formativo e professionale per giovani e adulti immigrati.

All'interno del modello integrato di orientamento sono stati proposti riferimenti teorici e pratiche operative che hanno alimentato le successive azioni formative, ovvero alcuni approcci le cui dimensioni si ritiene siano utili a favorire nel soggetto lo sviluppo e il potenziamento delle capacità riflessive necessarie per identificare, in piena consapevolezza, i propri bisogni formativi e per promuovere la costruzione di un'identità professionale.

L'azione di ricerca ivi descritta, dunque, intende rappresentare il *trait d'union* fra due specifici ambiti, l'uno legato alla ricognizione e alla elaborazione di strumenti e prassi di orientamento riferibili ai cittadini di paesi terzi (ma anche, più in generale, alle azioni rivolte all'utenza che si rivolge agli sportelli dei servizi); l'altro ambito, più operativo, legato alla costruzione della rete e alla disseminazione di protocolli operativi.

7.1 Contenuti dei moduli e strumenti applicativi

Il percorso formativo è stato realizzato mediante l'organizzazione di 29 tavoli di lavoro (5 in provincia di Monza-Brianza e 24 nel Lazio, suddivisi in incontri di discussione e vera e propria formazione) e di 2 sessioni laboratoriali di *mutual learning*.

Quale *focus* oggetto della ricerca, il percorso di miglioramento delle prassi e di riqualificazione dei servizi configurato nei tavoli avviati nella Regione Lazio, ha proposto un progetto formativo finalizzato all'implementazione di azioni e strumenti volti a costruire una rete tra gli attori dell'orientamento e all'incremento delle competenze degli operatori e dei consulenti che operano nella filiera dell'orientamento.

A tal fine, quali utenti finali della formazione, sono stati coinvolti i docenti dei Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (CPIA), i consulenti dei Centri di Orientamento al Lavoro di Roma Capitale (COL) e gli operatori dei Centri per l'Impiego (CPI) dislocati nelle aree Nord, Centro e Sud del Lazio.

I contenuti affrontati nei 29 tavoli si sono fondati sul modello *Life Design* (Savickas et al., 2009), un recente modello scientifico di intervento sulle carriere finalizzato a supportare i beneficiari nello sviluppo dell'identità professionale. Tale paradigma di riferimento, descritto nella prima parte del volume, è stato riconosciuto dal panorama della ricerca scientifica, come particolarmente efficace negli interventi di orientamento riferibili alle persone appartenenti alle categorie più deboli e a rischio di emarginazione sociale, come gli immigrati.

Nello specifico, i 7 moduli progettati nel percorso formativo sul modello integrato di orientamento proposto nel progetto FARO si focalizzano sulle seguenti macroaree:

	Descrizione Contenuto
Modulo 1	Mappatura delle competenze, delle qualifiche e delle esperienze lavorative, stipula del patto orientativo e formativo
Modulo 2	Storia personale: narrazione di sé, del proprio vissuto e del progetto migratorio
Modulo 3	Analisi delle competenze strategiche per dirigere sé stessi nell'apprendimento e nel lavoro
Modulo 4	Misurazione degli interessi professionali
Modulo 5	Sviluppo delle competenze di cittadinanza e delle competenze interculturali
Modulo 6	Elaborazione e condivisione del progetto formativo e professionale
Modulo 7	Accompagnamento alla formazione e al lavoro: elaborazione del cv finale e della lettera di presentazione; orientamento all'interno delle reti (Centri di formazione professionale, Centri di orientamento al lavoro, Centri per l'Impiego, Agenzie per il lavoro); attivazione contratti di apprendistato, tirocinio

Tabella 1 – Descrizione dei moduli formativi

Nel procedere con la selezione degli strumenti per l'orientamento formativo e professionale, è stata prestata particolare attenzione a fornire delle proposte di dispositivi validati e introdotti in progetti e studi condotti nel contesto del panorama scientifico e accademico di riferimento (nazionale ed internazionale) e nell'ottica di un più ampia collaborazione fra università. Questi strumenti,

tutti disponibili *online* e in forma gratuita, si sono rivelati di particolare efficacia nel supportare gli operatori nelle loro prassi quotidiane con l'utenza immigrata.

In particolare, ci si riferisce a: a) Strumento europeo multilingue di determinazione delle competenze per i cittadini di paesi terzi – EU Skills Professional Tool for Third Country Nationals; b) Multilingual Iconographic Professional Interest Inventory – MIPII - https://www.mipii.net (Boerchi, Magnano, Magnano, Zammitti, 2019); c) questionari sulle competenze strategiche (Pellerey, Orio, 1996) e sull'adattabilità professionale (Savickas, Porfeli, 2012) presenti sulla piattaforma https://www.competenzestrategiche.it.

MODULO 1. Mappatura delle competenze, delle qualifiche e delle esperienze lavorative, stipula del patto orientativo e formativo

Obiettivo: mappare le competenze possedute (linguistiche, scolastiche etc...), le qualifiche professionali, il *background* formativo al fine di intraprendere un percorso di orientamento per procedere con il riconoscimento formale, ove possibile, dei titoli scolastici e universitari conseguiti, e fornire un servizio di orientamento formativo e professionale personalizzato. Strumento proposto: "Strumento europeo multilingue di determinazione delle competenze per i cittadini di paesi terzi" – EU Skills Profile Tool for Third Country Nationals, una piattaforma online multilingue una iniziativa della Commissione Europea con accesso gratuito (ec.europa.eu/migrantskills) destinata a supportare la mappatura delle competenze di rifugiati, migranti e cittadini di paesi terzi che soggiornano nell'UE e a identificare le esigenze di miglioramento delle competenze.

Gli operatori che assistono i cittadini di paesi extra UE possono utilizzarlo durante il colloquio per produrre un profilo delle competenze al fine di supportare un'ulteriore valutazione e costituire una base per offrire una guida informativa sui servizi territoriali. La piattaforma nasce nel 2017 come parte integrante della Europass platform promossa nel contesto degli aggiornamenti della Skills Agenda for Europe: tuttavia, va sottolineato che lo strumento non è inteso come strumento di riconoscimento o autenticazione. La creazione del profilo dell'utente, che può essere svolta in una o più sedute, richiede la compilazione di diversi campi finalizzati a raccogliere le *informazioni personali*: identificativi di base, informazioni relative alla migrazione (status di rifugiato, stato della richiesta del permesso di lavoro, etc.); le aspettative: migliorare le competenze linguistiche, intraprendere un percorso di istruzione/formazione, trovare lavoro, etc.; l'identificazione delle competenze (linguistiche, titoli conseguiti). Si può procedere ad una sezione dedicata alla *Valutazione globale e* alle Raccomandazioni per passi successivi. Tutti i dati infine confluiscono nella fase finale del percorso che prevede, da parte dell'operatore, una restituzione all'utente di una sintesi in cui vengono declinati e condivisi gli obiettivi a breve, medio e lungo termine. L'accettazione del Patto di adesione al percorso di orientamento formativo e professionale (Tab. 2) conclude definitivamente il percorso.

Patto di adesione al percorso di orientamento formativo e professionale				
OPERATORE				
Cognome:				
Nome:				
UTENTE				
Cognome:				
Nome:				
PRIMO INCONTRO				
Luogo:				
Data:				
Durata: dalle h alle h				
STRUMENTI UTILIZZATI COLLOQUIO TEST ALTRO				
Firma utente Firma operatore				
SECONDO INCONTRO				
Luogo:				
Data:				
Durata: dalle h alle h				
STRUMENTI UTILIZZATI COLLOQUIO TEST ALTRO				
Firma utente Firma operatore				
TERZO INCONTRO				
Luogo:				
Data:				
Durata: dalle h alle h				

STRUMENTI UTILIZZATI	
COLLOQUIO	
TEST	
ALTRO	
Firma utente	Firma operatore

Tabella 2 – Patto di adesione al percorso di orientamento formativo e professionale

MODULO 2. Storia personale: narrazione di sé, del proprio vissuto e del progetto migratorio

Obiettivo: promuovere un processo riflessivo nel soggetto attraverso un percorso basato sull'approccio biografico e sulla narrazione della propria storia personale, formativa e professionale, finalizzato alla costruzione di un progetto migratorio che abbia come principale obiettivo la costruzione di una carriera lavorativa soddisfacente, dignitosa e sostenibile. Attraverso la micronarrazione e i colloqui condotti tramite l'impiego di domande-stimolo (tab. 3) si indagano le criticità e le maggiori difficoltà che il beneficiario riscontra quotidianamente nel proprio percorso di inclusione sociale e integrazione lavorativa. La compilazione di una griglia di osservazione (tab. 4) sugli atteggiamenti e i comportamenti emersi nel racconto biografico e nei colloqui sintetizza il profilo dell'utente e supporta l'operatore nell' elaborare una prima analisi dei dati qualitativi.

1. Attività di narrazione biografica: "raccontati..."

Narrazione di sé, del proprio vissuto e del progetto migratorio						
DIMENSIONI	DOMANDE STIMOLO	NOTE DELL'	OPERATORE			
CHI ERO (passato)	Chi eri prima di venire in Italia? Cosa facevi? Perché? Come occupavi il tuo tempo? Studiavi, lavoravi? Cosa facevi nel tuo tempo libero? Giocavi con gli amici, ascoltavi musica, guardavi film?	ELEMENTI POSITIVI	ELEMENTI NEGATIVI			

CHI SONO (presente)	Presentati (Chi sei adesso?) Cosa ti piace fare? Perché? Preferisci scegliere tu cosa fare o ti limiti a fare quello che ti capita (input dati dagli altri; cose capitate per fortuna; etc.)? Perché? Come occupi il tuo tempo? Ti piace studiare, lavorare? Cosa fai nel tuo tempo li- bero? Giocare con gli amici, ascoltare musica, guardare film?	COMPORTA- MENTO ATTIVO	COMPORTA- MENTO PASSIVO
CHI SARÒ (futuro)	Chi vuoi essere da grande? Cosa vuoi fare in futuro? Perché? Cosa desideri studiare? Quale tipo di lavoro vuoi fare? Vuoi restare in Italia o an- dare in un altro Paese?	OBIETTIVI A BREVE TERMINE	OBIETTIVI A LUNGO TERMINE

Tabella 3 – Narrazione di sé, del proprio vissuto e del progetto migratorio

Griglia di osservazione							
1. Evidenze emerse dal racconto del percorso migratorio							
Per la compilazione, rispondere utilizzando la Scala Likert da 1 a 5 dove 1 corrisponde a insufficiente e 5 a ottimo							
Capacità decisionale	1	2	3	4	5		
Autonomia di scelta	1	2	3	4	5		
Intraprendenza	1	2	3	4	5		
Motivazione	1	2	3	4	5		
Capacità di coping	1	2	3	4	5		
Capacità di problem solving	1	2	3	4	5		
Capacità di autovalutazione	1	2	3	4	5		
2. Evidenze emerse dal racconto	del pro	getto m	igratori	o			

Progetto migratorio: Vuole rimanere in Italia									
Vuole andare in un altro Paese europeo									
Non sa									
Vuole continuare a studiare	Progetti di studio o di lavoro: Vuole continuare a studiare								
Vuole trovare lavoro									
Che tipo di lavoro: Aspettative:									
*	1 7 -1	. 1 1	<i>- 1</i>		1				
Per la compilazione, rispondere utilizzando la Sca insufficiente e 5 a ottimo	ila Likei	rt da 1 a	t 3 dove	1 corris	bonae a				
Capacità di pianificazione (individuazione e selezione degli obiettivi personali in relazione alle scelte che intende realizzare).	1	2	3	4	5				
Capacità di reperire informazioni adeguate al progetto che intende realizzare.	1	2	3	4	5				
Capacità di valutazione delle possibilità di suc- cesso e di insuccesso. 1 2 3 4 5					5				
3. Evidenze emerse dai comportamenti della vita quotidiana									
Per la compilazione, rispondere utilizzando la Scala Likert da 1 a 5 dove 1 corrisponde a insufficiente e 5 a ottimo									
PERCEZIONE	DI SÉ								
Adeguata	1	2	3	4	5				
Autosvalutativa	1	2	3	4	5				
Ipervalutativa	1	2	3	4	5				
Altro:	• • • • • • • •	•••••							
DIMENSIONE PR	OATTI	VA							
Sa valutare le sue competenze	1	2	3	4	5				
Sa valutare le opportunità	1	2	3	4	5				
Sa cogliere le opportunità	1	2	3	4	5				
Capacità di attivare le proprie risorse per svolgere un compito	1	2	3	4	5				
Capacità di imprenditorialità	1	2	3	4	5				
Altro:		• • • • • •							

Tabella 4 – Griglia di osservazione

MODULO 2. Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una pagina di ePortfolio

Nell'ambito delle azioni di accoglienza dei giovani e adulti stranieri elaborato nel progetto FARO, è stato individuato con un modulo denominato libretto/portfolio, volto a sviluppare una sezione dedicata alla riflessione sui valori e sul senso della vita, esprimendo con ciò la convinzione che l'azione di orientare i giovani e gli adulti immigrati dovrebbe mirare anche a far emergere desideri e progetti, aspettative e interessi (La Rocca, 2019).

Elaborato da La Rocca (2015, 2018, 2020) il libretto/portfolio muove dai

seguenti presupposti teorici:

«Partendo dall'assunzione dei temi relativi all'apprendimento trasformativo e al valore produttivo della esperienza di crisi (Mezirow, 1999), in questo contributo si sostiene la necessità di fornire al soggetto strumenti utili alla riflessione complessiva sul proprio percorso di vita in modo da aiutarlo a divenire più consapevole dei propri punti di forza e criticità e dunque a tracciare una linea di condotta sulla quale egli possa costruire un futuro esistenziale, formativo, lavorativo, relazionale (Bruner, 1992; Batini 2005a; 2005b)» (La Rocca, 2018, p. 109).

Il modulo, denominato *Quaderno per la riflessione sul Senso della Vita (QSV)* le cui sezioni (esercizi, schemi operativi e griglie di osservazione) sono riportate nella parte dedicata agli Allegati, presenta "alcune indicazioni sistematiche" (La Rocca, 2018) riferibili ad alcune dimensioni ritenute in grado di «accompagnare il soggetto a riflettere sul senso del suo percorso di vita con riferimento all'utilizzo dell'immaginazione (Mancinelli, 2008) e alla dimensione valoriale (Bernaud, 2015)» (*Ibid*). Nello specifico, come descritto da La Rocca, le pagine 2-3-4-5 del *Quaderno* sono state costruite seguendo gli strumenti elaborati da Bernaud (2015); la pagina 1 assumendo le sollecitazioni contenute nel testo di Mancinelli (2018) e in riferimento al *Questionario sulla Prospettiva Temporale (ZTPI)* di Zimbardo e Boyd (1999), la pagina 6 è stata inserita al fine di favorire la condivisione delle riflessioni personali (La Rocca, 2018). Di seguito si riporta una sintesi descrittiva dello strumento (La Rocca, 2018, p. 117, p. 118):

Pagina 1: Il futuro immaginato

Obiettivi della seduta: stabilire un approccio ludico e confidenziale; sollecitare la descrizione del futuro immaginato come motivazione alla formazione – NON partire dalla descrizione del passato. *Metodologia*: compilazione della pagina 1 attraverso l'utilizzo di strumenti e materiali anche multimediali per consentire al ragazzo di costruire la sua immagine di futuro; dialogo impostato su temi tratti dallo ZTPI; attribuzione del compito per la seduta successiva

(raccogliere ulteriore materiale che abbia attinenza con il futuro immaginato per arricchire l'immagine).

Tempi della seduta: due incontri di due ore ciascuno; l'esecuzione degli esercizi deve essere effettuata con il sostegno del docente/operatore, in un clima di dialogo e disponibilità. Il docente/operatore osserva in modo sistematico l'evento utilizzando una apposita griglia.

Pagina 2: L'individuazione del senso

Obiettivi della seduta: presentazione e consegna della pagina 1; descrizione delle modalità in cui avvengono le sedute specificando che non sono di carattere psicoterapeutico e non sono dirette alla compilazione di bilanci di competenze, ma mirano a sviluppare l'autoconsapevolezza, l'autovalutazione e il riconoscimento del senso attribuito alla vita e al lavoro.

Metodologia: compilazione della pagina 2 attraverso l'esercizio sull'elogio di un personaggio o di una persona ritenuta esemplare; esercizio sulla descrizione di un'opera artistica di varia natura e sulle
riflessioni scaturite dalla sua fruizione; attribuzione del compito
per la seduta successiva (portare in seduta un'immagine significativa/rappresentativa della propria cultura, dei propri ideali, valori
ecc.; completare gli esercizi anche con l'ausilio di materiali multimediali).

Tempi della seduta: come sopra.

Pagina 3: L'analisi dei valori

Obiettivi della seduta: sostenere il soggetto nella individuazione dei suoi valori di riferimento.

Metodologia: compilazione della pagina 3 attraverso esercizi sulla individuazione e l'analisi dei propri valori, sul posto che i valori occupano nella propria esistenza; esercizi che aiutano a porre i propri valori in prospettiva di uno sviluppo professionale e di vita; attribuzione del compito per la seduta successiva (raccogliere ulteriore materiale che abbia attinenza con il campo dei valori). Tempi della seduta: come sopra.

Pagina 4: La narrazione dei percorsi di vita personali, formativi e professionali Obiettivi della seduta: sviluppo di una strategia progettuale. Metodologia: compilazione della pagina 4 attraverso l'individuazione e l'indicazione su apposita scheda degli eventi positivi e negativi vissuti in ambito personale, formativo e professionale; proiezione degli eventi nel futuro; attribuzione del compito per la seduta successiva (completare gli esercizi anche con l'ausilio di materiali multimediali). Tempi della seduta: come sopra.

Pagina 5: Lo sviluppo dell'arte di vivere

Obiettivi della seduta: sviluppare una riflessione consapevole sulle condizioni dell'esistenza e sul raggiungimento di un equilibrio; individuare le proprie priorità nella vita e nel lavoro.

Metodologia: compilazione della pagina 5 attraverso la somministrazione della scheda e degli interrogativi guidati (adattati da Bernaud 2015, pp. 184-186); restituzione degli esiti e commento. Tempi della seduta: come sopra.

La condivisione Pagina 6:

Obiettivi della seduta: sviluppare il senso di appartenenza e di relazione.

Metodologia: condivisione del QSV in piccoli gruppi.

Tempi della seduta: due incontri di due ore ciascuno; l'operatore, che osserva e registra l'evento in modo sistematico, convoca i ragazzi in gruppi di tre, quattro persone scelte secondo un criterio che va esplicitato e condiviso con il gruppo di ricerca; il criterio potrebbe essere o quello della maggiore differenza possibile, in rapporto alla provenienza e alla cultura, o delle maggiori analogie. *Tempi della seduta:* come sopra.

MODULO 3. Analisi delle competenze strategiche per dirigere sé stessi nell'apprendimento e nel lavoro e dell'adattabilità professionale

Tra gli obiettivi del modello di orientamento FARO è stata individuata come essenziale la promozione di determinate competenze strategiche per lo studio ed il lavoro (Pellerey, Orio 1996, 2000; Margottini, 2017), e dell'adattabilità professionale (Savickas & Profeli, 2012). Dal punto di vista operativo, ai soggetti coinvolti nel percorso è stata proposta la compilazione guidata di una scheda mediante alcune domande-stimolo che si basano su due questionari (QSA, QAP) finalizzati a promuovere un processo di autovalutazione nel soggetto il livello di padronanza delle strategie di apprendimento, cognitive, metacognitive, affettivo-motivazionali e di adattabilità professionale.

Tali dimensioni indagate sono contenute nel Questionario sulle strategie di apprendimento – QSA (Pellerey, Orio, 1996, 2000). Si tratta di uno strumento autovalutativo che consente di indagare 14 dimensioni di natura cognitiva (strategie elaborative, autoregolazione, disorientamento, disponibilità alla collaborazione, organizzatori semantici, difficoltà di concentrazione, auto interrogazione) e affettivo-motivazionale (ansietà di base, volizione, attribuzione a cause controllabili, attribuzione a cause incontrollabili, mancanza di perseveranza, percezione di competenza, interferenze emotive). Il secondo strumento applicato, il Questionario sull'adattabilità professionale – QAP (Savickas & Porfeli, 2012), nella versione tradotta in lingua italiana e riadattata da Pellerey,

Margottini e Leproni (2018) è volto ad indagare le quattro dimensioni che sono alla base del costrutto di adattabilità: *concern*, attenzione e preoccupazione per il proprio profilo professionale; *control*, il controllo sul proprio sviluppo professionale; *curiosity*, ossia l'inclinazione ad esplorare le opportunità professionali; e infine, la dimensione *confidence*, ossia la fiducia in sè stessi e la percezione di autoefficacia.

In sintesi, mediante la somministrazione dei due questionari, il consulente/operatore può osservare e valutare, attraverso le risposte fornite alle domande stimolo: a) la percezione che l'utente ha in merito al livello di impegno investito nello svolgimento di un compito (tab. 5); b) valutare il livello di padronanza delle strategie di apprendimento cognitive, metacognitive (tab. 6), affettivo-motivazionali (tab. 7) e di adattabilità professionale (tab. 8).

Griglia di osservazione: evidenze emerse dalle osservazioni relative ai compiti scolastici					
Reazione agli stimoli (proposta di un'attività, somministrazione di un compito) proposti:					
Curiosità Interesse Timore Altro:					
Per la compilazione, rispondere utilizzan insufficiente e 5 a ottimo	ido la Sca	la Likert di	a 1 a 5 doi	ve 1 corrispo	onde a
Capacità di impegnarsi nello svolgi- mento di un compito scolastico	1	2	3	4	5
Capacità di portare a termine un compito scolastico	1	2	3	4	5

Tabella 5 – Griglia di osservazione: evidenze emerse dalle osservazioni relative ai compiti scolastici

Strategie di apprendimento: dimensioni cognitive e metacognitive							
AREA DI COMPETENZA	DOMANDE STIMOLO		GRIGLIA DI VALUTAZIONE				
Gestire processi e strategie di elaborazione	Quando impari qualcosa di nuovo, cerchi di	Per niente	Poco	Abba- stanza	Molto	Moltis- simo	
per compren- dere e ricordare	trovare delle relazioni (collegamenti/mappe concettuali) tra ciò che stai facendo/studiando in quel momento e ciò che già sai (vecchie esperienze)?	1	2	3	4	5	
	Per imparare e capire meglio quello che studi prendi appunti, costruisci schemi, grafici, tabelle che ti aiutano a riassumere i concetti?	Per niente 1	Poco 2	Abbastanza 3	Molto 4	Moltissimo	
	Quando ti rac- contano una sto- ria o un fatto, fai	Per niente	Poco	Abba- stanza	Molto	Moltis- simo	
	delle domande a te stesso e agli altri per capire meglio, chiedi spiega- zioni?	1	2	3	4	5	
NOTE DELL'OI	PERATORE:						
AREA DI COMPETENZA	DOMANDE STIMOLO	GRIGLIA DI VALUTAZIONE					

Orientarsi e organizzarsi nei compiti	Quando studi or- ganizzi il tuo tempo in base alle	Per niente	Poco	Abba- stanza	Molto	Moltis- simo	
di studio e di apprendimento	attività da svolgere (dalla più alla meno importante)? Riesci a portare a termine i compiti rispettando i tempi di scadenza?	1	2	3	4	5	
	Quando devi im- parare qualcosa riesci a stare at-	Per niente	Poco	Abba- stanza	Molto	Moltis- simo	
	tento e concen- trato per capirla e ricordarla meglio?	1	2	3	4	5	
	Quando studi ti distrai facilmente? Quando il tuo in-	Per niente	Poco	Abba- stanza	Molto	Moltis- simo	
	segnante spiega inizi a pensare ad altre cose che non ti fanno seguire quello che spiega? I problemi familiari e/o di amicizia ti fanno trascurare gli impegni scolastici e/o lavorativi?	1	2	3	4	5	
NOTE DELL'OI	PERATORE:						
AREA DI COMPETENZA	DOMANDE STIMOLO	GRIGLIA DI VALUTAZIONE					
Relazionarsi e collaborare con gli altri	Ti piace studiare e lavorare in gruppo? Pensi sia impor- tante imparare a lavorare insieme	Per niente 1	Poco 2	Abba- stanza	Molto 4	Moltissimo	
	agli altri?						
NOTE DELL'OI	PERATORE:						

Tabella 6 – Strategie di apprendimento: dimensioni cognitive e metacognitive

Autovalutazione strategie di apprendimento: dimensioni affettivo- motivazionali							
AREA DI COMPETENZA	DOMANDE STIMOLO	GRIGLIA DI VALUTAZIONE					
Controllare e gestire ansietà ed emozioni	Ti senti agi- tato/Vieni preso dal panico quando devi fare una cosa importante? In questo caso, l'agitazione ti impedisce di portare a ter- mine il com- pito?	Per niente 1	Poco 2	Abbastanza 3	Molto 4	Mol- tissimo	
	Quando hai problemi con gli altri o con i genitori riesci a controllare il tuo stato d'animo e a concentrarti sul compito che devi svolgere?	Per niente	Poco 2	Abbastanza 3	Molto 4	Mol- tissimo	
NOTE DELL'OP	ERATORE:		1	l		I	
AREA DI COMPETENZA	DOMANDE STIMOLO			RIGLIA UTAZIO	NE		

Percepire la propria competenza e locus of control	Pensi di essere bravo in quello che fai?	Per niente	Poco 2	Abbastanza	Molto 4	Mol- tissimo	
	Pensi che le tue azioni e i risultati che ottieni dipendono soltanto da te e dal tuo impegno?	Per niente	Poco 2	Abba- stanza	Molto 4	Mol- tissimo	
	O pensi che le tue azioni e i ri- sultati che ot- tieni dipendono soltanto da qualcuno o qualcos'altro?	Per niente	Poco 2	Abba- stanza 3	Molto 4	Mol- tissimo	
NOTE DELL'OPERATORE:							
AREA DI COMPETENZA	DOMANDE STIMOLO			RIGLIA LUTAZIO	NE		
Controllare e proteggere le proprie emo- zioni	Quando decidi di fare qualcosa, la porti a ter- mine anche se costa fatica e impegno co- stante?	Per niente	Poco 2	Abba- stanza	Molto 4	Mol- tissimo	
	Se un compito è molto faticoso o trovi degli ostacoli per realizzarlo, ti impegni lo stesso per portarlo a termine?	Per niente	Poco 2	Abba- stanza 3	Molto 4	Mol- tissimo	
NOTE DELL'OP	ERATORE:			•	'	•	
AREA DI COMPETENZA	DOMANDE STIMOLO	GRIGLIA DI VALUTAZIONE					

Dare senso e prospettiva alla	Senti di avere un progetto di	Per niente	Poco	Abba- stanza	Molto	Moltis- simo		
propria esi- stenza umana e lavorativa	vita e carriera lavorativa che ti permette di dare significato alla tua esi- stenza?	1	2	3	4	5		
NOTE DELL'OPERATORE:								

Tabella 7 – Autovalutazione strategie di apprendimento: dimensioni affettivo- motivazionali

Autovalutazione delle competenze di adattabilità professionale							
AREA DI COMPETENZA	DOMANDE STIMOLO	GRIGLIA DI VALUTAZIONE					
CONCERN: interesse, senso di responsabilità	Ti trovi a ri- flettere su come sarà il	Per niente	Poco	Abba- stanza	Molto	Moltissimo	
verso il futuro	tuo futuro? Ti rendi conto che le scelte che fai oggi influen- zeranno il tuo futuro? Ti stai pre- parando per il tuo futuro lavorativo? Programmi come rag- giungere i tuoi obiet- tivi?	1	2	3	4	5	

CONTROL: im-	Riesci a	Per	Poco	Abba-	Molto	Moltissimo
pegno e perseve-	mantenere	niente		stanza		
ranza con cui si	gli impegni					
esercita un con-	presi?	1	2	3	4	5
trollo sulla pro-	Ti prendi la					
pria attività	responsabi-					
professionale	lità delle tue					
	decisioni e					
	azioni?					
	Sai difendere					
	i tuoi punti di vista?					
	di vista:					
CURIOSITY:	Sei curioso	Per	Poco	Abba-	Molto	Moltissimo
curiosità profes-	di trovare	niente		stanza		
sionale	buone op-					
	portunità la-	1	2	3	4	5
	vorative?					
	Cerchi occa-					
	sioni che ti					
	aiutino a cre-					
	scere perso-					
	nalmente? Cerchi di co-					
	noscere le					
	varie possibi-					
	lità prima di					
	prendere una					
	scelta?					
	5001141					

CONFIDENCE: fiducia nelle pro-	Pensi di es- sere	Per niente	Poco	Abba- stanza	Molto	Moltissimo	
fiducia nelle proprie capacità e cooperazione per la costruzione di benessere comunitario	sere bravo/competente nelle cose che fai? Pensi di fare le cose in modo giusto? Ti piace imparare nuove abilità e migliorare te stesso? Consideri diversi modi per fare le cose? Pensi di es- sere capace di risolvere i problemi e superare gli	niente	2	stanza 3	4	5	
	ostacoli che incontri?						
NOTE DELL'OPERATORE:							

Tabella 8 – Autovalutazione delle competenze di adattabilità professionale

MODULO 4. Misurazione degli interessi professionali

Obiettivo: misurare gli interessi professionali e sviluppare la capacità di conoscere diverse tipologie di lavoro.

Strumento: Multilingual Iconographic Professional Interest Inventory (MIPII, Boerchi, Magnano, 2015; Magnano, Zammitti, 2019; in corso di validazione, https://www.mipii.net). Si tratta di un inventario per la misurazione degli interessi professionali che, come descritto nel sito web «utilizza, come stimolo, la rappresentazione grafica di alcuni lavori accompagnata dalla denominazione degli stessi. Ogni lavoro, al fine di ridurre l'impatto dei pregiudizi di genere, è rappresentato sia nella versione maschile che femminile. Inoltre, per facilitare la compilazione da parte di persone con diverse competenze linguistiche, i disegni sono accompagnati dal nome della professione in 6 lingue: arabo, tedesco, inglese, spagnolo, francese e italiano».

L'inventario misura l'interesse verso diverse aree professionali, per un totale di 95 *items*: Agricoltura, Ospitalità, Arte, Economia, Costruzioni, Estetica,

Giuridica, Informatica, Linguistica, Sicurezza, Musica, Salute, Scienze Sociale, Tecnologia, Trasporti, Turismo, Sport.

MODULO 5. Promozione delle competenze di cittadinanza e delle competenze interculturali

Il modulo prevede la creazione di gruppi in laboratori ove mettere in atto un modello dinamico di sensibilità interculturale (Bennett, 1992, 2002) e di promozione delle competenze di cittadinanza (civile, sociale e politica).

a) Attività "attivazione competenze interculturali":

Tale attività prevede la lettura di un testo in cui gli autori raccontano le condizioni estreme e le sofferenze non solo fisiche ma soprattutto psicologiche dei migranti che si trovano a vivere e lavorare in paesi culturalmente lontani da quelli di origine. Durante la lettura del testo, che può essere condotta dall'orientatore o condotta da uno dei beneficiari coinvolti nel laboratorio (attività che promuove la messa in pratica delle competenze linguistiche acquisite), si stimola un dibattito coinvolgendo tutti i presenti.

Proiezione di un film con trame dedicate ai contesti migratori e biografici, seguita da una discussione su alcuni temi (precedentemente individuati dall'orientatore/docente/operatore) proposti attraverso un approccio "socratico", mediante domande-stimolo finalizzate a coinvolgere e rendere partecipi attivamente alla discussione tutti i partecipanti.

b) Attività "attivazione competenze di cittadinanza":

Questo modulo, pensato in forma laboratoriale, è suddiviso in quattro sessioni:

Introduzione al Modulo

Introduzione al concetto delle competenze di cittadinanza e di cittadinanza attiva

Laboratorio di applicazione delle competenze di cittadinanza (giochi di ruolo)

Laboratorio di applicazione delle competenze di cittadinanza (simulazione di situazioni tipo).

MODULO 6. Progetto formativo e professionale

Sulla base delle criticità, nonché dei punti di forza emersi nell'analisi dei profili elaborati nella sezione precedente, e con il supporto del consulente, l'utente è ora in grado di individuare gli elementi ritenuti necessari per raggiungere il proprio obiettivo professionale e/o formativo. La griglia che segue

(tab. 9) sintetizza lo schema per l'analisi e l'elaborazione dell'ipotesi progettuale dell'utente e le azioni da compiere nel breve, medio e lungo termine.

Progetto formativo e professionale							
Ipotesi progettuale:	Elementi a favore, punti di forza (risorse possedute: conoscenze, competenze e caratteristiche personali): Elementi problematici, ostacoli (risorse mancanti e necessarie per realizzare il progetto)						
Soluzioni per supe	Soluzioni per superare gli elementi problematici:						
Piano di azione:	 Quali sono le azioni da compiere per realizzare il progetto? Quale percorso formativo è necessario intraprendere? Quali sono i tempi a disposizione? Dove si possono reperire le informazioni relative al percorso che si intende intraprendere? Quali sono gli enti di formazione scolastica e professionale a cui si può rivolgere? Dove si può svolgere un tirocinio/apprendistato? A chi può presentare il proprio curriculum vitae? 						

Tabella 9 – Progetto formativo e professionale

MODULO 7. Accompagnamento alla formazione e al lavoro

L'ultimo modulo è dedicato alle azioni pratiche da compiere per elaborare un curriculum vitae e una lettera di presentazione, finalizzati alla propria candidatura alle aziende, anche attraverso il supporto dei servizi che hanno partecipato al progetto FARO in qualità di Partner e/o discenti/campione dell'indagine (Centri di formazione professionale, Centri di orientamento al lavoro, Centri per l'Impiego, Agenzie per il lavoro). Al termine della costruzione del CV l'iter si conclude con la redazione di un consiglio orientativo volto a sostenere il beneficiario nel processo di scelta professionale e formativa. Quale ulteriore obiettivo di FARO si annovera l'implementazione, attuata dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, di una piattaforma Moodle open access (https://didatticaonline.uniroma3.it/faro/) dove è possibile accedere ai materiali del progetto (dispense didattiche, minute degli incontri formativi, descrizione degli studi di caso). Al fine di promuovere la creazione di una comunità di pratica (Wenger, 2000), il dibattito e la condivisione di buone prassi e delle esperienze professionali, all'interno della piattaforma è stato reso disponibile anche un forum.

Partecipanti, docenti e formatori

Ai tavoli e al percorso formativo svolti nell'ambito delle attività svolte nel territorio laziale hanno partecipato 60 professionisti dell'orientamento individuati fra operatori dei Centri per l'Impiego, consulenti dei Centri di orientamento al lavoro, docenti dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti e operatori del terzo settore che operano nella Regione Lazio. I formatori e i docenti coinvolti nelle attività appartengono alla comunità accademica nazionale, alle aziende private e al Terzo settore. Nell'ottica della costruzione di una rete formale di collaborazione fra professionisti nel settore dell'orientamento, alcuni moduli sono stati presentati nei percorsi di formazione nell'ambito dei seguenti progetti FAMI: "Prima il lavoro" il cui beneficiario capofila è la Regione Lazio, il progetto FAMI "CO.R.INT. - Corso di alta formazione per operatori dell'accoglienza e dell'integrazione" il cui capofila è il Comune di Velletri e il progetto ESPOR "ESPOR - European Skills Portfolio for Refugees il cui capofila è l'Università Cattolica del Sacro Cuore.

Approccio Etico della ricerca

Il presente progetto di ricerca, che si è sviluppato mendiate la costruzione di una working-alliance (Horvarth, Greenberg, 1994; Rogers, 2009) fra la scrivente, in qualità di ricercatrice, e i soggetti-campione coinvolti nelle interviste, nei focus-group e negli studi di caso, è stato svolto nel pieno rispetto dei principi dell'etica della ricerca educativa e dell'etica pedagogica (Lévinas, Peperzak, Ciaramelli 1989; Chiosso, 2009), assumendo una postura consona al contesto di riferimento e facendo riferimento a quanto espresso nel punto 11 del Codice Etico dell'Università degli Studi Roma Tre (in attuazione della Legge 240/2010, art.2, comma 4) che stabilisce quanto segue:

«L'attività di ricerca deve svolgersi nel rispetto dei diritti, dell'integrità e del benessere fisico e psicologico di tutte le persone coinvolte nelle ricerche. L'attività di ricerca non deve perseguire finalità e obiettivi in contraddizione con i principi e i valori promossi dal presente codice. I risultati della ricerca scientifica, perseguiti con libertà e responsabilità, devono contribuire allo sviluppo e al benessere della collettività. L'autore di un'opera dell'ingegno appartenente all'Ateneo è tenuto a non servirsene per fini privati e a mantenere la riservatezza sui risultati raggiunti dalla stessa sino al momento della sua divulgazione» (p. 7).

Il rispetto dei principi etici nei contesti della ricerca pedagogica risulta fondamentale. Come affermano Mortari e Saiani (2013): «un approccio etico alla ricerca qualitativa aderisce alle regole definite dai Comitati Etici che prevedono per esempio di chiedere il consenso scritto del partecipante alla ricerca, l'anonimato dei dati, onestà nel trattare i dati» (p. 177).

Per questa ragione, al fine di ottenere il consenso informato scritto degli attori coinvolti, si è proceduto con l'invio di una *e-mail* in cui sono state fornite informazioni circa gli obiettivi del progetto di ricerca, l'utilizzo dei dati, le pro-

cedure per la raccolta dei dati; il diritto dei partecipanti a ritirarsi dallo studio in qualsiasi momento; le procedure per la tutela della riservatezza dei partecipanti; la richiesta per l'autorizzazione a audio/video-registrare l'intervista e i focus-group.

Particolare attenzione è stata prestata alla conduzione degli studi di caso che hanno coinvolto i soggetti di origine straniera. Al fine di assicurarsi che gli utenti comprendessero i commenti durante tutte le fasi del percorso è stato concesso loro tempo sufficiente per rispondere alle domande poste e ci si è avvalsi della figura di una mediatrice linguistico-culturale.

Capitolo 8 Analisi dei dati: i fabbisogni formativi degli operatori

Il campione che ha partecipato alla web-survey è composto da 130 professionisti che svolgono azioni di orientamento con cittadini di paesi terzi e che operano nel settore pubblico, nell'associazionismo e nel privato sociale. Il campione è composto da 62 docenti dei Centri Provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA, 48%), 11 consulenti presenti nei Centri di orientamento al lavoro (COL, 8%), 20 operatori e consulenti dei Centri per l'Impiego (CPI, 15%), 29 operatori appartenenti al terzo settore (22%) e 8 da personale docente scolastico (6%).

Il 78% dei rispondenti al questionario è impiegato nel settore pubblico, il restante 22% nel settore dell'associazionismo, nel privato e nel sociale.

Partecipanti web-survey	Settore Pubblico	Settore Privato-sociale-associazionismo		
130	101 (77%)	29 (23%)		

Partecipanti web-survey	CPIA	COL	CPI	SCUOLA	TERZO SETTORE
130	62	11	20	8	29
%	48%	8%	15%	6%	23%

Tabella 10 – Caratteristiche dei partecipanti

Per procedere alla rilevazione dei bisogni formativi degli operatori oggetto della ricerca e indagati nel questionario, sono state individuate 7 macroaree:

- a) Scheda del profilo professionale;
- b) Strumenti e dispositivi utilizzati nelle pratiche di orientamento formativo e professionale con immigrati;
- c) La relazione con il soggetto beneficiario: l'approccio alla persona, la presa in carico con l'utenza straniera, gli ostacoli linguistici e culturali, le competenze interculturali;
- d) Rete di collaborazione con altri servizi/enti che si occupano di orientamento presenti sul territorio della Regione Lazio;
- e) Processi di costruzione del profilo professionale e formativo dell'utente;
- f) Normativa italiana sull'integrazione, conoscenza delle politiche attive per favorire l'occupabilità dei cittadini di paesi terzi.

g) Rilevazione dell'interesse a partecipare al percorso di formazione all'interno del progetto FAMI – "Fare Rete e Orientare".

Per quel che concerne il profilo formativo-professionale dei soggetti raggiunti dalla web survey, il 76% afferma di aver svolto studi universitari. Nello specifico, volendo approfondire, il 45% ha concluso un percorso universitario nell'ambito delle discipline umanistiche (psicologia, sociologia, pedagogia, lettere), il 5% in discipline scientifiche (matematica, scienze), il 30% ha svolto studi di stampo economico (economia e commercio) e nell'ambito giurisprudenziale.

Va sottolineato come a differenza dei docenti dei CPIA, gli operatori ed i consulenti dei Centri per l'impiego presentano un profilo formativo (sia per laureati che per i diplomati) prettamente di stampo economico-giurisprudenziale. Tale peculiarità, che si ritiene di particolare interesse per gli scopi della presente ricerca, verrà approfondita e discussa nella parte dedicata all'analisi dei dati emersi dalle interviste e dai *focus group*. Se tra i laureati, dunque, il profilo formativo maggiormente evidente è di tipo umanistico, i diplomati, (rappresentati dal 24%), hanno effettuato studi di tipo tecnico-amministrativo. Il 15% possiede infatti possiede un diploma di ragioneria, il restante 8% ha conseguito un diploma di studi commerciali. Il 96% del totale dei soggetti raggiunti tramite la web-survey svolge mansioni di orientamento formativo e professionale con cittadini di paesi terzi.

Una riflessione va svolta in merito al *background* formativo relativo all'alta formazione: solo il 10% dei consulenti dichiara di aver conseguito titoli *post lauream* e di specializzazione.

8.1 Strumenti e metodologie nelle prassi quotidiane

Per quel che concerne le pratiche e gli strumenti che vengono adottati negli interventi di orientamento, il 96% dichiara di utilizzare, nella fase di accoglienza, schede anagrafiche per effettuare una prima profilatura dell'utente e colloqui conoscitivi per approfondire gli studi compiuti e l'esperienza professionale. Gli operatori dei i Centri per l'impiego (15%) confermano di avvalersi, per avviare un percorso di emersione delle competenze, del "BidiComp" (percorso costruito dall'Isfol, basato sui principi del bilancio di competenze, la cui prima sperimentazione avvenuta tra il 2004 ed il 2005 prevedeva la messa a disposizione di un servizio di bilancio di competenze per gli utenti dei Centri per l'impiego) che tuttavia ad oggi non risulta più sufficiente per rispondere ai bisogni sempre più eterogenei dell'utenza. Negli interventi di orientamento non sono dunque presenti ulteriori tipologie di dispositivi o metodologie *ad hoc* da impiegare con i cittadini italiani e/o con i cittadini di paesi terzi. Un dato che si ritiene interessante osservare è che nell'ambito delle azioni di orientamento riferibili agli immigrati nessuno dei soggetti conferma la presenza

azioni di monitoraggio e valutazione, né di *feedback* nell'intero processo di orientamento.

Il 100% dei rispondenti conferma l'esigenza di voler migliorare le proprie competenze e conoscenze sulle tematiche inerenti all'orientamento formativo e professionale in riferimento ai quadri teorici, sottolineando tuttavia un fabbisogno formativo più incisivo sul fronte pratico.

La relazione educativa

In merito alla costruzione di una working alliance (Bordin, 1979, Amundson, 1995, Swansonn, 1995) e di una relazione educativa (Cunti, Priore, 2008) fra orientatore e beneficiario, il 22% degli operatori avvisa l'esigenza di sopperire alla mancanza, durante la conduzione dei colloqui di orientamento, del supporto di un mediatore linguistico-culturale. L'analisi dei risultati della web survey indica anche come il tema dell'intercultura emerga in maniera puntuale, fattore che verrà ulteriormente confermato nelle interviste semi strutturate e nei focus-group.

Il campione, infatti, manifesta un profondo interesse a migliorare le proprie competenze interculturali, che a loro avviso rappresentano un elemento-chiave fondamentale per la promozione dei processi di integrazione socio-lavorativa

degli immigrati.

A tal proposito si sottolinea come un'ampia letteratura (Bennett, 1993, 2015) riconosca come gli interventi educativi che rispondono effettivamente ai fabbisogni dell'immigrato (Susi, 1993), sono quelli che prevedono l'adozione di approcci basati su di una particolare sensibilità rivolta al rispetto, alle caratteristiche e alla valorizzazione del *background* culturale del soggetto in formazione (Gabrielli, Szpunar, Livi, 2020).

Come afferma Santerini (2014), la competenza interculturale nel profes-

sionista educativo

«non si presenta come una tra le possibili aggettivazioni di un costrutto oggi tanto diffuso quanto controverso, ma si delinea con una propria specificità e assume le connotazioni di una sensibilità personale del professionista ad agire i saperi posseduti in situazioni ad elevata differenziazione culturale» (pp. 11, 12).

Gli immigrati, infatti, come afferma Fiorucci (2019),

«non sono in quanto tali dei soggetti deboli (spesso dispongono di solide esperienze professionali e di titoli di studio medio-alti), ma lo diventano nelle società e nei mercati del lavoro delle cosiddette società di accoglienza che quasi sempre riservano loro le posizioni più basse e meno prestigiose. Si realizza così uno scarto tra "capitale umano" posseduto e livelli sociali e professionali di in-

serimento che non serve né ai diretti interessati né, in una prospettiva che non sia miope, al Paese di accoglienza» (p. 19).

8.2 I rapporti di collaborazione e la rete per la promozione di un orientamento *lifelong* e *lifewide*

In merito ai rapporti di rete, il 24% del campione instaura collaborazioni soprattutto con i docenti dei CPIA e con gli operatori del terzo settore. Il 21% ha contatti con gli enti di formazione scolastica e professionale, il 15% con i Centri per l'Impiego, il 10% con i Centri di orientamento al lavoro e il 5% con l'Università.

La maggior parte delle collaborazioni nascono nell'ambito di progetti specifici (25%) protocolli di intesa (22%), nei contesti formativi (13%) e o mediante l'iniziativa personale (30%).

Alla domanda «La sua attività lavorativa prevede l'utilizzo di specifici strumenti che consentono di ricostruire la storia di vita, formativa e professionale di ciascun utente?» la maggior parte dei partecipanti alla web-survey (89%) dichiara di utilizzare strumenti di tipo narrativo nelle pratiche di orientamento in generale, e soprattutto, con cittadini di paesi terzi. Si tratta per lo più di interviste di stampo biografico, finalizzate ad approfondire la storia del beneficiario nel tentativo di cogliere particolari ed esperienze personali, professionali e formative che possano contribuire a costruire un bagaglio di competenze da poter sfruttare nella stesura del CV e per renderlo più accattivante e interessante agli occhi di un eventuale selezionatore. Anche se i docenti dei CPIA, gli operatori dei CPI e dei COL improntano quotidianamente azioni volte a valorizzare le competenze dei soggetti stranieri, si evince che sul versante delle politiche attive, seppur promosso e molto incoraggiato, la normativa sul riconoscimento dei titoli di studio conseguiti all'estero, la certificazione ed il riconoscimento degli apprendimenti pregressi e delle competenze apprese negli ambiti non formali ed informali, seppure al centro delle politiche del lavoro europee e nazionali, presenta ancora forti limiti.

La conoscenza della normativa europea e nazionale sull'orientamento e delle politiche attive attuate per la promozione dei processi di integrazione e inclusione risulta essere un argomento di interesse per il 76% del campione, mentre il restante 24% esprime l'esigenza di aggiornare le proprie conoscenze su tali tematiche. Un dato interessante è che il 42% di essi conferma di avere una scarsa conoscenza in tale ambito e per tale ragione, di aver necessità di colmare tale *gap*.

All'ultima domanda della *survey* finalizzata a raccogliere l'interesse del campione a partecipare al percorso di *capacity building* e di formazione previsto nel contesto del progetto FARO, la totalità del campione (100%) ha risposto

affermativamente.

Brevi riflessioni conclusive sul questionario

In conclusione, dall'analisi della letteratura scientifica nazionale e internazionale disponibile sul tema, emerge la possibilità e la necessità di costruire modelli di orientamento formativo e professionale coerenti con gli interessi e con le aspettative espresse da ogni utente. Soprattutto è evidente una forte necessità di sviluppare azioni orientative centrate sull'empowerment, sull'attivazione dell'agency personale, sullo sviluppo di competenze strategiche, di adattabilità professionale e delle cognizioni imprenditoriali che non si soffermino solo alla soddisfazione di bisogni primari (fisiologici, di sicurezza, di appartenenza) dettati da una cultura di emergenza, ma puntino alla realizzazione di bisogni secondari quali la stima e l'autorealizzazione (Maslow, 1954). Tali azioni potrebbero inoltre prevenire lo svilupparsi di fenomeni come l'emarginazione, e dell'insinuarsi di atteggiamenti di impotenza appresa (Agier, 2008), di disagi mentali e sociali spesso provocati dalle condizioni precarie in cui sono spesso costretti a vivere gli immigrati e i rifugiati.

8.3 Analisi dei focus-group: i principali nodi tematici emersi

Nel presente paragrafo si affronterà l'analisi dei *focus-group* realizzati con i professionisti che operano nel Lazio nel sistema dell'orientamento. Tali interlocuzioni, realizzate nell'ambito delle attività del progetto "FARO - Fare Rete e Orientare" sono state volte a rilevare i bisogni, nonché i diversi punti di vista, in un'ottica di promozione dii di capacity building. I focus group hanno avuto, inoltre, la funzione di offrire l'occasione per favorire un confronto con una platea differenziata di attori operanti nei diversi servizi territoriali su una prima definizione e sulle modalità di funzionamento del sistema attuale dell'orientamento e delle prassi di lavoro adottate. La selezione dei partecipanti da coinvolgere è stata effettuata col fine specifico di garantire la presenza di soggetti con una competenza ed una esperienza maturata specifica nel settore dell'orientamento, ossia persone che hanno lavorato in tale ambiente a diverso titolo con livelli differenti di intensità. A tale fine è stata svolta una ricerca di tipo desk volta a identificare gli attori che operano nella filiera dell'orientamento formativo e lavorativo nel Lazio. Tale indagine ha restituito una mappatura di enti che svolgono un ruolo di primo piano e che appartengono sia alla sfera istituzionale che a quella del privato-sociale, composta dai seguenti servizi:

- C.O.L. (Centri di Orientamento al Lavoro)
- Centri per l'Impiego
- Centri metropolitani di Formazione Professionale
- Centri di Formazione Professionale (enti del terzo settore accreditati spesso sia per la formazione, sia all'orientamento lavorativo e formativo)
- CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti)
- Agenzie per il lavoro accreditate dalla regione Lazio

 Enti del terzo settore che offrono servizi ad ampio spettro (incluso l'orientamento lavorativo e formativo) a categorie vulnerabili.

I focus group hanno coinvolto responsabili, coordinatori, docenti dei CPIA, operatori e consulenti dei CPI e dei COL che si occupano di orientamento, accompagnamento al lavoro e di politiche attive riferibili ai cittadini di paesi terzi e che sono impegnati all'interno dei servizi e degli enti locali laziali. L'obiettivo del processo selettivo è stato quello di comporre nel territorio un gruppo eterogeneo di esperti che consentisse di reperire informazioni e opinioni sul tema in oggetto, riportando il maggior numero di rappresentazioni possibile.

A livello macro, le aree oggetto di indagine e approfondimento sono le se-

guenti:

- la prospettiva sulla rete degli attori che svolgono funzioni di orientamento, i rapporti tra i differenti enti, il ruolo dei servizi da loro offerti e i limiti attuali del sistema;
- le prassi, le metodologie e gli strumenti/dispositivi che vengono utilizzati nelle pratiche di orientamento con cittadini di paesi terzi;
- i fabbisogni formativi degli operatori e consulenti di orientamento;
- le opportunità di collaborazione fra enti e servizi presenti sul territorio;
- le problematiche e le criticità che insorgono più frequentemente nelle pratiche quotidiane di orientamento con cittadini di paesi terzi;
- avviare un processo di individuazione di elementi utili a definire i contenuti dei moduli formativi del modello di orientamento e del percorso di confronto e approfondimento, previsti nell'ambito del progetto FARO.

Per svolgere un'analisi attenta e approfondita dei *focus-group* si è proceduto con una trascrizione integrale degli incontri volta a cogliere le peculiarità del singolo gruppo, nonché i punti di forza, le criticità e gli spunti di riflessione da una prospettiva di tipo più istituzionale e di sistema sulle tematiche affrontate. Il momento della trascrizione ha contribuito a favorire un momento di riflessione profonda che si è sviluppata ulteriormente nella successiva fase dedicata all'analisi testuale delle interlocuzioni dei *focus-group*.

Per facilitare tale disamina, è stato essenziale assicurarsi e controllare che le trascrizioni fossero accurate e riflettessero la totalità dell'intervista, comprese le pause, la punteggiatura e i dati non verbali. Per essere in grado di dare un senso ai dati qualitativi, è stato necessario immergersi nei dati e "vivere" i dati. In questo processo di incubazione, particolare attenzione è stata posta, durante le trascrizioni, al significato e ai modelli essenziali emersi cercando di raccogliere risultati legittimi e perspicaci.

Infine, per procedere ad una comprensione più profonda dei dati, le tra-

scrizioni sono state oggetto di una profonda e attenta lettura.

Tutto il processo si è svolto maturando una certa consapevolezza nel tentativo di mantenere «la postura del ricercatore, che è la capacità di tenere sotto controllo i propri pensieri [...] anche alla luce di un *problem solving* articolato, organico e complesso» (Cambi, 2010, pp. 163-164). Tale fase ha stimolato un

processo riflessivo favorevole allo sviluppo «del pensiero teorico e in azione» (Magnoler, 2017, p. 67) finalizzato «alla professionalizzazione di colui che sta apprendendo il mestiere» (*Ibid.*), tenendo tuttavia ben presente quanto Mortari e Saiani (2013) a tal proposito suggeriscono:

«Il ricercatore che appartiene o conosce bene il contesto studiato deve tener controllati i suoi pensieri e le sue opinioni, deve cercare di capire dove lo portano, che cosa dei suoi pensieri si impone nella sua mente quando è nella realtà. Ma può essere anche non consapevole della sua non conoscenza» (p. 177).

In sintesi, la restituzione dei dati ha offerto la preziosa opportunità di valorizzare il contributo dei singoli gruppi nella progettazione dei moduli formativi basati sul modello di orientamento proposto nel presente lavoro.

Il significato dell'orientamento

Le prime domande stimolo sono state poste al fine di cogliere la visione, nonché il significato, delle diverse dimensioni che costituiscono l'idea di orientamento in generale e nello specifico delle azioni riferibili ai cittadini di paesi terzi.

Una prima constatazione che emerge è una definizione di orientamento declinata in vari modi: *in primis* viene esso inteso come un'azione di *empowerment* individuale volta ad offrire un sostegno alla persona nella ricerca di un impiego, nel cogliere opportunità del mercato del lavoro, a promuovere la curiosità professionale e accrescere competenze all'interno dell'offerta formativa e delle prestazioni che offre la rete dei servizi.

«Orientamento per me significa accompagnamento, nel senso di accompagnare e guidare una persona, in questo caso parliamo di migranti; quindi, in un momento particolare che è quello nel contesto dell'arrivo in Italia, e appunto, chiamiamolo pure un momento di disorientamento, perché questo è quello che è l'orientamento (pausa)... almeno dal mio punto di vista... e cioè individuare un percorso che aiuti il migrante ad integrarsi nella nuova società. Spesso, infatti, si pensa che l'orientamento serva solo a trovare un lavoro, ma invece il lavoro, almeno a mio avviso, è un mezzo che il migrante ha per ricominciare una nuova vita. In questo caso i nostri CPI attraverso il lavoro degli operatori hanno proprio questa finalità: accompagnare il migrante, seppur dovendo gestire alcune particolari difficoltà come il problema della lingua e il tempo da investire per condurre dei colloqui efficaci» (T5 CPI).

Si pensa all'orientamento come strumento di inclusione non solo lavorativa ma anche sociale:

«l'idea di orientamento, intesa come accompagnamento e supporto sia quella di promuovere un percorso di inclusione sociale ma soprattutto di integrazione lavorativa, poiché è questa che permette al migrante di diventare autonomo, di fare delle scelte... questo è molto, molto importante. Molto spesso, soprattutto quando ci occupiamo di adulti migranti, ci sentiamo anche molto responsabili perché dobbiamo pensare anche alle famiglie di questi ultimi, che spesso vivono in Italia in condizioni di marginalità e povertà assolute. Ecco, direi che uno degli obiettivi principali del lavoro dei CPI si può riscontrare nelle azioni di supporto anche attraverso una facilitazione nell'accesso ai servizi sul territorio, che è fondamentale. Parliamo dunque di assistenza sanitaria, alloggio, scuole per i figli dei migranti... e poi il lavoro, ribadisco, per un migrante lavorare è essenziale, spesso molti, anzi moltissimi di loro accettano qualsiasi proposta di lavoro, seppur sia molto, molto lontana dalle loro competenze e dai loro desideri...» (T3, CPI).

Per alcuni, orientare significa promuovere un percorso di emersione di competenze e promuovere un'azione di *empowerment* individuale. Ma è fondamentale rilevare in maniera puntuale i fabbisogni dell'utente migrante e accompagnarlo nella costruzione di un progetto formativo che possa supportare il beneficiario in una crescita professionale e personale:

«Dal mio punto di vista il ruolo degli operatori è quello di andare ad individuare quali sono i punti di forza, di debolezza dell'utente migrante, su cui poi poter lavorare. È importante comprendere anche i bisogni che l'utente ha. E magari poter partire da questi bisogni per comprendere anche gli obiettivi più ... diciamo macro, cercando di implementare un percorso che sia soprattutto di natura formativa, proprio per valorizzare le loro potenzialità... È ovvio che è importante, come dicevano i colleghi pocanzi, il riconoscimento delle competenze. Ciò non vuol dire, e qui non intendo soltanto parlare di riconoscimento formale, ma soprattutto un riconoscimento informale delle competenze tale che permetta all'operatore di poter andare a evidenziare e valorizzare alcune skills o abilità, e quindi di partire da questo chiamiamolo asset di competenze per poterlo accompagnare nelle scelte. In questo caso si tratterebbe di scelte formative. È da qui che si dovrebbe partire: dalla formazione. La Regione Lazio a tale scopo offre molto, pensiamo agli istituti di formazione professionale, ad esempio. Ecco qui sicuramente il migrante potrebbe trovare delle opportunità più adeguate anche alle sue aspettative e soprattutto opportunità concrete, magari anche attraverso l'attivazione dei tirocini. Sicuramente se non si hanno le idee chiare però, tutto diventa più difficile e complicato: soprattutto per l'operatore che deve inquadrare il migrante in un contesto o in un percorso professionale» (T2, CPI).

Ancora:

«dunque, l'orientamento non è un momento ma piuttosto un progetto che va costruito nel tempo, tale progetto varia da individuo ad individuo; l'orientamento deve prevedere prassi flessibili, le risposte vanno costruite sui bisogni dell'utente: ne deriva la necessità di sviluppare strumenti ad hoc che rispondano ai bisogni specifici degli individui. Potremmo dire che l'orientamento sia un processo che dura per tutta la vita» (C2, COL).

«L'orientamento può anche avere ad oggetto la promozione di un'azione di empowerment, come per esempio capita quando supportiamo la persona nella compilazione di un adeguato CV. Soprattutto poi con i migranti questa fase è molto delicata, vuoi per le difficoltà della lingua, o perché non è possibile riconoscere alcuni titoli di studio, o perché alcuni sono analfabeti. Occorre dare una risposta puntuale ad un'esigenza specifica, anche se questa non è il ruolo dell'orientamento. Il rischio che ci si limiti a fornire risposte emergenziali o a gestire problematiche che esulano le pratiche di orientamento è reale soprattutto nella presa in carico dei soggetti considerati più fragili, come appunto i migranti, i quali hanno maggiori difficoltà a proiettarsi nel futuro, ad intraprendere un percorso di inserimento graduale ad un obiettivo più stabile, e quindi sono spinti e quasi costretti a volte, a cercare risposte immediate» (C6, COL).

«Obiettivo dell'intervento dei COL è l'empowerment della persona, l'accompagnamento verso percorsi di autonomia e il miglioramento dell'occupabilità, sia dei cittadini italiani in difficoltà, che degli stranieri» (C1, COL).

«L'orientamento per me è una parola piuttosto complessa, in quanto all'orientamento appartengono diverse dimensioni della persona. Ogni migrante, ad esempio, ha bisogno di un tipo di orientamento specifico. C'è chi ha bisogno di informazioni, oppure chi ha bisogno di un orientamento più focalizzato per il lavoro. Quando si parla di orientamento con migranti a mio avviso, si affronta un discorso di inclusione sociale, non solo di integrazione lavorativa. Noi docenti dei CPIA troviamo infatti ogni giorno a dover rispondere a delle domande, a cui spesso nemmeno

noi sappiamo rispondere. I migranti spesso non sentono il bisogno di essere orientati» (D3, CPIA).

La presa in carico dell'utenza di origine straniera

Lo stimolo volto ad approfondire quali strumenti e quali metodologie gli operatori impiegano nelle pratiche di orientamento fa emergere un quadro generale piuttosto interessante, in quanto la maggior parte asserisce di non utilizzare alcun dispositivo specifico e di utilizzare le proprie competenze professionali maturate nel tempo:

«Gli orientatori si occupano dell'aspetto formativo e professionale del percorso di accompagnamento al lavoro. E diciamo che gli strumenti abitualmente usati vanno appunto rimodulati rispetto a questo target. Proprio per le difficoltà linguistiche e le differenze culturali. Anche lo stesso colloquio di orientamento formativo e professionale può venire in compresenza o meno col mediatore interculturale. È fondamentale creare delle buone prassi di orientamento. E allo stesso tempo, come succede spesso nel nostro lavoro quotidiano, occorre integrarsi con le altre figure coinvolte in questo tipo di equipe: assistenti sociali, psicologi, agenzie del lavoro, docenti dei CPIA, operatori dei Centri per l'impiego» (C7, COL).

Se i consulenti dei COL manifestano pratiche di orientamento di secondo livello, che si basano su approcci scientifici di matrice francese, come il metodo *Retravailler*, il bilancio delle competenze e il *counseling*, gli operatori dei CPI e i docenti dei CPIA avvisano una scarsa applicazione di strumenti in generale e soprattutto, in relazione all'utenza immigrata.

«In sintesi, i servizi erogati sono: accoglienza, auto consultazione, consulenza informativa, formazione sulle tecniche di ricerca del lavoro, elaborazione del curriculum vitae, percorsi di orientamento di secondo livello, quali consulenze individuali o di gruppo, stages e tirocini (Garanzia Giovani). Gli strumenti e la metodologia utilizzati per le consulenze e si focalizzano su colloqui, counseling, bilancio di competenze, metodo Retravailler (Sullerot), quest'ultimo è uno strumento di eccellenza pensato per i soggetti di genere femminile e per l'orientamento di gruppo. Dal lato della formazione vengono attivati, in collaborazione con gli istituti di formazione professionale convenzionati con la regione Lazio, corsi per figure professionali specifiche (cuoco, pizzaiolo, falegname). Nello specifico, ad esempio, il COL Tiburtino, dove lavoro io, offre un Servizio di Orientamento ed Integrazione Socio Lavorativa per Richiedenti Asilo e Titolari di Protezione Internazionale» (C5, COL).

«Orientare significa, a mio avviso, definire un progetto formativo e professionale, in particolare quando è presente un particolare disagio sociale. Quindi, è una sorta di guida e accompagnamento a quelle che sono le attività previste dallo stesso bilancio» (D1, CPIA).

«Dipende anche da quale è il loro mandato migratorio. Alla propria cultura e non intendono assolutamente rinunciare, pertanto tutto il percorso di orientamento, tutti gli strumenti che vengono utilizzati, tutte le belle parole potremmo dire per supportarlo a fare anche un cambiamento importante, non servirebbero a niente, sarebbero vane se noi non utilizzassimo quella che è l'informazione orientativa e quindi la conoscenza delle risorse dei servizi del territorio. Penso che con l'orientamento formativo e professionale la persona viene aiutata ad analizzare la propria condizione professionale. Perché poi lo dice infatti, attraverso un processo di verbalizzazione, ma soprattutto di consapevolezza della propria esperienza» (D6, CPIA).

Fra gli strumenti scientifici più utilizzati per l'orientamento prevalgono i dispositivi che si basano sul bilancio di competenze:

«Credo che i miei colleghi siano d'accordo sul fatto che non operiamo un orientamento per migranti e un orientamento per nativi. Non facciamo orientamento. Così nome non ci avvaliamo di strumenti particolari per una utenza o per un'altra. Il Bidi-Comp lo utilizziamo con tutti. Certo, quando abbiamo di fronte un migrante che ha poca conoscenza della lingua italiana... (sospira) beh lì si che diventa un problema. Come fai ad aiutarlo? Gli dici che deve rivolgersi ad un CPIA per l'alfabetizzazione, cerchi di fornirgli alcune informazioni, ma poi fare la profilatura diventa abbastanza complesso. Ci vorrebbe più tempo. Molto più tempo...» (O9, CPI).

«Beh, occupandoci di orientamento di secondo livello, utilizziamo in base ovviamente all'utente che abbiamo in carico, alcuni strumenti come il bilancio delle competenze. Si tratta di uno strumento molto interessante e che ci aita parecchio nell'elaborare un progetto formativo e professionale con l'utente, ma come ben immaginerà, non può essere sempre molto indicato con il migrante. Dipende molto dal suo profilo di competenze, dal suo retroterra culturale e professionale. La maggior parte dei migranti che si rivolge a noi non possiede una formazione, a volte è analfabeta nella lingua di origine...» (C6, COL).

«In diverse occasioni ci è stato proposto di effettuare un bilancio di competenze, ma poi tra dire e il fare... non è affatto semplice farlo, un bilancio delle competenze. Noi in fondo non siamo consulenti di orientamento, siamo docenti. La nostra esperienza professionale esula da questo ruolo. È pure vero che comunque dobbiamo farlo, l'orientamento, ma poi alla fine, lo facciamo a modo nostro...» (D8, CPIA).

Sul fronte delle buone pratiche si sottolinea come i consulenti dei Centri per l'orientamento al lavoro (COL) prestino particolare attenzione all'orientamento di genere e di gruppo:

«Beh, poi c'è l'orientamento di gruppo, il metodo Retravailler, come diceva il collega, che utilizziamo maggiormente con le donne. Insomma, tutti strumenti della tradizione francese» (C2, COL).

«[...] Nei colloqui il tema che predomina è il senso di incertezza che le persone provano rispetto al mercato del lavoro contemporaneo. Ci sono poi diverse problematiche che vengono fuori: la difficoltà di inserimento lavorativo per persone adulte che vengono considerate "vecchie" per il mondo del lavoro e "giovani" per andare in pensione. Per non parlare poi delle difficoltà di inserimento di persone, come le donne, che devono conciliare lavoro e attività di cura. La difficoltà di inserimento di adulti e giovani, italiani e stranieri, uomini e donne, senza titoli. Sono tutte situazioni al limite, di grande incertezza, molto faticose per le persone» (C4, COL).

Il tema del genere viene affrontato anche dai docenti dei CPIA, con un particolare *focus* sulle donne in formazione linguistica che partecipano attivamente alle attività laboratoriali con grande spirito di iniziativa ma che poi, a causa di fattori culturali e religiosi, non hanno la possibilità di mettere in pratica quanto appreso.

«Vorrei aggiungere una cosa. Per quel che riguarda l'organizzazione dei laboratori, che a mio avviso vanno considerati come una attività di orientamento, parlo dei laboratori focalizzati sull'auto imprenditorialità e sull'imprenditorialità stessa, e per cui coinvolgiamo esperti esterni, abbiamo le nostre soddisfazioni: anche con le donne ad esempio. Lo scorso anno abbiamo concluso un laboratorio molto interessante a cui ha partecipato un discreto numero di donne straniere. Purtroppo, debbo dire però che per alcune motivazioni... chiamiamole culturali va... in realtà per volontà dei loro mariti... (sospira) alcune di loro non hanno potuto par-

tecipare alla presentazione finale e questo ci è dispiaciuto davvero molto. Quindi diciamo che anche se nei percorsi di orientamento sono presenti dei limiti, poi recuperiamo nei laboratori e nei progetti (sorride)» (D3, CPIA).

A tal proposito anche gli operatori dei CPI riportano come alcuni aspetti riferibili alla cultura di appartenenza condizionino in modo puntuale le pratiche di orientamento.

Nel seguente passaggio, un operatore affronta il problema della assenza della figura della mediatrice culturale, che a suo avviso si rivela essenziale per la conduzione dei colloqui:

«[...] Non c'è dubbio che, ad esempio, con l'utenza migrante femminile, è necessario avvalersi di una mediatrice culturale oltre che linguistica. Non si può non considerare la cultura di appartenenza, specialmente quando si parla anche di credo religioso. Fondamentale è ad esempio in casi come quelli dell'orientamento con donne migranti utilizzare un approccio di genere. Per mia personale esperienza si tratterebbe di un orientamento più puntuale. Questa è insomma, la mia idea in generale di orientamento, poi se volessimo andare in profondità, sarebbe interessante ascoltare le testimonianze dei nostri operatori, ecco» (O4, CPI).

«Noi facciamo orientamento con gli strumenti che abbiamo... come le schede, di certo non possiamo fare percorsi di bilancio delle competenze, primo perché non saremmo in grado, o almeno parlo per me, e secondo poi fare un bilancio delle competenze ad un migrante poco scolarizzato non ha senso. Adesso c'è la moda del bilancio delle competenze. Lo fanno tutti ormai, senza distinzione. Io quando penso all'orientamento penso alla emersione delle competenze. Penso ad un percorso che possa essere utilizzato con qualsiasi utente: scolarizzato, poco scolarizzato, senza distinzione di genere o di età. La nostra è una scuola per ogni età, noi accogliamo tutti e l'orientamento di cui ci occupiamo è più un orientamento informativo che aiuta l'utente a reperire informazioni» (D5, CPIA).

«[...] I CPI attraverso il lavoro degli operatori hanno proprio questa finalità: accompagnare il migrante, seppur dovendo gestire alcune particolari difficoltà come il problema della lingua e il tempo da investire per condurre dei colloqui efficaci. Spesso invitiamo questi utenti a rivolgersi ai CPIA. Ma se avessimo a disposizione dei mediatori linguistici, sarebbe più facile superare queste difficoltà e procedere con una profilatura adeguata» (O5, CPI).

Ulteriore aspetto determinante è rappresentato dal fatto che nessuno dei soggetti intervistati afferma di avvalersi di manuali e linee guida fornite dall'ente in cui presta servizio per la conduzione di colloqui e nei percorsi di orientamento:

«Effettivamente non ci sono linee guida specifiche su come fare orientamento e su quali strumenti fare affidamento. Gli operatori spesso utilizzano strumenti per così dire personali (sorride). Nel senso che ognuno si avvale di strumenti che conosce per via della propria esperienza professionale e formativa. Sicuramente viene utilizzato il BidiComp, che è un valido strumento costruito dall'Isfol, ora Inapp, ma non è sufficiente. Non si ha il tempo di concludere in modo efficace i colloqui, questo è il più grande problema che secondo me è di difficilissima risoluzione» (O3, CPI).

Il fattore tempo ricopre un ruolo cruciale in quanto gli operatori dei CPI, facendo riferimento anche ai limiti burocratici relativi alle loro mansioni lavorative che spesso vengono a mutare in base alle riorganizzazioni amministrative dell'ente stesso, lamentano numerose difficoltà funzionali nel progettare e realizzare percorsi di orientamento che possano svilupparsi sia nel breve che nel medio termine e che coincidano con le urgenti necessità economiche dell'utente migrante, per cui in molti casi nel venire incontro a tali esigenze, si rinuncia alla ricerca di un impiego che soddisfi gli obiettivi professionali e che sia coerente con il profilo della persona, con le sue competenze e con le sue reali aspettative. Il rischio che ci si limiti a risposte emergenziali è reale soprattutto nella presa in carico dei soggetti considerati più fragili, i quali hanno maggiori difficoltà a proiettarsi nel lungo periodo, ad intraprendere un percorso di avvicinamento graduale ad un obiettivo più stabile.

«Beh, io direi anche che per quel che concerne gli strumenti per l'orientamento, è molto difficile applicarli. Quando hai venti minuti o massimo una mezzora per fare un colloquio ecco che poi puoi solo utilizzare Bussola» (O6, CPI).

«In questo caso i nostri CPI attraverso il lavoro degli operatori hanno proprio questa finalità: accompagnare il migrante, seppur dovendo gestire alcune particolari difficoltà come il problema della lingua e il tempo da investire per condurre dei colloqui efficaci» (O5, CPI).

«C'è grande differenza fra chi lascia il proprio paese per motivi politici, economici... se si tratta di rifugiati, o richiedenti asilo...Bisognerebbe conoscere il loro mandato migratorio ecco... Capire anche le loro aspettative eccetera...e questo non si può fare se non si hanno determinate e specifiche competenze, se non si ha tempo, se non si hanno gli strumenti» (O3, CPI).

«Non si ha il tempo di concludere in modo efficace i colloqui, questo è il più grande problema che secondo me è di difficilissima risoluzione» (O3, CPI).

Lo strumento "Bussola", citato da un operatore del CPI, è una piattaforma finalizzata a conservare dati e a creare un profilo dell'utente e non un vero e proprio strumento di orientamento:

«Si esatto, è li che inseriamo o aggiorniamo il data base dell'utenza. Pensi che in una giornata un operatore deve seguire circa una decina di persone. E poi c'è tutto il resto. Le iscrizioni, la gestione delle richieste di corsi di formazione, e quindi la preselezione, se devi fa la candidatura e quindi vedere le offerte di lavoro, se hanno i requisiti, eccetera. Dentro Bussola noi facciamo prima l'iscrizione al Centro per l'impiego, l'aggiornamento, quindi ti apri la schermata e vedi intanto il nome, il cognome dell'utente, dove abita, i tipi di lavoro che ha fatto. Con queste informazioni, se è una questione di aggiornare Bussola. Dopo la parte anagrafica poi c'è l'istruzione, quindi i corsi di formazione, i diplomi, eccetera. Poi c'è la parte lavorativa che se hanno fatto dei lavori. Poi c'è una parte che si chiama esperienze lavorative, dove possiamo metterci mano, perché se non c'è nella parte lavorativa, il lavoro lo possiamo inserire qui. Possiamo inserire i corsi di formazione, sia quelli riconosciuti ma anche quelli non riconosciuti dalla regione. Però magari hanno fatto...(pausa) che ne so un corso di aggiornamento. Poi c'è una parte dedicata alla eventuale invalidità eccetera... Poi c'è la parte che riguarda l'iscrizione vera e propria. E poi ci sono tutta una serie di schermate che noi al momento non utilizziamo, che è proprio dedicata alla formazione dove tu inserisci quello che hanno fatto oppure gli esiti dell'orientamento. Qui inserisci le competenze. Però attualmente questa parte non la utilizziamo perché ufficialmente non è mai partita» (O6, CPI).

«Nella presa in carico dello studente non usiamo uno strumento specifico. Il nostro spirito di iniziativa, le nostre intuizioni, alla fine, quindi, costituiscono strumenti. Le schede che ci servono alla profilatura ci servono per capire a grandi linee chi abbiamo davanti, poi sta a noi selezionare ciò che riteniamo opportuno ed andare ad approfondire [...] noi utilizziamo schede, soprattutto nella fase dell'accoglienza, momento in cui facciamo una profila-

tura dello studente. Creiamo una sorta di profilo biografico aggiungendo le esperienze passate di formazione e professionali. E poi ovviamente c'è la parte dedicata alla certificazione delle competenze linguistiche. In realtà strumenti specifici no, non ne usiamo» (D3, CPIA).

Si è poi ritenuto opportuno chiedere un'opinione e una riflessione sulla figura dei Navigatori, il cui compito principale previsto da ANPAL «è supportare gli operatori dei Centri per l'Impiego nella realizzazione di un percorso che coinvolga i beneficiari del Reddito di Cittadinanza dalla prima convocazione fino all'accettazione di un'offerta di lavoro congrua» (sito ANPAL).

«Ah, si, i navigator... (sorride). Si tratta di una figura puramente amministrativa. Pensi che, me lo raccontava un conoscente che ha partecipato al concorso pubblico, che i quesiti dei test vertevano esclusivamente su nozioni di diritto pubblico e normativa. Sull'orientamento, nulla... e questo è molto indicativo» (O5, CPI).

«Non possiamo effettivamente dire che il ruolo del Navigator possa supportare le azioni di orientamento. Purtroppo, non possiedono le competenze adeguate a tal proposito. Vedremo poi come andrà a finire...(sorride)» (O2, CPI).

«Aggiungerei una cosa, scusate... con il reddito di cittadinanza hanno incominciato a dire sì, ora facciamo orientamento, eccetera eccetera. Poi alla fine invece oggi, noi dobbiamo fare la parte burocratica, l'iscrizione, insomma, queste cose e il navigator invece dovrebbe fare la parte orientativa. Ecco, quella è stata la nostra faccia (si riferisce all'espressione del viso di un collega) quando ce lo hanno comunicato. È così. Bisogna dirlo... noi facciamo la parte orientativa e i navigator ascoltano. Loro dovrebbero monitorare il nostro lavoro di orientatori. Non continuo perché non mi sembra questa la sede opportuna per approfondire... Qui a Pomezia, comunque, ne sono stati assegnati 6» (O3, CPI).

«A questo punto anche io vorrei dire una cosa riguardo ai navigator...questo loro ruolo di valutatori, mi sembra eccessivo. Non sono certo persone competenti in materia. Tra l'altro sono stati assunti solo da qualche mese e devono valutare il nostro lavoro? Un commercialista che deve valutare un orientatore che lavora nel Centro da dieci anni? È ridicolo» (O8, CPI).

Riprendendo il tema degli strumenti e dei dispositivi utilizzati nelle pratiche di orientamento con migranti, emerge che l'impiego dell'approccio narrativo è una pratica comune alla maggior parte i soggetti dei gruppi coinvolti nei focus-group:

«Be, come diceva qualcuno dei miei colleghi non utilizziamo un approccio orientativo specifico per i migranti. Gli strumenti sono più o meno gli stessi anche per i migranti» (O2, CPI).

«Io ho lavorato con migranti. Effettivamente questi ultimi rappresentano un'utenza particolare. Hanno dei bisogni specifici. Uno dei più grandi limiti è comunque sempre quello della lingua. Spesso agli sportelli si presentano migranti con un livello molto basso e con cui per noi diventa davvero un lavoro difficile poter confrontarci. Lavoriamo molto meglio con i migranti che hanno già partecipato ai corsi di lingua italiano erogati dai CPIA. Mettiamo il massimo impegno ma...con il poco tempo che abbiamo fare una profilatura diventa davvero arduo. Quello che aiuta è ascoltare le loro storie, cercare di capire cosa facessero nel loro paese, se hanno il diploma, magari anche la laurea» (O6, CPI).

«[...] Anche io ho esperienza con migranti. Devo dire che seppur non sia facile a volte, perché poverini sono completamente spaesati, porre alcune domande sulla loro storia li fa...come dire... aprire di più. Così ti raccontano un po' della loro vita... e tu riesci così ad ancorarti a qualcosa che intuisci che per loro è importante...Allora si che riesci ad attivare un processo di emersione di competenze» (O1, CPI).

Una ulteriore caratteristica che accomuna le azioni dei professionisti dell'orientamento è che gli approcci e i dispositivi vengono utilizzati indistintamente sia per l'utenza italiana che straniera.

«Be, come diceva qualcuno dei miei colleghi non utilizziamo un approccio orientativo specifico per i migranti. Gli strumenti sono più o meno gli stessi anche per i migranti» (O2, CPI).

Gli strumenti per un orientamento efficace

Un altro elemento di approfondimento che va evidenziato e che secondo gli intervistati costituisce un importante strumento per ancorare le azioni di orientamento al mercato del lavoro, è la formazione: a tal proposito il tirocinio viene annoverato il più efficace fra gli strumenti di politiche attive per far incontrare il soggetto e le aziende.

Riguardo al rapporto con le aziende, la maggior parte degli operatori lamenta l'assenza di un dialogo con esse, ritenendolo tuttavia un fattore essenziale per promuovere l'incontro fra domanda e offerta. «In modo particolare, i tirocini formativi, la parola stessa lo dice... lo stage è un mezzo per poter acquisire le competenze professionali, le competenze tecniche. All'interno di un'azienda che richiede personale da formare, i tirocini vengono regolati e disciplinati da normative che prevedono anche un sostegno economico per il tirocinante ama anche sgravi fiscali per l'azienda promuove questa iniziativa formativa. Lo stesso tirocinio, a mio avviso, può promuovere un proprio progetto personale e da sviluppare e quindi necessita di queste esperienze e non solo per poter acquisire un minimo di formazione, ma soprattutto per potersi rendere conto di quelle che sono le sue aspettative» (D5, CPIA).

«I rapporti con le aziende si instaurano spesso in base anche alla collaborazione nei progetti di cui facciamo parte. Ma se non c'è richiesta di tirocinanti è molto difficile. Spesso quando proponiamo uno dei nostri studenti alle aziende, magari gli studenti che si rivelano particolarmente brillanti o che possiedono medi livelli di conoscenza della lingua italiana, o altre lingue e magari possiedono dei titoli di istruzione è più facile... ma poi si tratta sempre di progetti come Garanzia Giovani, durano 6, 9 mesi e poi ecco che si ricomincia daccapo a cercare un nuovo impiego. Può capitare che lo stesso utente del CPI faccia più tirocini, uno diverso dall'altro... senza concludere nulla, perché si tratta di lavori temporanei» (D2, CPIA).

«[...] Capita anche con i percorsi di formazione professionale. Li aiutiamo ad iscriversi a corsi professionalizzanti ma poi alla fine mollano, o non trovano lavoro. Così fanno corsi da pizzaiolo, da giardiniere, panettiere, ma poi si ritrovano fra le mani della formazione che magari hanno seguito a singhiozzi e un certificato che attesta il corso svolto con tanto di qualifica ma poi comunque l'impiego non lo trovano. È una situazione complessa. Noi cerchiamo anche di spronarli a studiare, ma spesso per loro è sufficiente adempiere alle richieste amministrative e andare a cercare un lavoro altrove, magari con l'aiuto di connazionali e delle comunità di origine che si sono insediate in Italia» (D8, CPIA).

«[...] I progetti professionali devono essere concreti e realizzabili. È proprio li che ti rendi conto di chi hai davanti, se si tratta di una persona responsabile, o una che si accontenta ad esempio: ecco questo andrebbe evitato. Il migrante non si dovrebbe accontentare di un impiego qualsiasi, dovrebbe progettare un percorso di crescita professionale, anche se in quel momento non è in grado di pianificare a lungo termine» (D1, CPIA).

«Penso che avremmo bisogno di competenze tecniche professionali per favorire quanto più possibile l'occupabilità... I tirocini, ad esempio, sono una grande opportunità. Ma alla base di tutto però, ci deve essere una progettualità ben definita. Sintetizzando penso che le competenze che un orientatore dovrebbe possedere si possano definire in empatia, capacità di apertura, conoscenza delle altre culture, conoscenza degli strumenti e dispostivi per fare orientamento e per rilevare competenze. Si parla tanto di empowerment. Ecco noi dovremmo specializzarci su questo. Perché quando poi il migrante è in grado di camminare sulle proprie gambe, e crede in quello che fa, si prospetta un futuro migliore sia nella vita personale che professionale» (D6, CPIA).

Nei *focus-group* con gli operatori dei CPI l'elemento formazione emerge solamente durante le interlocuzioni in merito alle competenze degli operatori e dei Navigator, mentre il tema della formazione professionale si limita ad essere preso in considerazione limitatamente all'offerta presente nella piattaforma Bussola e all'inserimento in essa dei dati forniti dal soggetto.

«I Navigator fanno un percorso di formazione di un mese organizzato da Anpal Servizi e poi vengono inseriti nei CPI. L'unica formazione che fanno all'interno dei CPI è assistere ai colloqui che conduciamo noi operatori senior. Ma pensi quanto può essere complicato fare un colloquio e avere vicino una persona che deve valutate il tuo operato...» (O2, CPI).

La rete degli attori: buone pratiche per un orientamento consapevole e condiviso

Allo stimolo finalizzato ad indagare se fosse presente una rete territoriale e una attività di scambio e di collaborazione sul fronte delle pratiche di orientamento con immigrati, gli operatori dei CPI hanno risposto come segue:

«Bene, da questo punto di vista posso confermare che sono in corso di svolgimento alcuni progetti della Regione che ci danno la possibilità e l'opportunità di lavorare con altri enti. Interagiamo soprattutto con i servizi sociali, quindi con assistenti sociali, psicologi» (O1, CPI).

«Capita, ma per lo più lavoriamo in team; quindi, creiamo dei gruppi di lavoro composti da colleghi dello stesso centro. Ecco, probabilmente più che una rete di orientatori, si tratta effettivamente di una collaborazione finalizzata al progetto in corso con operatori di altri settori, non di orientamento» (O5, CPI).

«Si, effettivamente questa è una prassi che si delinea anche nel nostro CPI. La nota dolente è che poi le attività si fermano appena si conclude il progetto. È difficile poi continuare a collaborare con gli altri operatori. Diciamo che però, i progetti danno l'opportunità di conoscere altri operatori che, poi, nel momento del bisogno, possiamo contattare. A me è capitato tempo fa di chiamare una assistente sociale con cui avevo lavorato in un progetto che si era resa molto disponibile. Così poi effettivamente, mi ha aiutato a risolvere una piccola questione con un migrante che aveva bisogno di alcune informazioni. In questo caso devo dire che la rete ha funzionato. Devo dire però che qui a Pomezia, avendo la fortuna che siamo tutti logisticamente vicini, noi operatori parliamo spesso con il Distretto sanitario, il Comune e con l'Ufficio di Piano sociale che sovrintende Pomezia e Ardea. A Pomezia è presente il CPIA7, ma sinceramente non collaboriamo con loro, almeno per il momento, poi chissà, magari dopo questo suo progetto di ricerca... (sorride)» (O3, CPI).

I docenti dei CPIA hanno confermato quanto affermato dai colleghi dei CPI. Tuttavia, spesso i progetti specifici, i corsi di formazione, di aggiornamento o la partecipazione a progetti comuni rappresentano delle occasioni per conoscere altri soggetti istituzionali che operano nella filiera dell'orientamento.

«[...] Si tratta di un quadro territoriale che noi conosciamo, spesso perché ce ne parlano spesso durante i corsi di formazione, ma poi, conoscere quali sono i servizi dislocati sul territorio non significa, purtroppo, sapere nel dettaglio cosa fanno o magari avere l'opportunità di contattarli in caso di bisogno. Mi spiego meglio. Se ho bisogno di supporto da parte della ASL, chiamo la ASL. Ma non parlo con una persona in particolare, che conosco, che so che può effettivamente darmi una mano a risolvere un problema. Magari parli con una persona non abbastanza competente ed ecco che devi ricominciare daccapo» (D4, CPIA).

«Solitamente noi ci interfacciamo con persone che conosciamo, alla fine è così. In realtà il nostro mandato come unità formativa ai sensi del Decreto MIUR del 2015 in attuazione del PTOF e cioè il Piano Triennale dell'Offerta Formativa) è previsto che i CPIA realizzino progetti integrati di istruzione e formazione che richiedono la collaborazione con altre agenzie formative pubbliche e private, anche partecipando a programmi regionali, nazionali o comunitari. Quindi, essendo il CPIA una istituzione scolastica autonoma possiamo stipulare convenzioni con Università, Regioni ed enti pubblici; con associazioni, privati e con il

Terzo Settore; e partecipare ad associazioni temporanee con agenzie pubbliche e private che realizzino collaborazioni sinergiche per l'attuazione di particolari progetti di formazione» (D1, CPIA).

«Vero, ma poi alla fine, a lungo termine poi...si tratta comunque sempre di iniziative personali...A volte abbiamo l'opportunità di interagire con altre realtà attraverso i progetti a cui partecipiamo. Attualmente è in corso di svolgimento un progetto che si chiama Prima il Lavoro organizzato dalla regione Lazio, un progetto di politiche attive, in cui stiamo svolgendo alcune attività ma che in realtà non possono essere definite azioni di orientamento. Tuttavia, questo progetto in particolare, che ci coinvolge anche come studenti (sorride) ci sta dando l'opportunità di conoscere altri profili professionali e altri servizi che fanno orientamento. Speriamo solo che questi contatti non scemino alla fine del progetto, come spesso purtroppo invece avviene» (D9, CPIA).

«[...] Le iniziative che interessano anche altri attori sociali si possono riassumere in alcuni progetti che abbiamo concluso da poco. Gliene cito un paio: Progetto "Le parole del lavoro" in partnership con l'Associazione Apriti Sesamo, si tratta di percorso di alfabetizzazione di un linguaggio tecnico-professionale rivolto a giovani immigrati coinvolti in un percorso di orientamento al lavoro; e poi abbiamo una collaborazione con la Rete Migranti e il COL Tiburtino (la cui utenza è principalmente di origine straniera) ed uno sportello specifico per l'orientamento ai migranti» (C5, COL).

Quali competenze per un orientamento interculturale efficace?

Il tema delle competenze professionali degli operatori e dei consulenti di orientamento fa emergere un quadro ben chiaro sui fabbisogni formativi e sull'idea stessa del concetto di competenza che viene espressa come un insieme di «saperi impliciti in una stretta connessione fra apprendimento continuo e i luoghi nei quali avviene» (Magnoler, 2017, p. 39).

Non si tratta solamente di competenze riferibili ai consulenti, ma anche di competenze rintracciabili nei beneficiari di orientamento. Parliamo dunque di competenze intese come: «la capacità di mobilizzare (attivare) e orchestrare (combinare) le risorse interne possedute per far fronte a una classe o tipologia di situazioni formative in maniera valida e produttiva» (Pellerey, 2001).

Ancora, una ulteriore definizione di competenza viene fornita nel documento recante la "Definizione di standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze" (2014) e nello «Schema di decreto legislativo sulla validazione degli apprendimenti non formali ed informali» (2013) in cui la competenza viene descritta come la «comprovata capacità di

utilizzare – in situazioni di lavoro, di studio e nello sviluppo professionale e personale – un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale ed informale»¹ (art.4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n.92).

Tuttavia, va sottolineato anche come le succitate dimensioni vadano ad inserirsi nel contesto dell'apprendimento organizzativo (Argyris, Schön, 1997). Da tale interpretazione di competenza quale sistema capacitante (Ellerani, 2019), emerge una chiara prospettiva di quali abilità e conoscenze dovrebbe possedere il professionista dell'orientamento: *soft-skills*, capacità "agentiva" o di *agency* (Aggiungere Bandura, 1982; Sen, 1982, 1985), capacità di pianificare e anticipare (Savickas, 2001), leggere e interpretare il mercato del lavoro, competenze linguistiche, e, soprattutto, le competenze interculturali (Bennett, 1993, 2014; Deardoff, 2006; Santerini, Reggio, 2007, 2014; Deardoff, Jones, 2012; Santerini, 2017).

«Le competenze che deve possedere un operatore di orientamento, che sia un docente del CPIA, che sia un operatore dei centri per l'impiego o un consulente del lavoro...beh... Innanzitutto, quando si ha di fronte persone come i migranti è noto che in primis questi abbiamo delle problematiche oggettive in termini di conoscenza della lingua...e è ovvio che bisogna porsi in un atteggiamento di apertura e diciamo, ci vuole molta, molta pazienza. Per quel che concerne il mio lavoro, penso che con i migranti si debba assolutamente possedere quelle che ora vengono chiamate soft skills e quindi competenze trasversali, ma competenze di empatia, di apertura; quindi, competenze che permettano all'orientatore di andare ad approfondire quali sono le dimensioni culturali, quindi non solo linguistiche dell'utente. Quando noi parliamo di migranti non possiamo solo soffermarci una lingua, perché quella dopo qualche tempo si impara ... invece la loro cultura si può imparare soltanto se c'è una apertura da parte dell'orientatore. Ecco, direi appunto che queste competenze di apertura, la conoscenza e l'accettazione di culture diverse dalla nostra è fondamentale. Almeno per iniziare un discorso di presa in carico di migranti. È ovvio che poi lo stesso processo di orientamento necessita di competenze che vanno oltre questo primo step che sono le competenze teoriche e pratiche, perché se non conosci il quadro di riferimento dell'orientamento, gli strumenti da utilizzare in base all'utenza, sia migrante che non migrante, ad

¹ Schema di decreto legislativo recante Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, ai sensi dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92, approvato dal Consiglio dei ministri dell'11 gennaio 2013.

esempio con i giovani... oggi abbiamo tanto NEET in Italia, fra i quali ci soni anche i giovani migranti di cui noi ci prendiamo in carico...» (D7, CPIA).

«La mia collega mi ha fatto venire in mente alcune competenze molto specifiche che sono le cosiddette competenze interculturali. Queste vanno sicuramente ad incidere sia sulla didattica che sull'orientamento e l'accompagnamento al lavoro. Si tratta di competenze che vanno a promuovere l'assunzione di una visione più ampia, globale. Anche la conoscenza di culture che sono molto lontane dalla nostra, è fondamentale. E poi è interessante ciò che approfondire ciò che c'è intorno, e porsi domande anche sull'origine delle migrazioni, insomma... chiedersi come e perché ci sono queste migrazioni? Quindi approfondire il punto di vista socioeconomico. Sono competenze che aiutano a riflettere e ad analizzare quali sono ad esempio i fattori che vanno a concorrere alle motivazioni per cui un migrante lascia il proprio paese di origine e viene in Italia. Questo è essenziale per fare bene il nostro lavoro» (D3, CPIA).

«Eh (sorride) Direi che di competenze ce ne vogliono parecchie. Soprattutto con il target a cui ci riferiamo noi consulenti dei COL. I migranti poi, necessitano un particolare tipo di approccio. La mia esperienza, ad esempio, mi ha portata a puntare tutto sulle loro storie. Non sempre le storie sono belle, ma proprio per questo dobbiamo aprirci per comprendere quali sono le reali esigenze ed aspettative del migrante quando si rivolge al nostro servizio» (C1, COL).

«Io penso a competenze trasversali, apertura al dialogo, empatia, comprensione delle difficoltà che un migrante può riscontrare nel parlare di sé in una lingua che non conosce bene... capacità di comunicare al fine di fargli comprendere che noi siamo li per aiutare, non certo per giudicare» (C6, COL).

Particolare attenzione viene posta alla dimensione dell'orientamento quale «dimensione strategica utile a favorire nei migranti lo sviluppo e il potenziamento di capacità riflessive necessarie per identificare in piena consapevolezza i propri bisogni formativi e costruire una propria identità professionale in linea con il proprio progetto migratorio e non solo di sopravvivenza» (Fiorucci, Margottini, 2020).

«Il consulente deve essere capace di fare emergere le competenze dell'utente. Competenze formali, non formali e informali. Aiutare il migrante nella narrazione del proprio vissuto e nella costruzione di un progetto migratorio» (C2, COL).

In merito ai percorsi di certificazione delle competenze, secondo i consulenti dei COL sarebbe auspicabile procedere con l'implementazione di un modello di percorso di emersione di queste ultime, i CPIA sostengono di non possedere competenze per raggiungere tale scopo:

«Su questo bisognerebbe lavorare Ma non dico solo a livello normativo. Si parla da tanti anni delle difficoltà di mettere in atto la certificazione delle competenze. Ma se non si comincia, non si raggiungerà mai l'obiettivo concreto. La certificazione delle competenze formali ed informali a mio avviso aiuterebbe tantissimi migranti che a causa di diversi motivi, tra cui anche la presenza di conflitti nei loro paesi di origine, non riescono a reperire i loro titoli di studio. Occorrerebbe implementare un modello di certificazione europeo, ma a partire dalle realtà nazionale. A me sembra che siamo proprio tanto lontani dal rendere possibile una iniziativa del genere, purtroppo» (C1, COL).

«Noi effettivamente per quel che concerne le attività di orientamento previste ci fermiamo sul colloquio di accoglienza, si, andiamo a verificare il livello di conoscenza della lingua italiana, ma non facciamo mica percorsi di emersione delle competenze... Abbiamo partecipato ad alcuni corsi, anche organizzati con docenti universitari sul tema dell'emersione delle competenze, ma anche questo, occorre possedere un background formativo di alto livello e soprattutto, fare moltissima esperienza. E noi non abbiamo tempo purtroppo, per fare questa esperienza» (D1, CPIA).

L'esigenza di possedere competenze di natura multidisciplinare si rileva un ulteriore fattore critico, soprattutto quando si ha l'opportunità di lavorare in un *setting* multiprofessionale:

«Beh, alle competenze menzionate dai miei colleghi io ne aggiungerei altre. In qualità di orientatore bisogna davvero possederne parecchie... fondamentalmente dal punto di vista della professionalità bisognerebbe essere un po' psicologa, un po' sociologa, (ride) un po' commercialista, un po' pedagogista, a tratti anche esperta di diritti umani, di diritto del lavoro... devi avere anche competenze manageriali se hai qualche responsabilità di coordinamento. Insomma, davvero tante. Però devo dire che tutte le

migliori e maggiori competenze io le ho acquisite facendo esperienza. Non c'è nulla di meglio di acquisire abilità nel contesto lavorativo e riprenderle negli altri casi di cui ti occupi. Perché già hai affrontato un certo problema, hai individuato la soluzione ed ecco che quando capita nuovamente, lo risolvi nell'immediato, senza perdere ulteriore tempo che invece potrai dedicare all'utente» (C6, COL).

Soffermandoci sulle competenze che gli immigrati dovrebbero sviluppare, gli operatori si soffermano su quelle linguistiche, ritenute essenziali e sulle abilità di auto-orientative:

«L'orientamento può anche avere ad oggetto la promozione di un'azione di empowerment, come per esempio capita quando supportiamo la persona nella compilazione di un adeguato CV. Soprattutto poi con i migranti questa fase è molto delicata, vuoi per le difficoltà della lingua, o perché non è possibile riconoscere alcuni titoli di studio, o perché alcuni sono analfabeti» (C6, COL).

«L'orientamento richiede una pluralità di interventi successivi, a partire dall'educazione alla cittadinanza, intesa come un orientamento civico e di accompagnamento ai servizi pubblici presenti sul territorio, e che permetta agli individui più fragili a livello di competenze e di opportunità e possibilità, di cominciare a muoversi in modo più consapevole, indipendente, autonomo e soprattutto attivo tra le opportunità e i servizi che possono condurlo alla riuscita del percorso, riducendo l'attitudine che purtroppo hanno in molto, migranti in particolare, ad affidarsi passivamente alla guida altrui, a dipendere insomma» (C7, COL).

«Inoltre, direi che un buon orientamento è imprescindibile sia a scuola sia nel mondo del lavoro. Le competenze auto-orientative sono competenze di base che tutti dovremmo avere per muoverci meglio e in modo più efficace e puntuale nel mercato del lavoro. La nostra società viene definita la società dell'informazione, della conoscenza e della formazione continua. I cambiamenti sono velocissimi soprattutto a livello tecnologico. Le scelte che ci troviamo sono sempre più numerose e dobbiamo farle sempre più spesso ed in tempi brevi. E a volte abbiamo bisogno di un supporto professionale per non perderci. Questo vale anche per noi orientatori che dobbiamo continuamente aggiornarci» (C1, COL).

«Se posso aggiungere una cosa...a mio avviso e sottolineo, questo è un mio pensiero...(sorride) bisognerebbe ecco focalizzarsi sulla promozione di un dialogo con le aziende. Ad esempio, puntare sulla formazione degli operatori sul miglioramento delle competenze trasversali, una formazione finalizzata a rendere gli operatori in grado di parlare con le aziende» (O5, CPI).

«Mi riferisco al fatto che non possiamo aspettare che le aziende ci chiamino, si dovrebbe avviare anche un'operazione diciamo così, di scouting...e cioè dovremmo avere delle risorse interne che si occupano della gestione della rete con le aziende. Così gli operatori si occuperebbero della profilatura dell'utente, delle pratiche di orientamento, e poi, sulla base del profilo emerso, predisporre una scheda da inserire in una banca dati aggiornata, dicevamo anche disponibile e accessibile anche sul territorio nazionale» (O5, CPI).

«Innanzitutto, quando si ha di fronte persone come i migranti è noto che in primis questi abbiamo delle problematiche oggettive in termini di conoscenza della lingua...e è ovvio che bisogna porsi in un atteggiamento di apertura e diciamo, ci vuole molta, molta pazienza [...] Quando noi parliamo di migranti non possiamo solo soffermarci una lingua, perché quella dopo qualche tempo si impara ... invece la loro cultura si può imparare soltanto se c'è una apertura da parte dell'orientatore» (D7, CPIA).

8.4 Analisi delle interviste: i principali nuclei concettuali emersi

Le interviste individuali hanno coinvolto 17 testimoni privilegiati fra consulenti, docenti e operatori che lavorano nell'ambito nell'ambito dell'orientamento formativo e professionale all'interno di servizi istituzionali (Centri per l'Impiego, Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, Centri di orientamento al lavoro) e nel settore del privato-sociale (agenzie formative, istituti di formazione professionale, agenzie del lavoro, Associazioni che si occupano di prima accoglienza, comunità) dislocati nella Regione Lazio.

Le interviste realizzate hanno avuto come tema dominante le prassi di collaborazione tra i servizi e gli attori nel contesto territoriale, nonchè le pratiche focalizzate sugli strumenti dell'orientamento.

I quesiti hanno avuto lo scopo di svolgere un ulteriore approfondimento sui principali nuclei concettuali emersi nei *focus-group*. Le interviste agli operatori e ai consulenti del terzo settore hanno consentito di ampliare l'analisi svolta dagli attori istituzionali, e di fornire, di conseguenza, uno scenario del completo sul sistema dell'orientamento in generale e più propriamente sugli

strumenti e le prassi operate sul campo. Inoltre, i professionisti del privato-sociale, seppur focalizzati e impegnati maggiormente su pratiche di inclusione sociale piuttosto che di orientamento vero e proprio, hanno restituito, mediante la condivisione del loro punto di vista, un quadro molto concreto in merito al mercato del lavoro, sottolineando l'importanza della formazione e dell'orientamento *lifelong*.

Tuttavia, gli obiettivi delle interviste, seppur mirati sulle pratiche che guidano l'azione orientativa degli operatori e dei consulenti dei servizi coinvolti, hanno consentito di cogliere il funzionamento del sistema complessivo, nelle sue declinazioni a vantaggio dell'utenza in generale e non solo di quella immi-

grata.

Quali strumenti per l'orientamento con i cittadini i paesi terzi?

Nella conduzione delle interviste è stata posta particolare enfasi nell'approfondire l'approccio teorico e/o scientifico su cui si fonda l'impianto delle prassi quotidiane e nell'esplorare quali strumenti e dispositivi gli intervistati applicano nelle azioni di orientamento in generale e nello specifico con l'utenza immigrata.

Alla domanda posta su quale fosse l'idea dell'orientamento e gli scopi di quest'ultimo, un orientatore che opera nel contesto di un centro di accoglienza

ci riferisce quanto segue:

«l'orientamento lo intendo, ma posso dire che lo intendiamo, perché il nostro gruppo di orientatori ha la stessa idea di orientamento, come azione di empowerment legata al lavoro. Accompagniamo i ragazzi verso il lavoro in modo che diventino autonomi economicamente e socialmente» (Int. 2).

Una consulente di una Agenzia di formazione conferma di utilizzare gli stessi strumenti nel contesto dell'orientamento senza alcuna distinzione a eccezione fatta nel caso di persone particolarmente vulnerabili. In questa circostanza i colloqui richiedono un maggior impegno in termini di tempo e quindi, è necessario assumere un approccio che non sia dettato da una logica dell'emergenza, che si rivela tuttavia una variabile critica presente anche nelle altre realtà, soprattutto nei CPI, dove un operatore afferma di dover svolgere un colloquio di orientamento in venti minuti.

«Gli strumenti e i percorsi sono quelli usati per tutti, con attenzione al caso specifico. Con persone vulnerabili spesso bisogna essere più attenti quando si parla di tempistiche lunghe: progetti a medio-lungo termine con persone vulnerabili spesso sono difficili. Non bisogna scaricare su una persona vulnerabile le impotenze di un sistema» (Int. 5).

«(Sorride) e chi ha tempo per farlo? Ci hanno dato il mandato di chiudere il colloquio in 20 minuti. Immagina cosa puoi fare... nulla praticamente» (Int. 13).

«Non abbiamo molto tempo per la fase più orientativa. Dobbiamo concludere i colloqui in circa 20 minuti» (Int. 14).

Il quadro che gli intervistati restituiscono in merito agli strumenti impiegati sul campo è piuttosto eterogeneo. In particolare, sono pochi i professionisti che si avvalgono di dispostivi che si fondano su paradigmi scientifici (come il bilancio di competenze o il metodo *Retravailler*²). Un esempio significativo di applicazione di un approccio di orientamento di secondo livello è quello che ci racconta questa operatrice di una agenza di formazione (Int. 5) e una consulente di un COL (Int. 9):

«[...] Quanto ai riferimenti metodologici, interessante è la metodologia fornita da Eveline Sullerot, riferimento bibliografico importante, che intende l'orientamento come una ricostruzione di senso. Si tratta della tradizione francese, ben nota soprattutto per il bilancio delle competenze» (Int. 5).

«Viene utilizzato il bilancio delle competenze, ma in generale ogni orientatore ha i suoi strumenti, che vengono poi tarati in base all'utenza. Si tratta comunque di orientamento di secondo livello. Non può di certo essere definito un orientamento di primo livello, più informativo, insomma. La costruzione del cv stessa è orientamento, non è solo la produzione di un foglio, è la creazione di uno strumento» (Int. 9).

«Beh, dipende, possiamo riferirci al bilancio delle competenze, oppure al metodo Retravailler, che viene utilizzato maggiormente con le donne e l'orientamento di gruppo. Noi di teoria non ne sappiamo moltissimo ecco, ci avvaliamo di questi due strumenti» (Int. 9).

Come noto in letteratura (Domenici, 1998, 2016a), l'orientamento è oggi considerato come un processo formativo e di cambiamento: così inteso esso si propone come un intervento di secondo livello, finalizzato ad esplorare in maniera approfondita l'esperienza di vita del soggetto per sollecitarne maturità,

² Il metodo *Retravailler* elaborato negli anni Settanta dalla sociologa del lavoro francese Evelyne Sullerot, è stato pensato per facilitare il reinserimento professionale di donne adulte. Per un approfondimento si suggerisce il seguente testo: Sullerot, E. (1996), L'orientation professionnelle des adultes: l'experience de Retravailler, *Spirale*, n°18, pp. 9-26.

proattività e autonomia nelle scelte formative e professionali (Margottini, 2006). Per queste sue caratteristiche l'orientamento si colloca in una prospettiva olistica che si sviluppa secondo una direttrice volta a promuovere un processo di responsabilizzazione e consapevolezza e di sviluppo di competenze personali orientative (di base, di monitoraggio, di sviluppo) e autoregolative nel soggetto (Pombeni, Guglielmi, 2000; Margottini, 2006, 2017, 2019).

Seppur il Bilancio di competenze (Yatchinovsky-Michard, 1991, 1994; Lévy-Leboyer, 1993, 1999; Lemoine, 1996, 1998, 2002) emerga come uno degli strumenti trasversalmente impiegato nei diversi contesti (CPIA, CPI, COL e nel privato-sociale) andandosi quindi a collocare fra i dispositivi più conosciuti da parte dei professionisti, se ne rileva tuttavia un utilizzo finalizzato a raccogliere più informazioni possibili sull'utente piuttosto che rappresentare un modello concettuale e un metodo scientifico riconosciuto e focalizzato sulla ricostruzione e sull'emersione delle competenze come risultato atteso.

A tal proposito, infatti, va evidenziato come nella pratica del Bilancio di competenze si debba necessariamente prendere in considerazione alcuni aspetti essenziali:

«Nel caso di percorsi di Bilancio rivolti a utenza immigrata, le difficoltà linguistiche e le differenze culturali implicheranno la ricerca di modalità di integrazione con specifiche figure professionali, quali sono quelle del mediatore linguistico e del mediatore interculturale, che verranno il compito di facilitare la progressiva presa di consapevolezza di sé, ascoltare empaticamente per coglierne la specificità di bisogni e aspettative, personalizzare il percorso anziché standardizzarlo. Indubbiamente il problema "lingua" è un problema con cui confrontarsi» (Ladogana, 2019, pp. 301-302).

Specialmente nei contesti migratori

«la pratica di Bilancio, favorendo il recupero dell'"esperienza" (anche quella migratoria) come risorsa insostituibile per lo sviluppo e la crescita del soggetto (come possibilità per educare alla scelta), consentirebbe al RPI di ritornare sulle esperienze più profonde e ampie – conferendo loro significato di continuità (personale, sociale, professionale) – per trarne modificazioni e riprogettazioni e, in questo modo, agire responsabilmente sul futuro» (Ladogana, 2019, p. 296).

«L'orientamento che viene fatto nella nostra agenzia è individuale. Viene fatto da orientatori che sono per la maggior parte psicologi del lavoro con esperienza nella formazione. Non vi sono strumenti definiti ma il lavoro è approfondito sulla base dell'espe-

rienza. In generale viene fatto il bilancio competenze ecolloqui di approfondimento» (Int. 6).

La ricostruzione delle abilità e delle conoscenze nei vari contesti formali, informali e non formali, obiettivo principale del Bilancio di competenze, viene applicato mediante la somministrazione di questionari, come racconta questo consulente di una agenzia del lavoro:

«Si avvia un Bilancio di competenze in cui appunto di ricostruzione il percorso di vita e il percorso lavorativo, le competenze maturate. Questo lo facciamo tramite i questionari dell'Isfol più altri questionari costruiti alcuni professionisti solitamente sociologi. Somministriamo poi altri questionari specifici sul mercato e sul mondo del lavoro per capire meglio la persona, cosa pensa, cosa conosce ecc. Insomma, analizziamo le competenze e le cataloghiamo in macroaree di competenze e cioè relazionali, artistiche, ecc... Infine, agglomeriamo tutte le competenze emerse e delineiamo un progetto professionale nuovo o si approfondisce quello che magari già avevano in mente e questo lo facciamo con i soggetti che devono essere ricollocati. Delineiamo un obiettivo preciso e un piano che prevede anche a chi il soggetto deve rivolgersi, che strumenti può usare per ricerca di lavoro» (Int. 6).

Come rilevato durante i *focus-group*, per quel che concerne gli strumenti applicati dagli operatori dei Centri per l'impiego volti alla messa in trasparenza e all'emersione delle competenze, si osserva che anch'essi si avvalgono dell'esperienza e degli strumenti costruiti dall'ISFOL (oggi INAPP), come ad esempio "*BidiComp*", già citato nei precedenti paragrafi, un percorso costruito dall'Isfol, la cui prima sperimentazione avvenuta tra il 2004 ed il 2005 prevedeva la messa a disposizione di un servizio di Bilancio di competenze per utenti dei CPI.

Ciò nonostante, il Bilancio di competenze viene riconosciuto come strumento essenziale per l'autovalutazione delle competenze all'interno dei percorsi di orientamento di secondo livello:

«Il bilancio delle competenze viene utilizzato in quanto è un lavoro molto utile per quanto riguarda l'autovalutazione e come prima fase di inquadramento generale. L'orientamento stesso serve a rendere il soggetto consapevole di quello che sa fare e che già fa. Questo percorso di presa di coscienza e costruzione di consapevolezza è necessario e antecedente alla fase di certificazione. Per quanto riguarda gli strumenti dell'orientamento di secondo livello, essi mirano ad approfondire la storia di vita e i percorsi di formazione e lavoro, tanto quelli formali quanto quelli informali. Si cerca di dar valore a entrambi questi ultimi e ricostruirli.

L'orientamento è mirato ad attivare il soggetto, a farlo diventare più consapevole e responsabile di sé nel lungo periodo, non ha a che fare con risposte immediate a bisogni immediati. Deve essere sempre un orientamento a lungo termine per essere tale: cosa faccio da qui a un anno? Il problema sta proprio nel conciliare questo orientamento a lungo termine con il fatto che ho bisogno soldi nel qui e ora» (Int. 5).

Il quadro generale delle testimonianze raccolte delinea come le principali strategie e metodologie nelle prassi operative si concentrano su alcuni aspetti principali: in primo luogo, non emerge una prassi condivisa nell'utilizzo di dispostivi fondati su basi scientifiche; in secondo luogo, seppur gli attori coinvolti nelle interviste condividano un'idea di orientamento volta alla costruzione individuale di un progetto professionale, formativo, e migratorio, nell'ambito delle azioni rivolte agli immigrati, si constata che le metodologie a cui la maggior parte di riferisce si rivelano piuttosto approssimative e incentrate quasi esclusivamente su competenze maturate nel contesto dell'esperienza professionale e formativa personale:

«Ogni orientatore possiede i propri strumenti, la propria formazione, non saprei come definire quali competenze specifiche un orientatore debba avere. Forse molta pazienza, e molta empatia, quando si ha a che fare con i ragazzi (sorride)» (Int. 3).

Accanto agli strumenti operativi, una orientatrice di una agenzia di formazione afferma di consultare alcune piattaforme *online* che pubblicano gratuitamente e mettono a disposizione degli iscritti esperienze di progetti specifici (come i FAMI e gli ERSAMUS PLUS) volti a promuovere la costruzione di una rete e alla condivisone di buone pratiche inerenti all'orientamento e all'apprendimento permanente (*lifelolong guidance* e *lifelong learning*):

«Uno strumento di cui ci avvaliamo e che riteniamo molto utile e molto valido è EPALE-Electronic Platform for Adult Learning in Europe, una piattaforma per l'educazione degli adulti. Si tratta di un progetto europeo pensato dalla Commissione Europea che fornisce tantissimi spunti per avviare buone pratiche di integrazione ed inclusione per i cittadini di ogni provenienza. Tra questi ovviamente, l'orientamento si configura come uno strumento indispensabile» (Int. 4).

Altri intervistati, come testimonia questo consulente di una agenzia per il lavoro, si focalizzano maggiormente sull'obiettivo di rendere l'utente immigrato quanto prima autonomo nella ricerca di un impiego. Si tratta tuttavia, di una azione possibile solamente nelle circostanze in cui l'utente possiede già

una conoscenza più approfondita della lingua italiana. Risulta interessante anche l'iniziativa di approfondire l'ambiente e la comunità in cui l'immigrato vive per capire se la rete sociale può rappresentare un canale preferenziale di intermediazione per trovare un impiego.

«Si parte dagli strumenti della ricerca del lavoro: cv e lettera di presentazione, che spesso vanno riadattati, rifatti, ecc. o ne vanno fatti di più in base agli obiettivi che ci si prefigge. Si parla poi delle tecniche di ricerca di lavoro attive come l'autocandidatura e passive come la ricerca annunci, o di job position nei siti delle aziende. Si analizzano anche i contatti personali: "a chi possiamo chiedere cosa", dunque un'analisi rispetto al contesto. Una parte di attività si concentra sulle candidature: come farle, e lo si fa insieme nelle ore a disposizione. C'è poi una parte dedicata ai colloqui di lavoro» (Int. 6).

Un orientamento volto a promuovere il processo di integrazione e inclusione viene svolto anche coinvolgendo attivamente le famiglie dei giovani, come descrive un consulente di un centro di formazione e di accoglienza:

«Con i ragazzi di origine straniera cerchiamo di coinvolgere molto le famiglie per creare una maggiore inclusione e integrazione» (Int. 3).

Tra gli obiettivi, emerge la necessità di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica, soprattutto dei giovani appartenenti alle prime e seconde generazioni:

«Si tratta di uno sportello di orientamento pubblico ma rivolto soprattutto, se non esclusivamente, ai ragazzi che studiano o sono intenzionati a studiare nell'istituto; quindi, si tratta di un orientamento sia in entrata che in uscita. È un orientamento legato al mondo della formazione professionale. L'utenza straniera, di prima e soprattutto di seconda generazione, costituisce una buona parte dell'utenza complessiva dello sportello e quindi dell'istituto stesso» (Int. 3).

Nell'ottica di lavoro in *équipe*, il consulente ci descrive il coinvolgimento di diverse figure professionali nel promuovere i percorsi di orientamento anche nelle scuole secondarie di primo grado e con il supporto delle famiglie dei ragazzi:

«Vi sono due orientatrici che lavorano presso lo sportello, una pedagoga e una psicologa, c'era un terzo orientatore sociologo ma è

da poco andato in pensione e non è stato sostituito. Vi sono tre tipi di percorsi di orientamento. Nelle scuole medie viene fatto ogni anno presso le scuole del territorio per presentare le nostre proposte formative. Poi c'è uno sportello sempre attivo per gli studenti iscritti: a volte necessitano di un ri-orientamento a percorso iniziato. Si tratta anche di uno sportello di ascolto per supporto e per motivare i ragazzi, prevenendo, in questo modo, la dispersione scolastica. Si cerca in questi percorsi motivazionali di coinvolgere la famiglia il più possibile» (Int. 3).

Infine, un consulente di una agenzia del lavoro e di formazione per le aziende, descrive il modello di orientamento adottato nelle sue pratiche quotidiane, definendolo come il risultato convergente di tre dinamiche specifiche: orientamento attitudinale, offerta del mercato del lavoro e trasferibilità:

«Il percorso di orientamento che propone la nostra agenzia è un percorso che si fonda su tre pilastri principali, quindi da un lato, l'orientamento attitudinale che serve alle persone per conoscersi meglio, appunto in termini di potenziale, competenze, capacità, interessi, predisposizioni, fattori di motivazione al lavoro, proprio per avvicinarsi verso la costruzione concreta di un progetto personale, poi il secondo pilastro è l'orientamento al mercato del lavoro, quindi un orientamento volto a conoscere meglio quelle che sono le opportunità offerte dal mercato del lavoro, le competenze maggiormente richieste e in ultimo, non per ordine di importanza, anche i contratti che sono appunto in continuo e cambiamento evoluzione. E invece il terzo assunto è l'orientamento che definiamo di trasferibilità, quindi un orientamento un po' più strategico che serve a mettere in contatto le persone con il mercato del lavoro in maniera efficace» (Int. 7).

Tuttavia, a suo avviso, l'obiettivo principale dell'orientamento rimane ancorato a due determinate dimensioni: promuovere lo sviluppo di un'autonomia nel soggetto e supportare le aziende nel condurre una corretta analisi dei bisogni: «Aiutiamo le persone a prepararsi al meglio e a capire come muoversi in un mercato del lavoro ormai caratterizzato da nuove professioni e nuove specializzazioni. D'altro canto, il nostro ruolo è quello di aiutare le imprese a fare una corretta analisi del bisogno» (Int. 7).

La rete dell'orientamento

Le reti attive sul territorio sono definite per lo più 'informali' e 'personali' e come tali vengono sviluppate e costruite nel tempo, in particolare nell'ambito della partecipazione a progetti specifici. La rete sussiste finché tali progetti e collaborazioni sono attivi: alla loro conclusione la rete perde il suo carattere

formale, per trasformarsi in una esperienza professionale e/o in una opportunità di collaborazione futura e/o nella necessità di un eventuale supporto nelle pratiche di lavoro quotidiane.

«Ci interfacciamo principalmente con i beneficiari di progetti e corsi. Ma anche con le aziende: si tratta soprattutto di cooperative e di enti del terzo settore. Con questa categoria di attori stipuliamo collaborazioni e accordi permanenti, anche perché è la nostra agenzia a fornire formazione e servizi di validazione delle competenze alle aziende e ai loro dipendenti. Con i CPIA collaboriamo per quanto riguarda i corsi di italiano: se abbiamo utenti che non conoscono sufficientemente la lingua italiana, li inviamo a un CPIA per seguire un corso. La rete viene costruita su misura del beneficiario di volta in volta. Pensare e attivare un lavoro in rete resta dipendente dalla buona volontà dei singoli individui che operano in questa filiera e in questo ambito. A mio avviso invece la rete andrebbe modellizzata più strutturalmente e a partire da direttive che arrivino dall'alto e che siano indipendenti dalla buona volontà degli operatori. Sempre per vie informale le nostre operatrici sono in contatto con i COL. Altri attori della nostra rete di sono i sistemi di rappresentanza delle imprese. La rete convenzionata è formata da 30 realtà del territorio ed è costituita da aziende, imprese ecc. che facilitano l'inserimento lavorativo degli utenti che si rivolgono a noi per la consulenza formativa» (Int. 4).

«Abbiamo preso parte a diversi progetti rivolti a migranti per i quali si è attivata una rete di partner. In particolare, alcuni di questi sono progetti banditi e a valere sul Fondo Sociale Europeo, il cui focus erano i migranti transitanti» (Int. 4).

«La rete viene creata nel tempo con le persone incontrate grazie a progetti o informalmente, con enti con cui si collabora nel territorio. Alcuni attori con cui noi ci relazioniamo molto sono Speha Fresia, Arci solidarietà...È proprio perché è informale che la rete funziona. La nostra agenzia ha elargito formazione sull'orientamento a vari attori tipo Arci, o centri antiviolenza con il fine ultimo di rendere i loro operatori in grado di fare un primo orientamento. I Cpi fanno parte della rete in quanto l'utente che si rivolge a noi deve passare necessariamente prima da un CPI per firmare la DID. Invece, a mio avviso i COL funzionavano prima che passassero alla gestione comunale. Prima si chiamavano CILO e funzionavano molto meglio ed erano gestiti da una cooperativa. Il sistema si è irrigidito quando sono passati al sistema pubblico. Il progetto che era stato fatto per metterli in rete con i

CPI è stato un flop. Tra tutti i COL, con il COL Marconi noi abbiamo buoni rapporti. Invece, per quanto riguarda i CPIA, questi vengono utilizzati per i corsi di italiano. Fanno orientamento solo informativo, tipo quello che si fa a scuola. Tutti gli enti dovrebbero parlare fra loro e fare rete ma hanno difficoltà a farlo. Altri rapporti che invece abbiamo sono quelli con le aziende, che i nostri consulenti hanno costruito nel tempo. La costruzione dei rapporti con le aziende, talvolta, passa attraverso il fatto che la nostra agenzia fa formazione anche alle aziende» (Int. 5).

«Collaboriamo principalmente con ASL, scuole, COL, CPI, servizi sociali, enti del terzo settore... ma sempre attraverso collaborazioni informali basate su rapporti personali e porta a porta...» (Int. 1).

I Centri di orientamento operanti nel territorio del Comune di Roma Capitale vantano una rete propria e una serie di fitte collaborazioni di successo fra i consulenti che ne fanno parte:

«I COL (ce n'è 12 attivi nell'area di Roma Capitale) costituiscono una rete con una distribuzione territoriale e lavoriamo molto o forse sarebbe meglio dire quasi esclusivamente con gli utenti che abitano nei territori in cui sono collocati. Entrano dunque in rete con altre strutture che lavorano nella stessa area» (Int. 9).

Dall'analisi delle interviste è emerso come il terzo settore e l'associazionismo siano molto presenti e operativi sul territorio operando interventi di orientamento volti a favorire l'integrazione sociale e lavorativa dei soggetti che appartengono alle categorie fragili e specialmente degli immigrati, anche svolgendo azioni finalizzate alla promozione di attività di rete che spesso si concretizzano nella partecipazione a progetti europei (ERSAMUS PLUS) e nazionali (FAMI). I testimoni, a tal proposito, affermano di collaborare con gli altri enti istituzionali e non istituzionali attraverso una rete informale, che si è sviluppata negli anni grazie all'intraprendenza di alcuni operatori:

«Non esistono in questo ambito reti efficaci, le uniche reti esistenti sono di tipo sindacale: le agenzie per il lavoro hanno piccole reti sindacali. Quest'assenza di reti efficaci è un limite enorme del sistema. Il lavoro di rete andrebbe invece promosso. Come Agenzia abbiamo provato in passato a fare rete per fare matching in particolare con i soggetti del privato sociale che si occupano di accoglienza per i migranti ma si è trattato di tentativi fragili e complicati e il partenariato risulta complicato» (Int. 6).

«Essendo un ente privato, noi abbiamo molta flessibilità. Come agenzia curiamo molto i rapporti con le aziende del territorio» (Int. 7).

«Noi rispetto al Centro per l'impiego, siamo un interlocutore privato, non pubblico, ma tutti i giorni accogliamo candidati nelle nostre agenzie e cerchiamo di capire come trovare per loro il lavoro migliore in base a quelle che sono le offerte e le ricerche di personale. Ci interfacciamo talvolta con i CPI, perché spesso sono gli operatori stessi che ci mandano le persone per effettuare i colloqui» (Int. 7).

Un ostacolo alla costruzione di una rete di collaborazione potrebbe essere individuato nei meccanismi competitivi peculiari del mercato del lavoro che si instaurano fra strutture che operano nello stesso ambito o con lo stesso tipo di utenza. Tale presupposto rappresenta un effetto delle sovrapposizioni di ruolo che determinano uno scenario contraddistinto da una forte concorrenza fra enti pubblici e privati, i quali sono spinti e motivati più dal raggiungimento di *target* economici (ad esempio, incentivi ricevuti in base al numero di utenti presi in carico) piuttosto che dal raggiungimento dell'obiettivo di promozione di prassi orientative finalizzate alla configurazione di uno specifico contesto di apprendimento improntato sulle reali esigenze e fabbisogni degli utenti immigrati, e soprattutto, volto a consentire il pieno processo di integrazione del soggetto all'interno della comunità e nel mercato del lavoro.

«Con i CPI non c'è collaborazione anche perché si trovano in competizione con le agenzie per il lavoro. Essi operano in regime di monopolio per quanto riguarda una serie di servizi come l'elaborazione del patto di servizio, profilatura ecc... per cui è obbligatorio per l'utente fare un passaggio presso un CPI prima di affidarsi ad altri servizi, per lo meno per quanto riguarda il Lazio. Per il secondo segmento di lavoro entrano in concorrenza con le agenzie per il lavoro, laddove l'utente deve decidere se continuare a fare affidamento al CPI o essere preso in carico da un'agenzia per il lavoro. L'orientamento viene sostenuto da fondi pubblici. Le agenzie per il lavoro coinvolte nei due programmi ricevono inizialmente 900 euro per la presa in carico. Ne ricevono poi altri 3200 nel caso l'utente venga assunto» (Int. 6).

Una risorsa essenziale: il mediatore linguistico-culturale

Sono soprattutto i docenti dei CPIA ad esplicitare la necessità oggettiva di coinvolgere la figura del mediatore linguistico-culturale nelle azioni di accoglienza rivolte agli immigrati:

«Altro aspetto importante a io avviso è la figura di un mediatore linguistico-culturale. Sarebbe di grande supporto nelle azioni con i migranti. Sia nella didattica sia soprattutto, durante l'orientamento» (Int. 10).

Nello specifico, i docenti sottolineano come sarebbe auspicabile una formazione *ad hoc* finalizzata al miglioramento delle proprie competenze interculturali e come queste rappresentino un valore aggiunto ed essenziale nello svolgimento delle loro mansioni quotidiane:

«Si, come dicevo pocanzi, un approfondimento sulle pratiche e sugli strumenti andrebbe fatto. E perché no, anche della formazione sulle competenze interculturali. Senza i mediatori, per noi è sempre molto complicato interfacciarci con gli stranieri che ancora non conoscono la lingua italiana» (Int. 12).

Lo stesso pensiero viene espresso anche da un operatore di un CPI che sottolinea la necessità di coinvolgere la figura professionale del mediatore linguistico-culturale specialmente nella fase di presa in carico del soggetto e durante la conduzione dei colloqui:

«Poi quando si rivolgono a noi migranti che magari non sono stati già nei CPIA per i corsi di lingua facciamo ancora più fatica perché non possiamo nemmeno avvalerci dei mediatori linguistico-culturali. Soprattutto nei colloqui di orientamento, momento in cui dobbiamo rilevare le competenze, è cruciale comprendere anche le loro dimensioni culturali, lo scenario sociopolitico del paese da cui arrivano. Ad esempio, anche il credo religioso spesso si rivela un fattore molto complesso» (Int. 14).

Risulta dunque necessario pensare a una figura di mediatore che provenga dai medesimi contesti socioculturali degli immigrati. Questa iniziativa rappresenterebbe un valore aggiunto in quanto in grado di instaurare una relazione educativa/orientativa basata sulla condivisone di esperienze legate sia all'immigrazione, sia allo scenario più propriamente connesso all'individuazione dei motivi del viaggio migratorio.

Allo stesso tempo, il mediatore, agli occhi dell'immigrato potrebbe rappresentare un modello di piena integrazione sociale e lavorativa, costituendo un'immagine positiva nell'ottica della costruzione di un futuro possibile nella società ricevente.

È molto probabile anche che tale figura possa agevolare un processo di emersione delle risorse degli immigrati consentendo uno sviluppo maggiormente consapevole di un processo di *empowerment* e un conseguente accrescimento del senso di auto-efficacia.

Nell'affrontare l'argomento della mediazione linguistico-culturale, un consulente di una agenzia di formazione di Roma spiega come per molti migranti la figura del mediatore rappresenti un possibile impiego e concretamente realizzabile in virtù delle proprie competenze linguistiche.

«Uno degli obiettivi della nostra agenzia in riferimento alla popolazione migrante è quello di riconoscere un credito di ammissione al fine di supportarli nei percorsi di formazione per diventare mediatori linguistico-culturali, in questo caso è però necessario il diploma di scuola superiore. Tale credito di ammissione viene riconosciuto grazie al programma di validazione delle competenze che è un nuovo e recente che offriamo. Uno dei problemi principali che i migranti affrontano riguarda l'integrazione: integrare il sé nelle due culture e le due culture nel sé. Il problema principale che riguarda l'orientamento dei migranti: è un gioco al ribasso. Il massimo a cui si punta è diventare un mediatore linguistico-culturale, e questo indipendentemente dal fatto che l'utente abbia lauree e esperienze pregresse. È allora una sfida per l'orientatore quella di contrastare questa tendenza» (Int. 4).

Dunque, seppur la figura del mediatore nelle sue varie accezioni³, rappresenta effettivamente un'opportunità professionale per immigrati scolarizzati, è pur vero che essa sottintende il possesso di competenze formali acquisite in un contesto di apprendimento formale (scuola, università).

³ Secondo un'analisi delle normative relative ai mediatori, le definizioni della figura professionale del mediatore sono sei:

a. 'Mediatore di madre lingua', inserito nella C. M. n. 205 del 26.7.1990. In questo documento la figura del mediatore viene indicata per adottare le iniziative finalizzate alla valorizzazione delle lingue e delle culture di origine dei bambini stranieri nei contesti scolastici e per favorire le relazioni con le loro famiglie.

b. 'Mediatore interculturale,' sancito dall'articolo 40, comma 1, lettera d. della Legge 40/98, riferibile agli stranieri titolari di carta di soggiorno o di permesso di soggiorno di durata non inferiore a due anni. Il compito di tale figura è facilitare i rapporti tra le singole amministrazioni e gli stranieri appartenenti ai diversi gruppi etnici, linguistici e religiosi.

c. Mediatori culturali qualificati, indicato nella Legge 40/98, articolo 36, comma 6, lettera b: tale figura professionale ha il compito di stabilire i criteri e le modalità di comunicazione con le famiglie degli alunni stranieri.

d. 'Mediatore linguistico', indicato nell'articolo 5 del DM 202/2000 del Ministero della Pubblica Istruzione, è una figura professionale istituita nel corpo insegnante per facilitare linguisticamente l'alunno e la sua famiglia.

e. 'Mediatore linguistico e culturale', indicato nella CM 24/06 del MIUR sulle 'Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli stranieri', è una figura professionale di origine straniera in grado di risolvere problematiche linguistiche e culturali relative ai bambini stranieri.

f. 'Mediatore culturale', menzionato nel DDL Amato-Ferrero (Consiglio dei ministri, n. 47, 24/04/07), per incrementare le misure dirette all'integrazione dei migranti con particolare riferimento alle questioni inerenti alle seconde generazioni e alle donne.

Per meglio comprendere la funzione strategica del mediatore, si riporta il pensiero di Taft (1981) che su tale tema afferma quanto segue:

«A cultural mediator is a person who facilitate communication, understanding, and acting between persons or groups who differ with respect to language and culture. The role of the mediator is performed by interpreting the expressions, intentions, perceptions, and expectation of each cultural group to the other, that is by establishing and balancing the communication between them. In order to serve as a link in this sense, the mediator must be able to participate to some extent in both cultures. Thus, a mediator must be to a certain extent bicultural» (p. 53).

Anche Loiodice (2004), descrivendo le risorse da utilizzare nelle pratiche di orientamento con l'utenza adulta riconosce il complesso compito educativo demandato al mediatore: «I mediatori culturali (*in primis* il linguaggio) hanno un'importanza strategica nella crescita individuale e sociale» (p. 31).

Tale affermazione sembra quanto mai opportuna anche nel contesto della presa in carico dell'utente migrante, ove il mediatore linguistico-culturale può rappresentare uno strumento di grande rilevanza per favorire un'interazione costruttiva con il soggetto.

Orientamento, mercato del lavoro, politiche attive

Seppur sia condivisa l'idea che le politiche attive del lavoro rappresentino la nuova frontiera del *welfare* (Luciani, 2002) di una serie di servizi messi a disposizione dalla Regione Lazio per l'utenza giovanile (15-29 anni) riguardanti la formazione, il tirocinio, l'apprendistato, il servizio civile e l'accompagnamento attivo al lavoro, secondo gli intervistati, il programma *Garanzia Giovani* (approvato dalla Regione Lazio il 23 aprile 2014, con la d.GR. n.746, in convenzione con Ministero delle Politiche Attive e Sociali) risulta essere lo strumento maggiormente applicato al fine di promuovere l'inserimento professionale. *Garanzia Giovani* sembra anche garantire un'interazione formale fra i diversi attori pubblici e privati che gravitano all'interno del complesso processo amministrativo previsto affinché il programma abbia successo:

«Garanzia Giovani è un progetto che coinvolge attori differenti. La remunerazione è mista azienda/stato. La rete principale con cui collaboriamo è costituita dai datori di lavoro e dalle altre realtà presenti sul territorio quali comunità, COL, case famiglie ecc. I COL in particolare aiutano i ragazzi a compilare la scheda per iscriversi al corso. In un secondo momento i ragazzi vengono convocati da città dei ragazzi e selezionati per frequentare i corsi. I ragazzi che si presentano nei COL sono spesso soggetti che vivono un momento caratterizzato da particolari bisogno, piuttosto

emergenziali. Si cerca allora di una risposta immediata... l'orientamento che viene fatto è dunque un orientamento di emergenza, poco minuzioso. L'orientamento serve in ogni caso a riportare gli individui sul piano della realtà: spesso gli individui hanno aspettative altissime che il mercato del lavoro non riesce a corrispondere. I Centri per l'Impiego sono invece poco inseriti nelle reti territoriali e sono più che altro apparati burocratici, secondo l'intervistatore, secondo il quale servirebbero persone con conoscenze approfondite relative alle esigenze del territorio al fine di inserire meglio le persone nel mondo del lavoro. Noi collaboriamo molto con il COL tirocini» (Int. 2).

«Il COL Gino Giugni è in contatto con il CPIA 2, che lavora nello stesso territorio. Viene inviato al CPIA l'utente che necessita di un corso di italiano, in quanto è fondamentale favorire l'autonomia linguistica. Capita a volte anche che persone che sono in Italia da 20 anni non sono in grado di compilare i moduli. Capitano anche individui non alfabetizzati: è un tema che è importante affrontare. C'è poi Il CPI di Torre Angela con cui collaboriamo e gli SPRAR, ce n'è 14 nel territorio: c'è una procedura formale di invio per cui l'assistente sociale dello SPRAR compila una scheda, la invia al COL, dopo di che l'utente contatta lo sportello e prende un appuntamento» (Int. 9).

A tal proposito, un operatore del centro di formazione Opera Nazionale per le Città dei Ragazzi sottolinea come sia presente da lungo tempo una rete informale, costruita sul lavoro e le relazioni professionali instaurate tra diversi attori della filiera dell'orientamento:

«Per quanto riguarda invece i ragazzi che frequentano i corsi, sono stati inviati da comunità, COL, e dalle case-famiglia che hanno saputo dei corsi tramite passaparola. In tutti i casi entra in gioco la rete che negli anni Città dei ragazzi ha costruito con le altre realtà del territorio: si tratta di una rete informale basata sui rapporti personali che i vari operatori hanno costruito nel tempo» (Int. 2).

All'interno della rete formale di collaborazione, i docenti dei CPIA svolgono un ruolo determinante quando il beneficiario del percorso è una persona immigrata. In tal senso, infatti, una volta concluso il percorso formativo e acquisito il titolo scolastico e/o la certificazione del conseguimento del livello di lingua italiana previsti per ottenere il permesso di soggiorno, gli studenti vengono esortati a rivolgersi agli sportelli degli enti che si occupano di intermediazione con il mondo del lavoro:

«Alcuni sono stati inviati dai CPIA per proseguire gli studi dopo il conseguimento della terza media. Per quanto riguarda questo tipo di utenza, spesso si ha difficoltà a darvi risposta in quanto dopo il compimento dei 18 anni non è possibile iscriversi all'istituto, ma molti dei ragazzi, soprattutto stranieri, provenienti dai CPIA hanno già compiuto 18 anni. Dunque, l'utenza dei CPIA viene accolta, viene fatto un colloquio di orientamento ma poi non ci sono corsi offerti dall'istituto aperti a tale utenza per via dell'età. È più facile ottenere corsi con il Fondo Sociale Europeo. Stiamo cercando di attivare dei moduli di 30 ore in collegamento con i CPIA: non veri e propri corsi annuali ma più brevi per consentire l'accesso a chi non rientra nell'età per gli altri. E ancora una proposta. La nostra utenza in generale proviene da tutta la città e la provincia, non solo dal territorio circostante, il bacino è molto ampio, coinvolge soprattutto comunque la zona est di Roma. Essendo ente accreditato, referente principale è la Regione. L'istituto Gerini è in rete con diversi attori del territorio, quali i CPIA che ci inviano ragazzi all'istituto per proseguire gli studi. Oppure siamo noi che inviamo i ragazzi ai CPIA quando vediamo che hanno necessità di migliorare la lingua italiana. Prima l'istituto stesso offriva corsi di italiano ma sono stati eliminati in quanto i ragazzi preferivano seguire i laboratori e non i corsi di italiano, i cui orari talvolta coincidevano. Con i CPIA l'istituto ha attivato un protocollo di intesa che vuole essere un modo per agevolare l'iscrizione dei ragazzi più grandi di 16-17 anni, infatti per garantire la continuità didattica, possono iscriversi anche a metà anno e ottengono la licenza media a febbraio. I CPIA con cui lavoriamo maggiormente sono l'1, il 2 e il 4. Poi ci sono i CPI: soprattutto quello di Scorticabove e quello di Monterotondo Scalo. Anche con questi è attivo un protocollo di intesa. I ragazzi vengono indirizzati dai CPI presso l'istituto per vedere se ci sono corsi e qualifiche che potrebbero interessarli, ma se i ragazzi vengono dopo che hanno frequentato già altri corsi, può comunque succedere che debbano rinunciare a un anno di quelli già frequentati per tornare indietro di un anno e recuperare i laboratori non frequentati, laboratori fondamentali. Oppure, quando gli operatori dei CPI fanno orientamento a loro volta ci contattano per i ragazzi che vogliono seguire alcuni corsi e qualifiche» (Int. 3).

Per quel che concerne le attività di orientamento dei COL, i servizi del Centro "Gino Giugni" sono specializzati nell'attivazione di tirocini. L'utenza straniera che si rivolge agli sportelli rappresenta una percentuale maggiore di quella dei residenti italiani:

«Dunque, devo dire che da qualche anno è aumentata proprio l'utenza appartenente a categorie svantaggiate, come disabili, o persone che sono seguite dai servizi sociali e appunto, anche migranti, richiedenti asilo. Queste categorie costituiscono la maggior parte dell'utenza dell'ufficio, ma non si rivolgono direttamente al COL: vi arrivano tramite la mediazione dei servizi a cui fanno riferimento come le case famiglie, gli SPRAR, le ASL. Praticamente si rivolgono a noi per l'adempimento delle pratiche burocratiche e amministrative per attivare un tirocinio che già è stato individuato dal servizio stesso» (Int. 8).

L'intervistato ci spiega anche in quale ambito vengono attivati maggiormente i tirocini che coinvolgono gli immigrati come stagisti:

«La maggior parte dei tirocini per persone appartenenti alle categorie svantaggiate sono attivati nelle aree della ristorazione, mense, ditte di pulizie, ditte di manutenzione del verde. Una minoranza di cittadini di paesi terzi è coinvolta come mediatore culturale o nell'area dell'amministrazione» (Int. 8).

Un elemento interessante si rileva durante la conduzione di una intervista con un impiegato amministrativo di un COL il quale ci afferma che per l'attivazione dei tirocini, essi non si avvalgono di programmi di politiche attive come Garanzia Giovani e che questo limite produce determinati effetti negativi:

«No, non siamo inseriti nella rete di Garanzia Giovani. Infatti, l'utenza è limitata e diminuita perché molti preferiscono far riferimento al programma Garanzia Giovani per trovare stage e impieghi» (Int. 8).

Nell'ambito dei tirocini che coinvolgono gli immigrati e le persone appartenenti alle categorie più fragili, gli operatori dei CPI riferiscono che questi vengono attivati solo quando espressamente richiesto dalle aziende e che in tale circostanza, si avvalgono della collaborazione dei Servizi Sociali:

«Per l'inserimento lavorativo ci affidiamo ai tirocini, alle aziende che ci contattano solo però se hanno bisogno di risorse. Abbiamo un raccordo con i Servizi Sociali per l'inserimento delle fasce a rischio, inclusi gli immigrati. Per un primo inserimento utilizziamo tirocini e progetti specifici di Italia Lavoro» (Int. 14).

In tale contesto, insieme ai CPI, che rappresentano un interlocutore essenziale in tale processo, concorrono anche i centri accoglienza nel creare un *trade*

d'union incisivo soprattutto per gli stranieri che alloggiano presso le loro strutture.

«All'agenzia per il lavoro arriva una segnalazione da parte del CPI e si deve recare lì a firmare il pattodi presa in carico della persona» (Int. 6).

«È successo che dallo SPRAR segnalassero persone provenienti da paesi terzi che manifestavano particolari fragilità psichiche e che noi abbiamo poi preso in carico per avviare percorsi di orientamento e inserimento lavorativo» (Int. 1).

Secondo il parere di un consulente di una agenzia di formazione, all'interno del programma *Garanzia Giovani* anche l'orientamento assume un ruolo strategico, seppur concentrato in soli due giorni:

«Il programma Garanzia Giovani prevede poi due giorni di orientamento a cura del servizio da cui il giovane ha deciso di farsi seguire come la scrittura del cv, il bilancio delle competenze, colloqui per comprendere le propensioni del ragazzo...Per l'agenzia per il lavoro è previsto un rimborso che viene calcolato inbase al successo dell'intervento: se il ragazzo viene assunto, l'agenzia per il lavoro riceve un premio di quattromila euro. Anche l'azienda riceve un bonus se assume un giovane nel programma Garanzia Giovani. Altro programma a cui ci si può appoggiare è quello di GENERAZIONI, a cui possono accedere anche disoccupati maggiori di 30 anni, a differenza di Garanzia Giovani. Il meccanismo è simile: cisi deve recare in un centro per l'impiego e poi si decide quale agenzia per il lavoro per farsi seguire. Quest'ultima offre 24 ore di attività dedicate all'orientamento e al bilancio delle competenze. Il soggetto poi viene inserito in un altro percorso di 90 ore alla fine del quale può scegliere fra due strade: ricerca di un lavoro o ulteriore formazione» (Int. 6).

Alcuni degli attori intervistati si soffermano sulle opportunità che offrono i tirocini nel costituire un concreto *fil rouge* fra gli utenti e le aziende, soprattutto per i giovani e per gli immigrati che si affacciano spesso per la prima volta nel mondo del lavoro:

«Il tirocinio viene considerato strumento fondamentale per l'inserimento lavorativo e per entrare nelle dinamiche del mondo del lavoro. Ci sono due opzioni di per attivare i tirocini, una relativa al DGR 533/2017 che prevede una remunerazione minima 800 euro al mese. L'altra relativa al DGR 511/2013: si tratta di tirocini per l'inclusione sociale rivolti a soggetti seguiti da un servizio pubblico per qualche tipo di vulnerabilità. Per queste categorie il lavoro viene inteso come recupero della persona e la remunerazione non è obbligatoria. Per l'attivazione di entrambi ci si rivolge al COL tirocini» (Int. 2)

«Si, ci sono alcune ditte presso cui i ragazzi fanno gli stage, obbligatori a partire dal secondo anno e gestiti da un tutor interno, presente nell'istituto, che si occupa di seguirli. In questo caso le richieste di lavoro sono girate al SAL, i servizi al lavoro. Noi comunque cerchiamo molto di stare in rete, aprendoci sul territorio, partecipando a tavoli tematici ed esperienze di rete promosse dal Municipio IV» (Int. 3).

Tra gli enti che organizzano attività di orientamento e formazione finalizzati a promuovere l'incontro fra domanda e offerta (anche nell'ambito della formazione) sono molto presenti anche le Fondazioni:

«Beh, conosco i programmi per le politiche attive della Regione Lazio, Garanzia Giovani, Generazioni. Ma c'è la Fondazione Adecco per le pari opportunità che ha come scopo principale promuovere la formazione e l'educazione al lavoro, contribuendo alla realizzazione di un mercato del lavoro accessibile nel rispetto dei principi di non discriminazione, pari opportunità, diritto al lavoro, inclusione sociale e diversità. Partecipa a numerosi progetti in partenariato con altri enti presenti sul territorio nazionale. Organizza seminari, workshop teorici e pratici di informazione sui temi della diversità e inclusione» (Int. 7).

Un'interessante punto di vista sulle funzioni e sugli strumenti dell'orientamento, nonché sul lavoro in *équipe* ci viene fornito da un operatore che racconta la sua esperienza:

«L'idea dell'orientatore è quella di cercare i talenti nei ragazzi. All'inizio viene fatto il bilancio delle competenze, un primo colloquio, e gli educatori ricostruiscono la storia pregressa del ragazzo,
ma poi bisogna cominciare a fare per vedere nella pratica le capacità e attitudini personali. Il focus dell'orientamento è il lavoro,
fondamentale per rendere i ragazzi autonomi e creare inclusione:
dunque comprendere il lavoro che il ragazzo può fare. Nella città
lavorano educatori, psicologi e assistenti sociali. Il ragazzo viene
assegnato a un'abitazione. Si tratta di una presa in carico a "360
gradi". Io mi occupo principalmente di orientamento e ho costruito un apparato formativo professionale: si tratta di una lotta
contro il tempo per riuscire a dare un mestiere ai ragazzi che, compiuti i 18 anni, devono uscire dal sistema e lasciare la Città dei
ragazzi. Si tratta dunque di promuovere competenze spendibili
subito nel mondo del lavoro: per questo la questione del tempo
è fondamentale.

Organizziamo con tutti gli operatori riunioni di equipe bimestrali

per discutere delle situazioni dei vari ragazzi. Si parte dalla relazione sul ragazzo che viene inviata dal servizio sociale. Il ragazzo durante la sua permanenza nel centro fa diversi colloqui in cui viene discusso il suo progetto, che viene valutato nelle riunioni di équipe» (Int. 2).

Sembra tuttavia che operatori e consulenti non applichino strumenti o approcci specifici nella presa in carico dell'utente immigrato: di fatto, le fasi dell'accoglienza e della profilatura risultano svolgersi nelle stesse modalità utilizzate, indistintamente, per tutta l'utenza che si rivolge gli sportelli:

«Ogni operatore fa anche orientamento con le persone che ha in carico, non vi è una figura specifica. All'inizio viene fatto un primo colloquio e vengono somministrate delle schede. Si fa una sorta di profilatura della persona. Durante il primo colloquio viene fatta una analisi dei bisogni della persona, una lettura del contesto, delle aspettative sia dell'utente sia della famiglia, nell'ottica di individuare il contesto di tirocinio più idoneo. Abbiamo anche elaborato un manuale che viene adottato come strumento per guidare le pratiche di orientamento» (Int.1).

Soffermandoci sul quadro generale del funzionamento del sistema dell'orientamento nel Lazio, si riporta un'attenta e lucida analisi svolta da un consulente di una azienda multinazionale di formazione che asserisce quanto segue:

«Non ci sono in Regione delle indicazioni su come fare orientamento e nella pratica e quest'assenza costituisce un problema. Uno dei problemi principali del sistema è che mancano strumenti per far dialogare la domanda e l'offerta. Se guardiamo al mercato del lavoro "del quartiere" che è distinto dal mercato di lavoro metropolitano, nei territori domanda e offerta non dialogano. I CPI, che dovrebbero fare dialogare domanda e offerta, non lo fanno, sono principalmente strumenti burocratici che non hanno appigli e contatti nei territori di competenza. Per fare orientamento sarebbe fondamentale avere una conoscenza approfondita di come funziona il mercato e questo non è sempre il caso. Ne risulta che il sistema di matching non funziona ed è molto debole. Se si guarda alle percentuali di coloro che entrano nel mondo del lavoro...(sorride). I CPI mediano il 2,5% di questi avvii al lavoro, le agenzie per il lavoro il 7/8%... Dunque, meno del 10% del totale, laddove il 90% restante è suddiviso da un 30% trova lavoro tramite il sistema relazionale e di fiducia, il 25% tramite autocandidatura ed il restante tramite concorsi. Ecco perché sempre meno agenzie decidono di affidarsi ai CPI ed ecco anche perché il sistema del reddito di cittadinanza, per il quale è necessario appoggiarsi ai CPI, non può funzionare» (Int. 6).

Un altro consulente, a cui è stato chiesto quale fosse la sua opinione in merito alla funzione dell'orientamento nel mercato del lavoro contemporaneo (con uno specifico riferimento alla nuova configurazione delle professioni che sta emergendo nell'attuale crisi sanitaria causata dalla pandemia di COVID-19), spiega come i diversi i fattori socio-economici contribuiscano concretamente a costruire nuovi e "tradizionali" profili professionali, come i cosiddetti "lavoratori emozionali" (Hochschild, 1983, 2013, Morris, Feldman, 1996, Grandey, 2000) e come essi determinino una nuova "domanda di competenze" (soft-skills, capacità di pianificazione, problem-solving etc..) da parte delle aziende e peraltro quanto sia importante, nel soggetto, costruire un progetto professionale basato sulle proprie attitudini e interessi:

«Abbiamo un gran bel mix di professioni, ci sono ancora le cosiddette vecchie professioni, quelle che siamo abituati a conoscere, poi ce ne sono tante nuove che stanno emergendo. Si cerca sicuramente ancora tantissima manodopera e quindi stiamo pensando agli operai, ma sono sempre più specializzati. Se pensiamo all'incremento che sta avendo in questo momento il farmaceutico, ma anche a tutte quelle figure specializzati come i saldatori, tornitori, la macchina, per quanto ci sta aiutando tantissimo, non potrà mai sostituire in tutto e per tutto la mano e l'occhio dell'uomo. Quindi, per quanto il mondo stia cambiando, ci sono delle figure che restano, penso alla cosiddetta vendita, che oggi si chiama vendita assistita è sempre più fatta dalle persone che cercano di impegnarsi per offrire un'esperienza d'acquisto che sia il migliore possibile, il più ripetibile possibile. Dall'altra parte abbiamo quelli che erano gli ex call center oggi customer care, contact center. La parola si è evoluta verso la persona, verso il contatto, verso la cura. Sono cresciuti tantissimo in termini numerici perché non si risponde più soltanto al telefono per risolvere l'esigenza immediata, ma si accoglie il cliente, lo si fidelizza. Poi c'è il mondo della ristorazione che non si ferma neanche con il Covid e che continua a richiedere profili che però sono sempre più specializzati e sempre meno improvvisati. E quindi dietro a questo mondo si leggono poi tutte le nuove professioni, come il mondo delle recensioni, delle prenotazioni online e tutte le APP che si sono svi-

⁴ Come spiega la sociologa statunitense Arlie Russell Hochschild, Professoressa emerita presso l'Università della California di Berkeley, "per lavoro emozionale si intende l'atto di provare a cambiare in grado o qualità un'emozione o un sentimento". Per un ulteriore approfondimento si rimanda al seguente testo: Hochschild A. R. (2013). *Lavoro emozionale e struttura sociale*. Roma: Armando editore.

luppate intorno a questo mercato e che aprono nuovi scenari impensabili fino a qualche anno fa. Ovviamente, in questo caso, fanno da padrone le figure degli ingegneri informatici. E queste figure hanno tantissime declinazioni: ad esempio gli analisti, non soltanto finanziari ma anche di dati. Se pensiamo poi alle figure chiave che sul mercato mancano, mi viene in mente quella del data analyst, che si cerca tantissimo e che ad oggi si fa fatica a trovare qualificata. Si continueranno a cercare le figure commerciali, perché? Il commerciale è un popolo che fa ripartire il motore, che lancia la spinta sul mercato e quindi in qualche modo rilancia la nostra economia. Il tutto sempre spinto da un'esigenza di essere sempre più efficienti. Da qui anche tutti quei manager capaci di ripianificare efficienze, processi. Insomma, queste sono un po' le figure che vediamo stanno uscendo sul mercato, insomma, quelle più ricercate in questo momento» (Int. 7).

Nel restituirci il suo pensiero in merito alle attitudini e agli atteggiamenti dei soggetti in cerca di un impiego, un consulente di una agenzia del lavoro interinale multinazionale afferma quanto segue:

«Quello che io sto riscontrando, lato giovani ad esempio, ma anche meno giovani... (sorride) è che spesso manca un po' un pizzico di approccio curioso, positivo e spesso fanno fatica a partire dall'analisi di loro stessi. Quindi capire quale è il loro sogno, il loro obiettivo, il loro quotidiano, è spesso rivolto ad aiutare proprio queste persone a capire qual è la loro consapevolezza. Cosa sanno fare? Cosa non sanno fare, cosa gli piace? Cosa non gli piace? E con questi strumenti affacciarsi al mercato del lavoro per vedere che cosa può offrire loro» (Int. 7).

Infine, l'intervistato individua uno scenario lavorativo futuro ancora tutto da definire ma che pone al centro quali competenze, a suo avviso, i giovani devono acquisire attraverso la formazione:

«Il capace ovviamente, coglie quello che è il trend attuale, coglie i bisogni inventandosi magari anche chissà quale brillante professione del futuro che io oggi non so nemmeno immaginare, perché i nostri giovani sono questo, sono il talento. È proprio questo questa commistione, questa integrazione fra vecchio e nuovo serve per generare una nuova visione che i nostri ragazzi, che sono nati in quest'epoca iperconnessa, possono darci e che a noi manca. Quindi l'investimento su sé stessi, continuare a formarsi, continuare a studiare, dando però loro una buona notizia. La notizia buona è che non si studia più solo esclusivamente quello che ci

viene in qualche modo insegnato, ma si studia quello che ci piace, quello che ci appassiona a quello che ci incuriosisce e che ci porta avanti a scoprire nuove strade da poter da poter perseguire» (Int. 7).

Tale testimonianza ci ricorda come, secondo quanto indicato dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 22 maggio 2018, il ruolo delle capacità interpersonali è fortemente ancorato all'apprendimento informale e non formale i quali svolgono «un ruolo importante per lo sviluppo di capacità interpersonali, comunicative e cognitive essenziali, quali il pensiero critico, le abilità analitiche, la creatività, la capacità di risolvere problemi e resilienza che facilitano la transizione dei giovani all'età adulta, alla cittadinanza attiva e alla vita lavorativa⁵»(C189/3).

In merito alla formazione specifica dovrebbe acquisire la figura professionale dell'orientatore, il consulente afferma la necessità, a suo avviso, dell'acquisizione di conoscenze e competenze che siano il risultato di una formazione multidisciplinare:

«Una formazione multidisciplinare e poliedrica, oltre ad avere molta pazienza, molta empatia. I ragazzi durante l'adolescenza sono particolarmente sensibili, specialmente quelli di prima e seconda generazione. Dobbiamo renderci conto e ricordarci che questi ultimi spesso vivono in contesti familiari ancora molto ancorati alla cultura di origine...spesso anche i genitori parlano solo la lingua del paese di provenienza. Credo sia basilare un approccio pedagogico, interculturale e psicologico» (Int. 2).

Considerazioni conclusive sull'analisi dei focus group e delle interviste

La conduzione dei *focus-group* e delle interviste volte a indagare quali fossero le rappresentazioni sulle dimensioni dell'orientamento dei soggetti coinvolti nel progetto ha favorito lo scambio di «relazioni interindividuali e un intrecciarsi di scambi materiali, affettivi, verbali» (Vasquez, Oury, 1975, p. 8) mediante «la presa di coscienza dei ruoli, delle leggi inconsce che fondano le relazioni, l'uso possibile dei conflitti, l'attivazione ideali comuni e del rispetto della particolarità di ognuno» (*Ibid.*).

La ricostruzione delle modalità in cui gli attori intervistati compiono azioni di orientamento e accompagnamento al lavoro con l'utenza immigrata ha restituito un quadro piuttosto eterogeneo di teorie e prassi.

In base a quanto espresso durante le interlocuzioni condotte, si delinea, in

⁵ Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'animazione socioeducativa nel sostegno dello sviluppo nei giovani di competenze essenziali per la vita che ne facilitino il passaggio positivo all'età adulta, alla cittadinanza attiva e alla vita lavorativa (GU C 189 del 15.6.2017, pag. 30).

merito, un'idea d'insieme sul sistema dell'orientamento e sulle pratiche messe in atto ad esso riferibili piuttosto imprecisa e approssimativa.

Un elemento critico condiviso dalla maggior parte dei soggetti che hanno partecipato ai *focus-group* è rappresentato dalla difficoltà che essi riscontrano nella mancata predisposizione e ricorso a strumenti adeguati e validati sul campo. Risalta, a tal proposito, una spiccata eterogeneità e disomogeneità relativa alle modalità e ai dispositivi di orientamento che vengono impiegati con l'utenza in generale, ma nello specifico con i cittadini stranieri. Su tale fronte si rileva un approccio contraddittorio su due idee fondamentali inerenti alla funzione dell'orientamento: la prima si riferisce alla constatazione che molti operatori considerano l'orientamento finalizzato alla costruzione di un progetto esistenziale e professionale che deve necessariamente svilupparsi nel lungo termine; la seconda invece, si mostra molto ancorata a quella che rappresenta la realtà quotidiana, che si configura mediante un carattere prettamente emergenziale che si sviluppa nell'intento di cercare di offrire una risposta nel più breve tempo possibile alle esigenze dell'utenza. L'approccio orientativo basato sull'emergenza e l'urgenza si rivela una pratica comune tra la maggior parte dei soggetti, specialmente da parte degli operatori dei CPI.

Ciononostante, buone pratiche di applicazione di metodologie più propriamente di natura scientifica, vale a dire quelle inerenti al cosiddetto orientamento di secondo livello, come il Bilancio di competenze e i percorsi di emersione delle competenze, vengono svolte prettamente nei Centri di orientamento al lavoro (COL) e in alcune agenzie formative del terzo settore che si

avvalgono di professionisti molto preparati.

Sono infatti molti gli intervistati che affermano di adottare, nelle prassi quotidiane con immigrati, un approccio di orientamento narrativo (Bruner, 1991; Batini, 2005, 2011; Batini, Giusti, 2008). Questo metodo, come riconosciuto a più voci,

«Accogliendo le sollecitazioni provenienti da numerosi campi disciplinari – pedagogia narrativa, teoria letteraria, psicologia culturale, sociologia della vita quotidiana, antropologia, [...] ha sviluppato strumenti in grado di contribuire ai processi di costruzione dell'identità e a lavorare sulle competenze orientative delle persone: saper scegliere, saper interpretare, saper progettare, saper fronteggiare le difficoltà, saper dare un significato e un ordine alle azioni, saper riconoscere e gestire le emozioni, sapersi relazionare in contesti diversi, saper comunicare la propria esperienza e la propria identità professionale, sapersi pensare ed immaginare al futuro, saper tradurre le intenzioni in un progetto e dunque in azioni» (Batini, 2005, p. 2).

In tale quadro epistemologico si trovano i presupposti per l'attivazione di un processo riflessivo (Ricoeur, 1993) la cui componente autobiografica evidenzia come la "pedagogia della memoria" (Demetrio, 1998) sia in grado di sviluppare, attraverso il racconto delle esperienze migratorie, si possa promuovere lo sviluppo di competenze dinamiche e volitive come la resilienza (Vaccarelli, 2016) che spesso, nel caso degli immigrati, contribuiscono al superamento dell'immobilizzazione dovuta allo *shock* culturale (Vaccarelli, 2017) e al cambiamento non pianificato.

Volendo approfondire gli aspetti relativi alla formazione degli operatori, gli intervistati sottolineano la carenza di un'offerta formativa sia in ingresso che in servizio, congruente con le mansioni da loro svolte e con il tipo di utenza a

cui essi si rivolgono.

In termini di *background* formativo si rileva una preparazione degli operatori dei CPI e dei docenti dei CPIA limitata alla propria esperienza professionale, in quanto risultano pochi i consulenti che hanno svolto un percorso formativo universitario o *post*-universitario.

Al contrario, i consulenti dei COL e gli operatori del terzo settore possiedono titoli di alta formazione, vantando l'appartenenza alle più riconosciute Associazioni nazionali di orientatori. Oltre alla carenza di una preparazione teorica e lo scarso impiego di strumenti adeguati alla conduzione di percorsi di orientamento con cittadini di paesi terzi, generalmente nelle strutture pubbliche territoriali si riscontra l'assenza di figure professionali specifiche, come i mediatori linguistico-culturali, in grado di supportare lo svolgimento dei colloqui e dunque lo scambio verbale e culturale tra operatori e l'utente. Una criticità avvertita soprattutto dalle testimonianze degli operatori dei CPI è rappresentata dall' esigua disponibilità di tempo che caratterizza tutte le fasi dell'orientamento e che, in modo costante, si svolgono in sessioni molto brevi, anche laddove i soggetti presentano un discreto livello di padronanza della lingua italiana.

Ulteriore elemento che accomuna tutti gli intervistati è la consapevolezza dell'importanza di attivare percorsi finalizzati alla emersione delle competenze e delle risorse personali, la cui messa in trasparenza è ritenuta fondamentale per promuovere nel soggetto un vero e proprio processo di *empowerment*.

Se, da una parte, i consulenti dei COL e gli operatori del Terzo settore adottano, nelle prassi orientative, una metodologia volta a raggiungere tale scopo, dall'altra parte gli operatori dei CPI limitano le loro azioni ad un orientamento di natura più informativa sui vari servizi territoriali, l'assistenza sanitaria, gli alloggi, le opportunità formative e/o la possibilità di iscrivere il soggetto a uno dei programmi previsti dalle politiche attive per incrementare l'occupabilità, come *Garanzia Giovani*.

I docenti dei CPIA, invece, si occupano *in primis* di accogliere gli studenti immigrati offrendo loro il servizio di riconoscimento crediti che viene attuato in sede di definizione del Patto Formativo Individuale, momento in cui la Commissione, appositamente creata, può riconoscere le competenze e gli apprendimenti pregressi ovunque e comunque acquisiti purché coerenti con i risultati di apprendimento del percorso richiesto. A tale processo di

riconoscimento, si aggiunge l'attività di orientamento finalizzata ad individuare percorsi formativi congruenti con il profilo e alle attitudini dei soggetti.

Tra le diverse e interessanti suggestioni volte a condividere concrete proposte finalizzate a promuovere una riqualificazione dei servizi pubblici, si riporta l'ipotesi della creazione di un *data-base* strutturato e basato sui profili professionali dell'utenza straniera e sulle Linee guida nazionali per l'orientamento (2013), nonché sugli Standard minimi dei servizi e delle competenze degli operatori dei servizi di orientamento (2014). Tale iniziativa, considerata un passo fondamentale verso una valutazione obiettiva e comparativa delle pratiche e del loro impatto, potrebbe effettivamente rivelarsi di grande rilevanza per favorire azioni di monitoraggio e valutazione fondate su criteri di responsabilità oggettivi volti a favorire la selezione di pratiche efficaci e al miglioramento del sistema dell'orientamento all'interno delle azioni di politiche attive a sostegno del lavoro e dell'integrazione degli immigrati.

Inoltre, la costituzione di una rete formale volta a dialogare e a cooperare con i servizi del Terzo Settore (privato-sociale) sempre più protagoniste, in qualità di capofila o partner di progetti FAMI ed ERASMUS+ volti alla promozione di un processo di integrazione sociale e lavorativa delle persone straniere, contribuirebbe alla condivisione e interiorizzazione delle *best practices*, rendendole permanenti.

Nell'affrontare il tema della rete, la maggior parte degli intervistati restituisce un quadro piuttosto complesso determinato dalle oggettive difficoltà che essi riscontrano nell'individuare i diversi servizi dislocati sul territorio con i quali è possibile interagire operativamente. Seppur sia presente una rete naturale, risulta assai complicato delineare una mappa delle risorse organizzative che operano all'interno del sistema dell'orientamento. In particolare, vanno sottolineati alcuni elementi che caratterizzano questo sistema di rete virtuale:

- l'esistenza, accanto alle reti intenzionalmente costruite, di reti informali esistenti di fatto, non formalmente programmate, nè governate, che è opportuno comunque identificare e valorizzare;
- la presenza di reti simili per tipologia di utenza, per offerta di servizi e metodologie e di reti con una differenziazione nell'utenza di riferimento e organizzazione del lavoro;
- la differenziazione tra reti determinata dalle caratteristiche dei loro legami: reti con legami deboli (occasionali) e legami forti (più sistematici), reti con legami formali (istituzionalizzati) e reti non formali.

In tale scenario frammentato, emergono alcuni nodi critici principali che possono essere riassunti come segue:

- la mancanza di un quadro di riferimento complessivo che valorizzi le attività delle strutture territoriali che operano nella filiera dell'orientamento;
- il prevalere della situazione emergenziale in cui si sviluppano le pratiche di orientamento;
- il prevalere di una logica competitiva (riferibile ai finanziamenti) sia nelle

agenzie pubbliche che nelle agenzie del privato-sociale (Terzo settore) nei confronti degli utenti;

- la scarsa trasparenza sulle figure professionali preposte all'orientamento, in termini di prerequisiti di formazione, ma anche di profili professionali;
- la necessità impellente di condividere buone pratiche derivanti da progetti nazionali ed europei e di rispondere in maniera immediata e con qualità alle esigenze di orientamento formativo e professionale degli immigrati;
- la scarsa pratica della valutazione volta a migliorare i processi e le metodologie riferibili all'orientamento e la scarsa attenzione alla misurazione dei risultati.

In sintesi, ciò che emerge in modo puntuale dall'analisi dei dati raccolti, è la constatazione da parte di molti degli intervistati che per rendere le pratiche di orientamento efficaci ed efficienti sarebbe opportuno adottare un modello di intervento che si fondi su determinati assetti fondamentali, ovvero:

- l'adozione di strumenti validati scientificamente;
- la creazione di una rete di raccordo degli attori presenti sul territorio (enti pubblici, agenzie formative del Terzo settore, istituti di formazione professionale, scuole, università, associazioni) finalizzata a favorire la promozione di un dialogo e di un confronto costante fra professionisti del settore;
- un rafforzamento delle competenze comunicative e di interazione nell'ambito della relazione educativa con l'utente finale affinché l'operatore si possa definire inclusivo (Rivoltella, Rossi, 2012; Aiello, Sharma, Sibilio, 2016; Murdaca, Oliva, Panarello, 2016);
- la promozione di una struttura organizzativa maggiormente complessa e mirata a favorire nel territorio una connessione continuativa fra i diversi servizi di orientamento e congiunta a un modello sistematico di coordinamento, che preveda l'opportunità di creare servizi specialistici volti a svolgere importanti funzioni di promozione, sviluppo e coordinamento operativo della rete locale.

In tale prospettiva appare quanto mai necessario definire azioni di coordinamento istituzionale volte alla costituzione di una rete in grado di garantire un'integrazione delle strutture che assicuri, da un lato su base locale, la fruizione completa da parte dell'utente dell'offerta di servizi deputati all'orientamento, prevenendo ridondanze ed evitando carenze di ambiti di intervento e valorizzando le risorse disponibili, dall'altro.

L'esperienza degli operatori maturata all'interno del progetto FARO ha consentito ai partecipanti di identificare nel concetto di rete la modalità più propria per favorire un processo di integrazione sociale e lavorativa degli utenti e di constatare la necessità di creare un coordinamento interno rispetto alla predisposizione di linee guida in merito agli strumenti e alle metodologie impiegate nelle singole amministrazioni.

In conclusione, alla luce dell'approccio metodologico individuato (mixed-

methods) e degli obiettivi preposti, gli strumenti qualitativi e quantitativi impiegati nella parte empirica della ricerca sono stati selezionati per la loro doppia valenza euristica: come direttrici di ricerca, per delineare a) percorsi di ricerca-intervento e dispositivi in grado di rappresentare e valutare le pratiche; b) strumenti di formazione, per attivare processi di autoriflessione (Schön, 1993, 2006) in funzione problematizzante e di coscientizzazione (Freire, 2012) su azioni, prassi e metodologie in base ad analisi sistemiche adeguate.

L'opportunità di apprendere dai *feedback* degli intervistati ha consentito di apportare un importante valore aggiunto sia nel momento della progettazione dei moduli didattici del percorso formativo, sia nel momento di valutazione

dello stesso.

In ultima sintesi, i *focus-group* e le interviste hanno rappresentano uno spazio di discussione in cui la condivisione di punti di vista sulle dimensioni e sul sistema dell'orientamento è stata essenziale sia per approfondire diversi aspetti delineati nelle ipotesi di ricerca, sia per promuovere l'attivazione di un pensiero critico in merito alle domande di ricerca.

8.5 Il feedback dei partecipanti al percorso formativo

Al termine del percorso formativo focalizzato sul miglioramento delle competenze degli operatori in merito agli strumenti e alle metodologie dell'orientamento riferibile ai cittadini di paesi terzi, è stato somministrato tramite web-survey un questionario di gradimento, volto a indagare le opinioni dei partecipanti e a delineare punti di forza e criticità dei moduli presentati.

Al questionario finale hanno risposto 60 soggetti, di cui 51 provenienti dal settore pubblico e 9 dal Terzo settore (privato-sociale). Sono stati posti 13 quesiti suddivisi in 4 macroaree: a) contenuti, b) metodo e strumenti di formazione; c) piattaforma *online*; d) obiettivi di apprendimento, che hanno previsto risposte chiuse con scala Likert (per niente, poco, abbastanza, molto) e una domanda finale aperta, focalizzata su eventuali suggerimenti per migliorare il percorso formativo.

In merito ai *contenuti*, l'87% dei soggetti ha risposto che i temi trattati nel percorso formativo sono stati *molto* coerenti rispetto ai propri fabbisogni formativi, mentre il 13% li ha ritenuti *abbastanza* coerenti. I temi trattati sono stati per il 100% dei rispondenti *molto* chiari ed esaustivi. Il 95% ha dichiarato che gli argomenti e gli strumenti operativi presentati sono stati *molto* utili nello svolgimento delle proprie mansioni quotidiane, mentre il restante 2% li ha ritenuti *abbastanza* utili.

Riguardo al *metodo e gli strumenti di formazione*, il 95% li ha valutati *molto* utili per la promozione della condivisone e lo scambio di pratiche e la costruzione di una rete tra attori dell'orientamento, il 5%, *abbastanza* utili. Il 95% dichiara che il metodo e gli strumenti di sviluppo di competenze e modalità di lavoro condivise adottati abbiano favorito *molto* l'acquisizione di nuove co-

noscenze per continuare a svolgere al meglio il proprio lavoro e che hanno favorito nuovi spunti di riflessione sugli argomenti affrontati negli incontri; il 5% li ha ritenuti *abbastanza* validi. Il 98% ha confermato che tali strumenti sono stati *molto* adeguati alle proprie aspettative, il 2% *abbastanza* adeguati.

Il 100% dei rispondenti ha trovato *molto* agevole l'accesso alle piattaforme (Teams, Google Meets) utilizzate per l'organizzazione e la realizzazione degli incontri formativi.

Ancora, il 100% dei partecipanti alla *survey* ha dichiarato di essersi iscritto all'ambiente *online* https://didatticaonline.uniroma3.it/faro/) dedicato al progetto FARO e sempre il 100% ha trovato *molto* utile e *molto* fruibile il materiale didattico ivi disponibile. Il 100% dei rispondenti ha definito *molto* utile l'uso della piattaforma per promuovere lo scambio di strumenti ed esperienze tra pari e la costituzione di una comunità di pratica digitale. Infine, l'85% ha ritenuto l'esperienza formativa/di confronto *abbastanza* utile per apportare un cambiamento nella propria sfera professionale, il 15% *molto* utile. Il 65% dei rispondenti ha considerato l'esperienza formativa *molto* utile per conoscere e applicare nel proprio ambito lavorativo un nuovo modello (prassi e strumenti) di orientamento formativo e professionale, mentre il restante 35% *abbastanza* utile.

All'ultima domanda aperta: «Quali suggerimenti si sente di offrire per allineare i contenuti del percorso formativo e di capacity building alle sue aspettative e ai suoi bisogni professionali?» il 100% non ha fornito alcuna risposta.

8.6 Gli Studi di caso

Gli studi di caso hanno avuto come obiettivo principale la sperimentazione e l'applicazione degli strumenti previsti nel modello di orientamento formativo e professionale per cittadini di paesi terzi relativo al progetto FARO. Gli incontri si sono svolti mediante tre ambiti di intervento: narrativo, formativo/analisi delle competenze strategiche, informativo. Il percorso, caratterizzato da dimensioni fortemente pedagogiche è stato realizzato con il fine ultimo di attivare nel soggetto un processo di *empowerment* individuale volto a costruire un progetto formativo e professionale concreto e consapevole.

Le fasi e gli strumenti selezionati che hanno delineato il percorso sono stati identificati in base al profilo dell'utente finale; nello specifico sono stati considerati il livello di conoscenza della lingua italiana, la disponibilità a completare il percorso, la motivazione a partecipare. Una importante considerazione va svolta in merito alla modalità in cui si è proceduto ad effettuare gli incontri, che si sono svolti interamente sulla piattaforma Teams. Tale circostanza tuttavia, si è rivelata una opportunità per testare l'efficacia di una pratica poco usuale che negli ultimi due anni è stata oggetto di accesi dibattiti: la didattica a distanza (DAD), oggetto di accese discussioni sia nel panorama istituzionale che politico ma soprattutto in quello scientifico (si ricorda la recente ricerca nazionale promossa dalla Società di Ricerca Didattica – SIRD, avviata per favorire

un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate dalle scuole e dai singoli insegnanti nel periodo di sospensione dell'attività didattica dovuta all'emergenza Covid-19). Pertanto, è stato reputato opportuno provvedere ad una selezione degli strumenti del modello proponendo quelli che si sono ritenuti più idonei per la fruizione a distanza.

Il percorso di orientamento, all'interno dello studio di caso, si è articolato

in nove fasi principali:

Fase	Attività	Strumento	Monte ore/numero di incontri
Accoglienza	Prima profilatura Scheda anagrafica Patto di adesione al percorso di orientamento formativo e pro- fessionale	Schede	Un incontro di 1 ora
Fase 1	Mappatura del profilo delle competenze, delle qualifiche e delle esperienze lavorative dell'utente. Informazioni personali Aspettative Identificazione competenze (anche linguistiche) Valutazione globale e raccomandazioni per passi successivi Consenso e protezione dei dati Sintesi	Compilazione online dello "Strumento europeo di determinazione delle competenze" (eu.europa.eu/migrantskills)	Un incontro di 2 ore
Fase 2	Attività di narrazione biografica: Narrazione di sé, del proprio vis- suto e del progetto migratorio «Raccontati»	Colloquio-intervista	Un incontro da 1 ora
Fase 3	Evidenze emerse dal racconto del percorso migratorio/ com- portamenti della vita quoti- diana (percezione di sé, dimensione proattiva)	Colloquio/intervista	Un incontro di 1 ora

Fase 4	Analisi delle competenze strategiche per dirigere sé stessi nel-l'apprendimento e nel lavoro: - Evidenze emerse dalle osservazioni relative ai compiti scolastici - Strategie di apprendimento: dimensioni cognitive e metacognitive - Autovalutazione strategie di apprendimento: dimensioni affettivo- motivazionale - Autovalutazione competenze di adattabilità professionale	Colloquio/intervista	Due incontri di 1 ora
Fase 5	Misurazione degli interessi professionali	Utilizzo online del "MULTILINGUAL ICONOGRAPHIC PROFESSIONAL INTEREST IN- VENTORY" (MIPII, Boerchi & Magnano, in corso di validazione, https://www.mipii.net, Magnano & Zammitti, 2019)	Un incontro di 1 ora
Fase 6	Educazione alla cittadinanza: Introduzione al concetto delle competenze di cittadinanza e di cittadinanza attiva; principi e linee guida sulle isti- tuzioni italiane e sull'articola- zione delle caratteristiche del mercato del lavoro (contratto di lavoro, statuto dei lavoratori, or- ganizzazioni sindacali, diritti dei lavoratori, tirocini, apprendi- stato, cenni di sicurezza sul la- voro, focus sul fenomeno del caporalato)	Applicazione delle competenze di citta- dinanza (giochi di ruolo/simulazione di situazioni tipo)	Un incontro di 2 ore

Fase 7	Educazione interculturale: Promozione delle competenze interculturali: visione di film (come previsto nel modello di orientamento FARO al cui ter- mine, è prevista una discussione su alcuni temi (es. diritto alla cultura, alla libertà, al rispetto, etc.) precedentemente indivi- duati dall'orientatore/docente/opera- tore il quale, in tale circostanza, ricopre un ruolo di moderatore "socratico", attraverso do- mande-stimolo, con lo scopo di coinvolgere nella discussione l'utente.	Visione individuale di un film: Io sono Malala, di Davis Guggenheim (2015) My Name Is Adil, di Adil Azzab, Andrea Pellizzer, Magda Rezene (2016). Terraferma, di Emanuele Crialese (2011). Il vento fa il suo giro, di Giorgio Diritti (2005). Documentari Libri Ad es: Nel mare ci sono i coccodrilli, storia vera di Enaiatollah Akbari (Geda, 2010)	Due incontri di 1 ora in forma labora- toriale a cui hanno parteci- pato tutti e tre i soggetti
Fase 8	Progetto formativo e professionale	Ipotesi progettuale, Piano di azione (a breve, medio e lungo termine)	Due incontri di 1 ora

Fase 9	Accompagnamento ai servizi di orientamento, formazione e accompagnamento al lavoro che operano sul territorio laziale	opportunità forma-	Due incontri di 1 ora
	16		
		14	

Tabella 11 - Fasi del percorso di orientamento

Le figure coinvolte negli studi di caso sono state le seguenti: la scrivente, una docente di un CPIA, una operatrice senior di un Centro per l'Impiego, una consulente di un Centro di Orientamento al lavoro ed una mediatrice linguistico-culturale che durante la partecipazione alle attività del progetto FARO (ivi compreso il percorso formativo) hanno manifestato il proprio interesse ad assistere e a collaborare nella conduzione dell'indagine. Gli utenti finali del percorso che si sono resi disponibili, sono due giovani adulti maschi (di origini gambiane e afghane) e una giovane donna iraniana.

La docente del CPIA è stata coinvolta al fine di costruire e consolidare la relazione educativa con il soggetto in orientamento, già avviata nel contesto dei percorsi formativi di alfabetizzazione della lingua italiana offerti nei CPIA a cui gli utenti hanno partecipato, mentre la collaborazione delle operatrici del CPI e del COL ha consentito sia di immergersi in una opportunità formativa sugli strumenti pratici dell'orientamento, sia di comprendere meglio il ruolo svolto dai docenti dei CPIA nelle azioni di orientamento riferibili ai cittadini stranieri. Date le finalità del progetto, la conduzione degli studi di caso ha consentito, inoltre, sia di favorire lo sviluppo professionale e formativo dei partecipanti all'indagine, sia la disseminazione del modello di orientamento proposto nel progetto FARO all'interno dei CPIA, dei CPI e dei COL. L'in-

dagine è stata condotta sotto forma di tre casi studio esplorativi, descrittivi e strumentali.

La restituzione finale del percorso ha previsto la conduzione di un colloquio individuale finalizzato all'analisi condivisa con il soggetto degli obiettivi, delle metodologie e degli strumenti utilizzati per valutare anche i risultati raggiunti e il progetto formativo e professionale formulato, presentando le azioni operative da compiere nel breve, medio e lungo termine (che sono riportate nella scheda elaborata per ogni studio di caso).

Come strumento di disseminazione per la restituzione di quanto emerso negli studi di caso è stato utilizzato l'ambiente digitale appositamente creato nel contesto del progetto FARO (raggiungibile al seguente indirizzo web: https://didatticaonline.uniroma3.it/faro/) dedicato alla condivisione con la comunità virtuale del materiale didattico-scientifico e delle buone pratiche. La pubblicazione in rete dei risultati della ricerca ha fornito la possibilità a ciascun attore del sistema dell'orientamento, nonché ad altri possibili utenti e partecipanti al progetto (Partner, studenti, docenti, operatori, consulenti, esperti) di seguire tutte le fasi dello studio e di interagire attraverso il forum dedicato.

Sono state implementate diverse strategie per migliorare l'affidabilità dello studio in tutte le fasi della ricerca, ovvero ottenere, preparare, organizzare e riportare i dati (Elo et al., 2014). Tuttavia, anche se gli utenti non hanno acconsentito alla registrazione delle sessioni, per tutti gli incontri è stato redatto un resoconto accurato collocando la relazione educativa in uno specifico contesto collaborativo (Santerini, 2019), fondata sulla fiducia e il rispetto reciproco fra i partecipanti e la scrivente. Inoltre, le unità di analisi degli studi di caso sono state condivise con colleghi ricercatori e agli stessi partecipanti è stato chiesto di rivedere e confermare i tentativi di dare un significato ai dati. Sono state riportate le risposte dei partecipanti parola per parola (si è provveduto ad effettuare un *editing* molto leggero per preservare l'autenticità delle risposte) e il più vicino possibile alle note della scrivente; il *feedback* è stato fornito ai tre partecipanti in tutte le fasi della ricerca ed è stato chiesto loro di convalidare ciò che era stato scritto.

Il consenso informato scritto è stato ottenuto da tutti i partecipanti. La riservatezza dei dati è stata garantita e si è assicurato che i soggetti comprendessero i commenti durante tutte le fasi del percorso concedendo tempo sufficiente per rispondere alle domande poste e alla compilazione dei questionari.

Amara

CASO 1 (1996 – MASCHIO)

Temi chiave. Analfabetismo, Barriera linguistica, identità professionale, inserimento professionale

Risultati di apprendimento (per la docente del CPIA) 1. Fare pratica di orientamento professionale

2. Conoscere la situazione geopolitica dei paesi da cui provengono i migranti 2.

Individuare i bisogni dell'utente 3. Stabilire contatti e cooperare con le istituzioni locali che si occupano di orientamento professionale 4. Valutare le priorità 5. Percepire i limiti personali e istituzionali dell'orientamento professionale 6. Individuare le risorse durante l'orientamento 7. Valorizzare le differenze culturali

Presa in carico: marzo 2021

Origine: Gambia

Amara proviene dal Gambia, ha 26 anni. Vive in Italia (Roma) da un anno e 10 mesi

Di lingua madre mandinga, afferma di conoscere la lingua inglese. Nel suo Paese di origine ha concluso solamente la scuola primaria. A Roma Amara è stato accolto presso la Comunità di Sant'Egidio, dove l'operatore che lo ha accolto gli ha suggerito di rivolgersi ad un CPIA per partecipare a corsi di lingua italiana. Così Amara si è rivolto ad uno dei CPIA presenti nel territorio laziale e ha iniziato a frequentare un corso di lingua italiana che gli ha permesso di conseguire un livello A2. Dietro suggerimento della docente del CPIA che lo ha preso in carico, Amara ha iniziato a frequentare i corsi per ottenere diploma di scuola secondaria di primo grado. Attualmente Amara sta partecipando ad un corso per diventare pizzaiolo presso il Centro Astalli. Da quando vive a Roma la sua unica attività lavorativa è stata il volantinaggio. In Gambia invece, afferma di aver lavorato come fornaio per 8 anni. Sempre in Gambia ha ottenuto la patente per guidare il motorino. Afferma di saper utilizzare lo smartphone e di possedere competenze informatiche.

Fra i suoi maggiori interessi si rileva la volontà di studiare la lingua italiana mediante la lettura e l'ascolto della musica.

Si sveglia tutte le mattine alle 5 per andare a lavorare come tuttofare in un ristorante che si trova piuttosto lontano da dove alloggia e il pomeriggio va a scuola. I suoi obiettivi a breve termine sono: migliorare la lingua italiana, procedere con gli studi professionali e trovare un lavoro come fornaio, seppur esprima particolare interesse nel diventare un cuoco.

Sintesi

Dall'analisi del profilo emerso dai questionari volti ad indagare le competenze strategiche (QSA, QPCS) nelle dimensioni affettivo-motivazionali e nelle dimensioni cognitive e metacognitive il giovane gambiano presenta un quadro generale equilibrato.

Dal punto di vista professionale, riferendoci al profilo emerso dalla compilazione del questionario (QAP) sulla adattabilità professionale (Savickas, Porfeli, 2001) appare molto interessato al suo futuro, ma anche curioso e confidente nelle sue possibilità di costruire un progetto realizzabile nel medio termine.

Dall'analisi delle competenze culturali e comunicative, emergono alcuni punti di forza come una profonda volontà e motivazione nell'imparare le lingue, e fra le *soft skills*, una forte attitudine a interfacciarsi con le altre persone, anche di cultura diversa. Allo stesso tempo, vorrebbe impegnarsi nella sfera pubblica nella comunità italiana, anche attraverso attività di volontariato, fattore che denota anche un forte senso di responsabilità. Ulteriori competenze che Amara ha acquisito sono quelle civiche, in merito al sistema politico ed alle istituzioni italiane, che ha appreso durante il percorso formativo presso il CPIA. A tal proposito Amara manifesta profondo interesse ad impegnarsi per poter integrarsi al meglio nella comunità ospite.

Nei colloqui dedicati alla narrazione della propria storia, si riporta quanto segue: «In passato ha lavorato presso il negozio della sua famiglia come fornaio per dieci anni. Poi ho deciso di partire per crearmi un futuro e per aiutare mio padre e la mia famiglia. In Libia sono stato fermato per due mesi, ma poi sono riuscito a scappare. Sono arrivato a Lampedusa, poi sono stato per un anno in un centro di accoglienza a Frascati dove ho studiato la lingua italiana. Da cinque mesi vivo a Roma nel centro Astalli il Faro. La mattina sto seguendo un corso di pizzeria al faro e il pomeriggio vado a scuola per prendere la licenza media. Ho avuto i documenti protezione umanitaria che dura due anni. Voglio trovare un lavoro in un panificio perché è il mio lavoro. E anche continuare a studiare per prendere un diploma, mi piacerebbe diventare un cuoco. Sono in contatto con la mia famiglia tramite WhatsApp. Sono in grado di seguire un corso a distanza su Internet».

Infine, Amara ha espresso la sua ferma intenzione di rimanere in Italia, di creare una famiglia, ma il suo obiettivo primario è terminare gli studi professionali e trovare un impiego soddisfacente.

Il feedback di Amara sul percorso di orientamento svolto è stato molto positivo: «mi sono sentito compreso. Per me è stato molto importante scoprire che ho delle capacità che posso mettere in campo e che potrò avere un futuro in Italia, un lavoro e forse una famiglia mia».

In condivisone con il giovane gambiano sono stati identificati gli obiettivi da raggiungere nel breve, medio e lungo termine.

Obiettivi a breve termine:

Aggiornare il curriculum vitae presso il COL il Testaccio. Terminare il corso da pizzaiolo presso il Centro Astalli Iscriversi alla pagina Facebook di Informagiovani.

Obiettivi a medio termine:

Iscriversi al Centro per l'Impiego per entrare nel Programma di politiche attive "Garanzia Giovani".

Consegnare il CV in alcune Agenzie del lavoro e procedere alle auto candidature sui siti web delle Agenzie.

Recarsi presso lo sportello di orientamento del progetto "Prima il lavoro" della Regione Lazio.

Formazione:

Seguire un corso online di lingua italiana per conseguire il livello B1. Seguire un corso di lingua inglese presso un'associazione del privato-sociale. Seguire un corso per ottenere la patente Europea del computer (ECDL). Seguire un corso per ottenere la patente di guida presso un'associazione del privato-sociale.

Obiettivi a lungo termine:

Iscriversi al terzo anno di un corso serale presso un istituto alberghiero (è stato consigliato un istituto di ospitalità alberghiera "Tor Carbone") per ottenere la qualifica professionale di cuoco.

Taufeeq

CASO 2 (1999 – MASCHIO)

Temi chiave: Violenza, Occupazione, riconoscimento titolo di studio e delle qualifiche

Risultati di apprendimento (per la docente del CPIA): 1. Fare pratica di orientamento professionale 2. Conoscere le modalità di facilitazione per il riconoscimento degli studi effettuati all'estero 3. Come aiutare una persona a promuovere le competenze possedute e analizzare gli effetti della propria occupabilità 4. Formare persone con livelli di istruzione medio-alti 5. Percepire i limiti personali e istituzionali dell'orientamento professionale 6. Individuare le risorse durante l'orientamento 7. Valorizzare le differenze culturali

Presa in carico: aprile 2021.

Periodo di permanenza n Italia: un anno e nove mesi.

Taufeeq è un ragazzo di 22 anni nato in Afghanistan e proveniente dal Pakistan dove ha conseguito il diploma di infermiere e ha svolto un anno di tirocinio. Di

madre lingua pashto, urdu e farsi, conosce la lingua inglese.

Seppur Taufeeq presenti un profilo con un buon lívello di istruzione, non manifesta l'intenzione di creare un progetto ben definito che possa condurlo ad un percorso di formazione professionale che rispecchi le sue esperienze lavorative e di formazione. Ha comunque mostrato ottime intenzioni raggiungendo, a differenza di molti suoi pari che hanno trascorso lo stesso periodo in Italia, un alto livello di conoscenza della lingua italiana (B1). A Roma, dove è giunto un anno e 9 mesi fa, ha svolto mansioni come giardiniere e coltivatore presso una piccola ditta in provincia di Roma. Ha lavorato anche come addetto alle pulizie. Attualmente, lavora come aiuto cuoco presso la mensa del centro Astalli.

Non ha ancora presentato la domanda per il riconoscimento del suo diploma di infermiere, e ciò denota scarsa proattività e capacità di *agency*. Gli è stata così offerta la possibilità di avere un supporto nel preparare la domanda e nel presentarla alle autorità competenti.

Durante la narrazione sulla sua storia personale e migratoria, Taufeeq afferma di aver subito atti di violenza da parte dei Talebani, e di aver assistito all'uccisione dei

due fratelli e del padre.

«Sono afghano, ma la mia famiglia a causa della guerra è scappata in Pakistan. Mio padre è diventato capo di un villaggio che si trova in montagna, si chiama Pashwar Khber. Non ho mai lavorato in Pakistan, ma ho preso il diploma di infermiere al The Bradford College di Peshaear e ho fatto un tirocinio di un anno in ospedale. Ho la cittadinanza pakistana. I talebani venivano nel nostro villaggio e volevano che la gente lavorasse per loro. Chi si rifiutava veniva ucciso. Mio padre e i miei due fratelli sono stati uccisi dai talebani, allora siamo andati con mia madre e mio fratello più piccolo da mio zio che vive a A-Quata. A venti anni sono partito per venire in Europa, il viaggio (attraverso Iran, Turchia, Grecia, e infine Italia) è durato circa un anno. In Grecia sono salito su un traghetto che mi portava in Italia nascosto in un camion. Sono a Roma dal 2016. Sono stato ospite al centro Astalli di S. Saba. Mi sono trovato molto bene. Ho seguito un corso di informatica e di giardinaggio. Ho incontrato il Papa Francesco quando è venuto al centro e poi ho iniziato a lavorare come aiuto cuoco alla mensa (del centro). Adesso abito con tre amici, pago 350 euro al mese di affitto. Sono in contatto con mia madre e mio fratello che ora studia a Islamabad. Ho avuto difficoltà a frequentare il corso di licenza media per motivi di lavoro ero convinto di fare l'esame

a febbraio. Mi hanno proposto di frequentare un corso da serramentista che dura sei mesi (900 ore). Per poi trovare un lavoro più stabile. Vorrei continuare a studiare per prendere un diploma. Vorrei lavorare come infermiere ma la centro Astalli hanno detto che il mio diploma preso in Pakistan non è riconosciuto in Italia».

Durante un confronto fra l'operatrice del CPI e la docente del CPIA che ha seguito Taufeeq nel percorso di L2, è emerso che secondo la docente, viste le capacità emerse del giovane afgano e il livello B1 raggiunto di conoscenza della lingua italiana, il ragazzo avrebbe potuto sostenere l'esame di licenza media in poco tempo ma tuttavia non è stato possibile poiché Taufeeq non ha potuto frequentare le lezioni e concentrarsi sullo studio a causa dell'orario poco flessibile del suo turno di lavoro dalle 10 alle 19.

Nel colloquio-intervista volto ad indagare le competenze di adattabilità professionale Taufeeq ha valutato sé stesso come molto responsabile nei confronti del proprio futuro, abbastanza perseverante e in controllo sulla propria attività professionale, molto curioso a livello lavorativo. Egli nutre molta fiducia in sé stesso, senso di responsabilità e molta disponibilità nel voler acquisire nuove abilità, oltre a reputarsi in grado di superare gli ostacoli e risolvere i problemi che incontra nella sua vita quotidiana. Infine, ha dichiarato di dare molto senso al suo progetto di vita e di carriera lavorativa.

Tuttavia, seppur Taufeq si sia reputato intenzionato a sviluppare un progetto migratorio, dall'analisi di alcune dimensioni indagate negli incontri e nei colloqui si riscontra un atteggiamento molto discordante sulla parte operativa del progetto di vita a cui lui afferma di ambire.

Il giovane afghano si è integrato in modo eccellente nella società italiana. Lavora in un ristornate e percepisce un reddito. Condivide un appartamento con amici. Tuttavia, ha intenzione di migliorare la propria situazione lavorativa frequentando corsi di formazione che gli possono far acquisire nuove competenze e di conseguenza, la possibilità di trovare un nuovo impiego.

Gli esiti emersi dalla compilazione dei questionari sulle competenze strategiche: Questionario sulle strategie id apprendimento – QSA, (Pellerey & Orio, 1996) e Questionario di Percezione delle proprie Competenze Strategiche – QPCS, (Bay, Grzadziel, & Pellerey, 2010) descrivono il profilo del giovane afghano abbastanza equilibrato.

Dall'analisi delle competenze culturali e comunicative, il giovane si pone in modo collaborativo, rispettoso e di fiducia nei confronti della scrivente e dell'operatrice del CPI, mostrando buone competenze di ascolto attivo, motivazione nell'intraprendere il percorso di orientamento formativo, curiosità e apertura al cambiamento.

Il giovane nutre interesse nel farsi coinvolgere e agire nella comunità locale in modo propositivo.

In merito alle competenze civiche, conosce i propri diritti e doveri, ma ha scarse conoscenze sul sistema politico italiano, per questo ci ha confermato che appena potrà, seguirà i corsi di educazione civica offerti nei CPIA.

Anche Taufeeq ha espresso l'interesse a rimanere in Italia, sperando di poter tornare a svolgere il lavoro per cui ha studiato, l'infermiere.

Quando abbiamo chiesto il suo parere in merito al percorso di orientamento svolto ha risposto: «mi è piaciuto per molti motivi. Mi sono reso conto che in Italia non è così facile trovare lavoro anche se si possiedono titoli di studio. Pensavo che con il mio diploma di infermiere avrei potuto iniziare una nuova vita. In Pakistan non ci sono progetti come questo che ti permettono di fare orientamento con persone brave come

voi. Sono fortunato. Ora penso che metterò in pratica tutti i consigli che mi avete dato. Ma so che devo sbloccarmi un po'. Ma non è facile. Ho tanti progetti ma è difficile portarli a termine. Ma grazie a voi ora le mie speranze sono aumentate».

Sono poi stati identificati e condivi gli obiettivi da raggiungere nel breve, medio e lungo termine.

Obiettivi a breve termine:

Creare un indirizzo e-mail e iscriversi alla pagina Facebook di Informagiovani.

Conseguire il diploma di scuola secondaria di primo grado.

Iscriversi al Centro per l'Impiego e al programma Garanzia Giovani (l'operatrice del CPI lo seguirà in questo *iter*)

Presentare domanda per il riconoscimento del titolo da infermiere.

Obiettivi a medio termine:

Aggiornare il CV presso il COL (verrà seguito dall'operatrice coinvolta negli studi di caso)

Consegnare il CV presso alcune Agenzie del lavoro e procedere alle auto candidature sui siti web delle Agenzie.

Recarsi presso lo sportello di orientamento del progetto "Prima il lavoro" della Regione Lazio (progetto che ha visto la partecipazione della scrivente ad alcuni tavoli di formazione e di lavoro nel contesto delle azioni finalizzate a promuovere una rete formale e la collaborazione fra università e territorio nell'ambito dell'orientamento con migranti)

Formazione:

Corso per diventare assistente familiare presso un'associazione del privato sociale Seguire un corso base sull'uso di Internet presso il CPIA o presso un ente del privato-sociale.

Seguire un corso per ottenere la patente di guida.

Obiettivi a lungo termine:

Iscriversi ad un corso serale per conseguire il diploma di operatori del servizio sociosanitario presso un istituto professionale (è stato individuato l'istituto De Amicis a Roma) per ottenere la qualifica professionale.

Tabella 13 – Studio di caso n. 2

Nahime

CASO 3 (1997 – FEMMINA)

Temi chiave: Barriere linguistiche, differenze di genere, emancipazione femminile, ricongiungimento familiare, microimprenditorialità⁶ femminile, indipendenza economica

⁶ La microimprenditorialità è entrata in vigore dal 1° gennaio 2009. Si tratta di uno strumento attraverso il quale si persegue il duplice scopo di contrastare la povertà e l'esclusione sociale (attraverso il cosiddetto microcredito per le persone vulnerabili); promuovere l'inserimento nel mercato del lavoro e sostenere la nascita e la crescita di attività di lavoro autonomo e della piccola e media impresa (attraverso il cosiddetto microcredito per la microimprenditorialità).

Risultati di apprendimento (per la docente del CPIA): 1. Creare un percorso orientativo volto a sviluppare *empowerment* e consapevolezza delle proprie capacità 2. Aiutare l'utente a trasformare i punti deboli in punti di forza 3. Conoscere gli stereotipi di genere nell'orientamento professionale 3. Conoscere la micro-imprenditorialità femminile.

Risultati di apprendimento (per la mediatrice linguistico-culturale): incrementare le competenze trasversali nei contesti organizzativi multiprofessionali, approfondire le tematiche inerenti all'orientamento formativo e professionale con cittadini di paesi terzi

Presa in carico: maggio 2021.

Periodo di permanenza Italia: dieci mesi.

Nahime è una giovane donna iraniana. Di madre lingua persiana, conosce la lingua inglese (livello B2, con certificazione) e turca che ha appreso dai suoi genitori (di origine turca). Presso il CPIA ha conseguito il livello A2 di lingua italiana.

Dato il basso livello di conoscenza di lingua italiana e le difficoltà nell'esprimersi della giovane donna, al percorso ha partecipato anche una mediatrice linguistico-culturale.

«Ho vissuto in Iran con la mia famiglia composta da me, due fratelli e i miei genitori. Non ho mail lavorato, ho sempre studiato e mi sono laureata in programmazione informatica. A 24 anni ho sposato mio marito in Iran che è emigrato in Italia ma che ogni tanto tornava a casa. Grazie al suo lavoro potevamo avere una casa e cibo tutti i giorni. Poi anche io sono arrivata in Italia a Roma e sono molto contenta di questo e di lasciare Iran perché le donne in Iran sono trattate male e dobbiamo coprirci i capelli e seguire regole. Non c'è libertà in Iran per le donne. Sono molto contenta di stare in Italia anche se non parlo bene l'italiano non ho molti amici oltre a iraniani.

Per fortuna c'è mio marito che mi aiuta quanto non capisco l'italiano. Mio marito lavora in un negozio di tappeti antichi persiani li lava e li cura e conosce molte bene l'italiano. Ho lavorato per 4 anni gratuitamente in un negozio di estetica per approfondire il lavoro di estetista e la lingua italiana. Voglio prendere la patente in Italia e frequentare un corso di estetica per aprire un negozio tutto mio».

Nahime quando racconta la sua storia e le motivazioni per cui ha deciso di lasciare l'Iran si focalizza sulla non accettazione delle condizioni in cui versano le donne nel suo paese sottolineando che «non possiamo truccarci, non possiamo lasciare i capelli liberi e sciolti, non possiamo essere indipendenti».

Nahime mostra molta insicurezza nell'interfacciarsi con gli operatori dei servizi pubblici presenti sul territorio e per le sue esigenze personali richiede costantemente la presenza del marito perché non si sente in grado di esprimersi in lingua italiana. L'unica esperienza professionale che riporta è quella di tirocinante presso un negozio di estetica a Roma dove ha lavorato gratuitamente per quattro anni. Questa esperienza l'ha spinta ad elaborare un piccolo progetto di auto imprenditorialità. Afferma di voler prima frequentare un corso di estetica e di aprire un negozio.

Attualmente, tuttavia, racconta di trascorrere le sue giornate passeggiano nei parchi, di ascoltare la musica e di andare spesso a trovare il marito nel negozio in cui lavora. Ciò che emerge dal racconto del suo percorso migratorio conferma quanto la giovane donna esprime nel suo racconto il suo profilo presenta infatti bassi valori nella capacità decisionale, autonomia di scelta, capacità di *coping* e nella capacità di autovalutazione che è possibile ricondurre ai suoi limiti linguistici. Presenta valori leggermente più alti nelle dimensioni dell'intraprendenza e della motivazione.

Si rende conto dell'importanza di conoscere la lingua italiana: intende infatti continuare a studiarla per essere indipendente e per realizzare il suo desiderio di aprire un negozio. Tuttavia, seppur possegga una buona capacità di pianificazione, rivela scarse abilità nel reperire informazioni adeguate al progetto che intende realizzare e nel valutare le possibilità si successo e di insuccesso. Ciò potrebbe rappresentare una dimensione su cui lavorare per promuovere un atteggiamento maggiormente proattivo. La collega del CPIA (che l'ha seguita nel percorso di acquisizione della lingua italiana) conferma che Nahime si mostra curiosa e interessata e si impegna molto nello studio portando a termine con successo i compiti assegnati.

Ciò che emerge dai comportamenti della vita quotidiana è una spiccata capacità di attivare le proprie risorse per svolgere un determinato compito (confermato dai risultati scolastici pocanzi menzionati). Tuttavia, le capacità di imprenditorialità presentano valori bassi. Nahime sembra avere una adeguata percezione di sé, e una percezione equilibrata nelle dimensioni autosvalutativa e ipervalutativa. A conferma dei limiti sopra descritti la giovane donna appare in grado di valutare le sue competenze ma presenta scarse abilità nel valutare e cogliere le opportunità.

Nel colloquio-intervista volto ad indagare le competenze di adattabilità professionale Nahime valuta sé stessa abbastanza responsabile nei confronti del proprio futuro e abbastanza perseverante e in controllo sulla propria attività professionale. Un valore medio emerge in merito alla curiosità professionale e nella fiducia in sé

stessa e nelle capacità di *problem-solving* e di *coping*.

Dall'analisi delle competenze culturali e comunicative, Nahime è ben predisposta all'ascolto attivo, si sforza di comunicare in lingua italiana. Dice di essere molto grata per la presenza della mediatrice, che la mette a suo agio e che le consente di esprimersi in maniera più approfondita. È in grado di comunicare anche in lingua inglese e in lingua turca. È in grado di acquisire competenze linguistiche utilizzando l'ascolto nelle conversazioni con le altre persone. Integra anche le conoscenze informatiche nella vita quotidiana attraverso l'uso dello smrtphone e di Internet. Mostra qualche conoscenza in merito ai suoi diritti e riconosce i principi democratici ma non è coinvolta in modo attivo. Non possiede alcuna nozione riguardo al sistema politico ed istituzionale italiano. Attualmente non è impegnata in nessuna attività comunitaria, né con i suoi conterranei, né con gli italiani. Fra i suoi interessi c'è l'attività sportiva e l'ascolto della musica.

Seppur sia in possesso di un diploma di laurea in informatica Nahime in nessuno dei colloqui e degli incontri ha manifestato la volontà di utilizzare questo importante titolo per trovare un impiego. È molto focalizzata sul suo progetto imprenditoriale. Per questo, la docente del CPIA le ha proposto di partecipare ad un laboratorio di micro-imprenditorialità che inizierà nel mese di settembre 2021, dedicato ad un gruppo di donne. Nahime prima di accettare ha consultato suo marito, che si è mostrato molto disponibile a sostenerla. Ulteriore obiettivo è di iscriversi ad un corso di estetista, ma Nahime preferisce prima migliorare il suo italiano, per questo si prefigge di continuare a studiarlo, di sforzarsi a conversare in italiano con il marito e di iniziare ad ampliare la sua cerchia di conoscenti. Uno degli aspetti che sono stati ritenuti più interessanti che sono affrontati nei colloqui è stato comprendere perché Nahime non abbia mai preso in considerazione, seppure fosse stata stimolata in questo attraverso domande ben precise sull'argomento, di utilizzare le sue competenze informatiche attraverso la procedura di riconoscimento e validazione del suo diploma di laurea. Si è sempre effettivamente mostrata disinteressata a mettere in pratica le sue competenze informatiche, declinando i suggerimenti che le sono stati forniti e concludendo dicendo che avrebbe utilizzato queste sue competenze per implementare il sito web del suo negozio di estetica.

A nostro avviso, un punto di forza è rappresentato dal solido ed equilibrato rapporto di Nahime con suo marito, che ha voluto coinvolgere nel primo colloquio che ha sostenuto. Questo fatto ci è sembrato molto importante perché si è rivelato come un elemento cruciale e strategico su cui far leva per potenziare alcuni aspetti critici e alcuni limiti che a nostro avviso, la giovane donna iraniana sarà in grado di migliorare.

Sono poi stati identificati e condivisi gli obiettivi da raggiungere nel breve, medio e lungo termine.

Obiettivi a breve termine:

Iscriversi alla pagina Facebook di Informagiovani e alla newsletter della Regione Lazio per monitorare l'attivazione di corsi regionali per estetiste e per la microimprenditorialità femminile.

Îscriversi al Centro per l'Impiego e al programma Garanzia Giovani.

Obiettivi a medio termine:

Aggiornare il CV presso il COL e sostenere un colloquio con un consulente. Consegnare il CV presso alcune Agenzie del lavoro e procedere alle auto candidature sui siti *web* delle Agenzie.

Recarsi presso lo sportello di orientamento del progetto "Prima il lavoro" della Regione Lazio.

Ottenere la patente di guida B.

Formazione:

Corso per diventare assistente familiare presso un'associazione del privato sociale Seguire un corso base sull'uso di Internet presso il CPIA o presso un ente del privato-sociale.

Obiettivi a lungo termine:

Iscriversi ad un corso professionale regionale per estetiste appena avrà incrementato la sua competenza linguistica.

Tabella 14 - Studio di caso n. 3

Nel presente paragrafo sono stati presentati tre casi di studio finalizzati a sperimentare il modello di orientamento proposto nel progetto FARO. Il percorso ha impegnato tre giovani adulti di origine straniera in un percorso articolato in 14 incontri, per un totale di 16 ore.

L'iter del percorso si è svolto mediante il susseguirsi di tre fasi principali: una di accoglienza, volta a realizzare una prima profilatura del soggetto mediante la compilazione di una scheda anagrafica e a stipulare il Patto di adesione al percorso formativo e professionale; una fase propriamente formativa, finalizzata a: a) promuovere competenze strategiche, tramite un percorso di autovalutazione delle stesse; b) promuovere le competenze interculturali e civiche; c) rilevare gli interessi professionali d) ricostruire un profilo delle competenze e delle qualifiche possedute; e) accompagnare l'utente in un percorso narrativo e biografico finalizzato a porre le fondamenta per la costruzione di un progetto

personale professionale; f) elaborare, insieme all'utente, un'ipotesi progettuale ed un piano di azione; e, infine, un'ultima fase conclusiva di natura *informativa e pratica* finalizzata a: a) fornire indicazioni sulle agenzie formative, pubbliche e appartenenti al privato-sociale che, nel territorio laziale, erogano servizi di formazione e accompagnamento al lavoro; b) redigere un CV e una lettera di presentazione; c) fornire suggerimenti su come affrontare un colloquio di lavoro; d) promuovere la ricerca attiva del lavoro. L'approccio narrativo del *Life Design* (Savickas, 2005, 2011) che ha accompagnato tutte le fasi dello studio, ha apportato un forte impatto positivo sulla comprensione e sull'autovalutazione delle competenze nei soggetti coinvolti, e sulla presa di coscienza del valore delle esperienze passate nello sviluppo delle qualità personali e di pianificazione in merito alla progettazione di piani formativi e professionali futuri. La scelta degli strumenti da impiegare è stata effettuata con il fine di personalizzare il percorso e di renderlo il più agevole e adatto alle esigenze del

A tal proposito, i dispositivi selezionati e gli stimoli forniti hanno consentito di attivare, nell'utente, un processo di interpretazione (Demetrio, 2018) e di riflessione sul senso ed il significato di quanto complessivamente emerso dall'analisi della compilazione dei questionari e contestualmente, hanno permesso di delineare i punti di forza su cui intervenire strategicamente per promuovere l'agentività e la capacità progettuale (Pellerey, 2016). I colloqui hanno offerto la possibilità di procedere con una focalizzazione specifica circa gli eventi personali ritenuti particolarmente significativi per lo sviluppo di una identità professionale; gli interessi; le attitudini; la percezione di autoefficacia nell'intraprendere azioni nel breve, medio e lungo termine; la riflessione sulle competenze possedute e da incrementare; la intercettazione e la riappropriazione di competenze acquisite nei contesti formali, informali e non formali (Lichtner, 2008). Tale processo di identificazione delle abilità diventa fondamentale poiché la competenza, come afferma Bertagna (2004), rappresenta un tratto del soggetto che, dato il carattere «sempre contestuale, situato e distribuito» (p. 8), raramente può essere riconosciuto e che può, invece, essere identificato mediante «l'interazione tra sistema del sé, e la percezione della situazione specifica o del compito da affrontare e delle sue caratteristiche (Nuttin, 1980; Pellerey 1999)» (Pellerey, 2011, p. 44).

Da quanto sinora esposto si possono trarre alcune brevi conclusioni e una conclusione più generale. In primo luogo, l'orientamento narrativo (Cochran, 1997; Batini, Zaccaria, 2000; Savickas, 2005; Batini, Giusti, 2008; Batini, 2009) si presenta come una promettente prospettiva di intervento alla persona in chiave pedadogica e professionale nel mondo del lavoro postmoderno e postindustriale (Peavy, 1993; Savickas, 2000). Questo scenario è reso possibile grazie alla componente narrativa che evolvendosi in un flusso costante, permette di «catturare l'intenzione umana e le azioni che sono essenziali per realizzare e valorizzare il successo di vita professionale» (Chen, 2011, p. 39).

In accordo con quanto sinora descritto, negli studi di caso è stata posta una

particolare enfasi sull'attivazione di un processo di riflessione sul significato del lavoro. L'intento è stato spostare l'attenzione dell'utente dall'idea del posto di lavoro inteso come fonte di retribuzione, al concetto di occupabilità e di lavoro soddisfacente, in funzione delle prospettive future all'interno di un'ecologia della vita professionale integrata (Chen, 2011). Nell'affrontare i tre studi di caso, si è intenzionalmente deciso di intraprendere un'azione di selezione personalizzata degli strumenti, concentrando il *focus* sul soggetto, sui suoi bisogni, sulle sue abilità e sul contesto, puntando sulla valorizzazione dei punti di forza emersi sui quali fare leva per promuovere un processo di *empowerment* e di auto-efficacia, e mirando alla co-costruzione di un progetto professionale soddisfacente volto a migliorare la qualità della vita.

Gli studi di caso hanno costituito un'occasione di apprendimento molto importante per tutti i professionisti coinvolti. La partecipazione attiva dell'operatrice del Centro per l'Impiego, della consulente del Centro di Orientamento per il lavoro, della docente del Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti e della mediatrice linguistico-culturale ha contribuito sia ad un confronto critico, sia ad una valutazione condivisa dei dispositivi impiegati sulla loro efficacia con merito alla loro efficacia con l'utenza straniera, sia a vagliare la possibilità di poter sviluppare azioni concrete al fine di realizzare un possibile trasferimento e una replicabilità del modello integrato di orientamento nel territorio, a livello provinciale, regionale e nazionale.

Tali considerazioni hanno restituito riflessioni e acquisizioni importanti, sia in merito agli strumenti applicati e al paradigma scientifico del *Life-Design* su cui essi si fondano, sia in merito alla consapevolezza della insorgenza di eventuali scarti fra il progetto ed il realizzato: complessivamente, comunque, gli interventi hanno messo in evidenza un sostanziale incremento della motivazione in tutti gli attori coinvolti ed hanno consentito loro di comprendere più concretamente il significato e il valore, nonché la rilevanza delle azioni messe in campo in termini di apporto, seppur contenuto, alla ricerca scientifica e alla comunità professionale.

Infine, la possibilità di accedere alla piattaforma *online* dedicata al progetto FARO ha permesso di superare i confini temporali e spaziali della ricerca, consentendo ai numerosi soggetti coinvolti di accedere ai contenuti e alle risorse digitali ivi presenti e di contribuire individualmente al processo di disseminazione dei risultati.

Note conclusive e prospettive future

La ricerca presentata nel volume si colloca all'interno di uno scenario socioeconomico e normativo contemporaneo che pone al centro delle politiche europee e nazionali il tema del lavoro quale fattore essenziale per garantire, come indicato nella descrizione dell'obiettivo numero 8 dell'Agenda 2030 (United Nations, 2016), la promozione della crescita economica inclusiva e sostenibile, dell'occupazione e del lavoro dignitoso e di qualità per tutti (Frey, 2017).

I recenti dati Istat (2020) registrano in Italia un incremento del numero delle persone in cerca di un impiego (+1,5%, pari a +34.000 unità), un tasso di disoccupazione che sale al 9,0% (+0,2 punti) e tra i giovani al 29,7% (+0,3 punti). Nel mese di dicembre 2020, il numero di inattivi è cresciuto (+0,3%, pari a +42mila unità) tra donne e fra le fasce di età 15-24 e 35-49, mentre si assiste ad un decremento per quel che concerne gli uomini e le restanti classi di età. Il tasso di inattività sale al 36,1% (+0,1 punti). Sempre secondo i dati ISTAT (2020) il tasso di disoccupazione dei cittadini stranieri presenta una percentuale (13,1%) superiore a quello dei cittadini italiani (9,0%).

In tale panorama sono incluse le persone inoccupate, disoccupate e inattive che si trovano, pertanto, in una situazione di possibile esclusione sociale e lavorativa (ci si riferisce in modo particolare alle fasce più vulnerabili come gli immigrati, le donne e i giovani).

In questo contesto di precarizzazione del lavoro si ravvisa un vero e proprio disallineamento tra competenze possedute dai lavoratori e competenze richieste dai datori di lavoro. Si manifesta, a tal proposito, da parte delle aziende, una richiesta sempre più impellente di nuove figure professionali con competenze e abilità diverse da quelle richieste dalle occupazioni del secolo scorso (Brunello, Wruuck, 2019).

Tuttavia, l'accelerazione delle contemporanee dinamiche economiche, politiche e sociali, nonché la recente pandemia di COVID-19, hanno determinato un incremento di condizioni lavorative sempre più precarie e sempre più lontane da esperienze dignitose e incentrate sui diritti degli individui (Nota, Di Maggio, Santilli, 2019).

In questa prospettiva, per la nostra comunità e la nostra società, nonché per i *policy makers*, partendo dall'Europa sino a giungere ai contesti nazionali e locali, il tema del lavoro viene a costituire una questione centrale.

Negli ultimi decenni e nel dibattito contemporaneo in particolare, sia nell'ambito scientifico che sociopolitico, un dato certo che accomuna tutte le riflessioni sull'orientamento è il pieno riconoscimento della sua natura proteiforme e multidimensionale, nonché delle molteplici ed eterogenee declinazioni che esso può assumere.

Tuttavia, è ampiamente riconosciuto che l'orientamento professionale, e più propriamente formativo, si configura tradizionalmente come un dispositivo di contrasto alle diseguaglianze nei contesti educativi, sociali e lavorativi.

È all'interno di tale orizzonte epistemologico che si è collocato il disegno della presente ricerca: dalle prime ipotesi sino a giungere agli obiettivi prefissati, esso si è sviluppato attraverso un approccio metodologico misto, con l'intento di restituire sia il punto di vista sul sistema dell'orientamento da parte dei referenti che operano nei contesti quotidiani, sia gli esiti di una esperienza formativa in grado di restituire un approfondimento sugli aspetti gnoseologici delle prassi implementate negli interventi di accompagnamento al lavoro riferibili ai cittadini di paesi terzi e rilevandone, infine, quegli aspetti ancora controversi e non sempre al centro della ricerca e della riflessione educativa.

Questi ambiti sono stati i protagonisti di un'indagine esplorativa volta a stimolare la condivisione e il confronto per analizzare, progettare e implementare attività e strategie concretamente efficaci finalizzate a favorire e ad incrementare l'occupabilità e l'inserimento socioeconomico dei cittadini di paesi terzi.

Al fine di ottemperare all'esigenza di costruire un modello di orientamento personalizzato e individualizzato sull'utenza di origine straniera, è stata adottata una direttrice di ricerca prettamente qualitativa, di matrice narrativo-biografica, connotata dall'impiego di alcuni strumenti operativi finalizzati a mobilitare la proattività e le energie dei soggetti e renderli in grado di realizzare un progetto di vita personale, migratorio e professionale soddisfacente, nonché a incrementarne le competenze strategiche, come l'autoregolazione e l'autodirezione del proprio comportamento (Margottini, 2006, 2017; Pellerey, 2017), che risultano, al loro volta, strettamente ancorate a migliori *performance* sia in ambito formativo che professionale (Pellerey, 2020).

All'interno del contesto di riferimento sopra descritto, al fine di coglierne concretamente la prospettiva pedagogica e di renderlo operativamente applicabile, la progettazione del percorso di formazione è stata declinata mediante sette moduli flessibili, i cui contenuti sono stati adattati e elaborati in base ai fabbisogni sia dell'utenza di origine straniera, sia degli operatori e dei consulenti coinvolti.

Secondo quanto emerso dall'analisi dei *feedback* dei partecipanti, il percorso formativo ha contribuito ad approfondire la riflessione in merito all'importanza della conoscenza dei paradigmi teorici per sostenere lo sviluppo di un orientamento pensato e progettato sulle reali esigenze e bisogni degli utenti stranieri e volto alla promozione, di questi ultimi, di un atteggiamento propositivo per favorire e incoraggiare il cambiamento e lo sviluppo dell'idea di carriera lavorativa.

Alla luce di quanto appreso dai risultati dell'indagine qualitativa, sia i *focus-group* che le interviste hanno offerto l'opportunità ad un campione esperto (Guala, 1991), individuato fra gli attori che operano nei servizi di orientamento istituzionali e del terzo settore, di confrontarsi sotto il profilo della co-

ordinazione delle esperienze in riferimento alle attività dei singoli contesti, ai vincoli, alle criticità e alle soluzioni sperimentate.

I tavoli di lavoro promossi nell'ambito del progetto FARO, che hanno coinvolto testimoni privilegiati, quali i responsabili e i dirigenti dei servizi pubblici (Regione Lazio, Ufficio Scolastico Regionale, Comune di Roma), nonché docenti universitari e rappresentanti del mondo delle aziende, hanno offerto preziose opportunità di confronto in una prospettiva più propriamente scientifica, economica e sociopolitica.

La combinazione di professionalità eterogenee ha consentito la costituzione di una comunità professionale (Wenger, 2006) e lo sviluppo di un *network* (uno degli obiettivi del progetto) di professionisti dell'orientamento in cui sono stati condivisi modelli di intervento e linee guida teoriche e operative finalizzate ad una disseminazione di buone pratiche e a stimolare una visione consolidata e condivisa di un'idea di orientamento inteso come asse strategico di supporto nell'ambito dell'accesso e della permanenza nel mercato del lavoro.

L'esperienza della condivisione delle pratiche di orientamento è stata colta in modo estremamente positivo dai testimoni, poiché, secondo quanto da loro espresso nei *feedback*, ha consentito l'avvio di un confronto sulla qualità dei servizi in cui operano, tenendo sempre ben presente come le variabili connesse all'accelerazione tecnologica, ai mutamenti sociali e ai tempi dei ritmi di vita – espressioni della cosiddetta "tarda modernità" (Rosa, 2013, 2015) – e peculiari, secondo Rosa e Scheuerman (2009) di una "società ad alta velocità" influenzino la trasformazione del mondo del lavoro e del contesto sociale, economico e soprattutto, le azioni dei decisori politici.

Il confronto con gli operatori ha consentito di ripercorrere l'insieme delle prassi impiegate negli interventi di orientamento e di delineare alcune consi-

derazioni finali in merito all'intero percorso di ricerca svolto.

Una prima considerazione svolta nell'ambito dell'analisi delle pratiche adottate dagli operatori dei servizi riguarda l'applicazione di modelli concettuali e di strumenti più appropriati per rispondere alle esigenze dell'utenza straniera: a tal proposito si constata che, come descritto nell'ipotesi di ricerca, molto spesso gli operatori non si avvalgono di alcun dispositivo specifico, linee guida, approcci o metodologie che facciano riferimento ai modelli scientifici più e recenti e accreditati.

Tale analisi, sviluppata nel contesto di un profondo e proficuo confronto con gli operatori, si è contraddistinta per la considerevole ricchezza di contenuti, tale da stimolare una riflessione condivisa in merito a tematiche di comune interesse volte a indagare ulteriormente: i modelli di orientamento e di accompagnamento al lavoro riferibili a soggetti appartenenti alle categorie più vulnerabili e a rischio sociale; le modalità di *networking* con la rete territoriale e la creazione di reti formali; gli strumenti e le modalità di erogazione dei servizi di orientamento; le figure professionali e la formazione degli operatori.

Partendo da quanto emerso nelle interviste, momento significativo e pragmatico di rielaborazione individuale e di condivisione collettiva, è possibile sintetizzare alcune considerazioni volte a definire le buone prassi operative, organizzative, di lavoro e a delineare, quale obiettivo di sviluppo professionale dei partecipanti all'indagine, le competenze e gli approcci metodologici da promuovere trasversalmente nei diversi contesti dell'orientamento.

In sintesi, i nuclei concettuali centrali che hanno guidato l'intero percorso di ricerca hanno consentito di identificare e condividere strategie e azioni da realizzare per migliorare i servizi e renderli più rispondenti alle esigenze degli utenti e su cui si ritiene essenziale intervenire, sia a livello operativo, sia organizzativo che formativo, prestando particolare enfasi alle competenze professionali degli operatori di orientamento:

Per quel che concerne le *prassi operative* è emerso quanto segue:

- a) le pratiche di orientamento dovrebbero essere trasparenti e comprensibili all'utenza finale. Pertanto, gli obiettivi e le motivazioni riguardo l'utilizzo di specifici strumenti gli strumenti, e le fasi del percorso di accompagnamento al lavoro, dovrebbero essere illustrate e condivise.
- b) Le attività di orientamento dovrebbero essere condotte seguendo principi etici volti alla promozione dell'integrazione lavorativa e dell'inclusione sociale e a garantire un atteggiamento che non sia discriminatorio, ma confidenziale, rispettoso dei principi, dei valori, della cultura e del credo religioso dell'utente. Particolare attenzione dovrebbe essere prestata a promuovere azioni finalizzate a ridurre il più possibile un coinvolgimento degli immigrati nel lavoro illegale o nello sfruttamento.
- c) L'accesso ai servizi di orientamento rappresenta un diritto universale e dovrebbe essere il più agevole possibile.
- d) I colloqui e la presa in carico dell'utente immigrato, dovrebbero svolgersi mediante un approccio graduale, basato sulle reali esigenze e fabbisogni che andrebbero scrupolosamente valutati e individuati, favorendo e calibrando programmi formativi differenziati in base ai singoli livelli di abilità, qualifiche e livello di conoscenza della lingua del paese ospite.
- e) Al fine di valutare quale sia il miglior approccio di orientamento da impiegare, sarebbe auspicabile avvalersi del supporto della figura professionale qualificata del mediatore linguistico-culturale, al fine di tradurre i costrutti culturali e favorire lo scambio culturale.
- f) La formazione interculturale degli operatori è determinante nel favorire processi "di traduzione" dei valori delle culture di provenienza e rappresenta un potenziale significativo per promuovere l'integrazione l'inclusione sociale e lavorativa.

Sul versante della *formazione e delle competenze professionali*, è emerso quanto segue:

a) Gli operatori e i consulenti impegnati nelle pratiche di orientamento rivolte ai cittadini di paesi terzi dovrebbero possedere una formazione adeguata sulle metodologie e sugli strumenti. Gli operatori dovrebbero inoltre possedere competenze interculturali basate su determinate abilità (comprendere il punto di vista altrui e dei valori e degli stili di vita; sospendere il giudizio; saper riflettere, saper collaborare; saper osservare ed ascoltare; saper comunicare in modo appropriato ed efficace, saper gestire eventuali conflitti), conoscenze (dei sistemi culturali, dei sistemi di valore, dei diversi stili comunicativi) e competenze professionali (pedagogico-relazionali). In tale ottica, sarebbe auspicabile che la formazione interculturale fosse parte integrante della formazione iniziale di tutti gli operatori pubblici e di tutti i professionisti del settore (compresi gli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado, ivi compresi i docenti dei CPIA). Oltre alle competenze interculturali, potrebbe essere di grande utilità fornire informazioni sugli aspetti più pragmatici all'interno del processo di integrazione sociale e lavorativa (aspetti normativi e giuridici, procedure amministrative, principali funzioni dei servizi territoriali quali l'accesso all'assistenza sanitaria, alloggio, istruzione).

b) Ulteriori competenze richieste agli operatori dovrebbero riguardare la conoscenza aggiornata sulle offerte di impiego per settore e professione e sulle tendenze del mercato del lavoro locale e nazionale, nonché la capacità di fornire informazioni chiare e affidabili sull'andamento della domanda delle figure più ricercate, identificando anche opportunità formative connesse alle prospettive professionali offerte dal territorio. In tale contesto, l'identificazione delle *soft-skills*, delle competenze formali, non formali e informali, nonché le attitudini e le aspirazioni dell'utente, potrebbe rappresentare un valido supporto nel favorire tale processo.

c) Un approccio focalizzato sulle percezioni dei valori, sulle aspirazioni e centrato dunque sull'utente (Rogers, 1986), è considerato il più appropriato negli interventi con i beneficiari immigrati.

Va evidenziato anche che, per rendere concretamente efficaci le pratiche dell'orientamento all'interno del processo di integrazione e di inclusione, diventa altresì fondamentale incentivare un maggiore coinvolgimento delle parti sociali. Ad esempio, pensando ad azioni volte ad accrescere la consapevolezza dei datori di lavoro dell'importanza della forza lavoro immigrata in un contesto di invecchiamento della popolazione e del suo ricco potenziale culturale, in termini di qualifiche, capacità di lavoro, resilienza, volontà di successo, creatività e unicità. Si ritiene inoltre strategico sviluppare programmi di integrazione all'interno delle imprese e/o in collaborazione con organizzazioni pubbliche e senza scopo di lucro, finanziando iniziative e mettendo a disposizione tirocini e tutoraggio all'interno di essi.

Volendo restituire sinteticamente le principali *criticità* relative alle prassi dell'orientamento con cittadini di paesi terzi rilevate nell'analisi dei questionari sui fabbisogni formativi degli operatori, dei *focus-group* e delle interviste, è possibile identificarne le principali come segue:

 a) Esigui contributi di ricerca in ambito nazionale: a fronte di una ricca e articolata produzione proveniente dall'area psicologica e sociologica si rileva una esigua presenza nella letteratura scientifica pedagogica di studi focalizzati sui processi di orientamento formativo e professionale riferibili alla popolazione immigrata.

b) Secondo gli operatori, anche la formazione presenta alcune criticità principalmente riconducibili all'esigenza di incrementare le conoscenze teoriche fondanti dei più recenti paradigmi scientifici sull'orientamento;

c) Difficoltà nel portare a termine le procedure di riconoscimento dei titoli di istruzione, ove presenti;

 d) Assenza di un dialogo costante e di confronto sulle pratiche di orientamento fra gli attori che operano nella filiera degli interventi con immigrati;

e) Assenza di una rete territoriale *formale* dei servizi di orientamento: lo svantaggio del *networking* esteso non istituzionalizzato è la mancanza di coerenza delle iniziative in termini di criteri di qualità (come le competenze dei professionisti), strumenti di monitoraggio e quadri metodologici;

f) Assenza di una rete professionale che dialoghi con i servizi di orienta-

g) Assenza di linee guida comuni e di metodologie di orientamento scientificamente fondate nei servizi dedicati alla popolazione straniera;

h) Esigua presenza della figura professionale del mediatore linguistico-culturale;

 i) Assenza di una banca dati nazionale dell'utenza straniera che si rivolge ai centri che erogano servizi di orientamento;

j) Assenza di un rigoroso monitoraggio sulla natura, la qualità e l'efficacia degli interventi e degli strumenti utilizzati per l'orientamento formativo e professionale.

Seppur il quadro sinora descritto presenti criticità sostanziali che possono essere rintracciate nei limiti delle prassi organizzative e nell'implementazione a livello nazionale e locale di quanto raccomandato in merito all'orientamento dal Consiglio Europeo, tuttavia, la grande disponibilità e preparazione dei testimoni esperti coinvolti nelle interviste e nei *focus-group* è stata determinante nello sviluppo del piano di ricerca, poiché ha consentito a chi scrive, in primo luogo, di interfacciarsi con figure professionali di alto profilo, le cui competenze hanno contribuito a una crescita formativa e personale, e, in secondo luogo, hanno consentito di evidenziare, quanto più possibile, le ampie opportunità di intervento nella prospettiva di un orientamento inclusivo.

Inoltre, l'attenzione da parte dell'Unione Europea ai temi dell'accoglienza, dell'inclusione e dell'integrazione lavorativa degli immigrati comporta importanti investimenti sulla ricerca, delineando stimolanti e significative opportunità in previsione dello sviluppo di ulteriori future ricerche sul tema. Un ulteriore punto di forza può essere individuato nelle stesse figure professionali che operano territorialmente nell'ambito dell'accoglienza e dell'orientamento

con cittadini di paesi terzi. Il configurarsi, in tali ambiti, di una comunità professionale di esperti provenienti da contesti multidisciplinari eterogenei che cooperano in *équipe*, consente l'adozione di un approccio diversificato e più adeguato ai diversi bisogni dell'immigrato e favorisce la concreta opportunità di promuovere una continuità fra Terzo settore e Università nell'ambito della formazione e della Terza Missione, finalizzata a produrre «beni pubblici che aumentano il benessere della società, e che possono avere contenuto culturale, sociale ed educativo (educazione degli adulti, *life long learning*, formazione continua) o di consapevolezza civile (dibattiti e controversie pubbliche, *expertise* scientifica)» (Anvur, 2013).

Da questo punto di vista, va sottolineato come l'orientamento professionale e formativo può assumere un ruolo significativo e una valenza sociale se diventa capace di aiutare le persone a comprendere e riflettere su possibili alternative, se contribuisce a difendere anche i diritti individuali.

Immaginare l'orientamento a venire

Le argomentazioni articolate nel volume hanno indagato le potenzialità, la sussistenza e la coerenza di un modello di orientamento formativo e professionale definito e basato scientificamente; ne sono stati presentati i concetti chiave teorici fondativi e ne sono stati illustrati gli aspetti operativi.

Il percorso di ricerca-formazione all'interno del quale è stato proposto il modello di orientamento ha favorito, come testimoniano i feedback e le valutazioni dei partecipanti, lo sviluppo di una concreta consapevolezza: ovvero che è possibile, mediante la realizzazione di progetti condivisi, contribuire ad un cambiamento sociale volto a costruire nuove società alla luce del rispetto, dei diritti, dell'equità, della dignità, e porre le basi di un'idea di lavoro che sia capace di valorizzare le persone e di mettere al centro l'inclusione e la sostenibilità. Seguendo questa prospettiva, l'impianto dello studio ha inteso evidenziare come la circolarità e la connessione tra teoria e prassi e dunque fra i paradigmi teorici di più recente formazione, come quelli narrativi, e la loro applicazione in un modello orientativo formativo e biografico, diano «adeguato risalto sia all'interpretazione teorica dell'esperienza educativa» (Baldacci, 2010, p. 74), sia all'esigenza di promuovere sul campo determinate buone pratiche.

In tal senso, gli interventi di orientamento promuovendo «processi di espansione delle libertà reali cui la gente anela e che persegue» (Sen, 1999, p. 9), sono in grado di creare contesti inclusivi e favorire l'equità di opportunità al fine di consentire a ciascuno, qualunque sia la propria condizione, di conseguire il massimo sviluppo delle possibilità soggettive (Gaspari, 2018) ed una più ampia partecipazione democratica all'educazione (Meirieu, 2015).

In un momento storico complesso come quello attuale, in cui parole come resilienza, incertezza, precarietà, emergenza e disorientamento sono diventate protagoniste del vivere quotidiano e in cui il futuro lavorativo delle persone sembra dipendere maggiormente dal possesso di competenze più adattive che

personali e professionali, si rivela fondamentale per l'orientatore cogliere l'urgenza di porre al centro delle azioni l'educazione alla responsabilità ed alla cura in quanto, come ribadisce Mortari (2015): « [...] è necessario fare attenzione a non pensare la responsabilità solo in relazione a una situazione di difficoltà dell'altro» poiché «la cura non è solo un riparare le ferite, ma anche un far fiorire la possibilità dell'essere [...] In questi casi l'altro è percepito non tanto nella sua debolezza ma nelle sue proprie possibilità» (p. 123).

È auspicabile che l'orientamento formativo sia riconosciuto come uno strumento privilegiato della ricerca educativa e come un approccio pedagogico volto a sostenere e facilitare nelle persone la costruzione di una progettualità esistenziale (Bertin, Contini, 2004) e professionale volta all'acquisizione di una consapevolezza in direzione dello sviluppo di una responsabilità *capacitante*

promotrice di azioni concrete nel vivere presente e futuro.

Tale postura suggerisce e ribadisce l'esigenza di ripensare anche la didattica dell'orientamento. Come suggerito da Rivoltella (2018), "la didattica è oggi divenuta un territorio attraversato dalle tecnologie e dai media digitali, si determina in relazione alle culture e ai contesti, deve fare i conti con lo spazio sempre più rilevante del non formale e dell'informale, incontra i temi del welfare" (p. 22).

Il quadro descritto dall'Autore richiama i medesimi scenari in cui l'orientamento si realizza: ovvero non soltanto all'interno di contesti formativi eterogenei, ponendo particolare attenzione alla prospettiva sociale che lo caratterizza (cittadinanza attiva, qualità della vita, inclusione) ma, altresì, mediante le opportunità offerte dall'impiego delle tecnologie digitali per favorire una fruizione più ampia ed estesa da parte dei beneficiari.

L'orientamento così inteso si propone come bene comune e pertanto, risulta significativamente ancorato alle implicazioni di natura politica e istituzionale che necessitano di un forte ripensamento sul modello della *governance*. Se, infatti, l'allargamento del *policy making* e l'integrazione delle politiche rappresenta un fattore positivo, allo stesso tempo, l'incremento degli attori, degli interessi, dei poteri e delle istanze particolaristiche, rappresenta il rischio di causare una ulteriore disgregazione all'interno dello scenario nazionale.

Ancora, sul fronte politico, anche nell'ambito del dibattito europeo si segnala la consapevolezza di adeguare ulteriormente i sistemi di istruzione e formazione in funzione delle condizioni del mercato del lavoro e della domanda di competenze, migliorandone al tempo stesso l'efficienza e la qualità.

A conferma di quanto appena esposto, i risultati della ricerca restituiscono un quadro dell'orientamento in cui persistono diversi elementi problematici riconducibili alla "questione istituzionale" che si configura, così, come il principale nodo da sciogliere per dare senso, ripensare, rielaborare e sistematizzare l'eterogeneità e la disorganicità dei servizi.

La necessità di delineare una cornice normativa idonea e funzionale a disciplinare il sistema di orientamento come tale, è avvertita a più livelli anche per garantire il fondamento giuridico e istituzionale quale elemento imprescindibile per coordinare e integrare politiche, soggetti, strutture, servizi.

Lo scenario che si ricava dal presente lavoro mostra alcune profonde lacune in riferimento all'assenza di una normativa che regoli i rapporti tra committenza, consulenza e utenza, che riconosca il diritto del cittadino, lungo tutto l'arco della vita, di accedere ai servizi di orientamento, soprattutto per l'utenza straniera e che predisponga l'implementazione di un sistema configurato mediante la costituzione di una rete formale di realtà pubbliche (statali, regionali, provinciali e locali) e/o private che intraprendano azioni concrete finalizzate al raggiungimento di obiettivi condivisi.

Definire nuove politiche, a livello centrale e regionale, implica pianificare azioni costanti nel tempo, finalizzate a garantire e a offrire opportunità e di-

spositivi per preservare la condizione di soggetto attivo.

È in tale prospettiva che le politiche attive per il lavoro dovrebbero mirare, adottando strumenti e applicativi di qualità e potenziando le competenze dei professionisti del settore, attraverso una *governance* co-partecipata tra i diversi sistemi della formazione e del lavoro.

Pertanto, sul piano di tale sfondo, l'attore pubblico diventa strategico nell'implementazione delle attività di coordinamento, di promozione e di valorizzazione delle esperienze e promotore delle buone pratiche di *networking* avviate dalle reti informali territoriali che operano della filiera dell'orientamento (Grimaldi, 2012).

Partendo da tali premesse, è auspicabile la messa a punto di un piano adeguato di investimenti capaci di potenziare le risorse pubbliche, riducendo le carenze e l'eccessiva rigidità che caratterizzano i diversi dispositivi amministrativi e burocratici, che sempre più spesso si rivelano un ostacolo per garantire la qualità dei servizi.

Vista la complessità dell'attuale scenario emergenziale generato dalla diffusione del Coronavirus, che ha determinato un allarmante incremento della povertà e della precarietà del lavoro, risulta quanto mai necessario un intervento urgente a livello istituzionale e di *governance* volto a razionalizzare «le risorse finanziarie, umane, tecniche e metodologiche che si concentrano nei diversi poli di erogazione dell'orientamento scolastico, universitario e professionale» (Grimaldi, 2012, p. 9) e a prefigurare

«un moderno e qualificato sistema nazionale di servizi per l'orientamento fondato su di un modello formale di competenze e qualifiche per gli operatori [...] e con la disponibilità di percorsi di formazione iniziale e continua per i giovani che intendono intraprendere una carriera in questo settore» (Iannis, 2021, p. 336).

Intorno a questi temi, risalta la rilevanza e l'attualità dell'orientamento anche nelle proposte politiche e programmatiche europee, nelle quali si presta sempre più attenzione alla valorizzazione delle pratiche di orientamento volte a sviluppare sinergie efficaci per promuovere l'occupabilità e consentire la costruzione di un ponte fra la formazione e il mercato del lavoro.

Si ritiene opportuno infine evidenziare che, seppur il presente studio abbia svolto un'indagine finalizzata ad esplorare e documentare le prassi operative prioritamente destinate agli interventi di orientamento con l'utenza straniera, si è colta l'opportunità di condurre un approfondimento generale sulle dinamiche del sistema dell'orientamento nel suo complesso, volgendo uno sguardo attento anche alle azioni rivolte all'utenza non appartenente a categorie propriamente fragili e a rischio di esclusione sociale (NEET, giovani laureati in cerca di lavoro).

In un tale contesto è stato possibile coniugare la dimensione scientifica con le esperienze concrete degli operatori e dei consulenti dei servizi, con cui si è convenuto stabilire un confronto sistematico e proficuo mediante la costruzione di relazioni necessarie a creare una rete di accordi, pratiche ed interventi su cui investire nella ricerca in futuro. Il dialogo sociale con gli attori territoriali si è rivelato un mezzo efficace per identificare le condizioni e le esigenze locali specifiche ed anche una fonte di proposte innovative e creative.

Sono molte le suggestioni di *follow-up* nate da questo progetto di ricerca.

In primis, l'idea di un ampliamento del campione di indagine ponendo un *focus* specifico sull'orientamento di genere, sui NEET, sui giovani di seconda generazione, sui minori stranieri non accompagnati e sui casi di recupero dei saperi.

Una seconda ipotesi si sviluppa sul piano relativo ai profili professionali degli attori dell'orientamento ancora troppo poco valorizzati e riconosciuti.

Pertanto, si ritiene essenziale riflettere sulla necessità di prevedere ingenti investimenti in termini di formazione, sia in ingresso che permanente, puntando sulle risorse già esistenti, sulla specificazione del sapere professionale e promuovendo lo sviluppo di una identità professionale.

In quest'ottica, ulteriore obiettivo potrebbe essere rintracciato nella definizione di possibili scenari di intervento attraverso cui reimpostare le attività di orientamento, al fine di introdurre approcci sistemici e diffusi nei territori, opportunità di sviluppo professionale continuo degli operatori, integrazione delle competenze.

Ancora, altre azioni potrebbero essere avviate per promuovere riflessioni e valutazioni su esperienze già realizzate, disseminando esiti di ricerche e proposte utili ad implementare modelli integrati finalizzati ad incentivare un orientamento inclusivo per tutti/e e a dare slancio alla diffusione sul territorio di buone metodologie e buone prassi operative.

Tuttavia, come esposto nello studio, quello che emerge dall'analisi è uno scenario d'insieme in cui permangono elementi di squilibrio e disomogeneità.

Il lavoro ha tentato di restituire un quadro attuale, seppur non esauriente, delle esperienze che si sono consolidate nel territorio laziale in relazione alla proposta di un modello di orientamento formativo rivolto agli operatori dei servizi di accompagnamento al lavoro con cittadini di paesi terzi.

Concludendo, il percorso effettuato, i cui esiti non vogliono porsi quali esaustivi di un fenomeno più complesso, vuole considerarsi come una buona

pratica in cui è stato possibile circoscrivere e sollecitare nuove possibilità di significato per l'orientamento e creare spunti di riflessione, nonché le condizioni preliminari per ulteriori strategie di ricerca finalizzate a individuare nuove aree di intervento.

Infine, in linea con gli obiettivi del progetto in cui la ricerca è stata svolta, ovvero il progetto FAMI "FARO", si è inteso fornire un contributo per diffondere un modello integrato, concettuale e operativo di orientamento formativo e professionale scientificamente fondato, in linea con i paradigmi interpretativi e con la letteratura contemporanea nazionale ed internazionale.



ALLEGATO N. 1

()	uestion	aria
V	nesilon	uiv

Indagine per la rilevazione dei bisogni formativi degli operatori dei servizi di orientamento, formazione e lavoro rivolto ai cittadini di paesi terzi.

ProfessioneEnte di appartenen		Scheda anagrafica		
Tipologia ente: pubblico privato				
Mansioni ricoperte				
Regione di apparte	nenza			
Attività e strumenti per l'orientamento formativo e professionale 1. La sua attività professionale prevede azioni e strumenti di orientamento formativo e professionale da rivolgere a cittadini di paesi terzi? Sì No 2. Quanto si ritiene soddisfatto delle pratiche degli strumenti che utilizza per l'orientamento formativo e professionale di cittadini di paesi terzi?				
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	
Avverte l'esigenza di approfondire la conoscenza di pratiche strumenti validati in ambito scientifico, che possano supportare le attività di orientamento formativo e professionale rivolte a cittadini di paesi terzi?				
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	

Rete di collaborazione con altri servizi 4. Il suo lavoro prevede la collaborazione con altri enti territoriali che erogano servizi di orientamento e accompagnamento al lavoro con cittadini, paesi terzi? Sì No					
5. Con quale/i dei collaborazione?	seguenti enti ritier	ne opportuno instaurare	o rafforzare una		
☐ Universit☐ Universit☐ Enti di fo☐ Centri pe☐ Centri di☐ Enti del t	 □ Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) □ Università □ Enti di formazione scolastica e professionale □ Centri per l'impiego (CPI) □ Centri di orientamento al lavoro (COL) □ Enti del terzo settore □ Associazionismo 				
6. Tali rapporti di colli d'intesa tra	collaborazione son servizi o tramite u	o nati nell'ambito di pro na rete informale di cor	ogetti, proto- oscenze?		
□ Progetti s□ Protocoll□ Rete info	i di intesa				
lizzazione di un	efficaci i rapporti di percorso di orienta o al lavoro di ciascu	i collaborazione in essere mento formativo e prof un utente?	e ai fini della rea- essionale e di ac-		
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO		
8. Con quale dei seguenti enti ritiene opportuno instaurare/rafforzare una collaborazione? Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) Università Enti di formazione scolastica e professionale Centri per l'impiego (CPI) Centri di orientamento al lavoro (COL) Enti del terzo settore Associazionismo					
	-				

La comunicazione con l'utenza rispetto agli ostacoli linguistici e culturali

9. Al fine di superare le barriere linguistiche e i divari culturali che possono sorgere con un'utenza straniera, ha la possibilità di:				
turali/ling □ Attingere □ Seguire p	guistici) a strumenti di me ercorsi di formazio	professionali specifiche diazione linguistico-cul ne che consentono di ac esso di mediazione	turale	
scenza di strate	nza di approfondiro gie, o gli strument nguistici e cultural	e le competenze intercui i che consentono di sup i?	lturali, la cono- erare gli even-	
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	
11. La sua attività	lavorativa prevede	ti relative alla storia de l'utilizzo di specifici stru vita formativa e professi	umenti che con-	
☐ Sì ☐ No ☐ Se sì, qua		conoscenza di strumenti	che consentono	
		nativa e professionale d		
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	

Normativa italiana per l'integrazione, la formazione e l'occupazione dei cittadini, paesi terzi

	di italia terzi?	ana in	materia	di i	immigra	azione,	integrazi	ione de	ei c	ittadini	į

PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
attive del lavor	a di programmi e si o finalizzate al sost ini di paesi terzi in	trumenti che rientrano r egno della formazione e Italia?	nelle politiche e dell'occupa-
□ Sì □ No			
14.1 Se sì, h 14.2 Se sì, q		esti programmi e/o adot	ttato strumenti?
15. Avverte l'esiger in merito all' in paesi terzi?	nza di approfondire ntegrazione, la forn	e la conoscenza della no nazione dell'occupazion	rmativa italiana le dei cittadini,
PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
un percorso di concorrono al sionale rivolti a tiche le interes Teorie, sti Normativ pratiche s	capacity building of buon esito dei perc ni cittadini di paesi sa approfondire? rumenti per l'orien ra italiana su integr ul territorio nazion	e Rete e Orientare inte he coinvolge attori pubb orsi di orientamento for terzi in Italia quale dell tamento formativo e pr razione, formazione e la nale contesto dell'apprendin	olici e privati che rmativo e profes- e seguenti tema- rofessionale voro e buone

ALLEGATO N. 2

Traccia intervista semi-strutturata

PRESENTAZIONE SOGGETTO INTERVISTATO				
Nome e Cognome				
Ruolo				
Struttura di appartenenza				
Compiti e responsabilità ricoperte nell'ambito dell'orientamento e/o del placement all'interno della struttura				

IL SISTEMA DELL'ORIENTAMENTO

Come descriverebbe il sistema dell'orientamento costituito nella Regione Lazio e a Roma in particolare?

Può indicarci rapporti e iniziative di rete, come progetti comuni sull'orientamento, in cui sono coinvolti diversi attori?

Con quali attori si relaziona nell'ambito delle attività di orientamento sul territorio? È a conoscenza di progetti di orientamento e accompagnamento al lavoro rivolti a migranti? Quali?

LE PRASSI ORIENTATIVE

Quali sono le categorie di utenti che si presentano con maggiore frequenza presso il vostro centro/ufficio/sportello? (es. migranti, donne, giovani, disoccupati, inoccupati, etc...)
L'utente che si presenta al vostro centro/ufficio/sportello come è venuto a conoscenza del servizio? (es. indirizzato da conoscenti, intercettato dai servizi orientativi stessi, etc...)
Come avviene la presa in carico dell'utente? Quale figura si occupa di indirizzare/accompagnare il soggetto?

Può descrivere la metodologia e gli strumenti adottati dagli operatori durante i percorsi di orientamento?

Può delineare le modalità in cui si declina il percorso di orientamento quando l'utente è un migrante o un richiedente asilo? Esiste un iter standard o un percorso personalizzato?

LA CULTURA DELL'ORIENTAMENTO

Secondo lei, quali sono i modelli teorici e normativi di riferimento per fare orientamento?

A suo avviso, quali figure professionali dovrebbero occuparsi di orientamento?

Ritiene che gli operatori abbiano competenze adeguate allo svolgimento di attività orientative? Quale dovrebbe essere il loro bagaglio di competenze?

Ritiene adeguati gli strumenti di cui si avvalgono gli operatori? Quali strumenti proporrebbe al riguardo?

Pensa che i migranti presentino specifici bisogni di orientamento formativo e professionale? Se sì, di quale natura?

ALLEGATO N. 3

Traccia Focus-group

a) Macro-tema: Il sistema dell'orientamento, il ruolo dei Centri per l'Impiego e la presa in carico dell'utenza migrante

Stimoli:

Che cosa significa per voi fare orientamento?

Quale è il ruolo dei Centri per l'Impiego nel sistema dell'orientamento nella presa in carico dell'utenza migrante?

Quali sono gli strumenti utilizzati nelle pratiche di orientamento?

b) Macro-tema: La rete degli attori

Stimoli:

È presente sul territorio una rete formale di attori nella filiera dell'orientamento che si occupa di interventi di accompagnamento al lavoro con migranti?

granti? È presente, sul territorio, uno scambio ed una collaborazione sul fronte delle pratiche dell'orientamento con migranti?

c) Macro-tema: Punti di forza e punti di debolezza

Stimoli:

Quali sono, a vostro avviso, le competenze che un orientatore dovrebbe possedere?

Quali sono le principali difficoltà che riscontrate nelle pratiche di orientamento?

ALLEGATO N. 4

Questionario post-formazione Per gli operatori dei servizi di orientamento rivolti a cittadini di paesi terzi (web-survey)

In quanto partecipante alle attività formative relative al progetto FAMI-FARO "Fare Rete e Orientare", le chiediamo di fornirci il suo *feedback* rispondendo al seguente questionario di valutazione. La ringraziamo per la sua cortese collaborazione.

a. DATI ANAGRAFICI

Nome: Cognome: Sesso: M/F Professione:

Mansioni ricoperte: Ente di appartenenza:

Indirizzo e-mail:

b. CONTENUTI

I temi trattati negli incontri formativi sono risultati interessanti e in linea con il suo lavoro?

I temi trattati negli incontri sono risultati coerenti rispetto alle sue esigenze di formazione, informazione e/o confronto con gli altri attori della rete?

PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO

I temi trattati negli incontri sono risultati chiari ed esaustivi?

PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
------------	------	------------	-------

I temi trattati negli incontri sono risultati utili per potenziare le sue competenze in merito alle sue mansioni lavorative?

PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO

c. METODO E STRUMENTI DI FORMAZIONE

Ritiene che il metodo e gli strumenti di sviluppo di competenze e le modalità di lavoro condivise adottati abbiano promosso lo scambio e la costruzione di una rete tra attori che si occupano a vario titolo di orientamento?

PER NIENTE POCO ABBASTANZA MOLTO

Ritiene che il metodo e gli strumenti di sviluppo di competenze e modalità di lavoro condivise adottati abbiano favorito l'acquisizione di nuove conoscenze per continuare a svolgere al meglio il suo lavoro e/o abbiano favorito nuovi spunti di riflessione sugli argomenti toccati nei tavoli?

PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
------------	------	------------	-------

Ritiene che il metodo e gli strumenti di formazione/confronto adottati siano stati adeguati rispetto alle sue aspettative?

PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
------------	------	------------	-------

d. AMBIENTE DIGITALE DIDATTICO (PIATTAFORMA DEL PROGETTO FARO)

Ha avuto modo di iscriversi sulla piattaforma https://didatticaonline.uni-roma3.it/faro/ e di fruire dei contenuti disponibili al suo interno? SI/NO

Se sì, ritiene che la piattaforma https://didatticaonline.uniroma3.it/faro/, con i materiali e gli strumenti disponibili al suo interno, sia di facile accesso e di fruizione intuibile?

PER NIENTE POCO ABBASTANZA MOLTO

Se sì, ritiene che la piattaforma https://didatticaonline.uniroma3.it/faro/ sia utile per promuovere lo scambio di strumenti ed esperienze tra pari e la costituzione di una comunità di pratica?

PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	ĺ
				í.

e. OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO

Ritiene che l'esperienza formativa/di confronto sia stata utile per apportare qualche cambiamento nella sua sfera professionale?

PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO

Ritiene che l'esperienza formativa/di confronto sia stata utile per conoscere e applicare nel suo ambito lavorativo un nuovo modello (prassi e strumenti) di orientamento formativo e professionale così come delineato nel progetto FARO?

Ritiene che l'esperienza formativa/ di confronto sia stata utile per incrementare la sensibilità e le competenze degli operatori che lavorano nei servizi di orientamento alla formazione e lavoro rivolto a cittadini di paesi terzi (MSNA; rifugiati; migranti; etc.)?

PER NIENTE POCO ABBASTANZA MOLTO
--

Quali suggerimenti si sente di offrire per allineare il percorso di *capacity buil-ding*/confronto alle sue aspettative e ai suoi bisogni professionali?

+ALLEGATO N. 5

Codifica	Ruolo intervistato/a	Data intervista	Luogo	Durata
Intervista 1	Consulente/orientatore	05/02/2020	Roma	68:35
Intervista 2	Consulente/orientatore	10/02/2020	Roma	65:76
Intervista 3	Consulente/orientatrice	18/02/2020	Roma	62:54
Intervista 4	Operatrice senior	25/09/2020	Piattaforma Teams	57:12
Intervista 5	Consulente/orientatore	06/10/2020	Piattaforma Teams	58:16
Intervista 6	Docente	22/10/2020	Piattaforma Teams	1:03:45
Intervista 7	Consulente orientatrice	06/11/2020	Piattaforma Teams	56:03:34
Intervista 8	Consulente	17/11/2020	Piattaforma Teams	1:12
Intervista 9	Operatori di orientamento (2)	04/12/2020	Piattaforma Teams	2:10:10
Intervista 10	Docente	14/12/2020	Piattaforma Teams	1:06
Intervista 11	Consulente/orientatrice	10/12/2020	Piattaforma Teams	1:10:22
Intervista 12	Docente	26/02/2021	Piattaforma Teams	58:00
Intervista 13	Impiegato amministra- tivo/orientatore	15/12/2020	Piattaforma Teams	1:02:23
Intervista 14	Consulente di orientamento (2)	18/12/2020	Piattaforma Teams	1:58:00

Tabella codifica analisi delle interviste

Codifica	Ruolo intervistato/a	Data intervista	Luogo	Durata
Focus group	Docenti CPIA	28/02/2020	Piattaforma Teams	2:15:22
Focus group 2	Consulenti/orientatore COL	28/03/2020	Piattaforma Teams	1:57:03
Focus group 3	Consulenti/orienta- tore/operatori CPI	10/11/2020	Piattaforma Teams	2:05:10

Tabella codifica analisi dei Focus-group

Riferimenti bibliografici

- ACCORDO DELLA PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano sulla referenziazione del sistema italiano delle qualificazioni al quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) di cui alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, Repertorio atti n. 252, 20 dicembre 2012. ADORNO, T., FRENKEL-BRUNSWICK, E., LEVINSON, D., & NEVITT SANDARD, R. (2001). The authoritarian personality. E. Cashmore & J. Jennins (Eds) Racism: Essential Readings, 81-90.
- ADORNO, T.W., LEVINSON, D.J.S., FRENKEL-BRUNSWICK, E., & SANFORD, R.N. (1991). Ethnocentrism (E) Scale 1950.
- AGIER M. (2008). On the Margins of the World: The Refugee Experience Today. Cambridge: Polity Press.
- AIELLO, P., SHARMA, U., & SIBILIO, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplessa? *Italian Journal of Educational Research*, (16), 11-22.
- Alberici, A. (2005). Apprendere sempre nella società globale. *Lifelong Lifewide Learning*, 1(3), 5-9.
- ALVAREZ, S.P. (2020). Covid-19, migrazioni e Agenda 2030: sfide e opportunità. In *Dossier Statistico Immigrazione 2020*. Roma: IDOS.
- AMBROSINI, M. (2001). *La fatica di integrarsi: immigrati e lavoro in Italia* (Vol. 126). Bologna: Il Mulino.
- AMBROSINI, M. (2001). Oltre l'integrazione subalterna. La questione della valorizzazione della risorsa-immigrati. *Studi emigrazione*, (141), 2-30.
- AMBROSINI, M. (2005). Sociologia delle migrazioni. Bologna: Il Mulino.
- AMBROSINI, M. (2020). L'immigrazione al tempo della pandemia: nuove difficoltà, scoperte impreviste, opportunità insperate. L'immigrazione al tempo della pandemia: nuove difficoltà, scoperte impreviste, opportunità insperate, 9-26.
- AMBROSINI, M. (2020). L'invasione immaginaria: l'immigrazione oltre i luoghi comuni. Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.
- AMUNDSON, N.E. (1995). Action planning through the phases of counseling. *Journal of Employment Counseling*, 32(4), 147-153.
- Annacontini, G. (2020). Orientamento in bilico tra formazione e lavoro. Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola. Atti del Convegno GEO 2017, 67-78.
- ANPAL Servizi Spa (2021). Gli stranieri nel mercato del lavoro in Italia. https://public.tableau.com/app/profile/anpalservizi/viz/shared/G8CWTYF K4.Ultima

- ANVUR (2013). Documento preparatorio del Workshop ANVUR sulla Terza Missione, Roma, 12 aprile 2013.
- ANVUR (2014). Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013, Roma, 2014, www.anvur.org. Ultima consultazione: 23/12/2020.
- ARGYRIS, C., & SCHÖN, D.A. (1997). Organizational learning: A theory of action perspective. *Reis*, (77/78), 345-348.
- ASQUINI, G., & DODMAN, M. (2018). La sostenibilità della Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed), *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*, 157-169. Milano: FrancoAngeli.
- ATKINSON, R. (2002). L'intervista narrativa: Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale. Milano: Cortina Raffaello.
- BALDACCI, M. (2010). Curricolo e competenze. Milano: Mondadori.
- BALDACCI, M. (2010). Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva. *Education Sciences & Society*, 1(1).
- BALDACCI, M. (2013). Appunti sulla Ricerca-Azione in Pedagogia. *In Educational reflective practices: 2*, 5-10. Milano: FrancoAngeli.
- BANDURA, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- BANDURA, A. (Ed.). (1996). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Edizioni Erickson.
- BARROSO M. (2010). *Premessa.* in Comunicazione della Commissione Europa 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.
- BATINI, F. (2005) (a cura di), Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale. Trento: Erikson.
- BATINI, F. (2006). L'orientamento narrativo m@gm@, vol. 4, n. 3, pp. 4-8.
- BATINI, F. (2009). Narrative Counseling and Life Skills, in *Encyclopaideia: rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione. LUG./DIC., 2009.* 1-12. Bologna: Il Segnalibro, CLUEB.
- BATINI, F. (2011). Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro. Napoli: Liguori.
- BATINI, F. (2017). Orientamento, culture, persone. Le storie degli altri: orientamenti e migrazioni. In *Itinerari in Costruzione. Casebook: Strumenti e percorsi per l'orientamento con i migranti.* Arezzo: Theleme.
- BATINI, F. (2019). Costruire la propria vita con l'orientamento narrativo: evidenze e indizi dalla ricerca. In S. Soresi, L. Nota, S. Santilli (Eds.), *Il contributo dell'orientamento e del counselling all'Agenda 2030*,119-135. Padova: CLEUP.
- BATINI, F., & DEL SARTO, G. (2005b). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di* vita. Trento: Erikson.
- BATINI, F., & DEL SARTO, G. (2007). Raccontare storie. Politiche del lavoro. Carocci, Roma.
- BATINI, F., & GIUSTI, S. (2008). L'orientamento narrativo a scuola: Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti. Trento: Edizioni Erickson.

- BATINI, F., & ZACCARIA, R. (Eds.). (2000). Per un orientamento narrativo. Milano: FrancoAngeli.
- BATINI F., & SALVARANI B. (1999a). Tra pedagogia narrativa ed orientamento; primo tempo: appunti per una pedagogia narrativa, *in: Rivista dell'istruzione*, *n. 6 novembre-dicembre*. Rimini: Maggioli.
- BATINI F., & SALVARANI B. (1999b). "Tra pedagogia narrativa ed orientamento; secondo tempo: per un orientamento narrativo, *Rivista dell'istruzione*, *n. 6 novembre-dicembre*. Rimini: Maggioli.
- BATINI, F., & SURIAN, A. (2008). StOrientando: un progetto e una ricerca sull'orientamento narrativo. Lecce: Pensa Multimedia.
- BECK, U. (2000). La società del rischio. Roma: Carocci.
- BENADUSI, L., & MOLINA, S. (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Milano: Il Mulino.
- BENNETT, M.J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. *Education for the intercultural experience*, 2, 21-71.
- BENNETT, M.J. (2004). Becoming interculturally competent. *Toward multi-culturalism: A reader in multicultural education*, 2, 62-77.
- BENVENUTO, G. (2015). Stili e metodi della ricerca educativa. Carocci, Roma. BERNAUD, J.L. (2015). Psicologia dell'accompagnamento: Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- BERTAGNA, G. (2001). Avvio alla riflessione pedagogica. Brescia: La Scuola.
- BERTAGNA, G. (2004). Valutare tutti. Valutare ciascuno. Brescia: La Scuola.
- BERTIN, G.M., & CONTINI, M.G. (2004). Educazione alla progettualità esistenziale. Roma: Armando Editore.
- BIFFI, E. (2014). La 'scrittura del caso' come strategia di ricerca per le professioni educative. *Encyclopaideia*, 18(39).
- BIMROSE, J., & MCNAIR, S. (2011). Career support for migrants: Transformation or adaptation? *Journal of Vocational Behavior*, 78(3), 325-333.
- BOERCHI, D., & MAGNANO, P. (2015). Iconographic professional interests' inventory (3IP): A new validation study. *Europe's journal of psychology*, 11(4), 571-596.
- BORDIN, E.S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, research & practice, 16*(3), 252.
- BROWN, A., & BIMROSE, J. (2014). Model of learning for career and labour market transitions. *Research in Comparative and International Education*, 9(3), 270-286.
- Brunello, G., & Wruuck, P. (2019). Skill Shortages and Skill Mismatch in Europe: A Review of the Literature. *Institute of Labor Economics*, 3-34.
- Bruner, J. (1988), La mente a più dimensioni, trad. it., Bari: Laterza.
- BRUNER, J. (1991), La costruzione narrativa della "realta" in Ammanniti M., Stern D.N. (a cura di), Rappresentazioni e narrazioni, 17-38. Bari: Laterza,
- Bruner, J. (1992), *La ricerca del significato*, trad.it., Torino: Bollati Boringhieri.

- Bruner, J. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life.* New York: Farrar Straussand Giroux.
- BRUSCAGLIONI, M. (1994). Orizzonte Empowerment: panoramica su significati ed applicazioni dell'empowerment. *Risorsa Uomo*, *3*, 325-342.
- BRUSCAGLIONI, M. (2007). Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita (Vol. 15). Milano: Franco Angeli.
- CAMBI, F. (2010). Lettera aperta a Lucia Lumbelli sul fare-ricerca in pedagogia. *Studi sulla Formazione*, *13*(2), 163.
- CAMBI, F. (2014). *L'autobiografia come metodo formativo*. Gius. Laterza & Figli Spa, Bari.
- CAMPAGNA ERO STRANIERO L'umanità che fa bene, promossa da Radicali Italiani, Fondazione Casa della carità "Angelo Abriani", ACLI, ARCI, ASGI, Centro Astalli, CNCA, A Buon Diritto, CILD, insieme a Oxfam, ActionAid, Legambiente, Scalabriniani, AOI, Federazione Chiese Evangeliche Italiane (Fcei), Comunità di Sant'Egidio, Fondazione Migrantes, Caritas italiana, CGIL, Altromercato, Emergency. https://erostraniero.radicali.it/letteraaperta/
- CANEVARO, A., CHIANTERA, A., COCEVER, E., & PERTICARI, P. (2000). Scrivere di educazione. Carocci, Roma.
- CARITAS E MIGRANTES (2020). Dossier Statistico Immigrazione, XXIX Rapporto Immigrazione. Roma.
- CARITAS MIGRANTES, Immigrazione. Dossier statistico 2020. XXI rapporto sull'immigrazione. Roma.
- CECCONI, L. (2002). *La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: Franco Angeli.
- CEDEFOP (2009). Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CERROCCHI, L. (2019). Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa. Milano: Franco Angeli.
- CHEN, C.P. (2011). Narrative counselling: an emerging theory for facilitating life career success. In *Shaping the story*, 20-38. Brill Sense.
- CHIOSSO, G. (2009). I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee, 1-147. Milano: Mondadori Università.
- COCHRAN, L. (1997). Career counseling: A narrative approach. Sage publications.
- COMMISSIONE EUROPEA (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* SEC (2000) 1832, 30 ottobre 2000, Bruxelles.
- COMMISSIONE EUROPEA (2001). Comunicazione della Commissione, del 21 novembre 2001, riguardante la realizzazione di uno spazio europeo dell'istruzione e della formazione durante l'intero arco della vita [COM (2001) 678 def. Non pubblicata nella Gazzetta ufficiale].

- COMMISSIONE EUROPEA (2002) Comunicazione della Commissione del 13 febbraio 2002, al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni Piano d'azione della Commissione per le competenze e la mobilità [COM (2002)] 72 def.
- COMMISSIONE EUROPEA (2002). Comunicazione della Commissione Investire efficientemente nell'istruzione e nella formazione: un imperativo per l'Europa. (COM/2002/0779) def.
- COMMISSIONE EUROPEA (2002). Parametri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: seguito al Consiglio di Lisbona, COM (2002) 629 def., Bruxelles, Comunicazione del 20.11.2002.
- COMMISSIONE EUROPEA (2004). Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa. (OR.EN.9286/04) 18 maggio 2004, Bruxelles.
- COMMISSIONE EUROPEA (2010). Comunicazione, EUROPA 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, 3 marzo 2010. COM (2010) 2020, definitivo.
- COMMISSIONE EUROPEA (2011). L'approccio globale in materia di migrazione e mobilità, COM (2011) 743 del 18 novembre 2011, 5.
- COMMISSIONE EUROPEA (2011). Sostenere la crescita e l'occupazione. Un progetto per la modernizzazione ei sistemi di istruzione, Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, COM (2011) 567 def., Bruxelles, 20 settembre 2011.
- COMMISSIONE EUROPEA (2015). Agenda europea sulla migrazione. (COM (2015) definitivo). Bruxelles 13 maggio 2015.
- COMMISSIONE EUROPEA (2016). Comunicazione contenente un "Piano d'azione per l'integrazione dei cittadini di paesi terzi. COM (2016) 377 final, Bruxelles. 7 giugno 2016.
- COMMISSIONE EUROPEA (2020). Orientamenti relativi all'esercizio della libera circolazione dei lavoratori durante la pandemia di Covid-19 (2020/C 102 I/03).
- COMMISSIONE EUROPEA (2020). Raccomandazione della Banca centrale europea, del 27 marzo 2020, sulla distribuzione di dividendi nel corso della pandemia di COVID-19 e che abroga la raccomandazione BCE/2020/1, (BCE/2020/19).
- CORBETTA, P. (1999). Metodologia e tecniche della ricerca sociale. Bologna: il Mulino.
- CONFERENZA UNIFICATA STATO-REGIONI (2013). Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali sul documento recante "Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente" Repertorio atti n. 136/CU, 5 dicembre 2013.

- CONSIGLIO EUROPEO (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learnig, Teaching, Assessment, Cambridge_University Press.
- CONSIGLIO EUROPEO (2002). Direttiva 2002/73/CE del 23 settembre 2002 che modifica la direttiva 76/207/CEE del Consiglio relativa all'attuazione del principio della parità di trattamento tra gli uomini e le donne per quanto riguarda l'accesso al lavoro, alla formazione e alla promozione professionali e le condizioni di lavoro.
- CONSIGLIO EUROPEO (2002). Sull'apprendimento permanente, Risoluzione del 27.6.2002, "Gazzetta ufficiale delle Comunità europee", 2002 C 163/01, 9.7.2002.
- CONSIGLIO EUROPEO (2003). Decisione n° 2003/578/CE, del 22 luglio 2003, relativa a orientamenti per le politiche degli Stati membri a favore dell'occupazione.
- CONSIGLIO EUROPEO (2003). Risoluzione del 25 novembre 2003 su "Rendere la scuola un ambiente di apprendimento aperto per prevenire e contrastare la dispersione scolastica e il disagio dei giovani e favorirne l'inclusione sociale".
- CONSIGLIO EUROPEO (2003). Risoluzione del Consiglio del 25 novembre 2003 di conclusioni su "Lo sviluppo del capitale umano per la coesione sociale e la competitività nella società dei saperi".
- CONSIGLIO EUROPEO (2004) Relazione intermedia comune su "Istruzione e formazione 2010". L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona Relazione intermedia comune del sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa. 3 marzo 2004. (2004/C 104/01).
- CONSIGLIO EUROPEO (2005). Priorità d'azione per rispondere alle sfide dell'immigrazione. COM (2005) 621 definitivo. Bruxelles 30 novembre 2005.
- CONSIGLIO EUROPEO (2006). Raccomandazione Del Parlamento Europeo e Del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)
- CONSIGLIO EUROPEO (2008) Decisione del 14 maggio 2008 che istituisce una rete europea sulle migrazioni (2008/381/CE).
- CONSIGLIO EUROPEO (2008), Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008 «Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente», Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, n. C319 del 13 dicembre 2008.
- CONSIGLIO EUROPEO (2008). Il libro bianco sul dialogo interculturale: vivere insieme in pari dignità, Consiglio d'Europa, Strasburgo, 7 maggio 2008.
- CONSIGLIO EUROPEO (2008). Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente. 21 novembre 2008.
- CONSIGLIO EUROPEO (2009). Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, Conclusioni del 28.5.2009, "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea", C119.

- CONSIGLIO EUROPEO (2011). Agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti, "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea", 2011/C 372, Bruxelles, Risoluzione del 20 dicembre 2011.
- CORBETTA, P. (2003). La ricerca sociale: Metodologia e tecniche. I paradigmi di riferimento. Bologna: il Mulino.
- CORSINI, C. (2018). Sull'utilità e il danno di "misurazione e valutazione" in educazione. *Rileggere Visalberghi*, 12, 13-28.
- CRITES, J.O. (1974). Major contribution career counseling: A review of major approaches. *The Counseling Psychologist*, 4(3), 3-23.
- CUNTI, A. (2018). L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture, 6*(2).
- CUNTI, A., & PRIORE, A. (2008). Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi. Milano: FrancoAngeli.
- D'AMBROSIO, M., BATINI, F. (2009). Riscrivere la dispersione. Scrittura e orientamento narrativo per la prevenzione (Vol. 1). Napoli: Liguori Editore.
- DAL LAGO, A. (2006). Non-persone: l'esclusione dei migranti in una società globale. Milano: Feltrinelli Editore.
- DATO, D. (2014). Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro". Milano: FrancoAngeli.
- DATO, D. (2018). Il lavoro come dono per una società solidale. Il caso delle banche del tempo. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 8(1), 79-90.
- DEARDORFF, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241-266.
- DEARDORFF, D.K., & JONES, E. (2012). Intercultural competence. *The SAGE handbook of international higher education*, 283, 13-15.
- DECRETO DEL MINISTRO DELL'INTERNO di concerto con il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, il Ministro delle Politiche Agricole Alimentari e Forestali e il Ministro dell'Economia e delle Finanze (2020) del 27 maggio 2020 Modalità di presentazione dell'istanza di emersone di rapporti di lavoro.
- DECRETO DEL PRESIDENTE DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI (2020) del 4 marzo 2020. Ulteriori misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19.
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA (2011) del 14 settembre 2011, n.179 Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato, a norma dell'articolo 4-bis, comma 2, del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, di cui al D.L. del 25 luglio 1998, n. 286.

- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA (2012). Regolamento del 29 ottobre 202 n. 263, recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25.6.2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6.8.2008, n. 133, approvato dal Consiglio dei ministri il 4.10.2012, "Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana", n. 47, 25 febbraio 2013.
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 28 marzo 2013, n. 80. Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. (13G00121) (GU Serie Generale n.155 del 04 luglio 2013).
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 30 giugno 2000, n. 230. Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà. (GU n.195 del 22-08-2000 Suppl. Ordinario n. 131).
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59. (GU Serie Generale n.186 del 10-08-1999 Suppl. Ordinario n. 152).
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 8 marzo 1999, n.275, Regolamento recante in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1997, n. 59.
- Decreto interministeriale (2013) del 13 febbraio 2013 del Ministero del lavoro e delle politiche sociali di concerto con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca che recepisce l'Intesa in Conferenza unificata del 20.12.2012 riguardante le politiche per l'apprendimento permanente e gli indirizzi per l'individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali, ai sensi dei commi 51 e 55 dell'art. 4 della Legge n. 92/2012.
- DECRETO LEGISLATIVO (2003) del 10 settembre 2003, n. 276 "Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30" pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale* n. 235 del 9 ottobre 2003 Supplemento Ordinario n. 159.
- DECRETO LEGISLATIVO (2012) del 28 giugno 2012 n. 92 Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita (12G0115) (GU Serie Generale n.153 del 03-07-2012 Suppl. Ordinario n. 136).
- DECRETO LEGISLATIVO (2014) del 10 dicembre 2014, n. 183. Deleghe al Governo in materia di riforma degli ammortizzatori sociali, dei servizi per il lavoro e delle politiche attive, nonché in materia di riordino della disciplina dei rapporti di lavoro e dell'attività ispettiva e di tutela e conciliazione delle esigenze di cura, di vita e di lavoro. (14G00196) (GU Serie Generale n.290 del 15-12-2014).
- DECRETO LEGISLATIVO (2014) del 7 aprile 2014, n. 56. Disposizioni sulle città metropolitane, sulle province, sulle unioni e fusioni di comuni. (14G00069) (GU Serie Generale n.81 del 07-04-2014).

- DECRETO LEGISLATIVO (2015) del 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015).
- DECRETO LEGISLATIVO (2015) del 14 settembre 2015, n. 150. "Disposizioni per il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e di politiche attive", ai sensi dell'articolo 1, comma 3, della legge 10 dicembre 2014, n. 183. (15G00162) (GU Serie Generale n.221 del 23-09-2015 Suppl. Ordinario n. 53).
- DECRETO LEGISLATIVO (2016) del 12 marzo 2015. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti. (15A04226) (GU Serie Generale n.130 del 08-06-2015 Suppl. Ordinario n. 26).
- DECRETO LEGISLATIVO (2018) del 11 gennaio 2018. Criteri per la definizione dei sistemi di accreditamento dei servizi per il lavoro. (18A02737) (GU Serie Generale n.91 del 19-04-2018).
- DECRETO LEGISLATIVO (2020) del 19/05/2020 n. 34 Misure urgenti in materia di salute, sostegno al lavoro e all'economia, nonché di politiche sociali connesse all'emergenza epidemiologica da COVID-19. Pubblicato in Gazzetta Ufficiale n. 128 del 19 maggio 2020 supplemento ordinario.
- DECRETO LEGISLATIVO 15 marzo 1997, n. 59. Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa. (GU Serie Generale n.63 del 17-03-1997 Suppl. Ordinario n. 56).
- DECRETO LEGISLATIVO 19 dicembre 2002, n. 297. Disposizioni modificative e correttive del decreto legislativo 21 aprile 2000, n. 181, recante norme per agevolare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, in attuazione dell'articolo 45, comma 1, lettera a) della legge 17 maggio 1999, n. 144. (GU Serie Generale n.11 del 15-01-2003).
- DECRETO LEGISLATIVO 21 aprile 2000, n. 181 Disposizioni per agevolare l'incontro fra domanda ed offerta di lavoro, in attuazione dell'articolo 45, comma 1, lettera a), della legge 17 maggio 1999, n. 144. (GU Serie Generale n.154 del 04-07-2000).
- DECRETO LEGISLATIVO 21 aprile 2000, n. 181. Disposizioni per agevolare l'incontro fra domanda ed offerta di lavoro, in attuazione dell'articolo 45, comma 1, lettera a), della legge 17 maggio 1999, n. 144. (GU Serie Generale n.154 del 04-07-2000).
- DECRETO LEGISLATIVO 21 aprile 2000, n. 181. Disposizioni per agevolare l'incontro fra domanda ed offerta di lavoro, in attuazione dell'articolo 45, comma 1, lettera a), della legge 17 maggio 1999, n. 144. (GU Serie Generale n.154 del 04-07-2000).
- DECRETO LEGISLATIVO 23 dicembre 1997, n. 469, Conferimento alle regioni e agli enti locali di funzioni e compiti in materia di mercato del lavoro, a norma dell'articolo 1 della legge 15 marzo 1997, n. 59. (GU Serie Generale n.5 del 08-01-1998).

- DECRETO LEGISLATIVO 24 giugno 1997, n. 196 "Norme in materia di promozione dell'occupazione". (GU Serie Generale n.154 del 04-07-1997 Suppl. Ordinario n. 136).
- DECRETO LEGISLATIVO 26 luglio 1975, n.354. Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà. (GU Serie Generale n.212 del 09-08-1975).
- DECRETO LEGISLATIVO n. 53, 8.3.2000, Disposizioni per il sostegno della maternità e della paternità, per il diritto alla cura e alla formazione e per il coordinamento dei tempi delle città, "Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana", n. 60, 13.3.2000.
- DECRETO LEGISLATIVO, 16 gennaio 2013, n. 13 Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. (13G00043) (GU Serie Generale n. 39 del 15-02-2013).
- DEMETRIO, D. (1996). Raccontarsi. La biografia come cura di sé. Milano: Raffaello Cortina.
- DEMETRIO, D. (1998). *Pedagogia della memoria: per sé stessi, con gli altri* (Vol. 1). Roma: Meltemi.
- DEMETRIO, D. (2012). *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- DEMETRIO, D. (2018). La vita si cerca dentro di sé: lessico autobiografico. Milano: Mimesis.
- DEMETRIO, D., FAVARO, G. (1997). Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare. Firenze: La Nuova Italia.
- DEWEY, J. (1910). How we think. Boston: D.C Health & Co. (trad. It. Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione. Firenze: La Nuova Italia (1961).
- DEWEY, J. (1938). Experience and Education. New York: Kappa Delta Pi.
- DEWEY, J. (1950). Educazione e trasformazione sociale. In *J. Dewey, L'Educazione oggi*, trad. it. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. 1937).
- DEWEY, J. (1961). Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2004). Democrazia e educazione. Milano: Sansoni.
- DI FABIO, A. (2009). Manuale di psicologia dell'orientamento e career counseling nel XXI secolo. Firenze: Giunti OS.
- DI FABIO, A. (2016). Life design and career counseling innovative outcomes. *The Career Development Quarterly*, 64(1), 35-48.
- DI VITA, A. (2015). La scrittura espressiva nell'orientamento. Una metodologia educativa per la costruzione del progetto di vita personale e professionale (Vol. 18). Lecce: Pensa MultiMedia.

- DOMENICI, G., & MARGOTTINI, M. (2007), L'orientamento diacronico formativo tra scuola e università. In Grange T. (a cura di), Orientamento nella progettualità educativa. Lecce: Pensa Multimedia.
- DOMENICI, G. (2009). Manuale dell'orientamento e della didattica modulare. Bari: Laterza.
- DOMENICI, G. (2016a), *Inclusione come promozione del successo formativo*, in Favorini A.M. a cura di, *Conoscenza, formazione e progetto di vita. Metodi e prospettive per l'inclusione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- DOUGHERTY, C., SCHWARTZ, N., & NORRIS, F. (2008). Financial crises spread in Europe. *În: New York Times*, 5.
- ELLERANI, P. (2019). 'Capacitare' le competenze? *Scuola democratica*, 10(1), 165-174.
- ELO, S., KÄÄRIÄINEN, M., KANSTE, O., PÖLKKI, T., UTRIAINEN, K., & KYNGÄS, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE open*, *4*(1).
- EUROSTAT (2018). Euroepan Union LAbour Force Survey (EU LFS). https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/european-union-labour-force-survey.
- EUROSTAT (2019). *EU LFS data extractions*, EUROSTAT (Directorate F, Social Statistics and Information Society) database. https://ec.europa.eu/eurostat/web/migration-asylum/international-migration-citizenship.
- EUROSTAT (2019). The Bologna Process in Higher Education. Key indicators on the social dimension and mobility, Bruxelles.
- EUROSTAT (2020). Population on 1 January by age, sex and NUTS 3 region. https://ec.europa.eu/eurostat/web/regions/data/database.
- FABBRI, L. (2011). Traiettorie di trasformazione delle culture professionali. Promuovere storie di apprendimento attraverso dialoghi riflessivi. *Educational Reflective Practices*, 1-2 37-55. Milano: FrancoAngeli.
- FABBRI, L. (2019). Le metodologie attive di ricerca: che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational reflective practices: 1*, 7-18. Milano: FrancoAngeli.
- FASANI, F. (2020). Immigrant key workers in Europe: The COVID-19 response that comes from abroad. *Europe in the Time of Covid-19*, 66.
- FASANI, F., MAZZA, J. (2020). Immigrant Key Workers: Their Contribution to Europe's COVID-19 Response, *IZA Policy Paper No. 155*.
- FELISATTI, E., SERBATI, A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Italian Journal of Educational Research*, (14), 323-340.
- FERRAROTTI, F. (1981b). Storia e storie di vita. Roma-Bari: Laterza.
- FIORENTINO, S. (2002). Orientamento e formazione al lavoro. Napoli: Liguori. FIORUCCI, M. (2011). Gli altri siamo noi: la formazione interculturale degli operatori dell'educazione. Roma: Armando.
- FIORUCCI, M. (2014). Il profilo formativo dei dottori di ricerca. *Pedagogia oggi*, 1, 11-20.

- FIORUCCI, M. (2018). Società e scuola inclusive per lo sviluppo sostenibile: il contributo della pedagogia interculturale. *Pedagogia oggi*, 16 (1).
- FIORUCCI, M. (2018). Società e scuola inclusive per lo sviluppo sostenibile: il contributo della pedagogia interculturale. *Pedagogia oggi, 16*(1).
- FIORUCCI, M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni, 9(2), 15-34.
- FIORUCCI M., & CATARCI, M. (2015). Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale. Roma: Armando.
- FIORUCCI, M., MARGOTTINI, M. (a cura di) (2020). Creare reti per gli immigrati. Milano: FrancoAngeli.
- FORMENTI, L. (2017). Formazione e trasformazione: un modello complesso. Milano: Raffaello Cortina.
- FOUCAULT, M. (1985). La cura di sé (Vol. 3). Milano: Feltrinelli Editore.
- Freire, P. (2012). La pedagogia degli oppressi. Torino: EGA.
- FREY, D.F. (2017). Economic growth, full employment and decent work: The means and ends in SDG 8. *The International Journal of Human Rights*, 21(8), 1164-1184.
- GABRIELLI, S., SZPUNAR, G., LIVI, S. (2020). Ridurre il pregiudizio implicito in classe per favorire l'inclusione: un percorso di formazione con gli insegnanti pre-servizio. *Education Sciences & Society-Open Access*, 11(1).
- GARTON, L., HAYTHORNTHWAITE, C., & WELLMAN, B. (1999). Studying online social networks. Em Steve Jones. *Doing internet research*.
- GASPARI, P. (2018). Il nuovo identikit professionale dell'educatore socio-pedagogico in prospettiva inclusiva. *Italian Journal of special education for inclusion*, 6(2), 27-42.
- GATTICO, E., & MANTOVANI, S. (Eds.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione* (Vol. 2). Milano: Mondadori.
- GEMELLI, A. (1947). L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole. Milano: Vita e Pensiero.
- GIANTURCO, G. (2005). L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto. Miano: Guerini.
- GIROTTI, L. (2006). *Progettarsi: l'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e Pensiero.
- GIUSTI, S. (2008). L'approccio narrativo: competenza per orientarsi nella diversità. CTS ISFOL FLAI–LAB, 21.
- Grandey, A.A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of occupational health psychology*, 5(1), 95.
- Greene, J.C., Caracelli, V.J., & Graham, W.F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
- GRIMALDI, A. (2012). Rapporto Orientamento 2011. Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro. Roma: ISFOL.
- GRIMALDI, A. (a cura di) (2003). Profili professionali per l'orientamento: la proposta Isfol. Milano: FrancoAngeli.

- GRUPPO EDITORIALE INMP (2020). Indicazioni operative ad interim per la gestione di strutture con persone ad elevata fragilità e marginalità socio-sanitaria nel quadro dell'epidemia di COVID-19. Versione del 30 luglio 2020. Istituto Nazionale per la promozione della salute dei migranti e per il contrasto delle malattie della Povertà, 2020, Roma.
- Guala, C. (1991). I sentieri della ricerca sociale. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- GUBA, E.G. (1981). Criteria for assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquires, in *Educational Communication and Technology Journal*, vol. 29, n. 2, 75-91.
- GUICHARD, J. (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/4), 499-533.
- GUICHARD, J. (2013). Identifications, personnalisation et construction de soi. *Penser la Socialisation en Psychologie*. Érès: 205-219.
- GUICHARD, J. (2016). Une comparaison des apports des modèles de la construction de la carrière et de la construction de soi au life designing counseling. *Psychologie française*, 61(1), 15-29.
- GUICHARD, J., & CASSAR, O. (1998). Social fields, habitus and cognitive schemes: study streams and categorisations of occupations. *Revue internationale de psychologie sociale*, 11, 123-146.
- HALL, D.T. (1979) Organizational Commitment: Theory, Research and Measurement. (Unpublished manuscript. Northwestern University).
- HARDOON, D., & SLATER, J. (2015). *Inequality and the end of extreme poverty.* Oxford: Oxfam GB.
- HECKMAN, J., & KAUTZ, T. (2014). Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei "characcter skills" nell'apprendimento scolastico. Bologna: Il Mulino.
- HOCHSCHILD, A.R. (2013). Lavoro emozionale e struttura sociale. Roma: Armando Editore.
- HOOLEY, T., SULTANA, R., & THOMSEN, R. (Eds.). (2018). Career guidance for emancipation: Reclaiming justice for the multitude (Vol. 18). Routledge.
- HORVATH, A.O., & GREENBERG, L.S. (Eds.). (1994). The working alliance: Theory, research, and practice (Vol. 173). John Wiley & Sons.
- IANNIS, G. (2021). Nuove competenze e sfide professionali nell'ambito dei servizi per l'orientamento, le transizioni di carriera e le politiche attive per il lavoro. *Professioni dell'educazione e della formazione*, 335.
- IDOS, (2019). Dossier Statistico Immigrazione 2019, Centro Studi e Ricerche Idos, Roma.
- IDOS, (2020). Dossier Statistico Immigrazione 2020, Centro Studi e Ricerche Idos, Roma.
- ILO (2018). World Employment and Social Outlook 2018.
- INTERNAL DISPLACEMENT MONITORING CENTRE (2020). Gobal Report on Internal Displacement 2020. https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2020/.

- INTERSOS (2020). L'altra emergenza di Roma. Il covid-19 tra i dimenticati della capitale, giugno 2020. https://www.intersos.org/wp-content/uplo-ads/2020/06/Report-emergenza-covid-roma-DEFINITIVO.pdf
- INTESA DELLA PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano riguardante le politiche per l'apprendimento permanente e gli indirizzi per l'individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali definita ai sensi dei commi 51 e 55 dell'art. 4 della Legge n. 92, 28.6.2012, Disposizioni in materia di riforma del lavoro in una prospettiva di crescita, Conferenza Unificata, Repertorio n.154/CU, 20.12.2012.
- IOM International Organisation of Migration (2017). Executive summary on migrant vulnerabilities and integration needs in Central Asia 2017: Assessing migrants' and community needs and managing risks. Geneva, Switzerland: IOM, The UN Migration Agency. 1: http://www.iom.kz/images/books/2017-DAR-executive-summary-eng.pdf.

IOM – International Organisation of Migration (2018). World migration report 2018. Geneva, Switzerland: IOM, The UN Migration Agency. http://www.iom.int/wmr/world-migration-report-2018.

- IOM International Organisation of Migration (2020), DTM (COVID-19). Global Mobility Restriction Overview: https://migration.iom.int/reports/dtm-covid19-travel-restrictions-output.
- ISFOL, (2016). *I canali di intermediazione e i Servizi per il lavoro*. Collana ISFOL Research Paper n.31.
- ISTAT (2019) Rapporto annuale 2019. La situazione del Paese. Ed. ISTAT.
- ISTAT (2020) Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese. Ed. ISTAT.
- JEDLOWSKI, P. (2010). Costruzione narrativa della realtà e mondi possibili. Narrative construction of reality and possible worlds] In Costruzionismo e scienze sociali, 47-56.
- JICK, T.D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative science quarterly*, 24(4), 602-611.
- JONAS, H. 2002 (1979). Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica. Torino: Einaudi.
- KALLEBERG, A.L., RESKIN, B.F., & HUDSON, K. (2000). Bad jobs in America: Standard and nonstandard employment relations and job quality in the United States. *American sociological review*, 256-278.
- KANIZSA, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione* (Vol. 1). Milano: Mondadori.
- KARAEVLI, A., & HALL, D.T.T. (2006). How career variety promotes the adaptability of managers: A theoretical model. *Journal of Vocational behavior*, 69(3), 359-373.
- KIEFFER, C.H. (1984). Citizen empowerment: A developmental perspective. *Prevention in human services*, *3*, 9-36.
- KOLB, D. (1984). Experimental Learning. N.Y: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

- LA ROCCA, C. (2015). ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, n. 14, anno VIII, 157-173.
- LA ROCCA, C. (2018). Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una pagina di ePortfolio. *Ricerche Pedagogiche*, *52* (208-209), 107-127.
- LA ROCCA, C. (2020). ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale. Roma: Roma Tre Press.
- LA ROCCA, C., & CAPOBIANCO, R. (2019). EPortfolio: l'utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti. *Formazione, lavoro, persona, 26*, 138-152.
- LADOGANA, M. (2019). Dal racconto al progetto di vita e di lavoro. Le potenzialità del Bilancio di competenze. In (a cura di) Cerrocchi, L. (2019). Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa. Milano: FrancoAngeli.
- LANGER, A. (1994). Tentativo di decalogo per la convivenza inter-etnica. Arcobaleno, Trento.
- LAVE, J., & WENGER, E. (1991), Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- LECKY, P. (1945). *Self-consistency; a theory of personality.* New York: Island Press. LECOMPTE, M.D., & GOETZ, J.P. (1984). Ethnographic data collection in evaluation research. *Ethnography in educational evaluation*, 37-59.
- LEGGE REGIONALE n. 38 del 7 agosto 1998 "Organizzazione delle funzioni regionali e locali in materia di politiche attive per il lavoro".
- LEMOINE, C. (1996). Bilancio delle competenze e auto-analisi formatrice, *Risorsa Uomo*, n. 2.
- LEMOINE, C. (1998). Qu'est-ce qu'un bilan de compétences? Revue européenne de psychologie appliquée, n. 48.
- LEMOINE, C. (2002), Risorse per il bilancio di competenze. Milano: FrancoAngeli.
- LENGRAND, P. (1970). Introduction à l'éducation permanente. P. Unesco, 100. LEVINAS, E., PEPERZAK, A.T., & CIARAMELLI, F. (1989). Etica come filosofia prima. Milano: Guerini e Associati.
- LÉVY LEBOYER, C. (1993). Le bilan de Compétences. Paris: Les Editions d'Organisation.
- LÉVY LEBOYER, C. (1999). La gestion des compétences. Paris: Les Editions d'Organisation,
- LEWIN, K. (1972). Teoria e sperimentazione in psicologia sociale. Bologna: Il Mulino.
- LICHTNER, M. (2008). Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale. Milano: FrancoAngeli.
- LOIODICE, I. (1998). Orientamento e formazione nella società del cambiamento. Adda, Bari.
- LOIODICE, I. (2004). Non perdere la bussola: orientamento e formazione in età adulta. Milano: FrancoAngeli.

- LOIODICE, I., & ULIVIERI, S. (2017). Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali. Lecce: Pensa Multimedia.
- LUCIANO, A. (2002). *Politiche del lavoro. Linee di ricerca e prove di valutazione.* Milano: FrancoAngeli.
- LUCISANO, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD, Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3-25.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- LUMBELLI, L. (1989). Fenomenologia dello scrivere chiaro (Vol. 294). Roma: Editori riuniti, Roma.
- MAGNANO, P., & ZAMMITTI, A. (2019). Career guidance for unaccompanied young migrants. A report on an Italian experience. *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration*, 25(2), 41-63.
- MAGNOLER, P. (2017). *Il tutor: Funzione, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- MALAVASI, P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e pensiero.
- MANCINELLI, M.R. (2008). Tecniche d'immaginazione per l'orientamento e la formazione. Milano: FrancoAngeli.
- MANTEGAZZA, R. (1998). Filosofia dell'educazione. Milano: Mondadori.
- MARGOTTINI, M. (2006). L'informazione nell'orientamento: una questione di carattere formativo. *Lifelong Lifewide Learning*, 2(6), 27-32.
- MARGOTTINI, M. (2014a), Orientamento e politiche attive per il lavoro nell'Università. Lecce: Pensa Multimedia.
- MARGOTTINI, M. (2014b), Orientamento, formazione professionale e lavoro in Europa. *Prospettiva Ep, vol. 3*, p. 69-85.
- MARGOTTINI, M. (2015). L'orientamento a livello universitario. *Orientamenti pedagogici, vol. 62*, p. 531-545.
- MARGOTTINI, M. (2017). Applicazione di strumenti per l'autovalutazione di strategie di apprendimento e prospettiva temporale in ambito universitario. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15), 229-251.
- MARGOTTINI, M. (2017). Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi. Milano: LED.
- MARGOTTINI, M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 17(1), 309-322.
- MARGOTTINI, M., & ROSSI, F. (2019). Un modello di orientamento formativo per giovani immigrati. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESE-ARCH*, (22), 179-198.

- MARGOTTINI, M., & DOMENICI, D. (2017). L'orientamento come strumento d'inclusione e di successo educativo In Favorini, A. M. (2017). La cultura dell'inclusione nella società contemporanea: tipologie e modelli inclusivi a confronto, 1-147.
- MEIRIEU, P. (2015). Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia. Milano: FrancoAngeli.
- MEZIROW, J. (1991). *Trasformative Dimension of Adult Learning*. Milano: Raffaello Cortina Editore (trad.).
- MEZIROW, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In Mezirow J. & Associates, *Learning as transformation:* Critical perspectives on a theory in process, 3-33. San Francisco: Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (2003). Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, ISTAT, INPS, INAIL E ANPAL (2020). *Il mercato del lavoro 2020. Una lettura integrata.* Ed. Istat. Roma. Ultima consultazione 11/02/2021.
- MIUR (2006). Circolare recante "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" 24 marzo 2006.
- MIUR (2007) L'Università per l'apprendimento permanente. Linee di indirizzo. Napoli, 17.3.2007.
- MIUR (2008). Decreto dipartimentale n.40 del 31 luglio 2008 "Costituzione del Gruppo Tecnico-Scientifico per lo studente, l'integrazione, la partecipazione e la comunicazione".
- MIUR (2009). Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita, Roma. 8 aprile 2009.
- MIUR (2009). Circolare Ministeriale 43 del 15 aprile 2009 Piano Nazionale di Orientamento: "Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita".
- MIUR (2009). Decreto Dipartimentale. n. 54 del 26 ottobre 2009 recante "Costituzione del FORUM nazionale per l'orientamento lungo tutto il corso della vita".
- MIUR (2009). The Bologna process 2020. The European Higher Education Area in the new decade. Communiquè of the conference of European ministers responsible for higher education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29.4.2009.
- MIUR (2010). Piano d'azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro "Italia 2020", sottoscritto il 23 settembre 2009.
- MIUR (2011). Nuova Carta di Genova del 17 novembre 2011.
- MIUR (2012). Circolare Ministeriale n. 29 del 12 aprile 2012 *Piano Nazionale Orientamento: monitoraggio delle azioni e degli interventi realizzati elo programmati.*
- MIUR (2014). Circolare Ministeriale recante "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri". Nota 4233 del 19 febbraio 2019.

- MIUR (2014). Linee guida nazionali per l'orientamento permanente, Miur 19 febbraio 2014.
- MIUR (2014). Linee guida nazionali per l'orientamento permanente, Nota Miur n. 4232 del 19 febbraio 2014.
- MIUR (2014). Nota prot.n. 2627 del 28 aprile 2014: Scuole nelle aree a rischio. Azioni di accompagnamento e monitoraggio dei progetti in materia di apertura delle scuole e prevenzione della dispersione scolastica in attuazione dell'art. 7 del S.L. 12 settembre 2013, n. 104.
- MIUR (2016). Nota Ministeriale 3298 del 23 marzo 2016 Linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi finanziati a valere sul FAMI OS 2 ON 2 Azioni formative specifiche percorsi sperimentali Trasmissione protocollo di sperimentazione.
- MONTALBETTI, K. (2011). Manuale per la valutazione delle pratiche formative. Metodi, dispositivi e strumenti. Milano: Vita e Pensiero.
- MONTALBETTI, K. (2017). L'accompagnamento come postura professionale al crocevia fra interessi di ricerca e bisogni di formazione. Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 15(2), 63-72.
- MORIN, E. (1993). La sfida della complessità. Milano: Feltrinelli.
- MORRIS, J.A., & FELDMAN, D.C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of management review*, 21(4), 986-1010.
- MORTARI, L. (2003). Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione. Roma: Carocci.
- MORTARI, L. (2008). Conoscere sé stessi per avere cura di sé. Studi sulla Formazione/Open Journal of Education, 45-58.
- MORTARI, L. (2009). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. La ricerca empirica in educazione: questioni aperte, 33-46.
- MORTARI, L. (2015). Filosofia della cura. Milano: Raffaello Cortina.
- MURDACA, A.M., OLIVA, P., & PANARELLO, P. (2016). L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell' educazione e della formazione, 14(3), 277-286.
- MURDACA, A.M., SCALIA, M., & OLIVA, P. (2021). Fragilità evolutive, autoregolazione emotiva degli adolescenti con povertà educativa: il lavoro delle comunità educative, tra politica educativa, servizi territoriali e messa alla prova minorile. In *Civitas educationis: education, politics and culture: X, 1*, 197-209. Milano: Mimesis.
- NEWMAN, A., BIMROSE, J., NIELSEN, I., & ZACHER, H. (2018). Vocational behavior of refugees: How do refugees seek employment, overcome work-related challenges, and navigate their careers? *Journal of Vocational Behavior*, vol. 15, 1-5.

- NOTA, L., DI MAGGIO, I., & SANTILLI, S. (2019). La Costruzione di un futuro inclusivo e sostenibile Building an inclusive and sustainable future. *Rivista di scienze dell'educazione*, 57(2), 221-233.
- NUTTIN, J. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. *Acta Psychologica*, 23, 60-82.
- NUTTIN, J. (1980). *Motivation et perspectives d'avenir* (Vol. 14). Louvain: Presses universitaires de Louvain.
- OECD (2018), International migration database (Edition 2017), OECD International Migration Statistics (database), https://doi.org/10.1787/cceaf10e-en.
- OECD (2021), International migration database (Edition 2020), *OECD International Migration Statistics* (database), https://doi.org/10.1787/adfc4799-en.
- PARDEDE, PARLINDUNGAN (2019) Mixed Methods Research Designs in EFL. In: Proceeding English Education Department Collegiate Forum (EED CF) 2015-2018. Indonesia, Jakarta: UKI Press, 230-243.
- PARSONS, F. (1909). Choosing a vocation. Boston: Houghton Mifflin.
- PEAVY, R.V. (1993). Envisioning the future: Worklife and counselling. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 27(2).
- Pellerey, M. (2004). Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento di competenze professionali, in ISFOL, Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza. Milano: FrancoAngeli.
- Pellerey, M. (2006). Dirigere il proprio apprendimento. Roma: LAS.
- Pellerey, M. (2010). Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti. Roma-Napoli: Tecnodid.
- Pellerey, M. (2011). L'approccio per competenze: è un pericolo per l'educazione scolastica? *Scuola democratica*, *2*, *37-54*.
- Pellerey, M. (2011). La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative. *Italian journal of educational research*, 7, 107-111.
- Pellerey, M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna Cnos*, 32(1), 41-50.
- Pellerey, M. (2016). Orientamento professionale e prospettiva temporale. *Rassegna CNOS*, *2*, 53-64.
- Pellerey, M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali, *Rassegna Cnos, 1,* 41-50.
- Pellerey, M. (2017). Soft skill e orientamento professionale. Roma: CNOS-FAP.
- Pellerey, M. Grządziel D., Margottini M., Epifani F., Ottone E. (2013). Imparare a dirigere sé stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informativo per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro. Rapporto di ricerca. Roma: CNOS-FAP.

- Pellerey, M., Orio F. (1996). Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk. Roma: Las.
- PERLA, L. (2012). Teorie e modelli. L'agire Didattico. Brescia: La Scuola.
- PERLA, L. (2016). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar. Costellazione di pensieri, 1,* 9-22.
- PINEAU, G. (1984). Sauve qui peut! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire in Histoires de vie. *Education Permanente Paris*, (72-73), 15-24.
- POMBENI, M.L. (1996). Orientamento scolastico e professionale. Bologna: Il Mulino.
- POMBENI, M.L. (1998). Il colloquio di orientamento. Roma: Carocci.
- POMBENI, M.L. (2002). Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità, in A. Grimaldi (a cura di), Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto. Milano: FrancoAngeli.
- POMBENI, M.L., CHIESA, R. (2007). Appraisal cognitivo e percezione di benessere nell'esperienza di disoccupazione. Appraisal cognitivo e percezione di benessere nell'esperienza di disoccupazione, 1000-1015.
- POMBENI, M.L., D'ANGELO, M.G. (1998). L'orientamento di gruppo. Roma: Carocci.
- POMBENI, M.L., GUGLIELMI D. (2000). Competenze orientative: costrutti e misure, in *GIPO*, *Giornale Italiano di Psicologia dell'orientamento*, n. 3, 2000, 26-37.
- PONCE, O.A., & PAGÁN-MALDONADO, N. (2015). Mixed methods research in education: Capturing the complexity of the profession. *International Journal of Educational Excellence*, *I*(1), 111-135.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2014). Definizione di standard minimi dei servizi e delle competenze professionali degli operatori con riferimento alle funzioni e ai servizi di orientamento attualmente in essere nei diversi contesti territoriali e nei sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro, Conferenza unificata Stato, Regioni, Enti Locali, 13 novembre 2014, in http://www.regioni.it/scuola-lavoro/2014/12/03/conferenza-unificata-del-13-11-2014-accordo tra-governo-regioni-ed-enti-locali-sul-documento-recante-definizione-di-standard-minimi-dei-servizi-e-delle-compe tenze-professionali degli-opera-378151/
- RAPPAPORT, J. (1995). Empowerment meets narrative: Listening to stories and creating settings. *American Journal of community psychology*, 23(5), 795-807.
- REGGIO, P., SANTERINI, M. (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro edu- cativo*, 1-176. Roma: Carocci.
- REID, H., & WEST, L. (2016). Negotiating professional and personal biographies in a liquid world: Creating space for reflexive innovation in career counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(5), 562-575.
- RETE EUROPEA SULLA MIGRAZIONE (2012). Migration and Home Affairs, Public consultations, https://ec.europa.eu/homeaffairs/whatsnew/publicconsultations_en?f%5B0%5D=oe_consultation_status%3Aupcoming.

- RICOEUR, P. (1980). Narrative time. Critical inquiry, 7(1), 169-190.
- RICOEUR, P. (1991). Narrative identity. *Philosophy today*, 35(1), 73-81.
- RICOEUR, P. (1991). On Paul Ricoeur: narrative and interpretation. Psychology Press.
- RICOEUR, P. (1993). Sé come un altro (Vol. 325). Editoriale Jaca Book.
- RICŒUR, P., & POLIDORI, F. (2005). Percorsi del riconoscimento: tre studi. Milano: R. Cortina.
- RIVA, M.G. (2004). Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni. Torino: Guerini.
- RIVA, M.G. (2011). La responsabilità. Pedagogia Oggi, 2, 157-175.
- RIVA, M.G. (2020). Orientamento: una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee-guida e condizionamenti. *Pedagogia più Didattica* 6(2), 37-50.
- RIVOLTELLA, P.C. (2018). Pedagogia e razionalità scientifiche. *Pedagogia e razionalità scientifiche*, 45-63.
- RIVOLTELLA, P.C. (2015). Didattica inclusiva con gli EAS. Brescia: La Scuola. RIVOLTELLA, P.C. (2018). La didattica come scienza bioeducativa. Questioni epistemologiche, prospettive di ricerca. *Brain Education Cognition*.
- RIVOLTELLA, P.C., & ROSSI, P.G. (a cura di) (2012). L'Agire didattico. Manuale per l'insegnante. Brescia: La Scuola.
- ROGERS, C.R. (1961). On Becoming a person, a therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin Company.
- ROGERS, C.R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The counseling psychologist*, *5*(2), 2-10.
- ROGERS, C.R. (1986). Carl Rogers on the development of the person-centered approach. *Person-Centered Review 1*(3), 257-259.
- ROGERS, C.R. (2007). *Terapia centrata sul cliente* (Vol. 7). Bari: Edizioni La Meridiana.
- ROGERS, D. (2009). The Working Alliance in Teaching and Learning: Theoretical Clarity and Research Implications. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 3(2).
- ROSA, H. (2015). Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità. (Trad. it. E. Leonzio). Torino: Giulio Einaudi Editore.
- ROSA, H., SCHEUERMAN, W.E. (eds.) (2009a). *High-speed society. Social accele- ration, power, and modernity.* University Park: The Pennsylvania State University Press.
- ROSSI, B. (1979). Educazione e orientamento, «Pedagogia e Vita», 5, p. 503.
- SAIANI, L. (2013). Alcune riflessioni sulla ricerca qualitativa. Intervista di Luisa Saiani a Luigina Mortari. *Assistenza infermieristica e ricerca*, 32(4), 175-177.
- SAID, E.W. (1999). Orientalismo (Vol. 279). Milano: Feltrinelli Editore.
- SANTERINI, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, 1-257. Milano: Mondadori Education Spa.
- SANTERINI, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori Università.

- SANTERINI, M., REGGIO, P. (2007). Formazione interculturale: teoria e pratica. Milano: UNICOPLI.
- SARBIN, T.R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. In T.R Sarbin (a cura di), *Narrative psycology: The storied nature of human conduct.* New York: Praeger.
- SARCHIELLI, G. (2000). Orientatore: una professione emergente. Rappresentazioni, esigenze del compito e sistemi di competenze. In S. Soresi (a cura di), Orientamenti per l'orientamento. Ricerche ed applicazioni dell'orientamento scolastico-professionale. Firenze: Giunti.
- SAVICKAS, M.L. (1995). Examining the personal meaning of inventoried interests during career counseling. *Journal of Career Assessment*, 3(2), 188-201.
- SAVICKAS, M.L. (1996). A framework for linking career theory and practice. In M.L. Savickas & W.B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice*, 191-208. Palo Alto, CA: Daves-Black.
- SAVICKAS, M.L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The career development quarterly*, 45(3), 247-259.
- SAVICKAS, M.L. (2000). Career Development and Public Policy: The Role of Values, Theory and Research. Paper presented at the International Symposium on Career Development and Public Policy. Ottawa: Canada.
- SAVICKAS, M.L. (2001). A developmental perspective on vocational behaviour: Career patterns, salience, and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(1), 49-57.
- SAVICKAS, M.L. (2001). Toward a comprehensive theory of career development: Disposition, concerns and narratives. In F. T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow*, 295-320. Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum.
- SAVICKAS, M.L. (2002). Career construction. *Career choice and development*, 149, 205.
- SAVICKAS, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 42-70. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- SAVICKAS, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. T. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 42–70. Hoboken, NJ: Wiley.
- SAVICKAS, M.L. (2005). Toward a comprehensive theory of career development: Dispositions, concerns, and narratives. In *Contemporary models in vocational psychology*, 303-328. Routledge.
- SAVICKAS, M.L. (2011). Constructing careers: Actor, agent, and author. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 179-181.
- SAVICKAS, M.L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19.
- SAVICKAS, M.L. (2014). Career counseling: Guida teorica e metodologica per il XXI secolo. Trento: Edizioni Erickson.

- SAVICKAS, M.L., NOTA, L., ROSSIER, J., DAUWALDER, J.P., DUARTE, M.E., GUICHARD, J., ... & VAN VIANEN, A.E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, *75*(3), 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(3), 661-673.
- SCARATTI, Ğ., KANEKLIN, C., RIPAMONTI, S., & GORLI, M. (2009). Nuove prospettive della ricerca-azione. *Ricerche di psicologia*, *3-4*, 67-91.
- SCARPELLINI, C., & STROLOGO, E. (Eds.). (1976). L'orientamento: aspetti teorici e metodi operativi. Brescia: La scuola.
- SCHÖN, D.A. (1993). Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale (Vol. 152). Bari: Edizioni Dedalo.
- SCHÖN, D.A. (2006). Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni. Milano: FrancoAngeli.
- SCHULTHEISS, D.E., WATTS, J., STERLAND, L., & O'NEILL, M. (2011). Career, migration and the life CV: A relational cultural analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 78(3), 334-341.
- SEN, A. (1982). Rights and agency. Philosophy & Public Affairs, 3-39.
- SEN, A. (1985). Well-being, agency and freedom: The Dewey lectures 1984. *The journal of philosophy*, 82(4), 169-221.
- SEN, A. (1999). Development as freedom. Oxford: University Press.
- SENNETT, R. (2006). *La cultura del nuovo capitalismo* (p. 36). Bologna: Il Mulino.
- SIMEONE, D. (2002). La consulenza educativa: dimensione pedagogica della relazione d'aiuto. Milano: Vita e pensiero.
- SMORTI, A. (1994). Il pensiero narrativo: costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale. Firenze: Giunti.
- SOLIMINE, G. (2014), Senza sapere. Il costo dell'ignoranza in Italia. Bari: Laterza.
- SORESI, S., NOTA, L. (2007). Competenze, formazione e deontologia dei professionisti dell'orientamento. S. Soresi (a cura di), Orientamento alle scelte: rassegne, ricerche, strumenti ed applicazioni. Firenze: Giunti OS Organizzazioni Speciali.
- SORESI, S., NOTA, L., & FERRARI, L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Italian Form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 705-711.
- STAKE, R.E. (1995). The art of case study research. Sage.
- SULLEROT, E. (1996). L'orientation professionnelle des adultes: l'experience de Retravailler, *Spirale*, n°18, 9-26.
- SUPER, D.E. (1957). The psychology of career. An introduction to vocational development. New York: College Entrance Examination Board.

- SUPER, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed.), 197-261. San Francisco: Jossey-Bass.
- Susi, F. (1991). I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa. Milano: FrancoAngeli.
- SWANSON, J.L. (1995). The process and outcome of career counseling. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds), *Handbook of vocational psycology: Theory, research, and practice* (2nd ed., pp 217-259). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- TAFT, R. (1981). "The role and personality of the mediator". In S. Bochner (ed). The Mediating person: Bridges between Cultures. Cambridge: Schenkman.
- TRAMMA, S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia oggi*, 15(2), 2017, 107-120.
- TRINCHERO, R. (2002). Manuale di ricerca educativa. Milano: FrancoAngeli.
- TRINCHERO, R. (2012). Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola. Milano: FrancoAngeli.
- TRINCHERO, R. (2015). Come si costruisce una buona prova di valutazione in itinere. *Le schede evidence-based di SApIE*. URL: http://www.sapie.it/
- UNESCO (1970) Raccomandazione conclusiva del Congresso UNESCO sull'Orientamento, Bratislava.
- UNIONE EUROPEa (2012). Trattato sul funzionamento dell'Unione Europea (versione consolidata). [IT]. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea. Disponibile In eur-lex. europa. eu. UNITED NATIONS, (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, in http://undocs.org/A/RES/70/1United Nations High Commissioner for Refugees (2020). UNHCR Population Statistics. Data Demographics. Ultima estrazione: 28/08/2022 https://www.unhcr.org/refugee-statistics/
- UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (2018) UNHCR Population Statistics. Data Demographics. https://www.unhcr.org/refugeestatistics/.
- UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (2019). UNHCR Population Statistics. Data Demographics. https://www.unhcr.org/refugee-statistics/.
- UNITED NATIONS (2020). Policy Brief: COVID19 and People on the Move, 2020: https://unsdg.un.org/resources/policybrief-covid-19-and-people-move.
- VACCARELLI, A. (2016). Le prove della vita. Milano: FrancoAngeli.
- VACCARELLI, A. (2017). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia Oggi*, 15(2).
- VANNINI, I. (2019). La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- VASQUEZ A., OURY F. (1975). L'educazione nel gruppo classe, La pedagogia istituzionale. Bologna: Dehoniane.

- VERTECCHI, B. (2002). Prefazione in Cecconi, L. (2002). *La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- VIGANÒ, R. (2017). Qualità e professione docente: la valutazione come risorsa. *Edetania*, 52, 269-285.
- VIVANET, G. (2014). Che cos'è l'Evidence Based Education. Roma: Carocci.
- WATSON, M. (2013). Deconstruction, reconstruction, co-construction: Career construction theory in a developing world context. *Indian Journal of Career and Livelihood Planning*, 2(1), 3-14.
- WENGER, E. (2000). Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento. *Studi Organizzativi*, 1, 11–34.
- WENGER, E. (2006). Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- WILLIAMS, A., & KATZ, L. (2001). The use of focus group methodology in education: Some theoretical and practical considerations, 5 (3). *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*.
- YATCHINOVSKY, A., MICHARD, P. (1991). Le bilan personnel et professionnel. Instrument de management. Paris: Esf Editeur.
- YIN, R.K. (1994). Discovering the future of the case study. Method in evaluation research. *Evaluation practice*, *15*(3), 283-290.
- ZAMMUNER, V.L. (2003). I focus group. Bologna: Il Mulino.
- ZANFRINI, L. (2016). *Introduzione alla sociologia delle migrazioni*. Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.
- ZANNIELLO, G. (1999). La dimensione orientativa nella scuola del preadolescente. *Pedagogia e Vita*, 6, 93-94.
- ZIMBARDO, P.G., & BOYD, J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual difference metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.
- ZIMBARDO, P.G., BOYD, J.N. (2009). Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita. Milano: Oscar Mondadori, (ed. orig. 2008).
- ZIMMERMAN, B. (2002). Successi scolastici e obiettivi professionali: la prospettiva dell'autoregolazione. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 3(1), 3-12.
- ZIMMERMAN, M.A. (1999). Empowerment e partecipazione della comunità. *Animazione sociale*, 2, 10-24.
- ZIMMERMAN, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- ZIZIOLI, E. (2018). Percorsi di cittadinanza con e nelle storie. Coltivare l'immaginazione per coltivare l'umanità. In (a cura di) Polenghi, S., Fiorucci, M., Agostinetto, L., (2018) a cura di, *Diritti Cittadinanza Inclusione*. Lecce: Ed. Pensa Multimedia.
- ZIZIOLI, E. (2021). Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione. Milano: FrancoAngeli.

Sitografia

https://www.anpalservizi.it/documents/20181/226978/07+I+servizi+per+l%2 7impiego_+normativa+compiti++funzioni_sintesi.pdf/6434acf3-e4cb-4eca-a28e-d9b22d226d77)

www.anvur.org

https://atlantelavoro.inapp.org

http://ec.europa.eu/culture/portal/action/diversity/diversity_en.html http://ec.europa.eu/education/literacy/resources/statistics/more-info/index_en.htm. http://ec.europa.eu/employment_social/gender_equality/index_en.htmlhttp://ec.europa.eu/research/era/

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/microdata/lfs

http://www.cedefop.europa.eu/EN/

http:/www.erasmusplus.it

http://www.istruzione.it

www.istat.it

http://www.lavoro.gov.it/Lavoro

http://www.oecd.org

https://www.sio-online.it/2013/02/18/il-gruppo-di-ricerca-sulla-career-adaptability-un-esempio-di-collaborazione-internazionale/

http://www.unesco.it

Il nucleo tematico sviluppato in questo volume è rappresentato da un approfondimento sul sistema dell'orientamento in generale, con uno specifico focus sulle pratiche finalizzate all'accompagnamento al lavoro dei giovani e adulti originari di Paesi Terzi, L'orientamento, nella duplice accezione di capacità del soggetto di "orientarsi" nella costruzione di un proprio progetto di vita e di azioni mirate a favorire la piena consapevolezza nelle scelte, si caratterizza come processo formativo continuo. Muovendo da questi assunti, ancorando il legame tra orientamento e formazione, il volume intende "situarsi" come apporto originale e attuale all'interno di un contesto di studi e di ricerche, quello riferibile all'utenza di origine straniera, ancora poco approfondito in letteratura. A partire da una ricognizione delle normative che hanno caratterizzato nel tempo l'evoluzione dell'orientamento, il volume declina, sia in chiave epistemologica di definizione concettuale, sia sotto forma di messa a punto di strumenti operativi, indicazioni di tipo metodologico utili alla definizione di buone pratiche volte a promuovere la definizione di percorsi di accompagnamento finalizzati all'acquisizione di una maggiore consapevolezza, negli operatori e negli esperti del settore, del ruolo dell'orientamento, secondo una prospettiva pedagogica generale e critica, all'interno di un processo volto a sostenere la partecipazione attiva delle persone di origine straniera per un lavoro dignitoso e per la costruzione di una identità professionale necessaria allo sviluppo di carriera.

Federica De Carlo, PhD in Teoria e Ricerca Educativa, è Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre dove collabora con il CRISFAD (Centro di Ricerca e Servizi per la Formazione a Distanza). I suoi interessi di ricerca riguardano i temi della didattica generale, dell'orientamento e della progettazione didattica per l'e-learning. È autrice di diversi articoli e saggi.

