

Ripartire dalle competenze «invisibili» per investire sulla risorsa uomo. Laboratori di rilettura autobiografica per ri-orientarsi tra i saperi dell'esperienza

Maria Ermelinda De Carlo

Università del Salento, Dipartimento di Studi Umanistici

doi: 10.7358/ecps-2013-007-deca

ermedecarlo@libero.it

STARTING FROM «INVISIBLE» COMPETENCES TO INVEST
IN HUMAN RESOURCES. WORKSHOPS
ON AUTOBIOGRAPHICAL READING ENABLING
THE RE-ORIENTATION OF EXPERIENTIAL KNOWLEDGE

ABSTRACT

The increasing attention given to non-formal and informal learning by the European Union in training contexts, and the consequent need to recognize and certify this learning, confirms the value of the individual and of his/her personal potential within economic and production mechanisms. In an increasingly more flexible and changing labour market, professional identity cannot vanish at every change, but needs to be able to use previous experience gained in any field to reinvent itself each time in an intelligent, inclusive and sustainable way. The autobiographical reading and writing workshop is proposed as a useful tool to accompany adults in the processes of self-guidance and co-construction of existing competences. If methodologically properly deconstructed and reconstructed, a person's experiential and emotional past allows qualitative and functional personal and professional self-planning for personal and political-economic implementation. The narrative approach linking words, times and places acts as an intermediary between visible and invisible experiences textualising these in a curriculum vitae grid, and can thereby make a difference in terms of employability and competitiveness. Using biographical-designing methodologies means giving meaning and awareness to every act and every knowledge from the different worlds of an individual's life.

Keywords: Autobiography, Competitiveness, Employability, Experience, Skills.

1. IL PROGETTO FORMATIVO-EPISTEMICO

L'idea progettuale di centrare l'attenzione sui percorsi riflessivo-biografici all'interno dei modelli europei di riconoscimento, certificazione e validazione degli apprendimenti non formali ed informali (Di Rienzo, 2010), nasce da un bisogno formativo testato ormai da tempo (Alberici, Catarsi, Colapietro, & Loiodice, 2007) degli adulti di ri-orientarsi nel labirinto dei saperi dell'esperienza (Alberici & Di Rienzo, 2011), al fine di trovare una connessione temporale di tipo qualitativo tra passato, presente e futuro nel tentativo di ricollocarsi nei diversi mondi della vita in continua definizione.

Noti sono, infatti, i rientri all'università di soggetti fuori dall'età canonica, spaesati tra appelli e lezioni, ma fortemente radicati e motivati a raccogliere i pezzi della propria esistenza, a sfidare le proprie capacità e a verificare i propri limiti apprenditivi (Serreri, 2010) senza dover necessariamente annullare la propria esperienza pregressa, che in fondo così pregressa non è, se la si rilegge alla luce di quanto scrive Dewey (1949):

Ogni esperienza riprende qualcosa delle esperienze precedenti e allo stesso tempo modifica in qualche modo la qualità delle successive. (p. 25)

Nei laboratori sperimentali di accompagnamento al percorso universitario per studenti adulti, svolti presso l'Università del Salento (De Carlo in Alberici & Di Rienzo, 2011), alcuni di loro scrivono :

Ho lottato tanto con me stessa, ma alla fine ci sono riuscita. Mi sentivo inadeguata e fuori luogo quel giorno del test d'ingresso all'Università. Io, che potevo essere la madre di tutti quei ragazzi, avevo paura più di loro. Tra mille dubbi ce l'ho fatta. Ce l'ho fatta per me e per i miei figli, perché anche se ho lavorato trent'anni in una fabbrica devono sapere che io so fare altro. (Maria, 49 anni)

Sogno di farcela. Mi aspettano giorni duri tra l'assistenza a mio padre e i turni di notte, ma ho lavorato una vita e mi sento abbastanza forte. (Franco, 51 anni)

Ricominciare non è mai facile. Ti metti in discussione e cerchi di capire se ciò che hai fatto finora era giusto oppure inutile. E forse inizi un percorso nuovo solo sperando di comprendere meglio quello vecchio. (Angela, 43 anni)

Sono adulti fragili e allo stesso tempo forti che avvertono il peso esperienziale che dovrebbe essere una precondizione di una effettiva e possibile cumulabi-

lità degli apprendimenti (Colapietro in Alberici, Catarsi, Colapietro, & Loiodice, 2007), ma che talvolta invece è interpretato con disagio e diffidenza.

Valorizzare il vissuto personale e relazionale può contribuire a superare le logiche funzionaliste e quantitative che appartengono ormai ad un mercato del lavoro obsoleto, per formalizzare piste qualitative proattive basate sulle risorse e sulla loro capacità di autogestione formativa (Quaglino, 2004).

L'altalenante fenomeno degli «indici dei mercati» in un'Europa e in un'Italia sempre più destabilizzate, incrementa il senso di precarietà dei soggetti che a fatica si stanno adattando alla nuova condizione del vivere (Bauman, 2000) in cui la teoria economica con il suo linguaggio specialistico sembra essere entrata in una quotidianità dove i numeri e le percentuali si infiltrano anche nella comunicazione emotiva.

Di fronte a tale situazione il mondo della formazione continua non può limitarsi ad un'analisi dei dati. Si impone una risposta forte, che richiede uno spostamento dell'asse attentivo dalle *variabili di prodotto* alle *variabili di processo* (Colapietro in Alberici, Catarsi, Colapietro, & Loiodice, 2007). La chiave è quella di continuare ad investire sull'uomo, soggetto del progresso, e sulle sue risorse apprenditive, il più delle volte nascoste, che non solo gli appartengono, ma determinano scelte, modi di sentire, di comunicare, di comprendere (Glaserfeld, 1989).

È la prassi formativa, in questa prospettiva, a configurarsi come azione, itinerario, percorso che «recupera» la risorsa umana, in termini culturali, per programmare e realizzare nuovi itinerari formativi nei quali tecniche e valori sono le due chiavi di lettura di una progettualità esplicita e di un'altra implicita [...]. (Colapietro, 1997, p. 152)

In tale prospettiva *occupabilità e competitività*, concetti significativi della società post moderna, hanno un senso se diventano non degli obiettivi finali da conquistare, ma delle competenze da acquisire (Spencer, 1983). Imparare a essere «occupabili» e «competitivi» comporta una lettura nuova che va oltre il trovare il lavoro (Jarvis, 1987).

Laddove per [occupabilità] s'intenda quell'insieme di capacità, ormai unanimemente ritenute cruciali, per porsi correttamente ed efficacemente di fronte al lavoro: la capacità di trovarlo (certo, a fronte di un'offerta data: se il lavoro non c'è, non c'è capacità di trovarlo che tenga); la capacità di saper mantenere il lavoro; la capacità di migliorarlo; (per esempio in termini di sviluppo professionale e di carriera); la capacità di cambiarlo, per libera scelta o perché costretti da processi di ristrutturazione, da crisi o per gli effetti perversi della globalizzazione. (Alberici in Serreri, 2010, pp. 13-14)

Il concetto di competitività invece è legato ad una capacità di mettere nella giusta relazione spazio-temporale le categorie del sentire, del pensare ed

dell'agire rispetto all'ambiente circostante. Progettare e dunque investire nei percorsi di orientamento (Domenici, 2000) e ri-orientamento del sé si inseriscono in una logica strategica che si riappropria del soggetto e del pensiero che c'è dietro ogni azione.

Oggi ci si muove in fretta, e la fretta ci impedisce di pensare, di assegnare priorità, di capire bene quali sono i nostri bisogni, il senso delle situazioni intorno a noi; ma la fretta e il sovraccarico di cose da fare è anche un pretesto per non pensare, talvolta per non accumulare ancora fatica, perché ciò comporterebbe la revisione di tanti aggiustamenti sedimentati nel tempo, altre volte per la paura di riflettere proprio su di sé, altre ancora per rivedere la rete di relazioni intessute e consolidate, attivando un circuito così vizioso che può effettivamente esitare in una paralisi. (Gabrielli, 2006, p. 154)

Il discorso formativo centrato sul soggetto (Alberici, 2008) trova le sue motivazioni nella constatazione che la vita lavorativa non è più riducibile ad un posto, ma è sempre più un percorso, fatto di entrate e di uscite, che bisogna attraversare strategicamente con azioni compenti e professionali e con riflessioni sull'azione stessa altrettanto consapevoli e responsabili (Bruner, 1990).

La Commissione Europea nel sottolineare una cooperazione, sempre più indispensabile, tra mondo del lavoro e quello dell'istruzione e formazione, ribadisce nella Comunicazione «Un'agenda per nuove competenze e per l'occupazione: un contributo europeo verso la piena occupazione»:

Offrire la giusta combinazione di competenze è tanto essenziale quanto evitare di sottoutilizzare il talento e le potenzialità delle persone. (Strasburgo, 23.11.2010, p. 12)

Anche nel documento *Europa 2020* si sottolinea la necessità per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva:

[...] di fare in modo che le competenze necessarie per il proseguimento della formazione e l'ingresso nel mercato del lavoro siano acquisite e riconosciute in tutti i sistemi di insegnamento generale, professionale, superiore e per adulti, compreso l'apprendimento non formale e informale. (Commissione Europea, 2011, p. 19)

Gli *stakeholders* e le università già da tempo attraverso varie sperimentazioni, ricerche, proposte alternative, privilegiano e promuovono investimenti formativi di qualità che puntano allo sviluppo e alla mappatura delle competenze strategiche (Le Boterf, 2004). Di recente anche l'OCSE ha avviato una ricerca in tal senso.

Al di là delle conoscenze e dei saperi di base, che oggi costituiscono i livelli minimi per l'ingresso del mondo del lavoro (Celli in Gabrielli, 2006),

compensati tra l'altro da una vasta gamma di progetti formativi che mirano all'istruzione come l'acquisizione di competenze linguistiche, informatiche, ecc., in un mondo così camaleontico si rende dunque necessario ri-orientare e riqualificare le risorse uomo a partire dai percorsi personali di formazione (Kolb, 1971), di lavoro e di vita, per non rischiare di perdere quel patrimonio esperienziale degli adulti che tanta parte occupa nelle teorie apprenditive di Knowles e che può senz'altro costituire un valore aggiunto per l'azienda (Bodega, 2005). Per il fondatore dell'*Adult Education Association*, gli adulti entrano in un'attività di formazione con un'esperienza che non solo è maggiore di quella dei giovani, ma è anche qualitativamente diversa (1993).

Eduard Lindeman già nel 1926 scriveva «[...] la risorsa di più alto valore nella formazione degli adulti è l'esperienza del discente», aprendo la strada alle teorie sull'*experiential learning* (Lewin, 1951) che stanno sviluppando in Europa percorsi e modelli di riconoscimento delle competenze con lo scopo di valorizzare apprendimenti non formali ed informali che comunque fanno parte del bagaglio umano del soggetto e possono creare un doppio ponte tra vita formazione e lavoro.

Gli studi di settore degli psicologi dell'identità adulta dimostrano, infatti, come la vita, entri prepotentemente nei percorsi di formazione e lavoro (Maslow, 1971; Erikson, 1975; Levinson, 1978).

Sul piano didattico inoltre creare una continuità con i propri vissuti riduce al minimo la sensazione di minaccia allo *scaffolding* (Bruner, 1976) esperienziale, apprenditivo e organizzativo del soggetto, rendendo più efficace la formazione e facilitando una percezione differenziata (Rogers, 1979).

2. I PROCESSI METODOLOGICO-ERMENEUTICI

La formazione dell'adulto, complessa sinergia tra esperienze, emozioni e apprendimenti, in termini di qualità è un processo di crescita e sviluppo socratico di tipo spiraleico che va dall'interno all'esterno e poi ancora all'interno attraverso l'acquisizione di sempre nuovi significati (Kolb, 1974 e 1984).

È evidente, tuttavia, che non sia sufficiente possedere l'esperienza per poter, attraverso modalità di riempimento standardizzato, rispondere alle sfide quotidiane del cambiamento (Mezirow & Taylor, 2009). Occorre sviluppare percorsi metodologici che consentano di imparare ad apprendere dall'esperienza e prima di tutto a riconoscersi e a ri-orientarsi nell'esperienza, sepolta dal tempo e dallo spazio.

Attivare le risorse dell'esperienza, per far sì che diventino «saperi attivi e proattivi» implica l'attraversamento consapevole delle frontiere dell'io (Ri-

coeur, 1986), l'oltrepasamento di quella soglia che sigilla il sé autentico con le sue competenze «invisibili» (De Carlo, 2011). Imparare a districarsi nella sfera del sapere essere e soprattutto del saper divenire è imparare a prendersi del tempo (Merleau-Ponty, 1943) per ri-leggersi tra prove ed errori, menzogne e verità. È un «guardare le cose dal di fuori» (Calvino, 1983, p. 114) per scoprire che ogni elemento di noi racconta altre storie.

Dal punto di vista metodologico è come se ogni punto raccogliesse l'infinito. (De Carlo, 2010, p. 59)

I laboratori di scrittura e riletura autobiografica forniscono in tale prospettiva la griglia di lettura del sé che consente di migliorarne la comprensione e di riscoprire le proprie opportunità, possibilità e limiti, attivatori questi, di cambiamento e molle di auto-posizionamento nel mondo interno ed esterno e di auto-committenza di percorsi apprenditivi (Prahald & Hamel, 1994).

Le metodologie riflessivo-biografiche, infatti, creano l'occasione auto-formativa (Demetrio, 1996) di ascolto della memoria e di scelta, permettendo di cogliere i *learning outcomes* della propria esistenza, per continuare ad apprendere *lifelong* e a trasformarsi, dando senso e significato (Bruner, 1986) all'identità adulta e ai suoi saperi, il più delle volte disseminati nella durata e nella pervasività della vita.

La scrittura aggiunge alla parola pronunciata quel che essa dimentica; rende precisa e ordinata l'intuizione informale; muta l'emozione vissuta in un canto poetico [...]. Ciascuno di noi, se scrive, accende una luce sulla vita che un istante prima non esisteva. (Demetrio, 2008, pp. 9-10)

L'approccio narratologico di ri-lettura incrociando parole, tempi e luoghi, fa da intermediazione tra il visibile e l'invisibile offrendo piste testuali che riflettono percorsi esistenziali che appartengono alla *deep area* (Spencer & Spencer, 1995), area che agisce sulle metadisposizioni, sulle predisposizioni e sulle motivazioni, inenarrabili in una griglia di un curriculum vitae, ma che fanno la differenza in termini di occupabilità e competitività.

Le immagini e le percezioni di sé, gli orientamenti del sé, i valori, i tratti antropologici, gli stili emotivo-comunicativi se opportunamente destrutturati e ricostruiti sul piano metodologico, favoriscono sul piano formativo l'attivazione di mappe interpretative e apprenditive che consentono al soggetto di riconoscere, valorizzare e ricollocare le risorse personali nella loro diversità e specificità per una spendibilità più efficace e competente all'esterno (De Ketele, 2009).

Lo *scouting* biografico sommerso costituisce inoltre un vantaggio nei contesti di gestione, selezione e formazione del capitale umano in quanto

permette una progettualità di tipo qualitativo funzionale ad un'implementazione personale e anche politico-economico (Alberici & Serrei, 2009).

Negli ultimi anni il mondo delle organizzazioni comincia a dare valore all'*intangible asset* (Bodega, 2005) investendo su *progetti, processi e percorsi* formativi che, ad alto livello, valorizzano meccanismi di *self empowerment* e di *self marketing*.

In termini operativi i laboratori di scrittura e riletture autobiografica, partendo dalla retrospezione del sé attraverso un approccio riflessivo-ermeneutico diltheyano (1833) giungono al ritrovamento del sé, sostenendo processi di interazione emotiva io-io, io-l'altro, io-mondo.

La narrazione tentando di rispondere al *chi sono / chi siamo* promuove percorsi di acquisizione di consapevolezza delle pre-strutture, delle pre-comprensioni e dei pre-testi appartenenti alle radici culturali e sociali dei soggetti, per favorire la predisposizione all'incontro con l'altro e con se stesso, fatto di significati nuovi in grado di progettare l'esistenza ed elaborare sempre nuove possibilità (Heidegger, 1927).

La conoscenza del sé profondo e privato aiuta l'autostima, fa prendere consapevolezza dei punti di forza e di debolezza, contribuisce a chiarificare percorsi di orientamento (Gadamer, 2000) sempre nel rispetto del sé privato e misterioso (Pareyson, 1971).

Il laboratorio narrativo diventa un utile strumento di accompagnamento dell'adulto nei processi auto-orientativi di co-costruzione delle proprie competenze. Esso misura lo scarto tra le competenze formalizzate nel curriculum e le competenze non formali ed informali, consentendo [...] di poter avere una mappatura completa dei propri talenti, anche di quelli «oscurati», che influiscono e determinano la percezione sensoriale ed emotiva di sé (immagine di sé, fiducia, autostima, ...) che si riflette nella relazione con l'altro nei diversi «mondi» dell'agire. (De Carlo in Alberici & Di Rienzo, 2011, pp. 172-173)

La narrazione diventa metaforicamente un «terreno» in cui «coltivare il sé» (Quaglino, 2011) e in cui scavare per ritrovare la copia di saperi ed esperienze smarrite (Lichtner, 2008). Superficialmente le parti del discorso, la punteggiatura, gli spazi bianchi costruiscono storie, luoghi, tempi e personaggi autobiografici; nella profondità delle radici si stratificano i progetti esistenziali, le scelte, i bisogni, le motivazioni, le urgenze comunicative, in sintesi: l'io (Figura 1).

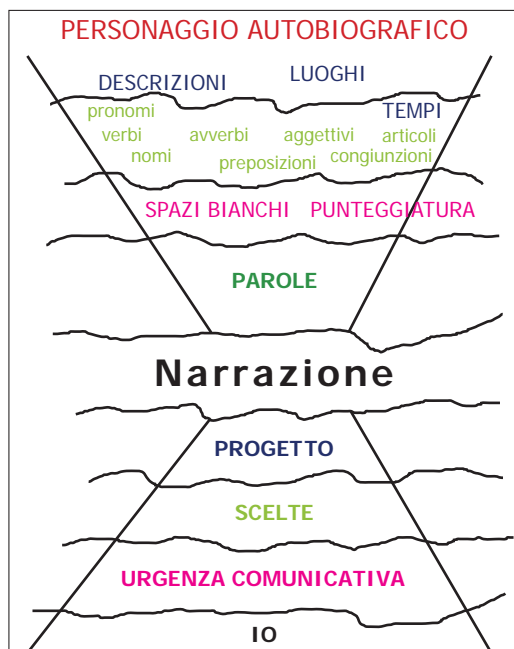


Figura 1.

3. I PERCORSI OPERATIVO-DIDATTICI

I «percorsi» utili a chi lavora nei settori della formazione, selezione e gestione delle risorse umane (De Carlo, 2012) puntano l'attenzione su tutto ciò che ruota intorno al vissuto esperienziale di un soggetto adulto (Mortari, 2003), per consentire la presa di coscienza delle proprie risorse strategiche.

Si parte dall'accompagnamento nella redazione del curriculum vitae in formato europeo, che spesso costituisce una novità per un soggetto non più giovanissimo che magari non si è mai trovato a compilare un format del genere. (De Carlo in Alberici & Di Rienzo, 2011, p. 169)

e la scrittura del *dossier delle competenze*, documento principale nei percorsi di riconoscimento, accreditamento e validazione degli *acquis* formali, non formali ed informali nei modelli europei (Di Rienzo, 2010), diventa obiettivo e al tempo stesso itinerario autoformativo del soggetto.

Quest'ultimo dispositivo consente di ripensare anche i percorsi non ufficiali della formazione, dando valore alle esperienze acquisite nel mondo del lavoro, del volontariato, del tempo libero. Entrambi questi strumenti, tuttavia, non sono sufficienti, pertanto si ritiene nell'economia della ricerca introdurre laboratori di scrittura e ri-lettura autobiografica, che accompagnino il soggetto adulto nel labirinto degli apprendimenti e che attivino processi di acquisizione di senso dei percorsi in termini di consapevolezza e proattività.

Si riportano di seguito alcuni dei percorsi proposti all'interno del Laboratorio metodologico di scrittura e rilettura delle competenze invisibili, svolto nel corso di Educazione degli Adulti presso l'Università del Salento nell'a.a. 2011/12.

Percorso 1. *Mi racconto attraverso il mio nome ...*

Il nome rappresenta il primo elemento di precarietà.

Esso infatti apparentemente non ci dice nulla, ma costituisce il primo momento di riflessione sul bilocamento narrativo dell'io. Il nome non ci appartiene, appartiene agli altri che lo utilizzano per chiamarci, tuttavia ci appartiene la sua storia. Il perché di quel nome, di quella scelta raccoglie ideali, sogni, culture, aspettative di chi da genitore o tutore si è preso cura di noi e che inevitabilmente sono diventati la nostra seconda pelle. Allo stesso tempo narrarci tramite il nome rivela il rapporto emotivo e dialettico tra il passato e il vivere presente in funzione di un progetto futuro. Sul piano metodologico chi scrive è invitato a costruire narrativamente una sorta di *brainstorming* del suo nome.

Per anni ho odiato il mio nome e tuttora non riesco a riconoscermi in esso. Il mio nome ha una lunga storia dietro, non è stato «liberamente» scelto dai miei genitori, ma è il prodotto di menti bigotte e tradizionaliste. In passato, nel sud perlomeno, la scelta del nome da parte di una coppia era legata al «rispetto» verso i loro rispettivi genitori, e nel mio caso la scelta è stata imposta. Non riesco a codificarmi nel mio nome, non mi riconosco. Mia madre avrebbe voluto un altro nome, ma al momento della nascita all'ufficio anagrafe si è trovato mio padre. La storia del mio nome mi è stata raccontata e da allora non riesco a non provare rabbia, tanto che in alcuni momenti ho addirittura ritenuto giusto che lo cambiassi. (M.)

La storia del mio nome è tutta costruita dalla mia mamma: voleva pensare a qualcosa di particolare, un nome semplice ma che significasse qualcosa. Aveva appena compiuto vent'anni e, forse fantasticando o forse immaginando l'arrivo di una bambina come qualcosa di roseo e favoleggiante, ha deciso di chiamare la sua bambina come se stessa. Sì, ho lo stesso nome della mia mamma. Di

solito lei giustifica questa scelta dicendo che se fosse stata femmina avrebbe avuto come primo nome il suo, se fosse stato maschietto il nome di mio padre. Ma io lo so, lo ha fatto perché ha riposto in me il suo futuro, ha cambiato tutto per me, ha voluto che ci fosse questo filo che ci legasse ancora di più in qualche modo. [...] proprio per questo a me il mio nome piace. (R.)

Percorso 2. *Io come un oggetto. L'altro come un oggetto ...*

Rappresentarsi attraverso una proiezione oggettuale di sé e dell'altro, sul piano pedagogico è un *role play* che consente di sperimentarsi tramite altre rappresentazioni per cogliere gli indizi antropologici spesso filtrati nell'agire quotidiano.

L'io e l'altro messi in relazione rivelano segmenti di processi emotivo-comunicativi e potenzialità relazionali spesso invisibili, ma che contraddistinguono l'essere sociale.

Se io fossi un oggetto sarei probabilmente una scarpa vecchia, da contadino come quelle rappresentate tante volte da Van Gogh, sfruttate, rovinate, sporche, utilizzate con noncuranza e poi all'occorrenza gettate via. L'altro sarebbe un calzascarpe, che talvolta mi è di aiuto altre mi abbandona al mio destino. Se potessi scegliere vorrei essere una scarpa piccola piccola e di cristallo come quella di Cenerentola, per essere sicura che ad indossarmi sia un piede davvero speciale. (D.)

Io un oggetto? Probabilmente sarei un'auto piccola, ma di grossa cilindrata. Elegante, rifinita, sicura, con un'attenzione quasi maniacale ai dettagli. La strada sarebbe tutta mia e la percorrerei per ore cercando sempre nuove emozioni e nuove avventure. L'altro per me è un libro talvolta interessante da portare con me, altre volte noioso da lasciare in una libreria. Certo è che l'altro ha sempre una storia da raccontare. (E.)

Percorso 3. *Se fossi un personaggio cinematografico sarei ...*

La nostra immagine reale si costruisce in relazione ad un'immagine ideale, costruzione risultante dalla risonanza interiore delle esperienze vissute e dalle rappresentazioni sociali e culturali introiettate. Sul piano epistemico è un voler agire che si salda al voler essere generando la metafora dell'identità tra immaginazione e realtà, che nella narrazione intercetta i luoghi e i non luoghi del sé ignorati e allo stesso tempo esperiti.

Se io fossi un personaggio cinematografico sarei...sarei il fabbricante di chiavi, personaggio del film *Matrix Reloaded*, cioè colui che poteva aprire le porte giuste, al momento giusto, per entrare nei posti più segreti ed ambiti [...]

anch'io come lui cerco sempre di far aprire gli occhi alle persone, cerco di far aprire le porte ignote, che portano alla conoscenza interiore, che non sempre si possono o si vogliono conoscere per paura o negligenza (ormai diffusa), cerco di spingere le persone a conoscersi, di vedere più semplice ciò che sembra complesso, cercando di far comprendere l'unicità della vita di ogni individuo. (A.)

Richard Haris ne *L'uomo chiamato cavallo*, penso sia il mio equivalente cinematografico. Inghilterra del XIX secolo, un aristocratico di circa trent'anni, sradicato e privo di legami, trascorre la sua esistenza nella solitudine della sua grande proprietà, fiaccato dal conformismo, ma animato da un'energia interna che lo spinge a sfidare se stesso e le convenzioni sociali [...]. L'esperienza di quest'uomo è alquanto sofferta, ma la sofferenza sarà uno dei percorsi attraverso il quale avverrà la sua ricostruzione spirituale, e lo porterà a realizzare la propria affermazione personale [...]. Egli inizialmente sfruttato da una vecchia indiana come «cavallo» per i lavori domestici, [...] diventerà per coraggio e autorevolezza l'unica possibilità di salvezza di un popolo nella disperata lotta contro le forze del cambiamento [...]. (S.)

Percorso 4. *Come credo mi vedono gli altri ...*

Le immagini e le proiezioni del sé sono spesso ricostruzioni fatte sulla base di come gli altri ci vedono o meglio di come crediamo di essere visti dagli altri, che attraverso la gestualità, la prossemica, il tono della voce modificano, plasmano, rimodellano la nostra percezione.

Sul piano didattico-operativo si richiede un cambio di angolazione narrativa, che comporta una riflessione problematizzata sulle infinite possibilità del essere-nel-mondo e di percepirsi-nel-mondo.

Cerco di evitare di pensare a come mi vedono gli altri, è un'idea che mi fa paura, eppure spesso mi capita di doverci fare i conti, di sentirmi dire chi e come sono. Erroneamente vengo vista come una persona forte, distaccata, forse un tantino strana e complicata, una persona che vive giorno per giorno e sempre in grado di affrontare le difficoltà. Chi mi conosce però credo sappia quanto sono fragile, timida, dura all'apparenza perché seppur sempre pronta ad amare, tende a porre poca fiducia negli altri. Forse mi vedono così, ma io cerco di stare lontana dai loro occhi e preferisco essere invisibile. (G.)

Spesso mi capita di non ritrovarmi negli occhi degli altri, perché loro mi osservano e mi conoscono da una prospettiva molto diversa da quella che io ho di me stesso. Per anni ho lottato contro l'immagine di me «sbagliata» che gli altri avevano costruito e purtroppo ancora oggi la maggior parte delle persone che mi accerchiano non mi hanno compreso nel profondo. In pochi hanno scoperto quella parte sensibile o meglio quasi tutti hanno confuso la mia profonda sensibilità con l'incapacità di affrontare la vita e i suoi duri ostacoli. Eppure

nonostante tutto paradossalmente oggi devo ringraziare gli altri, perché ho scoperto chi essere attraverso loro. (F.)

Percorso 5. *Io, un luogo di lavoro ...*

Riprogettarsi come luogo, consente in una tensione estetica e architettonica della scrittura (Demetrio, 1996, p. 145) di creare una sorta di scatola delle nostre storie, delle esperienze, dei sogni, degli apprendimenti, degli incontri.

Aggettivi, oggetti, presenze raccontano la realtà del sé dove confluiscono e si materializzano percezioni sensoriali, emotive, saperi, ricordi, paesaggi dell'anima, trasformazioni.

Se io fossi un luogo di lavoro, sarei una grande libreria; un posto in cui la gente può soffermarsi non solo a comprare, ma anche a leggere ciò che desidera, magari sorseggiando un buon caffè caldo, preso dal bar che vi si trova all'interno. Nella mia libreria si potrà trovare di tutto, non ci sarà un lettore insoddisfatto, e l'ambiente sarà così caldo e accogliente, che chiunque, una volta dentro si sentirà a casa. (T.)

Se fossi un luogo sarei uno studio fotografico. Sarei spazioso e vuoto. Luminoso, candido. Il pavimento sarebbe bianco e le finestre sarebbero grandi e senza tende per poter vedere il mare e i fiori che crescono tra gli scogli. I muri sarebbero bianchi e pieni di foto coloratissime. Ci sarebbe silenzio interrotto solo dal rumore delle onde che si infrangono. (G.)

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Alberici, A., Catarsi, E., Colapietro, V., & Loiodice, I. (a cura di). (2007). *Adulti e Università: sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*. Milano: Franco Angeli.
- Alberici, A., & Di Rienzo, P. (a cura di). (2011). *I saperi dell'esperienza*. Roma: Anicia.
- Alberici, A., & Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bodega, D. (a cura di). (2005). *Organizzare a misura d'uomo*. New York: McGraw-Hill.

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press. (trad. it., *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza, 1988).
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it., *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri, 1992).
- Bruner, J. S., Wood, D., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17.
- Calvino, I. (1983). *Palomar*. Torino: Einaudi.
- Colapietro, V. (1997). *L'esperto nei processi formativi*. Milano: Franco Angeli.
- Commissione Europea (2010). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles, 3.3.2010.
- Commissione Europea (2010). *Un'agenda per nuove competenze e per l'occupazione: un contributo europeo verso la piena occupazione*. Strasbourg, 23.11.2010.
- De Carlo, M. E. (2010). *Autobiografie allo specchio. Strumenti metodologici del rileggersi tra educazione degli adulti e narratologia*. Milano: Franco Angeli.
- De Carlo, M. E. (2011). *Rileggere le competenze invisibili. Percorsi narrativi e prospettive narratologiche nella formazione continua*. Milano: Franco Angeli.
- De Ketele, J. M. (2009). L'approche par compétence: au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. In M. Ettayebi, P. Jonnaert, & R. Operetti, *Logique de compétence et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternatives pour les systèmes éducatifs* (pp. 61-78). Paris: L'Harmattan.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1949). *Esperienza e educazione* (trad. it.). Firenze: La Nuova Italia.
- Dilthey, W. (2007). *Introduzione alle scienze dello spirito* (1883). Milano: Bompiani.
- Di Rienzo, P. (a cura di). (2010). *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali ed informali nell'Università. Primo rapporto di ricerca: politiche e modelli in Europa. PRIN 2007*, Roma: Anicia.
- Domenici, G. (2000). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma - Bari: Laterza.
- Erikson, E. H. (1975). *Aspetti di una nuova identità*. Roma: Armando.
- Gabrielli, G. (a cura di). (2006). *Conoscenza, apprendimento, cambiamento*. Milano: Franco Angeli.
- Gadamer, H. G. (2000). *Verità e metodo* (1960). Milano: Bompiani.
- Glaserfeld, E. von (1989). *Linguaggio e comunicazione nel costruttivismo radicale*. Milano: Metope Clup.
- Heidegger, M. (1927). *Essere e tempo* (trad. it., 1976). Milano: Longanesi.
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Cromm Helm.

- Knowles, M. (1993). *Quando l'adulto impara*. Milano: Franco Angeli.
- Kolb, D. A. (1971). *Individual learning styles and the learning process*. Working Paper (pp. 535-571), Massachusetts Institute of Technology.
- Kolb, D. A. (1974). On management and the learning process. In D. A. Kolb & R. McIntyre, *Organizational psychology. A book of readings*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, D., Osland, J. S., & Rubin, I. M. (2004). *Organizational behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives* (3^{ème} ed.). Paris: Editions d'Organisation.
- Levinson, D. J. (1978). *The season of a man's life*. London: Random House Publishing Group.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*. Ed. by D. Cartwright. New York: Harper & Row.
- Lictner, M. (2008). *Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic.
- Maslow, A. (1971). *Verso una psicologia dell'essere*. Roma: Astrolabio.
- Merleau-Ponty, M. (1943). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (2009). *Transformative learning in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Pareyson, L. (1971). *Verità e interpretazione*. Milano: Mursia.
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (1994). Competing for the future. *Harvard Business Review*, July-August.
- Quaglino, G. P. (2004). *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Quaglino, G. P. (2011). *La scuola della vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur, P. (1986). *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*. Bologna: Il Mulino.
- Serreri, P. (a cura di). (2010). *PERSeO. Personalizzare e Orientare. Il bilancio delle competenze per l'occupabilità nel Lazio*. Milano: Franco Angeli.
- Spencer, L. M. (1983). *Soft skill competencies*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1995). *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: Franco Angeli.

RIASSUNTO

L'attenzione crescente attribuita agli apprendimenti informali e non formali dall'Unione Europea nei contesti formativi, e la conseguente necessità di riconoscerli e certificarli, conferma il valore del soggetto e delle sue potenzialità personali all'interno dei meccanismi economici e produttivi. In un mercato del lavoro sempre più flessibile e in perenne trasformazione, l'identità professionale non può annullarsi ad ogni cambiamento, ma deve essere in grado di utilizzare l'esperienza pregressa acquisita in qualsiasi campo per reinventarsi ogni volta in modo intelligente, inclusivo e sostenibile. Il laboratorio di scrittura e riletture autobiografica si propone come un utile strumento di accompagnamento dell'adulto nei processi auto-orientativi di co-costruzione delle competenze pregresse. Il passato esperienziale del soggetto insieme al suo patrimonio emotivo, se opportunamente destrutturati e ricostruiti sul piano metodologico, consentono sul piano personale e professionale una progettualità del sé di tipo qualitativo, funzionale ad un'implementazione personale e anche politico-economico. L'approccio narratologico incrociando parole, tempi e luoghi, fa da intermediazione tra il visibile e l'invisibile offrendo piste testuali che riflettono percorsi esistenziali inenarrabili in una griglia di un curriculum vitae, ma che fanno la differenza in termini di occupabilità e competitività. Utilizzare le metodologie biografico-progettuali significa dare significato e consapevolezza ad ogni agire e ad ogni sapere proveniente dai diversi mondi della vita di un soggetto.

Parole chiave: Competenze, Esperienza, Autobiografia, Occupabilità, Competitività.