

EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning in Europe

N. 9 Giugno 2021

Epale Journal

on Adult Learning and Continuing Education



**Educazione per il futuro:
Epale Italia e le sfide dell'apprendimento in età adulta**

a cura di Giovanna Del Gobbo

INDIRE
ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

RUIAP
Rete Universitaria Italiana per
l'Apprendimento Permanente

Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education

Rivista online sull'apprendimento degli adulti a cura di Ruiap e Indire-Unità Epale Italia
Uscita semestrale sul sito Epale. Ogni numero è disponibile anche in versione inglese

Direttore responsabile: Flaminio Galli, Director General of Indire

Direttori scientifici: Vanna Boffo and Laura Formenti

Rivista scientifica per l'Area 11 (ai sensi del Regolamento ANVUR approvato con Delibera del Consiglio Direttivo n. 42 del 20/2/2019).
ISSN 2532-8956 EPALe Journal (English ed.) [online]
ISSN 2533-1442 EPALe Journal (Print)

Tutti i numeri della rivista sono disponibili al seguente indirizzo:

<http://epalejournal.indire.it>

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Comitato scientifico:

Aureliana Alberici (Università degli Studi di Roma Tre), Maria Carmela Agodi (Università degli Studi di Napoli Federico II), Fausto Benedetti (Indire), Paola Benevene (Libera Università Maria SS. Assunta), Martina Blasi (Indire-EPALe NSS Italy), Vanna Boffo (Università degli Studi di Firenze), Franco Brambilla (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Alessandra Ceccherelli (Indire-EPALe NSS Italy), Luciano Cecconi (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia), Marina De Rossi (Università degli Studi di Padova), Paolo Di Rienzo, (Università degli Studi di Roma Tre), Gabriella Dodero (Università degli Studi di Genova), Daniela Ermini (Indire-EPALe NSS Italy), Laura Formenti (Università degli Studi Milano-Bicocca), Marcella Milana (Università degli Studi di Verona), Mauro Palumbo (Università degli Studi di Genova), Roberta Piazza (Università degli Studi di Catania), Fausta Scardigno (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"), Lorenza Venturi (Indire-EPALe NSS Italy).

Redazione:

Glenda Galeotti (Università di Firenze) Emanuela Proietti (Rete RUIAP), Simona Rizzari (Università di Catania)

Coordinamento editoriale: Lorenza Venturi

Capo redattore: Alessandra Ceccherelli

Design e layout grafico: Miriam Guerrini, Indire – Ufficio Comunicazione

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione e Ricerca Educativa è il più antico ente di ricerca del Ministero dell'Istruzione.

Fin dalla sua nascita nel 1925, l'Istituto accompagna l'evoluzione del sistema scolastico italiano investendo in formazione e innovazione e sostenendo i processi di miglioramento della scuola.

<http://www.indire.it/>

EPALe - Electronic Platform for Adult Learning in Europe è la nuova community on line multilingue per i professionisti del settore dell'apprendimento degli adulti, pensata per migliorare la qualità dell'offerta di apprendimento degli adulti in Europa.

<http://ec.europa.eu/epale/it>

L'Unità nazionale EPALe Italia gestisce le attività del programma comunitario per conto del Miur ed è istituita presso l'Indire con sede presso Agenzia Erasmus+ Indire.

Contatti: epale@indire.it

RUIAP - Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente riunisce 31 università italiane, alcune organizzazioni e dei professionisti, impegnati nella promozione dell'apprendimento permanente.

<http://www.ruiap.it>

Firenze: Indire - Unità Epale Italia

Indice

5 Editoriale

Giovanna Del Gobbo

RICERCHE

11 Diritto individuale e educazione degli adulti in Italia

Paolo Federighi

20 Formazione universitaria *work-related* per futuri professionisti dell'educazione degli adulti

Giovanna Del Gobbo, Vanna Boffo

31 L'educazione degli adulti in Italia: una sfida sistemica

Laura Formenti

39 Intergenerational Learning: un profilo di educatore emergente?

Piergiuseppe Ellerani, Mara de Blasi, Hanna Hurbanovich

46 Educare per integrare: le sfide dei rifugiati all'apprendimento permanente nei contesti di istruzione terziaria

Marianna Colosimo, Fausta Scardigno

53 La giustizia sociale nelle pratiche di orientamento degli adulti migranti con basse qualifiche: il progetto SoJUST

Iole Marcozzi

59 La sfida dell'apprendimento permanente nel sistema di istruzione degli adulti. Le competenze dei docenti dei Centri Provinciali di Istruzione degli adulti (CPIA) per il riconoscimento delle competenze

Paolo Di Rienzo

66 La formazione e l'aggiornamento professionale dei docenti: risorse strategiche per un'istruzione degli adulti di qualità

Philipp Botes

73 L'evoluzione dei Corsi per Adulti e la Figura di Sistema preposta alla Ricerca, alla Sperimentazione e allo Sviluppo in materia d'Istruzione degli Adulti.

Giovanni Di Pinto

- 80** Il valore della competenza digitale docente nell'insegnamento e apprendimento di L2/LS. Analisi e proposte didattiche
Matteo Mura, Héctor Ríos
- 87** Ri-pensare la relazione educativa: una sfida alla ri-significazione nella Scuola in carcere
Mariangela Pugliese
- 93** Imparare dentro: un duplice sguardo sulla scuola in carcere
Anna Letizia La Fortuna
- 100** Sviluppare competenze imprenditive per il presente e il futuro dei giovani adulti attraverso l'entrepreneurship education: buone pratiche a confronto
Letizia Gamberi, Debora Daddi, Estrella Luna

PRATICHE

- 108** Per un welfare delle aspirazioni: il progetto HOOD Homeless's Open Dialogue
Natascia Curto, Silvia Stefani
- 116** Fare scuola nei luoghi del disagio
Ada Maurizio
- 124** Non si può dividere per zero! Fare Matem-Etica in carcere
Maurizio Battaglia, Daniela Ferrarello

Editoriale

Il presente numero di Epale Journal si pone in continuità con la riflessione avviata con il Convegno Nazionale Epale, tenutosi dal 4 al 6 novembre 2020 a conclusione del primo quinquennio di attività dell'Unità nazionale Epale Italia. Il tema a cui è dedicato il numero, "Educazione per il futuro: le sfide dell'apprendimento in età adulta", richiama il titolo e il focus del convegno, ovvero l'educazione degli adulti in Italia in una prospettiva europea. Un'area riconosciuta come strategica per lo sviluppo del Paese, ma ancora fondata su un sistema che stenta a strutturarsi e che non riesce a costituire una priorità nell'agenda politica nazionale. Le crescenti esigenze di apprendimento e formazione lungo tutto l'arco della vita, anche alla luce delle sfide poste dal momento storico attuale, drammatico e unico, richiederebbero in realtà soluzioni innovative, nuove sinergie e forme di governance intersettoriali e multilivello, interventi capaci di essere efficaci ed incisivi.

L'Educazione degli Adulti è affrontata, attraverso i diversi contributi, proprio in chiave di sistema, inquadrata nella prospettiva del *lifelong - lifewide learning*, considerata nella complessità dei livelli (macro, meso e micro), ambiti (formale, non formale e informale), tipologie di azione (orientamento, riconoscimento delle competenze, ...), professionalità e processi di professionalizzazione, pluralità dei pubblici. È infatti possibile incorrere nel rischio di considerare il sistema riconducendolo riduttivamente alle modalità attraverso le quali può essere organizzato, all'insieme delle strutture (pubbliche e private) che erogano servizi, alle forme cursuali con le quali sono fornite risposte alle nuove domande di formazione. Si tratterebbe di definire il problema interpretandolo riduttivamente e di considerare le "reti" in termini meramente sommatori (e nel migliore dei casi funzionali) di istituzioni, strutture, organismi. La costruzione di un sistema integrato di *lifelong learning* richiede, invece di essere considerato per la sua duplice valenza: da una parte, strumento per l'attivazione di processi di *governance* democratica e partecipativa, proprio attraverso le reti, per consentire alle comunità locali (nella componente istituzionale, associativa e del no-profit, produttiva) di essere protagoniste della propria crescita e, dall'altro, strumento per declinare pienamente le possibilità offerte dal concetto di apprendimento permanente attraverso la varietà dei canali dell'istruzione, della formazione professionale, dell'educazione non formale e della formazione continua, dell'orientamento. In una logica di sistema anche ogni singola attività o evento devono poter essere espressione dei diversi livelli che presiedono al funzionamento, fino alle politiche e alle strategie, a cui proprio attività ed eventi danno attuazione e alle normative che presiedono alla sostenibilità istituzionale.

Benché l'integrazione dei diversi attori nelle politiche per l'apprendimento permanente sia, infatti, un argomento che già dagli Anni Settanta ha caratterizzato il dibattito sull'istruzione e sulla formazione in età adulta, un punto di partenza essenziale, per l'intreccio tra riflessione teorica, strategie, politiche e successive misure attuative è stato rappresentato dalla Comunicazione della Commissione europea del 21 novembre 2001, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*. Nel documento erano individuate nella cittadinanza attiva, nell'autorealizzazione, nell'occupabilità e

nell'inclusione sociale i quattro pilastri essenziali delle politiche formative che gli Stati europei avrebbero dovuto sviluppare anche grazie all'integrazione di diversi soggetti pubblici e privati (enti locali, scuole, datori di lavoro, sindacati, associazioni di volontariato) e dei subsistemi della scuola, della formazione professionale, del lavoro. Nel documento si prefigurava un sistema integrato, territoriale partecipato, come elemento cardine su cui poggiare la strategia di attuazione dell'educazione permanente nei vari Stati dell'Unione. Il modello dell'apprendimento permanente si coniugava, necessariamente, alla considerazione del locale, della comunità locale, attraverso un sistema a rete, autonomo, flessibile e allargato. Così anche nel noto Memorandum di Lisbona.

In Italia a livello nazionale, nonostante eccellenti esperienze regionali, solo nel 2012 si ha un esplicito riferimento normativo al tema dell'apprendimento permanente, attraverso una legge sulla riforma del mercato del lavoro, la Legge 92 del 28 giugno 2012, All'art. 4 (commi 51-68) si afferma il diritto di ogni persona all'apprendimento permanente in ogni fase della vita, nell'ambito di un sistema condiviso e territorialmente integrato dei servizi di istruzione, formazione e lavoro. La L. 92/2012, come è noto, rappresenta anche il punto di partenza per il sistema nazionale di certificazione delle competenze (commi dal 64 al 68): il 16 gennaio 2013 è emanato il decreto legislativo n. 13 che definisce il nuovo Sistema nazionale di certificazione delle competenze, che trova poi completamento con il recentissimo Decreto 5 gennaio 2021 di adozione delle Linee guida (Gazzetta Ufficiale n. 13 del 18 gennaio 2021) che rendono operativo il Sistema nazionale.

A seguito della Legge, nella Conferenza Unificata del 20 dicembre 2012, sono stabiliti anche i criteri generali per la promozione ed il sostegno alla realizzazione di reti territoriali quale strumento per assicurare al cittadino l'offerta integrata di servizi di documentazione, riconoscimento, validazione e certificazione anche attraverso l'ottimizzazione e lo sviluppo dei sistemi di rilevazione dei fabbisogni professionali e di competenze; ad assicurare i servizi di orientamento permanente; a potenziare le azioni dei sistemi integrati di istruzione, formazione e lavoro in termini di innalzamento della qualità e dell'efficienza. Promuovere e sostenere la realizzazione di reti territoriali, implica il riconoscimento e la necessità di valorizzare l'insieme dei soggetti pubblici e privati di istruzione, formazione e lavoro: i CPIA, le agenzie formative, le università, le imprese, le camere di commercio, l'industria, il mondo dell'artigianato e dell'agricoltura, l'osservatorio sulla migrazione (art. 4 comma 56, L. 92/12).

Se la base normativa rappresenta il primo elemento di sostenibilità di un sistema di educazione degli adulti, un altro elemento è indubbiamente rappresentato dalla sua sostenibilità "operativa". Il quadro normativo di livello nazionale sancisce la "sostanza" del diritto all'apprendimento fornendo i parametri per l'esercizio del diritto stesso. È la norma infatti che, sulla base delle strategie e delle politiche, determina le misure atte ad affermare il diritto, individua i destinatari, ma anche i soggetti erogatori dei servizi, stabilisce ruoli e funzioni.

Il quadro della normativa può consentire di legittimare e valorizzare anche le esperienze maturate comunque nel tempo, all'interno delle quali sono probabilmente già rin-

tracciabili elementi di “sostenibilità operativa”. Proprio alla luce delle esperienze, quali sono gli elementi che oggi caratterizzano o potrebbero caratterizzare un sistema integrato per l’apprendimento permanente attuabile a livello nazionale? Se le reti, i servizi di orientamento, i servizi di certificazione delle competenze, i processi educativi destinati a pubblici marginali o a rischio di diventare tali, sono già presenti e si sono consolidate grazie ad esperienza dal basso, possono essere valorizzati per dare concretezza al sistema? Su quali presupposti teorici e metodologici si fondano?

È in questo quadro che i contributi di questo numero offrono sia riflessioni di ordine teorico sia esperienze innovative e trasferibili.

Aprire il numero il contributo di Paolo Federighi con una riflessione sulle politiche pubbliche che possono avere un impatto sulla propensione degli individui ad accedere a qualunque tipo di percorso formativo, ad esercitare il loro diritto alla formazione. La riflessione, dopo una puntuale disamina delle misure, si sofferma sui potenziali rischi di strategie volte a privilegiare investimenti in formazione a favore degli *high skilled*, con misure di contenimento di tipo assistenziale e dall’impatto limitato per gli adulti *low-skilled*. Uno scenario che potrebbe prefigurare un ritorno alle origini dell’educazione degli adulti, puntando sulla mutualità educativa e su reti di relazioni capaci di favorire il loro libero sviluppo intellettuale.

Nuove prospettive di *work related learning*, basate sull’integrazione tra *learning* e *research* sono prospettate da Giovanna Del Gobbo e Vanna Boffo. La loro riflessione apre al significato che può assumere il *work related learning* nell’alta formazione integrato ad attività di ricerca, con particolare riferimento alla formazione dei professionisti dell’educazione degli adulti rispetto a nuove identità professionali in probabile rapida evoluzione.

Il contributo di Laura Formenti affronta l’educazione degli adulti in Italia proprio come “sfida sistemica”, che chiede risposte coordinate a livello micro, meso e macro, ritrovando le connessioni profonde tra apprendimento, educazione, istruzione e formazione. Il contributo pone al centro la necessità di recuperare le radici sociali e culturali dell’educazione degli adulti, attraverso la costituzione delle reti territoriali, che vedano anche la partecipazione attiva dell’università.

Se da una parte si individuano le potenzialità dell’apprendimento permanente, dall’altra appare faticoso alimentare modelli di trasformazione delle pratiche in grado di divenire infrastruttura del sistema di *adult education*: è il tema affrontato da Piergiuseppe Ellerani, Mara de Blasi e Hanna Hurbanovich. La riflessione, a partire dalla rilevazione di una certa miopia nelle politiche di agentivazione degli “over 65”, emersa in questo periodo di pandemia, valorizza gli esiti di un progetto Erasmus Plus e descrive il possibile spazio che l’*intergenerational learning* può esprimere come estensione dell’ecosistema educativo post-pandemia.

La sfida di favorire l’accesso ai sistemi di istruzione ed educazione terziaria da parte dei giovani e degli adulti rifugiati è oggetto del contributo di Marianna Colosimo e Fausta Scardigno.

Il contributo, sempre nell’ottica di sistema di apprendimento permanente, offre una

panoramica delle esperienze e dei risultati conseguiti dal Centro Servizio per l'Apprendimento Permanente dell'Università degli Studi di Bari, operante dal 2015 a sostegno dell'integrazione accademica delle persone con background migratorio. Una esperienza consolidata in risposta alla crescente domanda di valutazione delle credenziali educative formali pregresse e di riconoscimento delle competenze professionali e trasversali a sostegno del processo di integrazione culturale e partecipazione attiva sul territorio delle persone rifugiate.

Il rapporto tra educazione degli adulti, giustizia sociale ed equità nell'accesso alle opportunità, è oggetto anche del contributo di Iole Marcozzi. L'urgenza di misure efficaci per prevenire e compensare gli svantaggi dei gruppi sottorappresentati o a rischio di discriminazione e la necessità di supportare i professionisti nel rispondere a questa sfida sono approfondite a partire dai risultati del progetto europeo *"Social Justice in lifelong guidance services for low-educated adult migrants"* (SoJUST). Al centro dell'analisi sono i servizi di orientamento per adulti migranti con basse qualifiche attraverso l'incremento di specifiche competenze degli educatori atte a promuovere contesti e pratiche orientative, ispirati (da) e diretti (verso) la giustizia sociale.

Sulla necessità di formazione continua e sviluppo di specifiche competenze da parte dei professionisti dell'educazione degli adulti, si sofferma anche Paolo Di Rienzo. Evidenziando il rinnovamento degli assetti organizzativi del sistema di istruzione degli adulti in Italia, sottolinea come nell'ambito del Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze, il ruolo centrale dei CPIA richieda di riconoscere e sviluppare una diversa professionalità dei docenti, che devono svolgere attività di accoglienza e accompagnamento degli studenti, di riconoscimento degli apprendimenti pregressi, di predisposizione del patto formativo personalizzato. Il contributo, sulla base di una ricerca sulle prassi dei docenti dei CPIA della Regione Abruzzo, conferma un bisogno formativo specifico e l'importanza di adottare, accanto a tecniche standard, strumenti qualitativi di tipo narrativo-biografico.

Anche Philipp Botes offre un approfondimento di riflessione sulla formazione dei docenti che operano nei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti, inquadrati nella loro specificità di istituzioni scolastiche con particolari caratteristiche tanto per l'impianto ordinamentale quanto per l'utenza a cui si rivolgono. In particolare è oggetto di analisi la mancanza di formazione iniziale specifica, presentata come problematica cruciale per il miglioramento del sistema, anche in una prospettiva di attrattività della professione.

L'organizzazione dei CPIA è oggetto anche del contributo di Giovanni Di Pinto nel quale, sulla base di una indagine quali-quantitativa, si evidenzia l'esigenza di introdurre nell'organico dei CPIA una Figura di Sistema ad hoc con specifiche competenze di ricerca, a garanzia di processi di innovazione in un settore, qual è quello del lifelong learning, in costante evoluzione.

La professionalità e le competenze dei docenti, con particolare riferimento alle competenze digitali e di L2, sono al centro del contributo di Héctor Rubén Ríos Santana e Matteo Mura.

Finalità è definire in maniera chiara e contestualizzata la competenza digitale docente per poi approfondirne le caratteristiche e il valore a livello professionale e formativo in contesti di insegnamento e apprendimento di L2/LS. Completa il contributo una proposta formativa funzionale allo sviluppo di competenze linguistiche, digitali e di soft skills.

Consentono di tornare sul tema dei pubblici più fragili o a rischio di marginalità sociale due contributi dedicati alla scuola in carcere.

Mariangela Pugliese approfondisce la questione della relazione educativa nella scuola in carcere e la necessità di un suo ripensamento, anche alla luce delle difficoltà emerse a causa della situazione pandemica. Evidenzia non soltanto l'esigenza del porre al centro della relazione educativa la persona nel suo complesso microcosmo, ma anche l'opportunità di una riflessione sulle competenze degli insegnanti chiamati ad agire come formatori ed educatori (ri-educatori) negli istituti detentivi. Annaletizia La Fortuna propone un'analisi della scuola in carcere da un doppio punto di vista: quello di un gruppo di esperti e quello degli studenti detenuti. I due sguardi vengono messi a confronto per elaborare una riflessione capace di individuare punti di forza e criticità del sistema per possibili strategie di miglioramento.

Chiude la sezione il contributo di Letizia Gamberi, Debora Daddi e Estrella Luna nel quale si affronta il tema della *entrepreneurship education*, che negli ultimi anni ha iniziato a ricoprire sempre più un ruolo di fondamentale importanza nel dibattito pedagogico-educativo a livello internazionale. L'inquadramento teorico si completa con l'analisi di due buone pratiche, presentate in chiave comparativa, per aiutare a riflettere sul costruito di *entrepreneurship* nella sua dimensione di sviluppo personale e di acquisizione di competenze per la vita.

La sezione dedicata alle "Pratiche" presenta due interessanti esperienze, molto particolari.

La prima, di Natascia Curto e Silvia Stefani, è dedicata al progetto Erasmus+ "HO-OD-Homeless's Open Dialogue" il cui obiettivo è mettere a punto gli adattamenti necessari per utilizzare nel campo della *homelessness* l'approccio della co-progettazione capacitante, sviluppatosi per l'accompagnamento alla vita adulta delle persone con disabilità. Rifacendosi alla riflessione sulla "capacity to aspire", l'articolo discute i presupposti di fattibilità del progetto, che mira ad adattare al lavoro con le persone homeless l'approccio della co-progettazione capacitante.

La seconda esperienza, proposta da Ada Maurizio conduce in una Residenza per l'Esecuzione delle Misure di Sicurezza (REMS) dove sono ospitati autori di reato con patologie psichiatriche e dove nel 2019, su proposta del Garante delle persone sottoposte a misure restrittive della libertà personale del Lazio, per la prima volta in Italia è entrato un Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti, un percorso sperimentale e pionieristico, privo di riferimenti teorici e di pratiche a cui ispirarsi.

Chiude il numero l'esperienza proposta da Maurizio Battaglia e Daniela Ferrarello sull'insegnamento della matematica ad adulti reclusi. Il percorso di riflessione parte dal possibile ruolo di un docente all'interno di un carcere, per finire al possibile ruolo dello

studente detenuto. Il tutto passando da una discussione sulle pratiche didattiche, in generale, e di quelle della matematica, in particolare, che, nell'esperienza degli autori, si sono mostrate efficaci: insegnamento orizzontale e didattica laboratoriale.

Giovanna Del Gobbo

Riferimenti bibliografici

- Commissione delle Comunità Europee (2001). Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente, COM(2001) 678 Bruxelles.
- Conferenza Unificata del 20 dicembre 2012. Intesa concernente 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.
- 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. Gazz. Uff. n. 39, 15 febbraio 2013.
- Decreto 5 gennaio 2021. Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze. Gazz.Uff. n. 13, 18 gennaio 2021.
- Legge 28 giugno 2012, n. 92. Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita. Gazz. Uff. n. 153, 3 luglio 2012.

Per un welfare delle aspirazioni: il progetto HOOD Homeless's Open Dialogue

Natascia Curto¹ Silvia Stefani²

Keywords

Homelessness, Coprogettazione
capacitante, Capacity to aspire,
Pratiche dialogiche, Disabilità

Abstract

A settembre 2020 ha preso avvio il progetto Erasmus+ "HOOD-Homeless's Open Dialogue" rivolto a operatori del sociale e a persone senza dimora. Rifacendosi alla riflessione sulla "capacity to aspire", l'articolo discuterà i presupposti di fattibilità del progetto, che mira ad adattare al lavoro con le persone homeless l'approccio della coprogettazione capacitante.

1. Introduzione

A settembre 2020 ha preso avvio il progetto Erasmus+ triennale "HOOD-Homeless's Open Dialogue", che mira a sperimentare una metodologia innovativa di accompagnamento delle persone senza dimora³. L'*homelessness* è un fenomeno di crescente pregnanza in Europa: FEANTSA - *European Federation of National Organisations working with the Homeless* nel 2019 stimava che fossero almeno 700.000 le persone che vivevano per strada o in accoglienze emergenziali nell'Unione europea, numero che è cresciuto del 70% nell'arco di dieci anni e che potrebbe drasticamente aumentare in ragione della pandemia (FEANTSA & Abbé Pierre, 2021). I cinque Paesi partner di HOOD sono interessati a diverso titolo dal fenomeno, anche in ragione delle differenti dimensioni e caratteristiche sociopolitiche degli Stati e, non da ultimo, delle criticità inerenti alla misurazione del fenomeno, che non possono essere approfondite in questa sede. Secondo i dati condivisi da FEANTSA⁴, nel 2015 in Italia la popolazione in condizione di *homelessness* comprendeva 50.724 persone e in Spagna, nel 2019, tra le 23.000 e le 35.000 persone. In Grecia mancano rilevazioni nazionali ufficiali, ma nella sola Attica, nel 2015, erano 17.720 le persone che vivevano per strada e 500.000 quelle che soffrivano di insicurezza abitativa. La ricerca svolta per la realizzazione della strategia nazionale di contrasto all'*homelessness* in Portogallo ha rilevato nel 2018 più di 6.000 persone senza dimora, numero che si avvicina a quello danese, che stima intorno a 6.400 le persone in condizioni di *homelessness* nel 2019.

A fronte di questo scenario, obiettivo di HOOD è mettere a punto gli adattamenti necessari per utilizzare nel campo dell'*homelessness* l'approccio della coprogettazione capacitante, nato nell'accompagnamento alla vita adulta delle persone con disabilità (Marchisio, 2019). Il progetto prevede un iniziale processo di *training on the job* (Haryono, Supardi & Udin, 2020) per gli operatori coinvolti, che vengono formati alla coprogettazione capacitante attraverso una costante supervisione del loro lavoro. La progettazione educativa per le persone senza dimora e la formazione continua degli operatori che lavorano in quest'ambito costituiscono due rilevanti settori di Educazione degli Adulti, che meritano un approfondimento a partire da una prospettiva di apprendimento permanente. In questo articolo, in particolare, analizzeremo i presupposti di fattibilità di questo adattamento: nello specifico, le analogie e continuità tra i modelli e i sistemi di presa in carico della disabilità e dell'*homeles-*

ness. A tal fine, ci rifaremo alle riflessioni dell'antropologo Arjun Appadurai (2011, 2013) sulla "capacity to aspire", che in Italia hanno trovato eco nel lavoro di sociologhe, antropologhe e pedagogiste che si occupano di welfare (De Leonardis & Deriu, 2012; De Leonardis, 2011; Porcellana, 2019; Pellegrino, 2019; Morlicchio, 2012). La "capacity to aspire" offre una cornice utile a discutere come la povertà estrema insita nell'*homelessness* e l'organizzazione dei servizi di accoglienza minano l'esercizio di questa *capability*, che la coprogettazione capacitante vuole restituire e sostenere.

2. La coprogettazione capacitante

La coprogettazione capacitante nasce dalla ricerca di una modalità di incontro con finalità progettuali tra i professionisti incaricati dell'accompagnamento alla vita adulta, la persona con disabilità e la sua famiglia (Marchisio, 2018). La cornice teorica e normativa in cui ci si muove è quella della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (Harpur, 2017). Di conseguenza, la coprogettazione capacitante mira a individuare strategie, supporti e azioni per sostenere il dipanarsi delle aree della vita nel mondo di tutti, su una base di uguaglianza con gli altri cittadini (Griffo, 2019). Essa comprende metodi, strategie e atteggiamenti funzionali a sostenere ciascun individuo nel suo percorso di cittadinanza piena all'interno della società (Kanter, 2014). Non si tratta, dunque, di un approccio efficace se utilizzato per definire interventi standard o attività collettive e neppure di un metodo rigido con vocazione terapeutica, riabilitativa ed educativa (Marchisio, 2019). L'approccio è stato messo a punto tra il 2014 e il 2016 e sperimentato da allora con Servizi Pubblici e soggetti di privato sociale in quattro Regioni (Piemonte, Lombardia, Toscana e Valle D'Aosta). Questa modalità operativa integra spunti dai metodi dialogici di Jakkko Seikkula e Tom Arnkil (Arnkil & Seikkula, 2013) e la prospettiva culturale dell'approccio della *capability* di Amartya Sen (2014). L'elemento chiave delle pratiche dialogiche mutuato è la redistribuzione del potere tra operatore e persona presa in carico (Guilfoyle, 2003).

Questa dimensione è strettamente connessa al secondo termine che dà il nome alla metodologia: capacitazione. Non esiste in letteratura una definizione univoca del termine (Cottino, 2009) che viene utilizzato per intendere concetti anche molto differenti tra loro. I diversi utilizzi di capacitazione, tuttavia, si richiamano e intrecciano a vicenda. Nell'ambito delle riflessioni sulla comunità educante Del Gottardo (2016) segnala, ad esempio, la capacitazione come elemento chiave di questa forma di apprendimento, riferendosi a Luigino Binanti (2014), che però la intende come traduzione del concetto di *capability* di Amartya Sen (1992). Di connotazione sociologica appare invece la definizione di Carlo Donolo che ne parla come "il processo di collegamento funzionale tra tipi di capitale" (2007, p. 143). Questa definizione è molto vicina a quella del *Capability Approach* (Sen, 1999) nel descrivere il fatto di possedere una risorsa come strutturalmente integrata con la capacità di utilizzarla.

Nell'ampiezza delle definizioni e dei diversi utilizzi del concetto, vi sono due elementi che vengono sottolineati in modo trasversale. Il primo è la connessione con gli scopi che la persona stessa ha: non si può parlare di capacitazione se un individuo è tenuto, accompagnato o indotto a perseguire scopi e obiettivi definiti da altri (Marchisio, 2019). Questa è la ragione per cui la coprogettazione capacitante mette insieme pratiche dialogiche (utilizzate per sollecitare l'immaginario di se stessi nel futuro e sostenere la messa a punto dei propri obiettivi) e capacitazione (perché la persona assuma la regia del progetto di vita che ne deriva). Il secondo elemento riguarda il fatto che la capacitazione non è mai considerabile come una caratteristica intrinseca: essa non è assimilabile, ad esempio, alla resilienza, poiché non ha una conformazione o un livello dato nell'individuo, ma è strutturalmente e continuamente condizionata da fattori esterni o di contesto (Chianese, 2013) e muta al loro variare. La definizione del concetto di capacitazione più vicina all'utilizzo e al significato che questo assume nella coprogettazione capacitante è offerta da Mao Valpiana (1999) riferendosi al pensiero di Danilo Dolci: "la capacitazione è un processo in cui persone o gruppi che si trovano in una situazione di impotenza apprendono modalità di pensiero ed azione

che permettano loro di agire per soddisfare i propri bisogni fondamentali e incamminarsi lungo un processo di sviluppo: chi non aveva potere lo acquisisce, o meglio scopre di possederlo”.

3. Povertà estrema e capacità di aspirare

“Immaginati felice tra cinque anni”. Questa è la prima domanda che gli operatori coinvolti in HOOD stanno adottando per iniziare il percorso di coprogettazione capacitante con le persone senza dimora nella sperimentazione in analisi. Questa strategia si rifà ai *dialoghi anticipatori* (Arnkil, 2018): una modalità operativa in cui alla persona viene chiesto di “ricordarsi il futuro”, di situarsi, cioè, in un momento venturo positivo e guardare, da lì, all’indietro, ricostruendo quali sono le cose che in quel frangente rendono la vita felice e quali gli aiuti e le scelte che hanno condotto fino a lì (Seikkula, Arnkil & Erikson, 2003).

In precedenti esperienze di ricerca, è emersa tra le persone senza dimora la difficoltà nel desiderare o immaginare qualcosa per il proprio futuro. Nell’ambito di interventi di ricerca-azione partecipativa volti a riqualificare le strutture di accoglienza, le persone senza dimora coinvolte manifestavano stupore ed emozione di fronte alla possibilità di esprimere i propri desideri o una seria difficoltà nell’esercitare l’immaginazione (Porcellana, 2011; Campagnaro & Porcellana, 2013).

Ispirandosi ad Appadurai, Ota de Leonardis (2011) scrive che il dominio sull’immaginazione è l’altra faccia della perduta capacità di aspirare. La produzione recente di Appadurai (2011, 2013) si è concentrata sul concetto di “capacity to aspire”, che si rifà alla già discussa concezione di capability di Amartya Sen (2009), considerata come un nucleo inscindibile di capacità e opportunità. La “capacity to aspire” rappresenta una meta-capacità, costituita dall’intreccio con la concreta opportunità di determinare il corso della propria esistenza, che è necessaria per immaginare una vita e un futuro per noi stessi. Nelle parole di Appadurai, essa non è qualcosa di astratto: è culturale e va allenata con l’immaginazione, la sperimentazione e l’esercizio. Con una metafora efficace, viene descritta come una “navigazione” che “si nutre della possibilità di formulare ipotesi e contestazioni rispetto al mondo reale e si alimenta di sperimentazioni che sviluppano nell’immaginario delle persone delle “riserve di futuri possibili” (2011, p. 23). Navigare, in questo senso, consiste nel coltivare le possibilità del presente, esercitare una “pratica del possibile” (De Leonardis, 2011). Essa necessita di risorse per muoversi nel presente, costruendo a tentativi un desiderio di futuro. Appadurai, che elabora queste riflessioni dall’esperienza etnografica con i movimenti di *slum-dwellers* di Mumbai, evidenzia come

“la capacity to aspire” sia distribuita nella popolazione in modo diseguale. Scrive Appadurai che più una persona è ricca “più è probabile che sia consapevole dei nessi tra gli oggetti, più o meno immediati, a cui può aspirare. E questo perché i più ricchi, per definizione, hanno un’esperienza più complessa delle relazioni che intercorrono tra un ampio raggio di scopi e di mezzi, hanno maggior conoscenza della relazione tra aspirazioni e risultati e, proprio a causa delle loro ampie possibilità di mettere in relazioni beni materiali e opportunità immediate con facilità e opzioni più generali e generiche, sono nella posizione migliore per procedere per tentativi e raccogliere i frutti di questi differenti tentativi ed esperienze”. (2011, p. 21).

Riprendendo la metafora del navigare, i privilegiati “hanno avuto modo di usare più frequentemente e in maniera più realistica la mappa delle norme per esplorare il futuro, e di scambiare tra loro queste conoscenze” (2011, p. 22). La “capacity to aspire” rappresenta dunque una competenza artigianale, ancorata alla materia, all’esperienza e alle relazioni: non è un’abilità intrinseca della persona, né qualcosa che si può “dare”. Va allenata, costantemente, per mantenerla in vita e farla maturare. Le persone senza dimora – e i gruppi sociali più poveri e discriminati in generale – nel corso della vita hanno poche occasioni per allenare questa capacità e una conoscenza più vaga e frammentaria dei nessi tra gli elementi, fondamentali per progredire nell’avvicinamento al futuro desiderato.

4. La riduzione della "voice" tra società e servizi

Nella riflessione di Appadurai, dissenso e contestazione assumono un ruolo centrale. Per aspirare a futuri migliori è fondamentale poter pensare ed esprimere una contestazione verso lo status quo e la propria condizione di disuguaglianza nel presente. Questa possibilità è legata alla dimensione della *voice* (Hirschman, 1970), ossia la presa di parola in pubblico, la capacità di esprimersi nel mondo, di contestare, dibattere, di rivendicare le proprie posizioni e di essere ascoltati⁵. La *voice* della popolazione senza dimora nella società allargata è estremamente limitata: basti pensare che la perdita della residenza comporta l'impossibilità di esercitare il diritto al voto. Inoltre, diversamente da quanto accade per altri gruppi discriminati – come le persone con disabilità che contano sulle associazioni di familiari – non esistono in Italia gruppi di pressione auto-organizzati, impegnati nel costruire un'auto-rappresentazione del fenomeno e nel promuovere i propri interessi come collettività.

La loro *voice* è minata alla base dalla lettura sociale dell'*homelessness* diffusa nella società. Nel sistema neoliberale, la dimensione strutturale del fenomeno, legata al funzionamento del mercato del lavoro (Capello, 2020) e alla gestione del patrimonio immobiliare (Madden & Marcus, 2020), soccombe a favore di letture individualizzanti, che responsabilizzano la persona della propria condizione. La "colpa" insita nella lettura sociale dell'*homelessness* esautorava le persone senza dimora dalla possibilità di avanzare desideri, richieste, preferenze. Al paradigma della colpa si aggiunge una seconda lettura orientata al registro della compassione che anima realtà e interventi basati sulla beneficenza e sul volontariato, distanti da una concezione di diritto, che non prevedono dai beneficiari altra risposta se non la gratitudine. Queste concezioni hanno permeato storicamente l'emergere dei servizi rivolti alla popolazione homeless e oggi si rintracciano nelle caratteristiche dei luoghi dell'accoglienza – palestre, container, scuole precedentemente dichiarate inagibili –, nelle caratteristiche del cibo donato ai servizi dai cittadini o erogato da mense caritatevoli (Porcellana, Stefani & Campagnaro, 2020), a volte nelle stesse politiche europee di distribuzione di beni materiali, definiti a priori come set di categorie standard.

Le persone senza dimora non sono dunque prive di parola solo nella società, spesso anche all'interno dei servizi sociali i termini del riconoscimento giocano a loro sfavore. In questo senso è opportuno domandarsi se la disparità di capitale retorico – definito da Crenshaw (2017) come "la possibilità di dire a me è accaduto questo e a qualcuno interessa" – sia causa o conseguenza della situazione di mancanza di *voice*. Chi all'interno dei servizi avanza richieste personali rischia di essere considerato un elemento di disturbo, di suscitare reazioni negative negli operatori – che detengono un potere rispetto all'assegnazione delle risorse tra gli utenti (Leonardi, 2019) – o di vedere il proprio percorso drasticamente interrotto (Porcellana, 2018).

La limitazione della *voice* dei soggetti dipende dunque in parte dagli approcci organizzativi dei servizi sociali. Nell'ambito della disabilità, dove nasce la coprogettazione capacitante, sebbene spesso non sia esplicitato che la persona non sia considerata legittimata a desiderare, la logica che governa gli interventi resta quella biomedica della cosiddetta "appropriatezza". Il principio di appropriatezza prevede che il medico, sulla base della sua competenza e della diagnosi, indichi quali siano le azioni da fare, i farmaci da assumere, le analisi da realizzare. Lo stesso concetto viene utilizzato per definire il sostegno al percorso di vita di un individuo: la diagnosi è in grado di determinare quali siano gli interventi corretti e quali le possibilità esistenziali. L'attuale orientamento delle persone con disabilità nei servizi si rifà a una versione socioeducativa dell'appropriatezza: la valutazione del professionista sul soggetto determina il servizio o il percorso "adatto" a lui. Da qui deriva l'articolazione in progetti destinati a persone con disabilità lievi, medio-lievi, moderate, medio-gravi, gravi e gravissime, in cui la condizione di disabilità viene ancora trattata come sinonimo di menomazione tanto da poter essere definita "lieve" o "grave". Il principio dell'appropriatezza si riaffaccia nella modalità di costruzione dei percorsi delle persone senza dimora. Gli operatori fanno di avere una scelta limitata di tipologie di risorse da attivare per la persona in carico – certi dormitori, alloggi in condivisione, un tirocinio svolto in un'associazione – e di conseguenza cercano di orientarla

verso l'opzione che ritengono più adatta al caso specifico. In quest'ottica, la redistribuzione, legata alle risorse materiali, è scollegata dalla soggettività della persona e orientata a progettualità che sono confinate nella cornice limitata di possibilità già date dal sistema di accoglienza. In questo scambio non c'è spazio per la voce della persona senza dimora o le sue aspirazioni. Nei servizi che adottano questa prospettiva, la capacità di aspirare appassisce.

5. Verso servizi socioeducativi capaci di aspirare

La coprogettazione capacitante adottata in HOOD si sviluppa, dunque, come modalità alternativa di processo rispetto a quanto descritto, volta a stimolare la progettualità, il sogno e l'assunzione della regia del proprio progetto di vita. La possibilità di questa "assunzione di regia" è vincolata a una decisione preliminare: gli operatori sono chiamati a decidere se vogliono "direzionare" il futuro della persona oppure favorirne l'empowerment in modo che la persona stessa, insieme a chi è per lei significativo, assuma la regia della propria esistenza. Direzionare il futuro dell'altro e favorirne l'empowerment sono due procedimenti alternativi: non è possibile concretamente nell'ambito di un intervento nel campo dell'educazione degli adulti fare entrambe le cose (Arnkil, 2003, 2018). In una modalità tradizionale, l'operatore ha a disposizione una serie di "lenti" per osservare la vita del soggetto. In alcuni servizi queste lenti assumono la forma di griglie sulla carta, altre volte sono semplicemente categorie di ragionamento orientate dal criterio dell'appropriatezza (a volte gli operatori dicono che quella persona "è da centro diurno" o che quell'altra "non è da Housing First"). Griglie rigide o prassi abituali che siano, il professionista sociale dispone di strumenti che lo mettono in una posizione predittiva nei confronti della vita della persona: mentre raccoglie informazioni, automaticamente formula ipotesi rispetto a quello che sarebbe meglio che ci fosse o non ci fosse nel presente e nel futuro dell'interessato (Seikkula & Arnkil, 2014). In questa posizione, resta poco spazio per scegliere la via dell'empowerment: se l'operatore sa dove vuole arrivare e la strada migliore per farlo, non ha senso che non lo dica. Ogni intervento volto a predire e orientare l'altro ne riduce tuttavia lo spazio di sviluppo della capacità di aspirare. Al contrario, intendere l'intervento precoce come finalizzato ad accrescere l'empowerment presume che l'operatore si metta in posizione dialogica (Seikkula, Alakare & Aaltonen, 2001): rinunci, all'idea di conoscere destinazione e strada migliore e si ponga in posizione non di orientamento, ma di supporto. Solo così l'individuo può essere sostenuto a immaginarsi il futuro desiderato. Esso, infatti, prende forma nella mente delle persone se viene loro lasciato lo spazio.

All'interno dei servizi, spesso le parole delle persone senza dimora non sono ascoltate, non sono richieste, sono negate, contraddette, patologizzate. Nel migliore dei casi, sono reinterpretate dai professionisti, tradotte nel gergo tecnico o in una sfera di senso coerente con il funzionamento del sistema di servizi, reindirizzate verso obiettivi, opinioni e posizioni che agli operatori sembrano più accessibili e realistiche. Descrivere l'individuo come sempre immerso nella sua rete, a partire dalle sue stesse parole, senza mettere cornici e senza tradurre in linguaggio tecnico consente di integrare fin dall'inizio l'incontro autentico con il processo di sviluppo dell'auto-descrizione di sé nel proprio mondo, affermandosi come primi potenti strumenti di capacitazione.

Questo, per i professionisti del sociale, comporta da un lato un distanziamento dalla già citata cultura professionale dell'appropriatezza, che limita la voce delle persone e ostacola l'esercizio della capacità di aspirare. Dall'altro, richiede una riflessione sugli effetti di frammentazione dei servizi in termini di deresponsabilizzazione del singolo servizio o operatore (Saraceno, 2019). Di fronte a sollecitazioni di questo tenore, la cooperativa sostiene che cambierebbe organizzazione, ma è il Comune che non adegua gli strumenti di governo; il Comune afferma che lui cambierebbe le procedure ma è la Asl che non finanzierebbe il nuovo sistema; la PO dice che è colpa del dirigente, il dirigente che non ha il mandato dall'assessore, l'assessore che la cooperativa non vorrebbe, comunque, cambiare. E così inizia la catena del "bisognerebbe dirlo a...". "Bisognerebbe dirlo alla scuola" afferma il sog-

getto a cui si propone di lavorare per l'inclusione, "bisognerebbe dirlo alle aziende!" afferma il gestore del Centro di avviamento al lavoro, "bisognerebbe dirlo alla Regione!" dicono tutti in coro. Questo meccanismo rivela due elementi. Da una parte, rende conto di una diffusa sensazione di impotenza tra gli operatori, incredibilmente trasversale rispetto alla posizione organizzativa ricoperta e al tipo di problematica con cui si ha a che fare. Si ha l'idea che la partita del cambiamento si giochi da un'altra parte, che stia ad altri la possibilità di decidere. La sensazione di impotenza che gli operatori sociali provano di fronte alle fatiche delle persone con cui vengono in contatto si estende anche al livello organizzativo, diventando un "non ci possiamo fare niente" generalizzato. Dall'altra, forse con uno sguardo più severo, potremmo osservare che questo gioco di rimpalli parla di una mancata assunzione di responsabilità: il servizio e gli operatori tendono frequentemente a vedersi come esterni rispetto al sistema sociale, come se la distanza tra il pieno godimento dei diritti civili e sociali da parte delle persone seguite e quello che nei servizi si fa non riguardasse le loro pratiche, ma avesse sempre a che fare con ciò che avviene in un altro punto del sistema. Questa deresponsabilizzazione talvolta rimane interna al sistema dei servizi, talvolta rimbalza anche all'esterno: si dice che gli operatori farebbero qualcosa di diverso, ma la società non è pronta, le aziende non vogliono assumere le persone in difficoltà, i giovani non intendono essere amici di coetanei naturalmente, i proprietari non vogliono affittare i loro alloggi a determinati soggetti. In questo continuo gioco di rimbalzi ogni azione possibile appare talmente diluita e povera di impatto da scoraggiare la spinta al cambiamento. In questi termini, camminare per il cambiamento dall'interno significa anche restituire agli operatori quella stessa "capacity to aspire": l'opportunità di pensarsi come agenti del cambiamento nel proprio mondo sociale risulta essere allo stesso tempo, sia per gli operatori che per le persone che si rivolgono ai servizi, obiettivo e strumento di cambiamento. Come scrive De Leonardis, la capacità di aspirare rappresenta infatti "una capacità politica, che cioè si alimenta sulla (ri)politicizzazione dei modi di definire le questioni e di compiere scelte su come affrontarle" (2011, p. XXXV).

Note

¹ Natascia Curto, PhD in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione, Università degli Studi di Torino, nata-scia.curto@unito.it

² Silvia Stefani, PhD in Scienze Sociali, Università degli Studi di Torino, silvia.stefani@unito.it

³ Il progetto vede come capofila l'Ufficio Pio della Compagnia di San Paolo e comprende altri cinque partner internazionali: l'Università degli Studi di Torino (Italia), il centro studi CESIS (Portogallo), l'ONG Klimaka (Grecia), l'associazione Projekt Udenfor (Danimarca) e SJD Serveis Social (Spagna). Per approfondire le attività previste e l'andamento del progetto si veda: <https://hoodproject.org/> [17/06/2021].

⁴ Dati tratti dalle schede "country profile" aggiornate per anno e per paese sul sito di FEANTSA, disponibili in <https://www.feantsa.org/en> [17/06/2021].

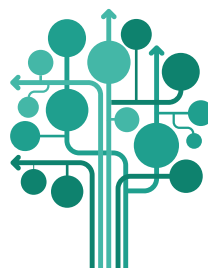
⁵ Per approfondire si veda Bifulco & Mozzana, 2011.

Bibliografia

- Appadurai, A. (2011). *Le aspirazioni nutrono la democrazia*. Milano: et al.
- Appadurai, A. (2013). *The future as a cultural fact. Essay on the global condition*. London and New York: Verso.
- Arnkil, T. (2003). *Early intervention-anticipation dialogues in the greyzone of worry*. Paper presented at the Nordic Conference on Child Protection, Reykjavik.
- Arnkil, T. (2018). Anticipation Dialogues. In R. Poli (Ed.), *Handbook of anticipation: theoretical and applied aspects of the use of future in decision making*. Berlin: Springer.

- Arnkil, T., & Seikkula, J. (2013). *Metodi dialogici per il lavoro di rete*. Trento: Erickson.
- Bifulco, L., & Mozzana, C. (2011). La dimensione sociale delle capacità: fattori di conversione, istituzioni e azione pubblica. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3, 399-416.
- Binanti, L. (2014). *La capacitazione in prospettiva pedagogica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Campagnaro, C., & Porcellana, V. (2013). Il bello che cura. Benessere e spazi di accoglienza per persone senza dimora. *Cambio*, 3(5), 35-44.
- Capello, C. (2020). *Ai margini del lavoro. Un'antropologia della disoccupazione a Torino*. Verona: Ombre Corte.
- Chianese, G. (2013). *Educazione permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale del docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Cottino, P. (2009). *Competenze possibili: sfera pubblica e potenziali sociali nella città*. Milano: Jaca Book.
- Crenshaw, K.W. (2017). *On intersectionality: essential writings*. New York: The New Press.
- Del Gottardo, E. (2016). *Apprendimento. Verso la comunità competente*. Napoli: Giapeto.
- De Leonardis, O. (2002). Principi, culture e pratiche di giustizia sociale. In A. Montebugnoli (Ed.), *Questioni di Welfare*. Milano: FrancoAngeli.
- De Leonardis, O. (2011). Prefazione. E se parlassimo un po' di politica?. In A. Appadurai, *Le aspirazioni nutrono la democrazia* (pp. IX- XXXIX). Milano: et al.
- De Leonardis, O., & Deriu, M. (2012) (Eds.). *Il futuro nel quotidiano. Studi sociologici sulla capacità di aspirare*. Milano: Egea.
- Donolo, C. (2007). *Sostenere lo sviluppo. Ragioni e speranze oltre la crescita*. Milano: Bruno Mondadori.
- FEANTSA and Abbé Pierre Foundation (2021). *Sixth overview of housing exclusion in Europe*. Disponibile in https://www.feantsa.org/public/user/Resources/News/6th_Overview_of_Housing_Exclusion_in_Europe_2021_EN.pdf [17/06/2021].
- Griffo, G. (2019) (Ed.). *Il nuovo welfare coerente con i principi della CRPD*. Roma: Comunità Edizioni.
- Guilfoyle, M. (2003). Dialogue and power: a critical analysis of power in dialogical therapy. *Family process*, 42(3), 331-343.
- Harpur, P. (2017). Nothing about us without us: the UN Convention on the rights of persons with disabilities. In A. Leither, & K. Libby (Eds.), *Oxford Research Encyclopedia Of Politics* (pp. 1-20). Oxford: Oxford University Press.
- Haryono, S., Supardi, S., & Udin, U. (2020). The Effect of training and job promotion on work motivation and its implications on job performance: evidence from Indonesia. *Management Science Letters*, 10(9), 2107-2112.
- Hirschman, A. (1970). *Exit, voice and loyalty: responses to decline in firms, organizations, and states*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kanter, A. S. (2014). *The development of disability rights under international law: from charity to human rights*. Londra: Routledge
- Leonardi, D. (2019). Etichettare, valutare, scegliere. Spazi discrezionali in un disegno di intervento istituzionale. *Autonomie locali e servizi sociali*, 2, 305-320.
- Madden, D. & Marcuse, P. (2020). *In difesa della casa. Politica della crisi abitativa*, Firenze: ed.it.
- Marchisio, C. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- Marchisio, C. (2018). Ma l'opposto di segregazione qual è? Parole ovvie per non perdere la bussola. In G. Merlo, & C. Tarantino (A cura di), *La segregazione delle persone con disabilità*. Bologna: Maggioli.
- Morlicchio, E. (2012). Navigare a vista. Povertà, insicurezza sociale e capacità di aspirare. In O. De Leonardi, & M. Deriu (A cura di), *Il futuro nel quotidiano. Studi sociologici sulla capacità di aspirare* (pp. 101-112). Milano: Egea.
- Pellegrino, V. (2019). *Futuri possibili. Il domani per le scienze sociali di oggi*. Verona: Ombre Corte.
- Porcellana, V. (2011) (A cura di). *Sei mai stato in dormitorio? Analisi antropologica degli spazi d'accoglienza notturna a Torino*. Torino: Aracne.
- Porcellana, V. (2018). Diventare "senza dimora". Politiche e pratiche del welfare alla lente dell'etnografia. *Antropologia*, 5(1), 113-132.

- Porcellana, V. (2019). *Costruire bellezza. Antropologia di un progetto partecipativo*. Milano: Meltemi.
- Porcellana, V., Stefani, S., & Campagnaro, C. (2020). "A Torino non si muore di fame". Riflessioni antropologiche su cibo e povertà estrema. *DADA*, 1, 91-110.
- Saraceno, B. (2019). *Psicopolitica. Città salute migrazioni*. Roma: DeriveApprodi.
- Seikkula, J., Alakare, B., & Aaltonen, J. (2001). *Open dialogue in psychosis I: an introduction and case illustration*. *Journal of Constructivist Psychology*, 14(4), 247-65.
- Seikkula, J., Arnkil, T. E. (2014). *Open dialogues and anticipations: respecting otherness in the present moment*. Tampere: Juvenes.
- Seikkula, J., Arnkil, T. E., & Erikson, E. (2003). Postmodern society and social networks: open and anticipation dialogues in network meetings, *Family Process*, 42(2), 185-203.
- Sen, A. (1999). *Commodities and capabilities. Second Edition*. New Delhi-New York-Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2014). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Shogren, K. A. (2013). A social-ecological analysis of the self-determination literature. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(6), 496-511.
- Valpiana, M. (1999). *Proseguire il lavoro di Danilo Dolci*. Disponibile in: http://www.centrostudialeph.it/archivio/dolci/web_site/dda/valpiana.html



EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning in Europe