



Emozioni e progettazione nel lavoro sociale

Emanuele Serrelli

Sommario

Abstract.....	3
Capire l'aggressività in una équipe educativa-assistenziale rivolta a persone affette da disabilità grave.....	4
Équipe	4
La sfida dell'aggressività	4
Aggressività... di chi?.....	4
Tensione idealizzazione vs. realtà.....	5
Mandato sociale e aggressività.....	5
Problemi di tempo	5
Strategie per gestire l'aggressività.....	6
L'inevitabile dissonanza emotiva.....	6
Domanda emotiva in certe professioni.....	6
Lavoro emozionale	6
Burnout	7
Relazione tra lavoro emozionale e burnout: le implicazioni HR	8
Lavoro sociale, lavoro emozionale e burnout: che fare?	8
Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale: cosa non fare	8
Uno strumento potente: i meccanismi di deferimento/differimento.....	9
Un ultimo grande assente: emozioni tra colleghi	10
Emozioni e progettazione nel sociale e nella formazione.....	11
Progetto: catalizzatore di emozioni	11
La cultura della progettazione nel sociale.....	11
Progetti e progettifici nella crisi.....	12
Progettare richiede (e stimola) ricerca.....	12
E se il progetto fosse un sogno (con delle scadenze)?.....	13
Inibizione quotidiana della facoltà onirica.....	13
Progettazione come vitalizzazione	13
“Che cosa ci succede quando progettiamo?": sequenze di emozioni nella progettazione	14
Perché prevale, nel sociale, la progettazione dialogica?.....	14
Fasi della progettazione, gruppo di progetto e conduttore.....	15

Le emozioni del gruppo di progetto.....	16
Il conduttore e le emozioni	17
Conclusione	17
Livin' in a project? "Retrogettarsi" per orientarsi	18
"Sto lavorando a un progetto".....	18
Retrogettarsi	18
Un esempio di attualità: progettare l'accoglienza di profughi e richiedenti asilo?	19
In conclusione.....	21
Bibliografia e approfondimenti	22

Abstract

Il tema delle emozioni e della progettazione è qui affrontato relativamente all'educazione e all'assistenza nel sociale, un contesto lavorativo che ha forti specificità, sebbene non manchino aperture più generali e connessioni con altri contesti.

Il tema della gestione delle emozioni prende spunto dal caso concreto di una équipe educativa che richiede un aiuto formativo per poter meglio affrontare episodi di aggressività che avvengono frequentemente in un centro educativo assistenziale. Scopriamo così che l'aggressività e le sensazioni ad essa collegate dipendono non soltanto da dinamiche intrapsichiche profonde, ma anche da aspetti organizzativi e di mandato sociale. Passiamo poi a esaminare la particolare "dissonanza emotiva" che caratterizza alcune professioni, e il legame di questa con il job burnout, ricavando alcune indicazioni HR che portano verso una prevenzione compensativa in presenza di fattori di stress che sono connaturati al tipo di lavoro, e dunque – secondo alcune ricerche – ineliminabili. Vi sono invece strumenti che consentono di elaborare emozioni e sentimenti. Nei contesti educativi, un aspetto distintivo è la disponibilità di meccanismi di deferimento/differimento: protocolli e procedure (come la verifica dei progetti educativi e la riunione di équipe) che consentono di prendere un qualsiasi avvenimento che accada durante il lavoro e di trasportarlo in un altro tempo e in un altro spazio per analizzarlo. Gli strumenti di deferimento/differimento sono ancor più potenti quando garantiscono un'elaborazione delle emozioni che si ingenerano nel rapporto tra colleghi, non solo con l'utenza.

Iniziamo poi ad affrontare il tema delle emozioni legate alla progettazione, una attività spesso vissuta come costrizione (con motivate istanze di critica economico-politica e organizzativa) ma che può invece diventare motore di rinnovamento e rivitalizzazione del lavoro. È molto interessante tematizzare che cosa sia la progettazione nel sociale e, descritte le sue fasi, comprendere le emozioni che le contraddistinguono e prepararsi a gestirle per portare a buon fine la progettazione. Lo scritto si conclude con alcune osservazioni sulla necessità di "retrogettarsi", cioè di richiamare – specialmente nei momenti di difficoltà – i progetti delineati, per utilizzarli come bussola di orientamento. Così il progetto cessa di essere "lettera morta" o una formalità burocratica, e diviene un ulteriore strumento di deferimento/differimento, partecipando quindi di questa dinamica emotiva tutta da navigare che è il lavoro sociale.

Capire l'aggressività in una équipe educativa-assistenziale rivolta a persone affette da disabilità grave

Équipe



Iniziamo con una piccola premessa terminologica: in contesti sociosanitari i gruppi di lavoro si chiamano *équipe*. In francese il termine proviene dal linguaggio marinairesco, e ha un uso più ampio per indicare una squadra sportiva o di lavoro. Secondo Franca Olivetti Manoukian,¹ in alcuni contesti *équipe* ha finito per significare “soltanto una riunione periodica a cui spesso non si è nemmeno interessati a partecipare” (cit. in Bider 2004, p. 16), ma in realtà in moltissimi casi l'*équipe* è la vera unità fondamentale del lavoro sociale, ed è un gruppo di lavoro con dinamiche molto interessanti.

La sfida dell'aggressività

Recentemente l'*équipe* educativa di un CDD – Centro Diurno per Disabili² – ha posto a me e ai miei colleghi una domanda formativa da cui traggio ispirazione: “come possiamo gestire episodi di aggressività? Quali strumenti possiamo mettere in campo?” I lettori possono immaginare come in qualsiasi servizio educativo accadano occasionalmente episodi di aggressività. Come ogni genitore sa bene, la quotidianità educativa è costitutivamente piena di frustrazione. Ciò che forse è difficile comprendere dall'esterno è la necessità per una *équipe* di avere una gestione ordinaria tale da prevenire scoppi di aggressività di alcuni utenti contro altri o contro gli operatori, considerando anche il livello medio di “belligeranza” come indicatore della qualità della vita e dell'interazione all'interno del servizio. L'aggressività è dunque una sfida particolarmente impegnativa in un CDD.

Aggressività... di chi?

Poiché una domanda formativa chiede sempre anzitutto di essere approfondita (Selvini Palazzoli et al. 1981, Kaneklin & Manoukian 1990), io e i miei colleghi abbiamo esplorato con questa *équipe* la domanda sulla gestione dell'aggressività. È stato estremamente interessante riscontrare che nel dialogo con noi l'*équipe* si focalizzava più che altro sulla *propria* sensazione di esercitare una violenza personale verso gli utenti (urlare, obbligare, trascinare...). Emergevano emozioni forti come la rabbia per la regressione degli utenti, il peso e la tenacia (“ci

¹ Informazioni su questa importante psicologa e sulle sue pubblicazioni si trovano sul sito dello studio APS (www.studioaps.it).

² I CDD, Centri Diurni per persone con disabilità, sono strutture di tipo semiresidenziale che accolgono durante il giorno persone con disabilità. Fanno parte della rete di servizi del sistema socio-sanitario regionale lombardo e sono finalizzati a migliorare la qualità della vita della persona disabile, a promuovere e a sviluppare le potenzialità residue, favorendo la socializzazione nell'ambito del proprio contesto di vita. Sono strutture rivolte all'accoglienza di persone disabili gravi di età compresa fra i 18 e i 65 anni. I minori di età possono essere accolti eccezionalmente, previo richiesta specifica del genitore-curatore-tutore-amministratore di sostegno, previo valutazione che attesti la necessità di interventi di lunga assistenza certificata dalla UONPIA di riferimento o dallo specialista neuropsichiatra infantile di una struttura extraospedaliera accreditata e previa la disponibilità della struttura ad adeguare i propri interventi alle esigenze del minore. Per approfondimenti si vedano, ad esempio, i documenti dell'ASL di Milano <http://www.asl.milano.it/ita/Default.aspx?SEZ=2&PAG=279&NOT=5451>

vedo ancora qualcosa”), e le posizioni differenti dei diversi operatori di fronte a queste condizioni (senso di essere “inchiodati”, bisogno di protezione, delega, rinuncia; senso di equidistanza ed equilibrio; precarietà; tensione tra l’essere mamma ed educatrice...).

Ma il problema non era quello di gestire l’aggressività *degli utenti*?

Tensione idealizzazione vs. realtà

Parleremo dell’aggressività e, più in generale, delle emozioni sul lavoro, specialmente in contesti professionali caratterizzati da un alto grado di “lavoro emozionale”. La rabbia, scrisse Matteo Bottazzi sul blog del Bicocca Training and Development Centre, è “uno dei problemi più ricorrenti degli ultimi decenni, non solo sul piano professionale ma anche a livello sociale” (Bottazzi 2013). Qui ci focalizziamo invece sulla particolare rilevanza dell’aggressività per una équipe educativa-assistenziale che lavora con persone affette da disabilità grave.

L’équipe di un CDD ha un mandato molto difficile e condizioni di lavoro a dir poco impegnative. Allo stesso tempo, nell’immaginario collettivo questo mandato è totalmente idealizzato e banalizzato: è ancora molto diffusa la visione idillica dei buoni samaritani che stanno coi disabili, una visione che a volte diventa anche un ideale per gli operatori. I *valori* espressi in quella visione idealizzata sono certamente da tenere nella più alta considerazione, ma la realtà di tutti i giorni è ben diversa, e la negazione moralistica della realtà crea malessere.

Mandato sociale e aggressività

Un aspetto normalmente sottovalutato o addirittura rimosso è proprio quello della *violenza dell’azione educativa*, che deve essere esercitata costantemente. L’équipe ha una “delega alla violenza” da parte della società e anche delle famiglie. È deputata a esercitare quella forza e quella violenza educative a nome della società, non tanto per contenere, quanto per spingere e tirare, non abbandonare, sviluppare, non permettere che ci si accontenti, perfino forzare e obbligare. Spesso le équipes domandano formazione a strumenti e strategie per *contenere* i comportamenti violenti degli utenti prima che esplodano... ma questa è una tipica domanda formativa “al ribasso” che, non appena accontentata, si rivelerà per ciò che è: il contenimento non basta quando si ha un mandato educativo. L’équipe che ordina da un “menu formativo” strumenti per mantenere la tranquillità e l’ordine si ribellerà essa stessa nel momento in cui questi strumenti verranno davvero serviti al suo tavolo, perché sa che l’equilibrio statico è proprio ciò che va evitato e costantemente perturbato.

Forse è l’ordinaria “violenza educativa senza aggressività” ad essere talmente stressante per gli operatori da sbucare fuori in alcuni momenti sottoforma di aggressività violenta (urlo, sbotto, tratto male...).

Problemi di tempo

Il lavoro in un CDD ha anche una *temporalità* particolare. Secondo Boscolo e Bertrando (1993), gli “scollamenti” temporali sono da tenere molto d’occhio per il benessere/malessere delle persone in relazione. Riporto qui alcune righe particolarmente efficaci di questi due importanti psicologi clinici di orientamento sistemico:

La coordinazione dei tempi nelle relazioni umane dipende da fattori biologici, culturali e sociali. Quando un gruppo di persone entra in relazione, si sviluppa nel tempo una coerenza che è il frutto della coordinazione di azioni e significati. In tale coerenza, la coordinazione dei tempi è fondamentale [...]. L’osservazione [...] attraverso la lente del tempo porta a rilevare armonie e disarmonie temporali all’interno dell’individuo, tra l’individuo e la famiglia, tra l’individuo e i sistemi sociali, quali la scuola e il lavoro, oppure, ancora, tra la famiglia e la cultura dominante [...]. Se una persona ha problemi di tempo – cioè difficoltà a mantenere il range appropriato della coordinazione dei tempi – li potrà descrivere in modi molteplici. Potrà percepirsi come incapace di coordinare i tempi interni soggettivi tra di loro oppure con i tempi esterni (tempo di lavoro, tempo di socializzazione ecc.). Oppure come bloccato nel tempo, impossibilitato a evolvere. Oppure incapace di vivere il presente, rifugiandosi nel passato. Potrà pure sentire che il tempo l’optime, si arresta, gli sfugge,

oppure sentirsi angosciato al pensiero del futuro e della morte (Boscolo & Bertrando, cit., p. 114)

In un CDD si aggiunge ai più comuni disaccoppiamenti tra i tempi personali dei colleghi (sviluppo professionale, età, anzianità di servizio) e tra questi e il tempo dell'équipe, un disaccoppiamento radicale tra il tempo dell'utente (invecchiamento precoce, staticità, tornare indietro, lentezza) e il tempo dell'équipe (progettare, guardare al futuro, velocità e scadenze). Possono essere proprio questi sfasamenti temporali una delle fonti dello stress e dell'aggressività negli operatori.

Strategie per gestire l'aggressività

Il mandato sociale e istituzionale dell'équipe di un CDD è dunque logorante. Quanta energia richiede? Che effetti rischia di avere sulla psiche degli operatori? Per gestire l'aggressività – che è, non dimentichiamolo, energia naturale – sono possibili molte strategie individuali e di gruppo, personali e professionali. La “gestione” dell'aggressività non può essere trattata con superficialità in quanto coinvolge dimensioni personali, sociali, organizzative profonde. Richiede immersione riflessiva, dialogo e ragionamento che consentano di iniziare a riconoscere forme su cui sia possibile lavorare insieme. Fondamentale è la disponibilità a mettersi in gioco per lavorare in gruppo. Quali sono le strategie che stiamo usando? Ci sono ostacoli alla messa in pratica e alla ricerca di nuove strategie “per tentativi ed errori”?

L'inevitabile dissonanza emotiva



Continuiamo il discorso sulla gestione delle emozioni in professioni ad alta intensità emotiva, in particolare quelle educative. Partiamo da un interessante articolo reperibile online: “Il ruolo delle emozioni in ambito sanitario: lavoro emozionale e job burnout” di Lucia Scotese (2009). In esso, l'autrice ricostruisce sinteticamente l'evoluzione degli studi sulle emozioni nei contesti professionali, un “argomento di ricerca a lungo trascurato” a beneficio di una visione razionalistica delle organizzazioni. Con lei vedremo i concetti di domanda emotiva, di lavoro emozionale e di dissonanza emotiva, ed esploreremo il legame di questi fenomeni con lo stress e il job burnout, sviluppandone le conseguenze HR.

Domanda emotiva in certe professioni

Nel contesto di una crescente attenzione scientifica e accademica verso la dimensione emotiva, Scotese riferisce la rilevanza di particolari categorie professionali quali operatori di call center, impiegati di banca, agenti di polizia, assistenti di cabina e infermieri, ciascuna trattata da una riconoscibile letteratura di riferimento. Tutte queste categorie sono accomunate da una intensa interazione cliente-lavoratore. Medici, infermieri e terapisti ad esempio sono coinvolti in un genere di relazioni “che molto spesso implica il supporto dei pazienti, elevati costi interpersonali, o domande emotive”. La **domanda emotiva** è proprio quella necessità di sforzo emotivo causata dal contatto con i clienti, nonché dal confronto con molti aspetti della vita umana – come malattia, povertà, morte, disagio – da cui possono continuamente nascere problemi di interazione sociale con i clienti.

Lavoro emozionale

Un altro concetto interessante che si applica alle categorie professionali citate è quello di **lavoro emozionale**, introdotto dalla sociologa Arlie Russell Hochschild (Hochschild 1983). Il lavoro emozionale è quella parte del ruolo lavorativo che consiste nell'allinearsi ad emozioni attese

dall'organizzazione e nel rispettare regole di visualizzazione (*display rules*) delle emozioni stesse. All'interno delle organizzazioni, specie in professioni ad alta domanda emotiva, vi sono standard di comportamento che indicano non soltanto le emozioni ammesse, quelle non ammesse e quelle appropriate alle diverse situazioni, ma anche le modalità attraverso cui queste emozioni dovrebbero essere espresse. Lucia Scotese ci spiega l'impostazione teorica di Hochschild. Ella concettualizza il lavoro emozionale come " lavoro che richiede di indurre o sopprimere un sentimento al fine di sostenere un'espressione esteriore che produca uno stato mentale in un altro, [ad esempio] il sentimento di sentirsi protetti in un luogo sicuro".

Per Hochschild, riferisce Scotese, il lavoro emozionale è caratterizzato da tre elementi distintivi: (1) prevede un contatto faccia a faccia o vocale con il pubblico; (2) richiede al lavoratore di produrre uno stato emotivo in un'altra persona; (3) permette al datore di lavoro, attraverso la formazione e la supervisione, un certo grado di controllo sull'attività emotiva dei lavoratori.

Hochschild distingue poi due modalità di lavoro emozionale: una profonda, l'altra superficiale. La prima – il *deep acting* – finisce per trasformare in profondità le emozioni del lavoratore ed è associata a riduzione dello stress e aumento del senso di realizzazione personale. Il *surface acting* invece produce "una manifestazione emotiva, senza che però essa venga sentita come propria. Il lavoratore finge semplicemente un'appropriate emozione. Concerne una gestione del comportamento, piuttosto che dell'emozione, che viene disciplinata, attuata attraverso un'accurata presentazione del comportamento verbale e non verbale; mentre nella seconda modalità le emozioni vengono modificate consapevolmente al fine di esprimere l'emozione desiderata" (Scotese, cit.). Il *surface acting* è associato con "aumento di stress, esaurimento emotivo, depressione e senso di inautenticità" (Ibidem).

Altre prospettive teoriche sul lavoro emozionale presentate da Scotese, elaborate soprattutto negli anni '80, differiscono per l'accento posto sul comportamento piuttosto che sull'interiorità, oppure sull'individuo piuttosto che sul contesto sociale, ma tutte concordano nell'enfatizzare la **dissonanza emotiva** prodotta dal lavoro emozionale. La dissonanza emotiva, cioè "il fatto di non essere in grado di provare quello che si dovrebbe", comporta "il sentirsi falsi e ipocriti, determinando nel lungo tempo l'alienazione dalle proprie emozioni e le conseguenze negative". La dissonanza emotiva come **fattore di stress lavoro correlato** si collega a quanto abbiamo detto sulle équipes educative che lavorano con soggetti fragili, ad esempio disabili fisici e intellettivi. Ricordiamo infatti la endemica quanto logorante discrepanza tra immagine sociale e realtà lavorativa che queste équipes vivono nel relazionarsi con l'esterno e con le proprie idee e valori.

Burnout

In parole semplici, "[r]agionevolmente non si può presumere che i lavoratori che forniscono servizi alla persona siano sempre di buon umore, piuttosto talvolta essi possono essere annoiati o essere suscitati da emozioni negative come rabbia, paura o delusione" (Scotese 2009). Professioni ad alta intensità emotiva, domanda emotiva, lavoro emozionale, dissonanza emotiva e stress lavoro correlato ci hanno portato a ripensare al lavoro educativo e ci conducono ora ad un altro concetto che proprio in ambito educativo è noto e temuto: quello di **job burnout** (cf. Borgogni & Consiglio 2005). Nel blog del BTDC, Milan (2013) e Solidoro (2014a,b) hanno parlato di burnout collegandolo a tematiche di tecnologia.

Ad accompagnarci nel passaggio tra lavoro emozionale e burnout è ancora Lucia Scotese, il cui studio mira infatti di analizzare la relazione tra lavoro emozionale e il burnout lavorativo integrando i due costrutti teorici in un'unica ricerca empirica su infermieri professionali. In contesti sociali e sanitari dove l'obiettivo dell'attività lavorativa è la cura, l'aiuto, la riabilitazione dell'utenza (i medesimi contesti dove si rileva molto lavoro emozionale) si può verificare uno "squilibrio prolungato tra investimenti e risultati, tra richieste e risorse" che conduce gli operatori a distacco emotivo e insofferenza verso l'utenza. Questi sono i primi sintomi del job burnout, che consiste, secondo la sistematizzazione di Christina Maslach (Maslach & Jackson 1981), in una specifica sindrome da stress cronico caratterizzata da (1) esaurimento emotivo, (2) depersonalizzazione e (3) ridotto senso di riuscita professionale. La prima componente,

individuale, consiste nella sensazione della persona di aver consumato tutte le proprie energie psicologiche. La seconda, più interpersonale, consiste in un distacco esasperato nella relazione con gli utenti che si esprime nel trattare gli altri come oggetti piuttosto che come persone. La terza rappresenta la componente di valutazione di sé.

Relazione tra lavoro emozionale e burnout: le implicazioni HR

Lo studio di Laura Scotese citato, basato su analisi statistiche di questionari psicologici, dà indicazioni nel senso di una particolare dipendenza del job burnout dalla dissonanza emotiva nei professionisti sanitari. La conclusione sarebbe interessante per chi si occupa di **prevenzione del burnout** di questa categoria: “Gli interventi di prevenzione – scrive Scotese – dovrebbero configurarsi in maniera compensativa, non essendo modificabile la natura del lavoro”. Il riferimento è ad approcci HR che, imputando l’incidenza di burnout a fattori organizzativi come la domanda lavorativa e la mancanza di supporto, agirebbero su questi aspetti con un’aspettativa di risoluzione del problema. Se però la condizione di permanente dissonanza emotiva prevale sui fattori organizzativi nel causare il burnout, amplificata dal fatto che il burnout è “contagioso” (*crossover burnout*), allora anche interventi all’avanguardia dovrebbero essere interpretati in senso compensativo e mai risolutivo. Vengono alla mente le ricerche e le riflessioni sul “job crafting” – la personalizzazione del lavoro – recentemente condotte dal Bicocca Training and Development Centre.³

Lavoro sociale, lavoro emozionale e burnout: che fare?



Proseguiamo il discorso sul lavoro socio-sanitario e socio-educativo, nel quale abbiamo affrontato, guidati da un articolo di Laura Scotese (2009), il legame tra “lavoro emozionale”, dissonanza emotiva e burnout. Ai primi due fenomeni, ineliminabili in determinate categorie professionali che lavorano a stretto contatto con utenti in difficoltà, bisognerebbe rispondere – secondo alcuni studi e approcci – in maniera compensativa. Aggiungeremo qui le riflessioni di Vanna Iori sull’importanza di spazi di espressione e rielaborazione delle emozioni per prevenire il burnout oltre che per elevare la qualità di servizi socio-sanitari e socio-educativi. Presenterò la mia idea di “meccanismi di deferimento/differimento” che caratterizzano i contesti socio-educativi, e accennerò infine alla difficoltà e alla necessità di abbandonare un focus esclusivo sulla relazione utente-operatore (e sullo stress ivi generato) per acquisire uno sguardo maggiormente sistemico sulle emozioni al lavoro.

Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale: cosa non fare

La pedagogista Vanna Iori ha scritto pagine molto belle e sagge sulla vita emotiva degli operatori sociali e sul burnout (Iori 2003):

Per comprendere quanto gli operatori sociali ed educativi siano sottoposti ad un profondo logoramento emotivo basta pensare che, dagli anni Cinquanta ad oggi, in un crescendo di

³ I risultati della ricerca sono stati presentati ai membri del Bicocca Training Lab nell’incontro “Job Crafting: diventare artigiani del proprio lavoro”, tenutosi il 4 marzo 2015 presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Il rapporto di ricerca è stato distribuito ai partner del BTLab. Si veda http://btdc.albaproject.it/index.php?option=com_content&view=article&id=287:4-mar-2015&catid=89:eventi-e-workshop&Itemid=846

quantità e di intensità, non c'è stata alcuna questione sociale che non li abbia coinvolti direttamente "in trincea": dalla salute ai servizi educativi, dalle tossicodipendenze alle disabilità, dal sistema penitenziario all'immigrazione.

Essere operatori sociali ed educativi richiede di "esporsi ai disagi emotivi derivanti dal reiterato e coinvolgente contatto con la sofferenza, dal prolungarsi della tensione emotiva professionale anche nella dimensione personale, dall'incerto confine tra lavoro e vita privata". Ma – scrive Vanna Iori – **la causa del burnout non sono i sentimenti**, bensì "l'impossibilità di elaborarli" e "la mancanza, nelle strutture lavorative, di spazi e tempi che permettano agli operatori l'espressione dei vissuti e dei significati legati all'assunzione quotidiana di una parte di sofferenza dei soggetti con cui entrano in relazione". La **censura dell'emotività** deriva, per Iori, da un modello di professionalità neutra e impersonale, ereditato e interiorizzato dagli operatori e determinante il funzionamento dell'équipe: i comportamenti degli operatori vengono razionalizzati dal discorso professionale e "progettati" per andare a convergere sulla "finalità di cura", sugli obiettivi del servizio e sugli obiettivi individuali dei singoli utenti. Tutta l'équipe è chiamata a lavorare in sintonia e coordinamento. Un effetto collaterale è, a volte, la chiusura di spazi di rielaborazione del lavoro emozionale e di tutte le sue implicazioni. Ma, scrive Iori,

[e]mozioni e sentimenti "eliminati" o soppressi o repressi, che fine fanno? Questa negazione o rimozione non ammette spazio ai sentimenti, non dà voce alle emozioni, non attribuisce significato a una parte importante dei compiti professionali. Può essere molto pericoloso, per il lavoro di cura, essere investiti da sentimenti soffocati o ignorati o mal governati, piuttosto che assumerne consapevolezza e utilizzarli come elementi costitutivi della professionalità stessa. Non riconoscerli e non nominarli può far credere di tenerli sotto controllo, ma porta certamente a manifestarli in forme non sempre corrette o compatibili con le funzioni professionali e, soprattutto, con le proprie risorse emotive. Il rischio di un "analfabetismo emozionale", negato o rimosso con più o meno arroganza, impone i suoi limiti e le sue gravi insufficienze proprio in quei contesti in cui sarebbe necessario comprendere le emozioni dell'altro e saper esprimere le proprie, per non restare paralizzati da incomprensibili problemi di comunicazione, o per non liquidarli ai danni dell'interlocutore (Ivi).

Uno strumento potente: i meccanismi di deferimento/differimento

Nel 2003 Vanna Iori scriveva: "non è ulteriormente sostenibile che la professionalità esiga assenza di sensibilità", e auspicava "occasioni iniziali e permanenti di **educazione ai sentimenti** per prendere confidenza con le emozioni che il proprio lavoro comporta e quindi imparare a stare meglio emotivamente", dato che "in buona misura, la 'salute' dell'organizzazione di un servizio dipende, circolarmente, dalla salute dei suoi operatori". Parlava soprattutto di contesti sanitari.

La mia esperienza di educatore e formatore mi fa dire che non sono poi così rari, in ambito socio-educativo, i contesti professionali nei quali l'educazione ai sentimenti è una specifica attenzione, portata avanti nelle équipe e in *setting* specifici come la formazione permanente e la supervisione. Spesso le équipe socio-sanitarie si vivono come "corpo curante" (Braidì 2001), o perlomeno tendono in qualche modo a tale ideale.

Amo dire che un aspetto distintivo dei contesti educativi è la pronta disponibilità di **meccanismi** che io chiamo di **deferimento/differimento**. Si tratta di protocolli e procedure che permettono di prendere un qualsiasi avvenimento che accada durante il lavoro e di trasportarlo in un altro tempo e in un altro spazio, sempre interno al lavoro, dove esso può essere analizzato, riconsiderato, e soprattutto reinserito in contesti più ampi. Immaginiamo ad esempio un episodio di aggressività (vedi sopra) di un utente nei confronti di un operatore, e all'esplosione di emozioni e di comportamenti che quell'episodio sprigiona. Si consuma tutto in pochi istanti, poi tutto torna, in qualche modo, alla normalità. Ma in un contesto educativo l'episodio non si esaurisce necessariamente in se stesso, e ciò grazie ad alcuni meccanismi – la riunione d'équipe, le relazioni periodiche, le verifiche dei progetti educativi, le supervisioni, le formazioni – che permettono di **riprendere** quell'episodio più tardi, riguardandolo e analizzandolo in un contesto protetto. Dall'accessibilità e dall'affidabilità di codesti meccanismi dipende anche la

possibilità di trasformare il modo stesso in cui il lavoro quotidiano è vissuto, ad esempio decomprimendo o sdrammatizzando emozioni che altrimenti risulterebbero soverchianti e traumatiche. È allora fondamentale garantire non spazi episodici, ma veri e propri meccanismi, protocolli, procedure di deferimento/differimento. Racconta Giovanni Braidì, psicologo e supervisore nell'ambito della cura agli anziani e ai malati psichici:

Quando si parla con gli operatori di qualsiasi problema che li coinvolge (ammissioni, dimissioni, incidenti, progetti assistenziali ecc.) è bene prima di tutto fare uscire sull'argomento le emozioni, le paure, le speranze, gli affetti di tutti e depositarli simbolicamente sul tavolo su cui si riflette. Solo dopo, raccogliendo dal mucchio gli affetti che decidiamo di accogliere, si può passare al dire e al fare di gruppo; e solo ritrovando i fondamentali sentimenti riferiti all'identità comune si può risentire il piacere del corpo curante e ripartire (Braidì 2001).

Inserire l'episodio **in contesti più ampi** significa, poi, contestualizzarlo, ad esempio, nel percorso di crescita dell'utente o nel suo progetto educativo; oppure nell'evoluzione del servizio; o ancora nella crescita professionale degli operatori coinvolti. Questi contesti più ampi danno un significato all'"incidente" trasformandolo in un accadimento educativo.

Un ultimo grande assente: emozioni tra colleghi

Se i contesti educativi sono attrezzati con strumenti e processi che educano ai sentimenti gli operatori, attenuando stress e burnout, la mia esperienza mi dice che i sentimenti considerati si limitano spesso a quelli generati nella relazione operatore-utente. D'altra parte è intuitivo che sia più facile parlare delle relazioni con gli utenti che di quelle tra gli operatori. Anche gli studi sulle professioni ad alta intensità emotiva e sul lavoro emozionale si concentrano sulla relazione duale operatore-paziente come se questa si potesse isolare dal contesto. Ma "ogni scolarotto sa che" (cf. Gregory Bateson) il colore emotivo di ogni evento in un contesto educativo o sanitario dipende fortemente dal sistema complessivo di relazioni. Quelle con i colleghi e con i diversi livelli gerarchici dell'organizzazione saranno particolarmente determinanti. È nelle relazioni tra pari che le *display rules* vengono rispettate e imposte, e che il loro mancato rispetto viene sanzionato. Ogni vissuto emotivo avviene davanti ai colleghi – siano essi presenti fisicamente o solo idealmente – e questo genera cascate di nuove emozioni e trasformazioni delle emozioni vissute. La vergogna o l'orgoglio, la paura o la sicurezza, l'incertezza o la fiducia personale, la tolleranza o la rigidità che si generano in un episodio con l'utente **prendono forma nel sistema di relazioni tra i lavoratori**. L'atto di un collega può provocare profondi effetti. Ecco allora che i protocolli di differimento/deferimento, per riuscire davvero a tutelare il benessere professionale degli operatori, devono includere anche le relazioni tra i colleghi, anche se trattarle è spesso meno spontaneo o a volte attivamente evitato per paura del conflitto. In uno straordinario classico della sistemica, Selvini Palazzoli et al. (1981) scrivevano del "mito dell'accordo ad ogni costo" che si lega allo stabilirsi di relazioni "pseudo-reciproche":

...le relazioni "pseudo-reciproche" intendono spesso esibire una facciata di perpetua pace e armonia; ma nascondono gli sforzi condivisi per lottare con una maschera contro i sottostanti sentimenti di vuoto, di incoerenza e di assenza di significato (p. 78).

Nelle istituzioni sociali la conflittualità non è sempre disfunzionale. "È però sempre disfunzionale quando la conflittualità è negata. La conseguenza più evidente è l'insorgere di disturbi di comunicazione fra le persone" (ivi, p. 79). Per sostenere il lavoro emozionale e allontanare il burnout, è necessario che gli operatori socio-educativi e socio-sanitari, rischiando la conflittualità ma in maniera tutelante e strutturata, si impegnino ad affrontare insieme le emozioni che si generano nella relazione tra loro.

Emozioni e progettazione nel sociale e nella formazione



Gli interventi e i servizi sociali sono ormai da molti anni accompagnati da un'esigenza costante e spesso pressante: quella della **progettazione** (De Ambrogio et al. 2013). Entreremo prossimamente in alcuni aspetti metodologici della progettazione nel sociale. Iniziamo intanto a sviluppare alcune riflessioni sulla **dimensione emotiva** della progettazione, seguendo soprattutto una lettura di Ugo De Ambrogio e colleghi, e sviluppando un parallelo con le nozioni di "progetto", "obiettivo", "domanda", "bisogno" quali compaiono nella formazione in contesti aziendali e lavorativi (e che interpreteremo nell'ottica psicosociologica di Kaneklin). Ci faremo anche aiutare da una realtà vivace di lavoro sociale e di

ricerca: il Centro Territoriale Mammuto di Scampia (Napoli).

Progetto: catalizzatore di emozioni

Nelle sezioni precedenti abbiamo trattato di emozioni in relazione a diverse dimensioni del lavoro sociale: l'aggressività, il lavoro emozionale e il burnout, e i meccanismi di deferimento/differimento che rendono possibile la necessaria rielaborazione delle emozioni generate non solo nella relazione con l'utenza, ma anche e soprattutto nelle relazioni con i colleghi e con l'organizzazione.

La dimensione della progettazione non è certo da meno nel fungere da **catalizzatore di emozioni**. Come abbiamo visto in altri casi, le emozioni possono essere un propulsore potente oppure, all'opposto, una bomba dirompente. Nella progettazione, scrivono due autori che incontreremo,

*...quando le emozioni prevalgono, sono inconsapevoli e non vengono gestite, i processi progettuali **rischiano di fallire o di abortire**, e di non consentire che le energie potenziali trovino spazio di espressione. Le emozioni ben canalizzate, viceversa, sono **nutrimento** per il processo progettuale, che risulta così più ricco e con un esito presumibilmente più efficace (Casartelli & De Ambrogio 2013, p. 53)*

Ancora prima di entrare nella dinamica emozionale interna alla progettazione, è però opportuno affrontare pensieri e vissuti che possono **bloccare o favorire l'ingresso** stesso in un'impresa progettuale. Non a caso infatti qui sopra abbiamo subito definito "pressante" l'esigenza di progettare: l'attività progettuale, a volte abbracciata dagli operatori sociali, è invece spesso mal tollerata, altre volte addirittura attivamente combattuta. Perché?

La cultura della progettazione nel sociale

Il sociologo Ugo De Ambrogio nelle poche pagine introduttive di *Progettare e valutare nel sociale* (De Ambrogio et al. 2013), libro di cui consiglio vivamente la lettura, scrive che già prima degli anni '90 del Novecento in Italia alcuni enti avevano intuito **la funzione strategica** della progettazione sociale come "fondamentale per evitare i rischi (sempre presenti in questo campo) di limitare l'intervento a una logica semplicemente di tamponamento delle urgenze per certi versi 'suicida'" (p. 14). **Gli interventi progettati** sono gli interventi innovativi, sperimentali, che non ci sono ancora; sono i servizi che individuano nuove risposte a nuovi bisogni invece che operare "di mantenimento", all'inseguimento di bisogni conosciuti e concettualizzati sempre allo stesso modo, con risposte consolidate e codificate che però per loro stessa natura si auto-alimentano e viaggiano verso un consumo di risorse costante o crescente e quindi verso una riduzione della sostenibilità.

A partire dagli anni '90, le organizzazioni pubbliche, private e del terzo settore si sono strutturate sempre più per lavorare per programmi e progetti parallelamente all'affermarsi di **strumenti di politica sociale** come concorsi, finanziamenti, gare d'appalto. Il *trend* è continuato a

cavallo del millennio, con “forme di politiche sociali sempre più proiettate verso una gestione esternalizzata dei servizi” (De Ambrogio, cit., p. 13), con gli enti locali titolari che delegano servizi sociali e assistenziali a terzi per poi valutare la qualità degli interventi, la rendicontazione dei costi e la soddisfazione dei vari *stakeholders*.

Progetti e progettifici nella crisi

Non è che in questi vent'anni la progettazione sia sempre stata vissuta di buon occhio, anzi. Bandi, appalti e gare che invitano a presentare “progetti innovativi”, si sa, hanno i loro enormi **difetti**. Termini come “innovazione”, “efficienza” e “progetti” coprono in realtà – e neppure tanto abilmente – manovre di taglio selvaggio di risorse o di favoreggiamento di alcuni enti rispetto ad altri. I progetti poi sono spesso vissuti da chi opera come **alienati** dall'operatività, come una formalità burocratica che costa moltissime energie senza alcuna influenza sul lavoro quotidiano con gli utenti, oppure come una operazione di grande marketing per raccogliere risorse dichiarando un'adesione alle “mode” passeggera (delle fondazioni, delle amministrazioni, dell'Europa, del pubblico ecc.) invece che a bisogni reali che permangono. Questi sono alcuni – non tutti – i fattori da cui possono derivare **sentimenti negativi e resistenze verso la progettazione**, che, se pure viene fatta, viene a volte vissuta come un'imposizione o come un “progettificio” che vive una vita propria.

Oggi il **contesto di crisi** mette ulteriormente alla prova quello che è stato un grande percorso di crescita culturale verso la progettazione e la valutazione:

*[Oggi] gli attori della progettazione sociale [...] tendono spesso a dimenticare il percorso di crescita culturale che si è sviluppato nell'ultimo ventennio e a rinunciare a percorsi progettuali virtuosi o a considerarli come un **passaggio strumentale e obbligato** per accedere a determinate risorse. [...] [D]a un lato gli attori (in particolare quelli meno consapevoli) tendono a **ridurre gli investimenti** verso la direzione progettuale e valutativa, considerando tali funzioni opzionali e dunque, in fase di risparmio, come le prime da tagliare; dall'altro, a casa della crisi stessa, **aumentano le esigenze di progettazione e valutazione** perché è la congiuntura economica che provoca perdita di senso, ostacoli, conflitti, atteggiamenti depressivi, tutte tendenze che una progettazione attenta può contenere e superare (De Ambrogio 2013, pp. 14-15).*

Progettare richiede (e stimola) ricerca

Nel contesto del nostro discorso, mi sembra particolarmente interessante la vicenda del Centro Territoriale Mammuto di Scampia (Napoli), che così descrive la generalizzata demotivazione verso il “sistema del progettificio sociale”:

*Se studi e ricerche continuano a interessare a chi opera sul campo, è in buona parte perché funzionali al riempimento di formulari e schemi preconfezionati di bandi e rendicontazioni, in ottemperanza alla burocrazia e all'ormai svelato **sistema del progettificio sociale**. Parole come [ad esempio] ricerca-azione perdono di senso e significato, perché finalizzate a conferire una qualche affidabilità a percorsi che della ricerca azione non posseggono un bel niente (Centro Mammuto, “La metodologia di ricerca”).*

Il sito web del Centro Mammuto offre anche diversi video utili – sia a chi “bazzichi” il settore sia a chi ne sia digiuno – per sintonizzarsi su cosa intendiamo con “servizi e interventi nel sociale”. Fortemente consigliati! Il Centro mi sembra interessante per la sua proposta forte di **progettare e innovare** attraverso una vera ricerca-azione **per rendere** i servizi anche apparentemente semplici che vediamo nel video (doposcuola, teatro, ciclofficina, riflessioni guidate, azioni sullo spazio pubblico, breakdance, attività con le scuole, feste di piazza, villaggio estivo, formazione delle maestre) **veri strumenti di cambiamento sociale**.

Anche per Ugo De Ambrogio (2013, cit.) è necessario, contro le tendenze a disinvestire sulla progettazione, continuare a lavorare sodo per progettare mentre, allo stesso tempo, si incrementano la tangibilità dei propri risultati, la sostenibilità e la trasferibilità dei propri

processi, e mentre si resiste alla tentazione di rimanere sul noto per perseguire “risultati certi, garantiti da servizi consolidati [...] politicamente spendibili” (ivi, p. 15).

E se il progetto fosse un sogno (con delle scadenze)?

Nel corridoio di una scuola milanese c'è un cartello con questa frase: “Un progetto è un sogno, con delle scadenze” (C. Kaneklin, 1990, p. 169)

Questa bellissima citazione compare nel passaggio di un libro nel quale Cesare Kaneklin, professore di psicologia e consulente attivo nel mondo del lavoro, cerca di spiegare che cosa voglia dire “progetto” nel suo approccio alle organizzazioni definito “psicosociologico” (Kaneklin & Olivetti Manoukian 1990). Progettare, per Kaneklin, è

...un possibile modo della mente di avvicinare la realtà, coinvolgendosi attraverso processi identificatori, di idealizzazione e distanziandosene attraverso la sublimazione sia per conoscere, sia per mettere a punto ipotesi realistiche atte ad intervenire sulle condizioni specifiche dell'esistenza (Kaneklin 1990, p. 170).

“Progetto” è dunque una parola dalla forte connotazione energetica e potente: essa costituisce la possibilità di **connettere il pensiero onirico e quello calcolante**, la contemplazione e l'azione, il sogno e la realizzazione (ibidem).

Inibizione quotidiana della facoltà onirica

Alla progettazione è strettamente connesso un altro termine, “**obiettivo**”, che a sua volta si lega strettamente ad altri due: “domanda” e “bisogno”. Kaneklin nel suo testo esplora il significato di tutti questi termini nel contesto della formazione aziendale, ricercando le ragioni della **resistenza a progettare** che normalmente si osserva nelle organizzazioni. Se “il progettare significa sognare dandosi delle scadenze”, scrive Kaneklin,

*nelle situazioni formative colpisce il fatto di incontrare non poche persone che, potendo esprimere esperienze e problemi, evidenziano un pensiero impostato sul controllo dell'immaginazione, della fantasia e quindi sulla rimozione della realtà onirica e fantasmatica [...]. È questo un nodo critico che [...] svela anche la **perenne, dinamica lotta intrapsichica e relazionale tra pensiero-progetto-azione e identificazione-identità** (ivi, p. 170).*

Un cliente esprime una **domanda formativa**, che spesso riguarda una qualche disfunzione dell'azienda o dell'organizzazione, o comunque un possibile miglioramento. Gli obiettivi formativi vengono così implicitamente intesi come “esiti terminali progettati”, e la formazione viene definita come un “luogo di trasmissione di nozioni e modi di essere” e un “rito attraverso il quale imparare ad adeguarsi ad attese esterne, definite dall'organizzazione” (Kaneklin, cit., p. 185). Dov'è finito il sogno?

Progettazione come vitalizzazione

L'approccio psicosociologico proposto da Kaneklin – e non solo esso – si oppone a questa visione della formazione, e pone invece **la ricerca degli obiettivi insieme al cliente** come parte integrante del processo formativo stesso. Questo mette in gioco relazioni ed emozioni in maniera molto più intensa ma anche, quando tutto funziona bene, più trasformativa, dato che **l'obiettivo generale** da favorire è, per Kaneklin, **preservare e sviluppare la formatività e individuare obiettivi di cui le persone possano appropriarsi** (ivi, p. 183):

*A partire dalla domanda che il consulente può porre a se stesso su “cosa mi chiedono in realtà e cosa mi è possibile?”, può svilupparsi una proposta tridimensionale di lavoro tra consulente, cliente e il problema non scontato. È questa una **proposta di una relazione** con il cliente **emozionante e inquietante** perché implica per lo psicosociologo capacità di contatto con la sua solitudine e per il cliente accoglienza della possibilità di falsificazione delle sue ipotesi: un lavoro impossibile se non si **“infiamma” una qualche voglia di pensare** e non si **“sprigiona nella relazione il sentimento che “ne vale la pena”** (ivi, p. 187).*

La vitalità e la “formatività” dipendono insomma dalla misura in cui ci si mette in gioco, e la ricerca condivisa di obiettivi fa parte di una **strategia di riattivazione** che è periodicamente

necessaria per la vita e la salute delle organizzazioni, e che allo stesso tempo incontra **resistenze naturali**.

Osservazioni simili si possono fare sugli effetti dinamici dell'azione progettuale sui servizi e sugli interventi sociali stessi:

*Le azioni che non hanno radici nella riflessività e nello studio sono quelle meno in grado di raggiungere gli obiettivi educativi specifici per le quali vengono messe in campo. Così come sterili risultano gli studi e le speculazioni teoriche che hanno perso il contatto con la realtà. Promuovere l'incontro tra teorie e pratica è il modo che abbiamo scelto **per dare più efficacia** alle nostre azioni [se] è il cambiamento che contraddistingue il nostro modo di operare (Centro Mammuto).*

Tra pratica e teoria, tra sogno e realtà, ci sono **la progettazione** e la promozione del cambiamento.

“Che cosa ci succede quando progettiamo?": sequenze di emozioni nella progettazione



Diamo ora uno sguardo alle emozioni tipiche della progettazione o, meglio, delle sue diverse fasi, seguendo studi pubblicati dall'[IRS Istituto per la Ricerca Sociale](#). La progettazione di cui parliamo è quella partecipata o “dialogica”. Essa contempla relazioni numerose, continuative e aperte tra diversi interlocutori, distinguendosi così dalla progettazione “razionale” o “razional-sinottica”. La densità relazionale della progettazione dialogica ne rende l'aspetto emotivo molto più complesso, dunque più ricco. È interessante anche la figura del “conduttore”, con le relative competenze, legate, ancora una volta, alla gestione delle proprie e altrui emozioni.

Perché prevale, nel sociale, la progettazione dialogica?

La progettazione può essere approcciata in modi molto diversi. Questi si collocano su un *continuum* tra due estremi idealizzati: quello razionale e quello dialogico. È, questa, una tesi sostenuta da Valentina Ghetti nel capitolo 1 di *Progettare e valutare nel sociale* (De Ambrogio et al. 2013), libro realizzato dall'IRS Istituto per la Ricerca Sociale e interessante per chi voglia occuparsi di progettazione.

L'approccio razionale procede a una “analisi esaustiva della situazione critica” e a una “identificazione secondo una logica lineare causa-effetto delle variabili determinanti” (Ghetti 2013a, p. 22). Il soggetto dell'approccio razionale è un tecnico che raggiunge uno sguardo “sinottico” sul problema, e che, sulla base dell'analisi e attraverso uno strumentario di soluzioni collaudate e promettenti, pianifica “la soluzione del problema”.

L'approccio dialogico tiene invece nella massima considerazione, nella progettazione, il fatto che “sono coinvolti diversi soggetti che rappresentano interessi e prospettive differenti” e irriducibili (Ghetti 2013a, p. 23). Progettare è, qui, un processo di negoziazione che deve occuparsi non soltanto del “che cosa” fare ma anche del “perché” e della definizione stessa dei problemi, da reperire non soltanto in analisi quantitative, ma anche nelle interpretazioni e negli interessi dei vari *stakeholders*.

L'adozione di un approccio prevalentemente razionale oppure maggiormente dialogico dipende, per Ghetti, da alcune condizioni oggettive legate alle conoscenze che sono disponibili circa il problema e circa le possibili strategie di intervento. Io credo però che questa particolare

schematizzazione sia fuorviante: in realtà la scelta dell'approccio non dipende strettamente da condizioni oggettive del caso particolare. Il contesto socio-politico di cui abbiamo parlato nella sezione precedente, e che anche Ghetti ricostruisce, spinge sempre più la progettazione nel sociale a identificarsi *tout court* con azioni di tipo dialogico, mentre **strategie di tipo sinottico-razionale contraddistinguono piuttosto attività di mantenimento e di non-progettazione.**

Nella congiuntura economica, politica e legislativa che stiamo attraversando sembra che progettazione coincida sempre più con innovazione, lavoro di rete e integrazione, tutte parole chiave tipiche di approcci dialogici. **La progettazione dialogica** non è tanto reazione passiva al singolo problema "nuovo" o all'assenza di un repertorio di strategie, ma piuttosto **ricerca attiva della novità** tanto nella formulazione del problema quanto nella concezione delle strategie. La scelta di fondo è quella di pensare in modo nuovo e collaborativo, connettendo territori prima separati, *così che* emergano problemi impostati in modo nuovo insieme con le loro soluzioni (!).

Inoltre, aumenta a dismisura il numero di chi *deve* - volente o nolente - progettare e, in ogni singolo progetto, si moltiplicano e diversificano gli attori coinvolti: non solo i progettisti e i realizzatori, ma anche i beneficiari e i finanziatori (Ghetti, cit.). Se mai la progettazione è stata attività "sequestrata" da luoghi specializzati (a volte spregiativamente detti "progettifici") popolati da tecnici, oggi essa ridiscende in campi di negoziazione dove **si incontrano tutti quegli attori diversi**, non sempre preparati a interagire, ma che nell'avventura della progettazione possono imparare molto sugli altri e sul mondo nel quale si muovono, oltre che su se stessi.

Fasi della progettazione, gruppo di progetto e conduttore

Nel saggio "La gestione delle emozioni nella progettazione sociale" di Ariela Casartelli e Ugo De Ambrogio (2013, p. 64) che abbiamo già citato più sopra, gli autori adottano un approccio interessante per parlare delle emozioni in un processo di progettazione: essi **"periodizzano" la progettazione** selezionando alcune delle fasi individuate dalla metodologia Project Cycle Management, e caratterizzano queste fasi con una sequenza di emozioni tipiche.

Il **Project Cycle Management** è la sistematizzazione, realizzata negli anni 2000, di numerose esperienze di progettazione partecipata. La metodologia è consigliata dalla Comunità Europea ambito Cooperazione e Sviluppo (European Commission 2004) e anche a livello nazionale, in particolare per le pubbliche amministrazioni (Formez 2002).

Il ciclo di vita di un progetto va dalla programmazione (la richiesta stessa di attivare la progettazione), alla identificazione e formulazione (la progettazione vera e propria di cui Casartelli e De Ambrogio si interessano), al finanziamento, alla realizzazione e alla valutazione, con una serie di *loop* interni che rendono il processo non sempre lineare (Ghetti 2013b).

Identificazione e formulazione sono due macro-fasi nelle quali sono presenti un **gruppo di progetto** e, auspicabilmente, un **conduttore**, e nelle quali è dunque particolarmente appropriato parlare di emozioni e di sequenze di emozioni (quindi di una *storia*).

Il gruppo di progetto comprende, come abbiamo detto sopra, attori di diverso tipo e interazioni tra idee, interessi, e forse visioni del mondo differenti. Inoltre il gruppo di progetto può e deve modificare la propria composizione nel tempo, coinvolgendo nuovi attori o perdendone alcuni.

Il conduttore è una figura *di servizio*, funzionale alla buona riuscita del processo di progettazione. L'eventuale individuazione di un conduttore è subordinata a questioni di responsabilità e di *ownership* complessive del progetto. È interessante l'idea che il conduttore possa basarsi su un metaprogetto, cioè su una mappa flessibile e "non ingegneristica" della composizione del gruppo di progetto, del numero e del calendario degli incontri con relativi obiettivi, dei contesti e delle regole comuni di partecipazione (Casartelli & De Ambrogio, cit., p. 61).

Le emozioni del gruppo di progetto

“Anche la decisione più razionale ha passato un travaglio emotivo”. È una bellissima frase di Casartelli e De Ambrogio (cit., p. 64), ispirata a un libro di George Kohlrieser. “Che cosa ci succede quando progettiamo?” si chiedono i due autori.

La fase di **ideazione** (che fa parte della macro-fase “Identificazione”) è caratterizzata – notano Casartelli e De Ambrogio – da creatività, fantasia, immaginazione: “investiamo il nostro entusiasmo in un’idea che può anche essere per certi versi magica, ma che ci dà motivazione e carica” (ivi, p. 55).

Il gruppo progettuale, “infervorato ma disorganizzato” e ancora indefinito nei confini e nei metodi, incuba e fa crescere idee e motivazioni, tralasciando – necessariamente – le azioni concrete che servirebbero, i tempi richiesti e le risorse effettivamente disponibili. Le emozioni che contraddistinguono questa fase, scrivono Casartelli e De Ambrogio, sono “curiosità, desiderio di appartenenza, desiderio di esprimersi e portare il proprio contributo, di sentirsi parte del gruppo e di differenziarsi, eccitazione per la novità, timore per il percorso che si dovrà affrontare” (ivi, p. 56). Queste emozioni sono anche connesse in maniera dinamica all’esistenza di tempistiche tecniche della progettazione:

...quanto più i fenomeni a cui si rivolge la progettazione sono complessi o ansiogeni tanto più forte sarà la tendenza a ricercare velocemente un’idea risolutiva, a evadere il problema piuttosto che ad affrontarlo (Casartelli & De Ambrogio, cit., p. 57).

L’antico adagio “la fretta è cattiva consigliera” si applica perfettamente al setting della progettazione, che tra l’altro dispone di tutti gli strumenti per evitare errori o derive: la metodologia, il metaprogetto ed eventualmente il conduttore.

Nella fase di **attivazione** (anch’essa parte della macro-fase “Identificazione”) si cercano e si contattano tutti i soggetti e i partner utili a collaborare o a supportare la progettazione: si tratta quindi di “condividere l’entusiasmo iniziale con qualcuno che potrebbe avere un futuro ruolo nel nostro progetto” (Casartelli & De Ambrogio, cit., p. 57) e che reagirà in modo libero e non necessariamente positivo, ad esempio con scetticismo o disaccordo, o individuando fattori ostacolanti che non erano stati considerati. Ecco allora che:

La fase dell’attivazione è quella che, da un punto di vista emotivo, da un lato può consolidare il nostro entusiasmo e rafforzare il percorso progettuale facendoci trovare un partner o un alleato [...]; dall’altro comporta il rischio di dover soffocare l’entusiasmo iniziale (Casartelli & De Ambrogio, cit., p. 58).

La struttura del gruppo può modificarsi più volte, con l’aggiunta di nuovi partner e l’abbandono di altri. Questa dinamica necessaria può essere ostacolata da “una forte adesione al gruppo[:] potrà essere di aiuto mantenere [piuttosto] il contatto e l’attaccamento all’idea progettuale e a quello che ne deriverà” (Casartelli & De Ambrogio, cit., p. 59). Inoltre le modifiche strutturali al gruppo possono, in alcuni momenti, ri-generare emozioni tipiche delle fasi iniziali, e, in altri, dare la sensazione che si stia eternamente cominciando daccapo.

La **progettazione operativa** (che coincide con la macro-fase “Formulazione”) è contraddistinta da una endemica ambivalenza tra gratificazione e frustrazione. Le due emozioni si alternano e convivono nel gruppo di progetto che ha ormai alle spalle una vera e propria storia insieme. Il progetto avrà infatti in sé alcuni degli elementi significativi iniziali che si saranno riusciti a mantenere in vita, ma anche i ridimensionamenti e le modifiche conseguenti a ostacoli, vincoli di realtà, compromessi e negoziazioni.

Quando ci troviamo all’interno di pianificazioni che promuovono cambiamenti – ci ricordano Casartelli e De Ambrogio – è importante ricordare che alberga in noi un’ambivalenza di fondo tra due tensioni, l’una che promuove il cambiamento e l’altra che ci porta a mantenere l’equilibrio trovato a fatica (Casartelli & De Ambrogio, cit., p. 60).

Il conduttore e le emozioni

Il conduttore di un gruppo di progetto, qualora venga individuato, ha – come abbiamo detto sopra – un ruolo funzionale e di servizio. Il suo **compito** è quello di “convogliare le esigenze dei diversi stakeholder verso gli spazi di consenso”, incoraggiando la creatività (Casartelli & De Ambrogio, cit., p. 63). Un’area di **competenza** necessaria è dunque quella della sensibilità relazionale e delle capacità di gestione delle dinamiche comunicative e gruppalì.

In particolare, nella fase di **ideazione** il conduttore potrà “dare spazio e parola alle domande”, “non dare nulla per scontato”, “allargare il campo” per facilitare lo stabilirsi di una “base sicura” di legami significativi dei partecipanti “tra loro e con l’idea progettuale” (p. 56). Entrambi i tipi di legame – tra le persone e con l’idea progettuale – sono fondamentali per la buona riuscita della progettazione. Inoltre il conduttore dovrà essere capace di “sostare nell’ansia”, e di mantenere il gruppo di progetto proprio lì, resistendo a pressioni e manifestazioni da parte dei detentori di maggiore potere contrattuale:

[Il conduttore] si troverà a fronteggiare richieste di muoversi, di fare in fretta e si sentirà lui stesso nel dubbio di stare perdendo tempo. È opportuno in questi momenti che non si lasci trarre in inganno: ogni fase necessita di tempo per la sua evoluzione e ciò che non viene fatto all’inizio si riproporrà inevitabilmente nei momenti successivi (Casartelli & De Ambrogio, cit., p. 57, enfasi mia).

Nella fase di **attivazione** il conduttore si troverà a vivere e mediare conflitti. Secondo l’analisi di Casartelli e De Ambrogio, i partecipanti, mentre si riconoscono tra loro e costruiscono alleanze, vivranno anche conflitti interni e lutti per le idee che vengono abbandonate e sostituite, nonché rabbia e paura di non farcela. L’abbandono del gruppo da parte di alcuni potrà innescare tendenze alla defezione e alla disaffezione, o far sentire un eccesso di responsabilità. Ecco le linee guida per il conduttore in questa fase:

La riflessione di tutti i partecipanti su questi vissuti e su queste emozioni, facendo memoria dei passi fatti e dei risultati raggiunti, è uno strumento indispensabile per evitare ammutinamenti (Casartelli & De Ambrogio, cit., p. 58).

Nella **progettazione operativa** si godranno, secondo Casartelli e De Ambrogio, i frutti del lavoro fatto per accompagnare il gruppo lungo tutto il suo percorso evolutivo: “Ritournerà la soddisfazione dei primi momenti e si percepirà solidarietà e sostegno tra i partecipanti, che potranno riconoscere reciprocamente le competenze e le risorse messe in campo” (Casartelli & De Ambrogio, cit., p. 60).

Un amico formatore milanese, [Elio Meloni](#), ripete spesso che uno dei ruoli fondamentali di un formatore è quello del **cantastorie**: quel personaggio che periodicamente ripercorre le gesta del gruppo per dare senso e spinta, attraverso la riepilogazione dei fatti, dei vissuti e delle emozioni, mostrando come vi sia stata una vera e propria crescita durante il cammino (Meloni (2005, 2006, Meloni & Beretta 2008). Penso che ciò si attagli anche al conduttore del gruppo di progetto, e che ciò emerga quantomai chiaramente dalla suggestiva analisi di Casartelli e De Ambrogio.

Conclusione

Tutto il percorso progettuale è legato a ideali, valori, entusiasmo (Casartelli & De Ambrogio, cit., p. 53) ma anche a un insieme complesso di emozioni che, tra l’altro, si aggregano e susseguono in sequenze tipiche legate alle diverse fasi progettuali. Conoscerle e gestirle è una chiave per la riuscita della progettazione in campo sociale e non solo.

Living in a project? “Retrogettarsi” per orientarsi



“Cosa siamo qui a fare?”... è una domanda che inevitabilmente emerge in alcuni momenti in ogni contesto organizzativo, e che esprime la necessità di ritrovare il senso dell’operare, il quale a sua volta può orientare fornendo coordinate forse perdute, forse dimenticate, forse semplicemente implicite. Qui la presenza di un “quadro progettato” – con obiettivi, finalità, tempi, indicatori ecc. – assume una grande utilità. Un’utilità poco riconosciuta se il progettare viene considerato soltanto come fuga dal presente verso nuove mete future.

“Sto lavorando a un progetto” ...

È vero che, come abbiamo visto,

[Progettare è] quel modo della mente che non rinuncia a immaginare e ad aggredire i problemi alla ricerca di nuovi valori capaci di rispondere a necessità e problemi, e rinuncia a difendersi attraverso mega idealizzazioni e giudizi di valore...

Progettare è anche una modalità per cercare nuove risorse, economiche o di altro genere, (ri)definendo allo stesso tempo il senso della propria attività futura, con un contesto e un *background*, e con obiettivi, metodi, tempi e indicatori di verifica. Ora però vorrei che lasciassimo alle spalle la fase pro-gettante su cui tanto abbiamo insistito, per spostarci ad un momento successivo, quello in cui **un progetto è in essere**. Immaginiamo che un nostro progetto sia stato finanziato e sia ora in corso, e che dunque gli obiettivi e gli strumenti che avevamo proposto siano stati approvati. Ma che fine ha fatto realmente quel progetto? Forse è stato chiuso in un archivio e stiamo già pensando al prossimo progetto, quello che ci consentirà di “tirare avanti” per i successivi mesi o anni. Forse saranno soltanto le scadenze e i documenti da produrre (rendicontazione, relazioni) a **retro-gettarci**, cioè a ributtarci indietro a riesaminare gli obiettivi che ci eravamo posti, e soprattutto le promesse che avevamo fatto, richiedendoci di descrivere ciò che staremo facendo. Perché, in fondo, **il rischio di un progetto è che esso finisca nel momento stesso in cui viene approvato**, logorando forse, a lungo andare, la voglia e la fiducia di vederli realizzati, i progetti.

Non voglio fare facili moralismi, anche perché effettivamente, in alcuni casi, i progetti sono prodotti che si eseguono sotto ricatto, come unica fonte delle risorse minime per il funzionamento di servizi necessari, stabili e continuativi (dalla ricerca e didattica universitaria ai servizi di assistenza ed educazione per disabili e anziani nei territori).

Vorrei invece invitare a riflettere sulle **opportunità della retro-gettazione che rischiamo di sprecare** sotto la spinta a pro-gettare, o sotto il richiamo della quotidianità e delle urgenze. E uso il termine “retro-gettazione”, inventato al momento, proprio perché **è la lingua stessa a non aiutarci** nel ricordare che oltre a progettare per il futuro potremmo dedicarci a riportare costantemente al centro le decisioni prese nel passato, le riflessioni che dovrebbero orientare il nostro agire, i punti di riferimento che noi stessi avevamo immaginato per lo svolgimento incerto della nostra impresa. “Sto lavorando a un progetto” è infatti una frase ambigua: il progetto è in costruzione oppure è stato approvato ed è in corso di realizzazione?

Retrogettarsi

Parlo di “retrogettazione” ma potrei del pari riferirmi a “supraggettazione” o “subgettazione” come operazioni che ci riportano rispettivamente alla **cornice complessiva** che sta al di sopra (*supra*) del lavoro, dandone una visione di insieme e mostrandone le direzioni di lungo periodo,

e alle **scelte e ai presupposti** che stanno sotto (*sub*) al lavoro, raccontandone il senso che di quando in quando può servire a compiere le piccole e medie scelte.

La retrogettazione (il rifarsi a un progetto) è, a mio avviso, proprio uno di quei meccanismi che ho chiamato di **deferimento/differimento**. Ricordiamo che se questi meccanismi sono accessibili e affidabili, essi possono trasformare il quotidiano, addirittura decomprimendo o sdrammatizzando emozioni, relazioni e interazioni. I meccanismi di deferimento/differimento, lo ricordiamo, sono protocolli e procedure che

permettono di prendere un qualsiasi avvenimento che accada durante il lavoro e di trasportarlo in un altro tempo e in un altro spazio, sempre interno al lavoro, dove esso può essere analizzato, riconsiderato, e soprattutto reinserito in contesti più ampi.

Un progetto è un contesto più ampio per eccellenza. Un evento aggressivo o negativo che avviene con un utente di un servizio educativo, ad esempio, non si esaurisce nel momento del suo accadere, ma è contestualizzato dal Piano Educativo Individualizzato (PEI)⁴ della persona, che avrà i suoi tempi e le sue modalità di verifica. La storia non si vede bene da vicino. Eppure, anche i PEI, come i progetti di cui abbiamo parlato finora, rischiano di rimanere chiusi in un archivio, di non essere oggetto di “retrogettazione” se non “a fine anno”, mentre invece potrebbero essere una guida e un supporto non soltanto per il singolo operatore, bensì per una intera équipe in quanto il progetto fornisce linee guida collettive ed è condiviso, finendo anche per alleviare la pressione sul singolo operatore (e sui suoi eventuali deliri di onnipotenza o sindromi depressive).

Anche **un progetto organizzativo** può avere queste funzioni, e vorrei chiudere questa serie di riflessioni con un altro **esempio concreto**, che ci riporta alle “missioni impossibili” e alle “emergenze permanenti” che abbiamo incontrato quando abbiamo parlato di aggressività e di servizi ad alta intensità emotiva.

Un esempio di attualità: progettare l'accoglienza di profughi e richiedenti asilo?

Recentemente **il tema dei profughi e dei richiedenti asilo** è decisamente salito alla ribalta dei media in Italia e in Europa, e di riflesso nel resto del mondo occidentale. Qualcuno ha parlato di una improvvisa consapevolezza di un fenomeno che continua da molti decenni. Certamente i rovesciamenti, le instabilità e i crolli politici violenti avvenuti in Africa, nel Medio Oriente, negli stati ex-Unione Sovietica e in Asia, come quelli dei Balcani negli anni '90, hanno creato situazioni nuove che stanno obbligando milioni di persone a fuggire dai propri paesi. La realtà è che milioni di migranti, di profughi e – laddove possibile – richiedenti asilo sono sempre stati tragicamente presenti nella storia.

Un terzo dei migranti presenta domanda di asilo. Un *richiedente asilo* è una persona che, avendo lasciato il proprio paese, chiede il riconoscimento dello status di rifugiato o altre forme di protezione internazionale. Fino a quando non viene presa una decisione definitiva dalle autorità competenti del paese ospitante (in Italia sono competenti le *Commissioni* (centrale e territoriali) per il riconoscimento dello status di rifugiato), la persona è un richiedente asilo e ha diritto di soggiornare regolarmente nel paese, anche se è arrivato senza documenti d'identità o in maniera irregolare.

La *condizione di rifugiato* è definita dalla convenzione di Ginevra del 1951, un trattato delle Nazioni Unite firmato da 147 paesi (si veda l'utile glossario pubblicato su *Internazionale*, 2013). Nell'articolo 1 della convenzione si legge che il rifugiato è una persona che “temendo a ragione di essere perseguitato per motivi di razza, religione, nazionalità, appartenenza a un determinato gruppo sociale o opinioni politiche, si trova fuori del paese di cui ha la cittadinanza, e non può o non vuole, a causa di tale timore, avvalersi della protezione di tale paese”. Dal punto di vista

⁴ Sul PEI si veda, ad esempio, RCS (2015).

giuridico-amministrativo è una persona cui è riconosciuto lo status di rifugiato perché se tornasse nel proprio paese d'origine potrebbe essere vittima di persecuzioni. Per persecuzioni s'intendono azioni che, per la loro natura o per la frequenza, sono una violazione grave dei diritti umani fondamentali, e sono commesse per motivi di razza, religione, nazionalità, opinione politica o appartenenza a un determinato gruppo sociale. L'Italia ha ripreso la definizione della convenzione nella legge numero 722 del 1954.

Mentre devono essere trovate soluzioni politiche di solidarietà internazionale ai massimi livelli, che coinvolgono l'Europa e ovviamente non soltanto l'Italia, allo stesso tempo vi è **la necessità di garantire** i diritti umani e di gestire la sicurezza sociale mediante una solidarietà su base locale, concretizzata anche negli indirizzi ministeriali che da diversi anni vanno nella direzione di un'accoglienza sostenibile e diffusa sul territorio.

Il **Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR)** è stato costituito dalla legge n.189/2002. Attraverso la stessa legge il Ministero dell'Interno ha istituito la struttura di coordinamento del sistema - il Servizio Centrale di informazione, promozione, consulenza, monitoraggio e supporto tecnico agli enti locali - affidandone la gestione all'Associazione Nazionale dei Comuni Italiani (ANCI). Lo SPRAR è costituito dalla rete degli enti locali che per la realizzazione di progetti di accoglienza integrata accedono, nei limiti delle risorse disponibili, al Fondo nazionale per le politiche e i servizi dell'asilo. Gli enti locali, con il prezioso supporto delle realtà del terzo settore, garantiscono interventi di "accoglienza integrata" che superano la sola distribuzione di vitto e alloggio, prevedendo in modo complementare anche misure di informazione, accompagnamento, assistenza e orientamento, attraverso la costruzione di percorsi individuali di inserimento socio-economico.

I progetti territoriali dello SPRAR sono caratterizzati da un protagonismo attivo, condiviso da grandi città e da piccoli centri, da aree metropolitane e da cittadine di provincia. A differenza di quanto accade in altri paesi europei, in Italia la realizzazione grazie allo SPRAR di progetti di dimensioni medio-piccole - ideati e attuati a livello locale, con la diretta partecipazione degli attori presenti sul territorio - contribuisce a costruire e a rafforzare una cultura dell'accoglienza presso le comunità cittadine e favorisce la continuità dei percorsi di inserimento socio-economico dei beneficiari.

La prima finalità generale del servizio è l'accoglienza, e discende direttamente dal Decreto del Ministro dell'Interno n. 233 del 2 Gennaio 1996, art. 1:

Fornire assistenza, alloggio e supporto igienico-sanitario a minori stranieri accompagnati dal proprio nucleo familiare, giunti o comunque presenti sul territorio nazionale in condizione di non regolarità e privi di qualsiasi mezzo di sostentamento, per il tempo strettamente necessario alla identificazione o espulsione.

La seconda finalità è l'**empowerment** degli ospiti, inteso come

un processo individuale e organizzato, attraverso il quale le singole persone e i nuclei familiari possono (ri)costruire le proprie capacità di scelta e progettazione e (ri)acquistare la percezione del proprio valore, delle proprie potenzialità e opportunità.

In breve la seconda finalità consiste nell'acquisizione da parte degli ospiti di strumenti per l'autonomia. Come scrive ancora lo SPRAR:

è necessario che il percorso di accoglienza e di integrazione del singolo beneficiario possa tenere conto della complessità della sua persona (in termini di diritti e di doveri, di aspettative, di caratteristiche personali, di storia, di contesto culturale e politico di provenienza, ecc.) e dei suoi bisogni. Trattasi pertanto di un approccio olistico volto a favorire la presa in carico della persona nella sua interezza e nelle sue tante sfaccettature.

La terza finalità, sempre confrontata con le linee guida SPRAR, è l'aumento di contatti e connessioni tra gli ospiti e il territorio, che si traduce da una parte nell'orientamento del richiedente o beneficiario e nella qualità della sua esperienza del contesto italiano, e dall'altra nel rafforzamento delle reti territoriali per l'accoglienza, la solidarietà e il supporto personale.

Le finalità vengono poi declinate in obiettivi specifici dai singoli progetti che afferiscono allo SPRAR. Ecco che allora **l'accoglienza integrata** si declina in una serie di servizi minimi garantiti: mediazione linguistico-culturale, accoglienza materiale, orientamento e accesso ai servizi del territorio, formazione e riqualificazione professionale, orientamento e accompagnamento all'inserimento lavorativo, orientamento e accompagnamento all'inserimento abitativo, orientamento e accompagnamento all'inserimento sociale, tutela legale, tutela psico-socio-sanitaria (oltre all'aggiornamento e alla gestione della Banca Dati).

In conclusione

Lo SPRAR è stato definito “il fiore all'occhiello delle politiche di accoglienza dei rifugiati a livello nazionale”. Il lavoro svolto dallo SPRAR è fonte di utili indicazioni operative e di *best practices* (si vedano i materiali sul sito <http://www.sprar.it/>). Ma ha davvero senso porsi tutti questi obiettivi e progettare per affrontare l'emergenza? Secondo l'argomento che ho sostenuto in questo articolo, la risposta è affermativa, AMMESSO CHE dopo la progettazione e l'approvazione venga la retro-gettazione, cioè l'utilizzo di ciò che si è elaborato per remare davvero nel mare della complessità. E chissà che la ribalta della retrogettazione non abbia anche un effetto stimolante sulla qualità della progettazione.

Bibliografia e approfondimenti

Bider, C. (2004). *Il lavoro d'equipe in hospice: dalla teoria al modello applicativo*. Tesi di Master Universitario di Primo Livello in Cure Palliative, Università degli Studi del Piemonte Orientale "Amedeo Avogadro." <http://www.thinktag.it/it/resources/il-lavoro-d%E2%80%99equipe-in-hospice-dalla-te>

Borgogni, L. & Consiglio, C. (2005). *Job burnout: evoluzione di un costrutto*, *Giornale Italiano di Psicologia*, 32(1).

Boscolo, L. & Bertrando, P. (1993). *I tempi del tempo. Una nuova prospettiva per la consulenza e la terapia sistemica*, Torino: Bollati Boringhieri.

Bottazzi, M., 2013. *Anger Management*, 4 settembre 2013.

http://btcd.albaproject.it/index.php?option=com_content&view=article&id=165:anger-management&catid=82:fabbrica-delle-competenze&Itemid=944

Braidi, G. (2001). *Il corpo curante. Gruppo e lavoro di équipe nella pratica assistenziale*, Milano: Franco Angeli.

Casartelli, A., & De Ambrogio, U. (2013). *La gestione delle emozioni nella progettazione sociale*, in De Ambrogio et al., a cura di, cit., pp. 53-64.

Centro Territoriale Mammuto, *La metodologia di ricerca*, in Il Barrito del Mammuto, Rivista Multimediale del Centro Territoriale Mammuto, http://www.mammutoNapoli.org/it/4.4_47/la-ricerca-azione-mammuto.htm visitato il 14 maggio 2015

Corghetti, V. (2015). "Profughi. Perché dobbiamo aiutarli?", 22 luglio 2015, <http://www.notemodenesi.it/2015/profughi-emilia-romagna-intervista-valerio-corghetti-caritas/>

De Ambrogio, U., Dessi, C., & Ghetti, V., a cura di (2013). *Progettare e valutare nel sociale. Metodi ed esperienze*, Roma: Carocci.

European Commission (2004). *Aid Delivery Methods Volume I: Project Cycle Management guidelines*. EuropeAid Cooperation Office, March 2004
http://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/methodology-aid-delivery-methods-project-cycle-management-200403_en_2.pdf scaricato il 23 giugno 2015.

Formez (2002). *Project Cycle Management. Manuale per la formazione*. Strumenti Formez 4, Roma: Formez Area Editoria e Documenti.
http://www.fondazioneCariplo.it/static/upload/for/formez_pcm_completo.pdf scaricato il 23 giugno 2015.

Ghetti, V. (2013a). *Come cambia la progettazione nel sociale*, in De Ambrogio et al., a cura di, cit., pp. 19-33.

Ghetti, V. (2013b). *Spunti metodologici per progettare*, in De Ambrogio et al., a cura di, cit., pp. 35-51.

Hochschild, A.R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*, Berkeley: University of California Press.

Internazionale (2013). "Che differenza c'è tra profughi e rifugiati?", *Internazionale*, 20 giugno 2013. <http://archivio.internazionale.it/news/da-sapere/2013/06/20/che-differenza-ce-tra-profughi-e-rifugiati>

Iori, V. (2003). *Il sapere dei sentimenti*. In V. Iori, ed. *Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale: "in lista per vivere" e altre narrazioni autobiografiche tra famiglie e servizi*. Milano: Guerini, pp. 193-210. Disponibile anche online: <http://iis.comune.re.it/osservatorio-famiglie/strumenti/strumenti9/001copertina.htm>

- Kaneklin, C. (1990). Parte seconda. La formazione in una prospettiva psicosociologica. In Kaneklin & Olivetti Manoukian, 1990, cit., pp. 106 sgg.
- Kaneklin, C., & Olivetti Manoukian, F. (1990). *Conoscere l'organizzazione. Formazione e ricerca psicosociologica*, Roma: La Nuova Italia. Ed. Roma: Carocci, 1998.
- Maslach C., & Jackson S.E. (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press. Traduzione italiana a cura di Sirigatti S., & Stefanile S. *MBI: Maslach Burnout Inventory*. Adattamento italiano. Organizzazioni Speciali, Firenze, 1993.
- Meloni, E. (2005). *Accompagnare la formazione*. Bologna: EDB.
- Meloni, E. (2006). *Fare e formare. Persone e progetti per lo sviluppo del capitale umano: un manuale*. Saronno: Monti.
- Meloni, E., & Beretta, V. (2008). *Saperi e sapori. Idee e pratiche per umanizzare le organizzazioni*. Saronno: Monti.
- Milan, M. (2013). *Nuovi scenari formativi verso una formazione sostenibile*. http://btcd.albaproject.it/index.php?option=com_content&view=article&id=155:nuovi-scenari-formativi-verso-una-formazione-sostenibile&catid=94:formazione-lean&Itemid=948
- RCS (2015). "La programmazione per l'inclusività: strumenti per una presa in carico globale e inclusiva di tutti gli alunni". Guide e approfondimenti, <http://www.rcseducation.it/guide-e-approfondimenti/piano-educativo-individualizzato-e-piano-didattico-personalizzato/>
- Scotese, L. (2009). *Il ruolo delle emozioni in ambito sanitario: lavoro emozionale e job burnout*. Psicologia del Lavoro, available at: <http://www.psicologiadellavoro.org/?q=content/salute-e-benessere> [Accessed February 26, 2015].
- Selvini-Palazzoli, M., et al. (1981). *Sul fronte dell'organizzazione. Strategie e tattiche*. Milano: Feltrinelli.
- Solidoro, A. (2014a). *Le diverse dimensioni del tecnostress*. http://btcd.albaproject.it/index.php?option=com_content&view=article&id=209:le-diverse-dimensioni-del-tecnostress&catid=83:pensieri-collaterali&Itemid=945
- Solidoro, A. (2014b). *Il tecnostress ha un impatto sulla produttività e la percezione del proprio ruolo?* http://btcd.albaproject.it/index.php?option=com_content&view=article&id=217:il-tecnostress-ha-un-impatto-sulla-produttivita-e-la-percezione-del-proprio-ruolo&catid=83:pensieri-collaterali&Itemid=945
- Sordelli, G., *Progettazione*. Sezione del sito Sordelli.net <http://www.sordelli.net/finanziamenti-progettazione-mainmenu-89> visitata il 23 giugno 2015.
- SPRAR (2015). "Manuale operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza e integrazione per richiedenti e titolari di protezione internazionale", aggiornato a settembre 2015, scaricabile da <http://www.sprar.it/index.php/accoglienza-integrata>
- Vassallo, F. (2014). "La rotta africana", intervista a Fulvio Vassallo Paleologo realizzata da Barbara Bertocin e Bettina Foa, Una città n. 213 (maggio 2014). <http://www.unacitta.it/newsite/intervista.asp?id=2383>

L'AUTORE:**EMANUELE SERRELLI**

Emanuele Serrelli, formatore e counsellor esperto di relazioni. Appassionato della diversità dei modi di conoscere e di pensare, è interessato alla loro formazione, combinazione e trasformazione nell'incontro con il mondo e con gli altri. Ha cercato tutto questo anche nella filosofia, trovandolo nel rapporto tra i saperi, in particolare tra le scienze umane e le scienze naturali (<http://www.epistemologia.eu>). Specializzato in counselling a indirizzo sistemico socio-costruzionista, contribuisce al blog con riflessioni derivanti dalle sue esperienze di formazione e consulenza in ambito educativo e sociale.

emanuele.serrelli@epistemologia.eu



BICOCCA TRAINING & DEVELOPMENT CENTRE

Università degli Studi di Milano Bicocca
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa”
Piazza dell'Ateneo Nuovo 1
20126 Milano

CONTATTI

E-mail: btdc@unimib.it
Sito web: <http://btdc.albaproject.it/>
Twitter: @btdc_unimib

