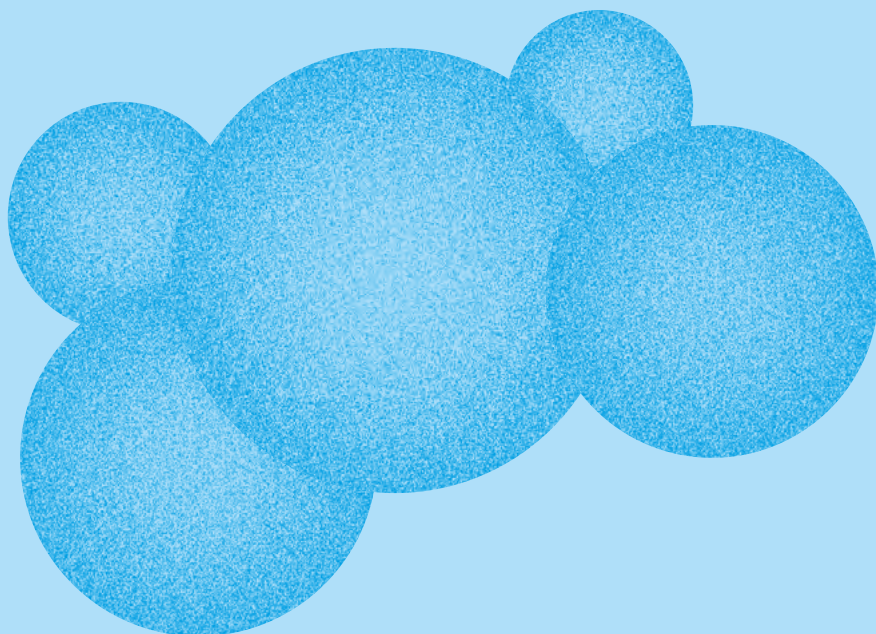


PROSPETTIVE, STRUMENTI E Percorsi
PER IL LAVORO NEI CONTESTI
EDUCATIVI, SOCIALI E COMUNITARI

Inclusione Sociale e Benessere delle Comunità: strumenti e spunti operativi

a cura di Chiara Biasin



PADOVA
UP

P A D O V A U N I V E R S I T Y P R E S S

Questo volume è stato pubblicato grazie al contributo di Adecco Mylia Formazione al progetto ISBC "Inclusione Sociale e Benessere delle Comunità" dell'Università di Padova

Prima edizione 2025 Padova University Press

Titolo originale *Inclusione Sociale e Benessere delle Comunità: strumenti e spunti operativi*

© 2025 Padova University Press

Università degli Studi di Padova

via 8 Febbraio 2, Padova

www.padovauniversitypress.it

Progetto grafico: Padova University Press

Impaginazione: Oltrepagina, Verona

ISBN 978-88-6938-510-0



This work is licensed under a Creative Commons Attribution International License
(CC BY-NC-ND) (<https://creativecommons.org/licenses/>)

Inclusione Sociale e Benessere delle Comunità: strumenti e spunti operativi

a cura di Chiara Biasin

PADOVA
UP

INDICE

Introduzione	7
Gli autori e le autrici	13
Riflettere per costruire. Percorsi e strumenti operativi per prefigurare scenari possibili, <i>Stefano Sbalchiero</i>	17
Autodeterminare e autodeterminarsi, <i>Lea Ferrari, Francesca Zuanetti, Teresa Maria Sgaramella</i>	35
Attivare il cambiamento con le persone, nei contesti di lavoro, <i>Teresa Maria Sgaramella, Grazia Barbara Conti, Lea Ferrari</i>	53
Oltre i bonus: l'evoluzione delle politiche del lavoro in Veneto nell'era della condizionalità, <i>Federica Bruni</i>	71
Tra vulnerabilità ed empowerment: uno sguardo filosofico, <i>Silvia Mocellin</i>	87
La vulnerabilità nella ricerca e nel lavoro socioeducativo: semantiche, visioni e casi, <i>Chiara Biasin</i>	103
Dall'esperienza di STARS al Modello STARS-V: un approccio qualitativo per navigare nelle insenature della vulnerabilità, <i>Vanessa Bettin</i>	131

INTRODUZIONE

Inclusione Sociale e Benessere delle Comunità: strumenti e spunti operativi è il libro che nasce dal lavoro scientifico e formativo realizzato nell'ambito del progetto di terza missione e public engagement del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'università di Padova, in partnership con alcuni enti e organizzazioni del territorio. Il progetto *Inclusione Sociale e Benessere delle Comunità* (ISBC) è stato finanziato nell'anno accademico 2022-2023 dall'Ateneo di Padova ed ha avuto come partner: Venetica Cooperativa Sociale (Padova), Collegio Universitario don Mazza (Padova), Cooperativa Sociale Margherita (Sandrigo, Vicenza), Veneto Lavoro, Adecco Mylia Formazione, Comune di Tombolo (PD), Idea Agenzia per il lavoro (Cittadella, Padova), Impronte Cooperativa Sociale (Cittadella, Padova), Comune di Due Carrare (PD).

Il progetto ISBC, da cui il titolo di questo volume, si è prefisso l'obiettivo di proporre alla cittadinanza e ai professionisti che operano non solo nell'area educativo-sociale un'attività formativa e di ricerca al di fuori dell'ambito strettamente accademico, per generare nel territorio un vantaggio significativo di tipo culturale, sociale, economico-ambientale sui temi del benessere, della costruzione di comunità inclusive. Entro questo scenario, si è scelto di mettere a fuoco il tema delle vulnerabilità multiple, a motivo del forte impatto sulle vite delle persone, sulla società e i territori.

Il progetto ha previsto la valorizzazione e l'integrazione dei vari saperi delle scienze umane e sociali afferenti al Dipartimento Fisppa, a cui si sono unite le expertise di professionisti del territorio. Esso si è rivolto agli operatori in servizio nella regione Veneto; attraverso lo scambio progettuale e la definizione di una conoscenza condivisa e co-costruita, ha inteso fornire gli strumenti per leggere e interpretare le esigenze complesse del territorio nel far fronte all'aumento di richieste di inserimento socio-lavorativo e di domande di presa in carico educativa, familiare e personale da parte di una platea sempre più ampia di adulti vulnerabili.

Lo scopo del progetto ISBC si è concretizzato nell'offerta di una formazione dedicata ai vari professionisti e operatori che si occupano del tema

della fragilità, così da permetter loro di saper accogliere le necessità degli utenti, di saper comprenderne bisogni taciti o nascosti, di saper declinare le esigenze delle comunità locali come le emergenze dei territori, al fine di costruire servizi alla persona efficaci e significativi.

Piuttosto che rivolgersi a una specifica categoria di professionisti, esso ha avuto come destinatari gli operatori della *Street Level Bureaucracy*, ovvero tutti coloro che, con competenze e attitudini diverse, lavorano nei servizi di accesso al sistema di welfare (accoglienza, informazione, segretariato sociale, assessment amministrativo, servizi per il lavoro, la mobilità e l'abitare, ecc.). Hanno partecipato al progetto educatori, operatori sociali e del mercato del lavoro, assistenti sociali, amministratori locali e di enti pubblici, operatori di enti di patronato, di CAF e di associazioni socioculturali e del volontariato. Si tratta delle figure di contatto tra le persone vulnerabili e i servizi del welfare o le politiche pubbliche, ovvero di *figure-cerniera* con il territorio e le comunità che intendono favorire il benessere individuale e l'inclusione sociale. Sono stati realizzati due percorsi formativi che hanno, attraverso attività innovative e partecipative, offerto a una cinquantina di operatori di quattro province venete gli strumenti concettuali e operativi per il lavoro con le persone fragili.

Il presupposto di partenza del progetto ISBC, e che si ritrova anche in questo testo, insiste sul fatto che nel lavoro con i fragili e nella costruzione di comunità inclusive, la vulnerabilità va intesa come una risorsa e non solo come una mancanza. Si tratta di un approccio che abbraccia una concezione dell'umano in cui la fragilità costituisce davvero il fondamento di ogni relazione sociale, delle pratiche educative e di cura, della responsabilità condivisa.

In questa prospettiva, il libro offre degli spunti per ripensare l'organizzazione dei servizi sociali, per l'impiego, per l'inclusione non solo in una dimensione prestazionale, ma secondo una visione sistemica e multiprospettica centrata davvero alle persone vulnerabili. In particolare, esso intende riflettere sul posizionamento degli operatori nelle dinamiche intersoggettive e relazionali, sulla costruzione di contesti capaci di sviluppare dignità, di attivare cambiamenti con le persone e nelle comunità, di supportare azioni che possono potenziare capacità, interessi e valori delle persone, compresa la loro consapevolezza dei punti di forza e di debolezza.

In questo senso, le politiche sociali, educative e del lavoro, più che limitarsi a rispondere a mancanze dei soggetti o dei gruppi deboli, do-

vrebbero offrire e indicare spazi di cura democratica, per costruire reti di servizi integrati e intersettoriali. In questo senso, anche la professionalità degli operatori necessita di maggiori approfondimenti sui fattori, le relazioni, i significati che connotano i contesti di vulnerabilità e le vite delle persone che vivono situazioni caratterizzate da disagio o sofferenza, al fine di fornire un supporto per un maggior benessere e nella prospettiva del futuro.

I contributi presenti nel libro riflettono su queste tematiche e offrono esempi, strumenti, metodi, approcci per saper comprendere la fragilità e saper operare nella/con la vulnerabilità

Nel primo contributo del volume, Stefano Sbalchiero, nel trattare il tema del legame tra servizi erogati, pubblico di riferimento e modalità con le quali vengono a comporsi le relazioni tra di essi, considera l'influenza del senso comune che, da un punto di vista sociologico, può esercitare un sensibile impatto rispetto sia alle decisioni sia alle azioni intraprese. A questo si aggiungono i mutevoli e variegati contesti culturali entro cui si opera, così come i cambiamenti interni alle organizzazioni per cogliere e rispondere ai (nuovi) bisogni nelle società contemporanee. Il contributo offre alcune riflessioni utili a introdurre strumenti operativi per avviare, o per lo meno incentivare, processi di consapevolezza e riflessione. In particolare, due strumenti presentati — il diamante culturale e una scheda operativa — permettono di analizzare, anche in modo critico, gli aspetti prettamente pratici delle attività svolte, evidenziando il forte legame tra il lavoro svolto, il senso comune e i contesti culturali di riferimento, al fine di offrire strumenti di riflessione per analizzare percorsi e poter immaginare scenari possibili.

Nel secondo capitolo, Lea Ferrari, Francesca Zuanetti e Teresa Maria Sgaramella analizzano il costrutto dell'autodeterminazione focalizzandosi sia sulle teorie maggiormente utilizzate nell'ambito dello sviluppo professionale sia sugli strumenti che i professionisti dell'orientamento possono utilizzare per supportare le persone ad essere e sentirsi maggiormente autodeterminate. Nello sviluppo personale e professionale di un individuo, infatti, l'autodeterminazione emerge come un pilastro fondamentale: rappresenta la capacità della persona di agire sulla base dei propri valori, interessi e credenze, oltre che con la consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza.

Nel terzo capitolo, Teresa Maria Sgaramella, Lea Ferrari e Grazia Barbara Conti mostrano come l'evoluzione del mondo del lavoro sia sempre

stata influenzata dai cambiamenti sociali e dalle decisioni politiche. La realtà attuale richiede di focalizzarsi anche su altri fattori che influiscono sul suo progresso come, ad esempio, la velocità con cui la tecnologia si evolve e si insinua nella vita quotidiana lavorativa nonché le attuali crisi innescate dalle guerre e da eventi inattesi di portata globale come la pandemia. Tutti gli eventi appena citati hanno avuto un forte impatto nel mondo del lavoro e favorito la nascita di nuove realtà lavorative, anche complesse. Il contributo approfondisce l'analisi del lavoro come strumento utile per attivare cambiamenti con le persone e nei contesti con le sue evoluzioni nel tempo e con diversi esempi pratici.

Nel quarto capitolo, Federica Bruni mostra come i servizi alla persona abbiano vissuto, tra la fine degli anni Ottanta e gli anni Duemila, un periodo di intense sperimentazioni, grazie a leggi istitutive di servizi diversi e alla necessità di integrazione delle politiche pubbliche che insistano sulla diversificazione dei bisogni della popolazione, connessi alle varie trasformazioni occorse. Anche i professionisti che si occupano di orientamento, formazione, accompagnamento al lavoro, sono stati sollecitati sempre più ad operare coordinandosi con le politiche sociali e con le varie figure professionali, all'interno di situazioni multiproblematiche di svantaggio sociale e familiare. Il contributo presenta alcuni elementi teorici, "di cornice" delle politiche sociali e descrive due servizi (il Programma GOL e il Bonus Politiche Attive) al fine di riflettere sui nuovi compiti che vanno attribuiti a chi si occupa di politiche attive del lavoro.

Nel quinto capitolo, il saggio di Silvia Mocellin esplora il concetto di vulnerabilità come dimensione costitutiva dell'essere umano, troppo a lungo trascurata o considerata negativamente dalla filosofia occidentale. Riprendendo autori come Pulcini, Butler e Nussbaum, l'autrice invita a riconoscere nella vulnerabilità non solo un limite, ma anche una risorsa etica e relazionale, che apre alla cura, alla responsabilità e alla solidarietà. La cura, intesa in senso etico e politico, diventa una risposta alla vulnerabilità condivisa, superando i dualismi tra sfera privata e pubblica, e contrastando le disuguaglianze strutturali. In dialogo con il *Capability Approach* di Amartya Sen, il contributo propone un legame profondo tra vulnerabilità ed *empowerment*: riconoscere la fragilità permette di costruire le condizioni per sviluppare capacità, autonomia e giustizia sociale. La vulnerabilità, lungi dall'essere una debolezza, diventa così la base per un nuovo modello umano e politico, fondato su interdipendenza, riconoscimento e partecipazione attiva.

Nel capitolo sesto, Chiara Biasin si propone di approfondire il tema della vulnerabilità a partire dal punto di vista di chi opera con persone e gruppi in situazione di fragilità. Viene sviluppata una lettura pedagogica che focalizza sulle visioni e le interpretazioni complesse della vulnerabilità che sono alla base di una postura inclusiva e competente, educativamente aperta a possibilità formative di sviluppo e cambiamento. Il capitolo affronta anche dimensione relazionale della vulnerabilità ovvero il suo riferirsi a un inesorabile e necessario confronto tra sé e l'alterità e presenta tre casi di apprendimento per la discussione. Si tratta di esempi tratti da situazioni reali che permettono di attivare un'analisi dettagliata, su piccola scala, relativamente a una situazione o una condizione di vulnerabilità da far pedagogicamente evolvere, sollecitando una riflessione sul posizionamento, non solo professionale, dell'operatore di fronte alla vulnerabilità propria e altrui.

Nel settimo capitolo, Vanessa Bettin, a partire da una riflessione sul concetto di vulnerabilità e sull'importanza di un approccio multidimensionale alla presa a carico, si propone di illustrare il modello di lettura qualitativa della vulnerabilità attraverso uno strumento dal duplice valore per l'operatore: da un lato, rappresenta un supporto concreto per individuare elementi critici o barriere nascoste, che potrebbero sfuggire a una prima lettura ma incidere significativamente sul percorso di attivazione dell'adulto; dall'altro lato, offre un'opportunità per favorire il lavoro d'équipe, agevolando lo scambio di informazioni tra operatori e stimolando un confronto sistematico sui beneficiari incontrati. Il contributo prende avvio dall'esperienza maturata durante lo svolgimento dell'attività di borsa di animazione territoriale all'interno del progetto STARS-Servizi per il lavoro nei Territori e Azioni di supporto alle Relazioni Sociali, promosso dall'ente capofila Venetica Cooperativa Sociale in collaborazione con il dipartimento FISPPA dell'Università degli Studi di Padova. Lo strumento presentato permette di connettere elementi osservabili e dimensioni più profonde, promuovendo una presa in carico integrata, capace di valorizzare risorse latenti e di riconoscere gli ostacoli che possono impedire l'attivazione, per rafforzare l'efficacia e l'equità delle politiche di attivazione, in linea con gli obiettivi delle nuove progettualità territoriali.

Il volume, per il suo taglio particolare che integra la dimensione conoscitiva e la dimensione applicativa, è pensato soprattutto per gli operatori e i professionisti del settore. Esso costituisce il secondo tassello di una ri-

flessione composita sulla vulnerabilità e sulle prospettive dell'inclusione e dello sviluppo di comunità.

Infatti, in un primo volume dal titolo *Costruire Inclusione Sociale e cooperare per il Benessere delle Comunità*, anche questo realizzato nell'ambito del progetto ISBC e pubblicato in Open access con l'editore Franco Angeli, è stato possibile di approfondire i temi in questione attraverso la costruzione di una dimensione interpretativa multiprospettica e interdisciplinare. Il libro è ad accesso aperto ed è scaricabile al seguente indirizzo: <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/1147>.

In continuità con il precedente lavoro, questo secondo volume si propone di completare la riflessione avviata e di fornire strumenti di lettura e di intervento che possono esser utili a tutti i professionisti e gli operatori della *Street Level Bureaucracy* che, con competenze e mandati diversi, lavorano con i fragili. Esso suggerisce delle cornici interpretative e offre degli spunti per stimolare il cambiamento, la costruzione di contesti e setting facilitanti, lo sviluppo personale e sociale, la promozione del benessere individuale e collettivo, il rispetto per le persone con le loro caratteristiche, risorse, difficoltà e vulnerabilità.

GLI AUTORI E LE AUTRICI

Vanessa Bettin è dottoressa di ricerca in Scienze Pedagogiche. La sua attività si concentra sul tema dell'orientamento nelle comunità, con attenzione alle persone senza lavoro. Ha condotto una ricerca-azione partecipativa, adottando approcci che intrecciano pedagogia narrativa, metodologie creative e coinvolgimento attivo dei territori. Collabora con il mondo universitario, dove è docente a contratto nel corso di Scienze Pedagogiche (LM-85) presso l'Università degli Studi di Verona, e con enti privati, all'interno dei quali svolge attività di formazione, orientamento e mentoring. I suoi interessi di ricerca riguardano l'accompagnamento e l'orientamento degli adulti, le transizioni e le vulnerabilità, le pratiche informali e generative, gli approcci narrativi e trasformativi.

Chiara Biasin è professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università degli studi di Padova. I suoi interessi di ricerca e di insegnamento riguardano l'educazione e l'apprendimento degli adulti, la formazione e l'apprendimento nei contesti non formali e informali, le transizioni nel corso di vita e il tema delle vulnerabilità in età adulta.

Federica Bruni è assistente sociale, operatrice del mercato del lavoro, esperta nell'integrazione tra Servizi Sociali, Politiche Attive del Lavoro e Welfare, consulente senior di PA ed organizzazioni. Appassionata di design dei servizi, promuove la revisione dell'offerta di servizi di welfare, sia da parte della Pubblica Amministrazione che del Terzo Settore. Attiva nelle iniziative di volontariato del territorio di Padova, è promotrice della comunità professionale "Itinera - Tutor delle Transizioni", che raccoglie professionisti impegnati nelle attività di orientamento, sviluppo di comunità, formazione, promozione del lavoro.

Grazia Barbara Conti, psicologa abilitata, si occupa di inclusione scolastica e sociale, formazione di operatori che si occupano di inseri-

mento lavorativo. Collabora con il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova allo sviluppo di materiali e percorsi educativi per l'inclusione rivolti a insegnanti e genitori, bambini e bambine.

Lea Ferrari è professoressa associata in Psicologia presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università di Padova dove insegna Psicologia delle disabilità e dell'orientamento, Gestione della diversità nei contesti di lavoro, e Career Counseling and Vocational guidance in multicultural contexts. I suoi campi di insegnamento e di ricerca riguardano le dimensioni e le risorse individuali e contestuali che supportano la partecipazione e lo sviluppo di vita e professionale.

Silvia Mocellin insegna Filosofia morale ed Etica e globalizzazione presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università degli studi di Padova. La sua ricerca si concentra principalmente sull'etica pubblica ed applicata, con particolare attenzione alle questioni di etica economica, etica ambientale e ai temi legati all'antropologia filosofica. Ha scritto monografie e saggi sul Capability Approach, indagandone anche aspetti specifici, come l'applicazione al mondo del lavoro e alla transizione digitale; numerosi contributi riguardano l'etica ambientale ed economica, e, più di recente, il dialogo interculturale. Il suo percorso di ricerca si caratterizza per l'interesse a coniugare l'analisi filosofica con la concretezza dei dibattiti contemporanei, offrendo strumenti interpretativi e proposte operative per la costruzione di modelli di responsabilità sociale, cura pubblica e giustizia ambientale.

Stefano Sbalchiero, dottore di ricerca in Sociologia, è professore associato presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università degli studi di Padova. I suoi principali interessi di ricerca riguardano gli aspetti metodologici ed epistemologici della ricerca sociale, i metodi qualitativi e quantitativi, l'analisi statistica dei dati testuali, i processi culturali e comunicativi, le religioni nel contesto contemporaneo e le spiritualità.

Teresa Maria Sgaramella è professoressa associata presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Educazione e Psicologia Applicata dell'U-

niversità di Padova. Qui insegna, in particolare, Counseling riabilitativo, Psicologia dello sviluppo nell'età adulta. Gli interessi di ricerca riguardano lo Sviluppo Positivo Integrato nell'età adulta, con particolare attenzione al ruolo delle competenze sociali-emotive e delle determinanti sistemiche. Sono oggetto di approfondimento la progettazione, l'implementazione e la valutazione di azioni educative e di counseling integrato, personale e professionale, che coinvolgono individui e gruppi con storie di vulnerabilità e disabilità.

Francesca Zuanetti è psicologa del lavoro e career counselor, collabora da diversi anni con il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova nell'ambito di progetti finalizzati all'aggiornamento e allo sviluppo delle competenze dei professionisti dell'orientamento e del career counseling.

RIFLETTERE PER COSTRUIRE. PERCORSI E STRUMENTI OPERATIVI PER PREFIGURARE SCENARI POSSIBILI

STEFANO SBALCHIERO

Contesti e significati

I professionisti e gli operatori impegnati nei servizi alla persona – dagli educatori ai mediatori culturali, dagli operatori del mercato del lavoro agli assistenti sociali – ricoprono un ruolo centrale nel mediare tra le politiche pubbliche e le esigenze degli utenti. Nei contesti contemporanei, tuttavia, queste figure non solo si trovano ad affrontare cambiamenti interni all'organizzazione dei servizi, ma anche trasformazioni significative nel profilo dei loro destinatari. I servizi di primo soccorso sociale, ad esempio, hanno registrato un aumento dell'utenza proveniente dalla classe media, mentre le operatrici dei consultori familiari e dei servizi anti violenza si confrontano sempre più frequentemente con donne migranti. Gli operatori del mercato del lavoro, inoltre, devono costantemente gestire la diversità culturale dei candidati. In tutti questi casi, la differenziazione dell'utenza non rappresenta più un'eccezione, bensì una condizione strutturale.

Alla luce di queste trasformazioni, è cruciale una riflessione sia sui settori che sugli operatori coinvolti, cercando di attuare una definizione operativa del concetto di "cambiamento possibile". Un tale cambiamento, infatti, non può prescindere da processi di consapevolezza e autoriflessione, due elementi che costituiscono le fondamenta per un'evoluzione efficace dei servizi offerti. La ricostruzione riflessiva delle attività svolte, dal punto di vista di chi offre il servizio, ad esempio, permette di mappare efficacemente le esperienze e identificare i fattori che hanno maggiormente influenzato i gruppi target negli ultimi anni. Si tratta, dunque, di percorsi che permettono di acquisire maggiore consapevolezza rispetto al proprio ruolo ma anche di comprendere come i servizi si siano adattati alla crescente complessità dell'utenza.

L'analisi del cambiamento richiede di considerare sia la dimensione

quantitativa – ovvero la crescita o la diversificazione del numero di utenti – sia quella qualitativa, che riguarda i modi in cui nuovi destinatari dei servizi differiscono da quelli tradizionali, così come quali sono le nuove richieste che avanzano e come i servizi offerti vengono utilizzati. La comprensione di queste dinamiche, per valutare l’impatto complessivo che i mutamenti hanno avuto sull’erogazione dei servizi, può passare per percorsi riflessivi di autoconsapevolezza: di fronte ai grandi cambiamenti dei target di riferimento caratterizzanti le società contemporanee, i servizi sono in grado di intercettare (nuovi) bisogni e utenti oppure sono questi che si devono adeguare a servizi pensati e costruiti in e per contesti differenti? In altre parole, nella misura in cui gli attori sociali si presentano nella società con caratteristiche diverse rispetto al passato, possono essere rilevanti i modi in cui ci si confronta con la differenza e la complessità, per quali scopi e in quali contesti (Colombo, Semi, 2007).

È a partire da domande come questa che possono essere individuate strategie che permettano di rispondere in modo adeguato alle sfide poste ai processi di diversificazione e complessità crescenti collocandoli entro la cornice dell’agire sociale. Se la cultura, infatti, può essere intesa come “una sezione finita dell’infinità priva di senso dell’accadere del mondo, alla quale viene attribuito senso e significato dal punto di vista dell’uomo” (Weber, 1922, p. 47), risultano centrali i contesti e le dinamiche culturali. In altri termini, valori, credenze, pratiche e modi di vivere e agire condivisi da un gruppo dovrebbero essere al centro delle riflessioni sociologiche quando incrociano il tema della differenziazione culturale (Sciolla, 2021) e si articolano entro i contesti di vita quotidiana (Griswold, 1997). Come si articolano i servizi offerti, come questi si adattano ai mutamenti sociali e ai processi di differenziazione culturale, quale la cultura organizzativa che li caratterizza, sono solamente alcune domande possibili. E sono utili al nostro ragionamento nella misura in cui intendiamo evidenziare come la realtà, o le realtà, non si presentino agli individui come un insieme di fatti tra di loro isolati ma, per l’appunto, come contesti ricchi di senso e di significato attribuiti dal complesso degli attori sociali in gioco: “proprio per il fatto che gli individui attribuiscono un significato alla realtà – selezionando dalla sua massa indifferenziata tutto ciò che per loro ha un valore – possono agire, compiere scelte e modificare la propria esistenza” (Crespi, 2015, p. 27). Cambiano i contesti, il senso e i significati, per l’appunto, attribuiti ai servizi, sia dagli operatori coinvolti che da coloro che si rivolgono ad essi e, di conseguenza, il passaggio dall’analisi

delle pratiche quotidiane alla definizione di strategie operative può diventare un'opportunità per orientare i servizi verso una maggiore comprensione e consapevolezza delle dinamiche che li caratterizzano.

Cambiamenti di prospettiva come strumenti di conoscenza

Durante alcuni incontri con operatori che svolgono la loro attività erogando servizi alla persona, sono state proposte delle attività che ruotano attorno al concetto di “senso comune” (Jedlowski, 1994), che risulta rilevante per riflettere come ed in che modo, nei contesti in cui operiamo, ciascuno apprenda, condivida, trasmetta e applichi anche la conoscenza e il sapere di senso comune (Sciolla, 2021). Il senso comune, che può essere analizzato, allo stesso tempo, come vincolo o come risorsa (Sbalchiero, 2024), ci permette di comprendere quali siano le convinzioni e le percezioni condivise all'interno di un particolare contesto e come queste coinvolgano anche i discorsi pubblici sul welfare, lo sviluppo di policy e i processi decisionali (Bosco, 2002). In quest'ottica, infatti, se da un lato il senso comune può risultare utile per muoversi agevolmente in contesti complessi (chi non ha mai detto “facciamo così”, “è sempre stato fatto così!”), dall'altro lato “può accadere che il ricorso alle categorie del senso comune complichino, piuttosto che semplificare, le nostre esistenze. O meglio può accadere che, dietro a una apparente semplificazione, si determini il proliferare di significati ambigui, eccessivamente contratti e inadatti a dar conto della complessità dei processi, degli avvenimenti e delle riflessioni che li accompagnano” (ivi., p. 64).

Coerentemente con questo, come sottolineano gli operatori che abbiamo incontrato, in un contesto storico e sociale caratterizzato da risorse limitate rispetto alla crescente complessità dei problemi, sia nuovi che preesistenti, che inevitabilmente influenzano un welfare che fatica a ampliare o diversificare adeguatamente i servizi, gli operatori si trovano a dover affrontare il paradosso di gestire una domanda in aumento, sempre più eterogenea, con risorse insufficienti. In questo senso possiamo chiederci: il ricorso a soluzioni ordinarie, ormai integrate e considerate parte del “dato per scontato” all'interno di una specifica organizzazione, potrebbero ostacolare o limitare la capacità di interpretare correttamente i problemi, i contesti, le relazioni e, di conseguenza, la definizione di nuove soluzioni possibili?

Queste premesse ci conducono a presentare alcune attività svolte con operatori dei servizi alla persona nel tentativo di far emergere e mettere in discussione il sapere di senso comune così come si presenta e agisce nei contesti lavorativi al fine di prospettare nuovi e possibili scenari che si estendano oltre a tali cognizioni. Per iniziare, ogni incontro ha preso le mosse dalla discussione del testo “Don Chisciotte e il problema della realtà” (Schutz, 1955). Sancho Panza, il fedele scudiero di Don Chisciotte, è il rappresentante per eccellenza della visione “ordinaria” della realtà, largamente condivisa a livello sociale, che incarna l’atteggiamento di accettazione acritica delle cose: “saldamente radicato nel mondo del senso comune, i dubbi emergono solo quando non se ne può fare a meno. Lo stesso vale per ciascuno di noi, nella misura in cui è immerso nelle attività di routine della sua vita quotidiana” (Jedlowski, 2008, p. 13). Una visione del mondo e della realtà per certi versi rigida e predeterminata, ancorché condivisa, che gli permette di affrontare la vita quotidiana con sicurezza, destrezza, in quanto appaiono immutabili, così come appaiono. La questione è semplice: i mulini a vento non sono altro che mulini a vento, per Sancho Panza, proprio perché la realtà non è differente da ciò che appare: “i contenuti di senso comune sono veri perché ‘funzionano’. Ma funzionano solo perché ciascuno di voi vi si attiene. [...] Don Chisciotte non partecipa del ‘senso comune’. Per lui, sono plausibili e ‘reali’ cose che per Sancho Panza – il rappresentante per eccellenza del senso comune – sono solo fantasie” (ivi., p. 17). Per Don Chisciotte i mulini a vento possono essere dei giganti, così come le sue interpretazioni del mondo, lungi dall’essere prive di dubbi, possono perfino mettere in discussione il proprio e l’altrui punto di vista. Ed è questo l’esercizio che è stato proposto: riflettere sulla realtà, in particolare modo quella quotidiana e lavorativa, per cogliere le eventuali e possibili alternative.

In un contesto organizzativo, infatti, adottare la prospettiva di Don Chisciotte significa aprirsi a nuove idee, interpretazioni e modi di analizzare le situazioni superando le rigidità del senso comune. Ne consegue che le organizzazioni che rimangono ancorate a visioni convenzionali, ordinarie o statiche possono correre il rischio di diventare stagnanti o poco innovative, scoraggiando quel cambiamento di prospettiva che potrebbe garantire maggiore dinamismo e efficacia dell’organizzazione. Questo è particolarmente vero poiché molte delle nostre convinzioni sedimentate, prospettive o cornici entro cui ci muoviamo hanno radici cul-

turali. In altri termini, come sottolinea Sclavi (2003), ciò che osserviamo dipende dalla nostra prospettiva e, quindi, dai contesti culturali entro cui ci collochiamo. Di conseguenza, per riuscire a comprendere la nostra prospettiva, dobbiamo cambiare punto di osservazione e metterci in gioco esplorando, come faceva Don Chisciotte. In questo senso, il cambio di prospettiva può diventare uno strumento di conoscenza poiché, mettendo in discussione l'unico modo di vedere il mondo, le nostre esperienze possono acquisire maggiore consapevolezza di sé, dei limiti e delle possibilità non ancora esplorate.

La complessità dei contesti: il diamante culturale

Per poter ipotizzare cambiamenti di prospettiva possibili ed efficaci, è fondamentale comprendere quale sia il punto da cui si parte. In questo senso, a seguire verranno proposti due strumenti. Il primo, utilizzato con gli operatori impegnati nei servizi offerti alla persona, riguarda l'analisi e la comprensione dei contesti sociali, culturali e organizzativi entro cui operano attraverso il "diamante culturale", così com'è stato proposto da Wendy Griswold (1997). Strumento che si è rivelato indispensabile durante gli incontri permette di mappare le dinamiche profonde di una cultura, anche organizzativa, a partire dall'analisi delle sue componenti chiave. L'obiettivo che ci siamo proposti durante gli incontri, quindi, è stata la comprensione dei contesti culturali dove ci si trova a operare.

Il diamante culturale è uno strumento per studiare le relazioni tra cultura, società e organizzazioni / istituzioni, attraverso quattro elementi principali: *oggetti culturali, mondo sociale, creatori e riceventi* (figura 1). Alla luce di quanto è stato detto in precedenza, va ribadito che "gli oggetti culturali sono fatti da esseri umani. Questo è intrinseco a ogni definizione di cultura" (Griswold, 1997, p. 31). Di seguito riportiamo l'esempio ben argomentato dagli operatori dei servizi che abbiamo incontrato, i quali hanno proposto di analizzare i servizi sociali, usando come caso di studio il sostegno agli anziani.

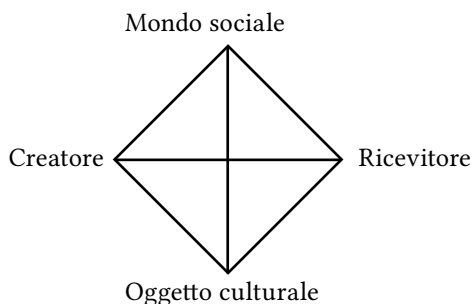


Figura 1. Diamante culturale (Griswold,1997)

L'attività è consistita in due fasi: la prima ha riguardato la descrizione dei quattro elementi che rappresentano i vertici del nostro diamante culturale.

L'oggetto prescelto dagli operatori come *oggetto culturale* è rappresentato dal sistema dei servizi sociali per gli anziani non autosufficienti. Riportiamo di seguito alcuni stralci degli interventi rilevati durante la discussione di questo *oggetto culturale*, seguendo le parole dei partecipanti coinvolti nell'attività. Racconta un operatore sociosanitario che lavora a stretto contatto con anziani non autosufficienti: "questo oggetto culturale include una serie di prestazioni e programmi (come assistenza domiciliare, centri diurni, case di riposo, assegni di cura e così via) finalizzati a garantire il benessere e la dignità delle persone anziane". Un'altra operatrice del settore sottolinea come questi servizi siano l'espressione di valori fondamentali della nostra società: "se dobbiamo parlare di cultura e di oggetti culturali, tali servizi sono la manifestazione concreta di una cultura di solidarietà e di assistenza, che riconosce il valore e la dignità di tutte le persone, anche nella vecchiaia e in situazioni di dipendenza".

Da queste testimonianze emerge chiaramente che i servizi sociali per gli anziani non autosufficienti incarnano valori culturali profondi come il rispetto per l'anzianità, la solidarietà intergenerazionale e l'idea che la società debba prendersi cura dei suoi membri più deboli. Un'assistente sociale afferma, infatti: "non è solo assistenza pratica, è anche una questione di trasmettere quei valori che ci tengono uniti come comunità". Inoltre, altra caratteristica di quest'oggetto culturale è che non può essere considerato statico, come ci ricorda un altro operatore: "i servizi sociali si evolvono in base ai cambiamenti della nostra società. Con l'invecchia-

mento della popolazione e le nuove sfide economiche, dobbiamo adattarci costantemente per offrire soluzioni più innovative e su misura”.

Un altro versante del diamante culturale è occupato dai *creatori* di questi servizi, che includono una vasta gamma di attori che vanno dai professionisti dei servizi sociali ai decisori politici e comprendono operatori sociosanitari, medici, psicologi, volontari. Sono questi gli attori che progettano e implementano i programmi di assistenza, definendo i criteri di accesso, le modalità di erogazione dei servizi e le risorse a disposizione. Un'assistente sociale racconta: “il nostro ruolo è capire le reali esigenze degli anziani e tradurle in servizi che possano aiutarli a mantenere la loro autonomia il più a lungo possibile”. Gli assistenti sociali sono particolarmente importanti in quanto agiscono come intermediari tra i bisogni degli anziani e la struttura del welfare. Continua, “il loro lavoro è orientato alla promozione dell'autonomia, alla riduzione dell'isolamento sociale e alla creazione di un supporto continuo e personalizzato”. Accanto agli assistenti sociali, i decisori politici e le istituzioni governative svolgono un ruolo cruciale, come afferma un funzionario comunale: “le scelte politiche e di bilancio sono determinanti. È attraverso il nostro lavoro che decidiamo dove allocare le risorse, cercando di trovare un equilibrio tra ciò che possiamo offrire e ciò che la popolazione anziana richiede... nella definizione delle politiche sociali le scelte fatte in termini di bilancio, regolamentazione e priorità influenzano direttamente la qualità e la disponibilità dei servizi sociali”. Come emerge da queste testimonianze, i creatori, dunque, non si limitano a finanziare e implementare i servizi, ma li modellano in risposta ai bisogni, in parte comuni e in parte diversificati, delle comunità entro cui prendono forma.

Chi sono, allora, i *riceventi* di questi servizi? Gli anziani e le loro famiglie, come viene sottolineato: “i principali riceventi dei servizi sociali per gli anziani non autosufficienti sono gli anziani stessi, ma anche le loro famiglie. Gli anziani ricevono assistenza fisica, psicologica e sociale che permette loro di vivere in condizioni più dignitose e sicure, spesso ritardando o evitando l'istituzionalizzazione”. Ma i riceventi non sono solo gli anziani: “le famiglie, in particolare i caregivers familiari, beneficiano dei servizi sociali in termini di sollievo dal carico di cura, ma anche in termini di supporto pratico e psicologico... questo migliora la qualità di vita anche di chi si prende cura degli anziani”. Di più, come afferma un'assistente sociale, “la comunità nel suo complesso può essere vista come un ricevente indiretto, poiché i servizi sociali favoriscono la coesione sociale

e in questo caso direi la solidarietà intergenerazionale. Quando gli anziani sono supportati adeguatamente, le famiglie e le reti nel territorio ne traggono beneficio”. In sostanza, dunque, mentre si sarebbe portati a pensare che i riceventi siano gli anziani, in quanto destinatari dei servizi offerti, queste testimonianze complessificano il quadro: “quando la comunità è coinvolta e gli anziani vengono aiutati, ne beneficia l’intera rete sociale... voglio dire, meno isolamento significa più coesione sociale”.

Quest’ultima affermazione ci porta ad analizzare l’ultimo dei quattro vertici del diamante culturale, ovvero il *mondo sociale* che definisce il contesto nel quale i servizi vengono erogati, influenzato da fattori economici, demografici e culturali. Un’operatrice di un centro diurno racconta come, effettivamente, i cambiamenti demografici stanno inevitabilmente rimodellato il loro lavoro: “con l’invecchiamento della popolazione, il nostro lavoro diventa sempre più cruciale, vediamo ogni giorno come le famiglie siano sempre meno in grado di prendersi cura dei propri anziani, e il nostro ruolo diventa fondamentale”. Anche il contesto economico gioca un ruolo fondamentale, continua un’assistente sociale, “basti pensare che in periodi di crisi economica i fondi per i servizi sociali possono essere ridotti, sono i primi a subire tagli, e ciò incide gravemente sulla qualità e l’accessibilità dei servizi”. Anche le aspettative culturali variano, come emerge dalle testimonianze, motivo per cui il mondo sociale comprende anche norme culturali e valori che la società sedimenta rispetto all’ambito della cura. Se in determinati contesti sociali l’assistenza agli anziani viene letta principalmente come una responsabilità familiare sarà necessario attivare dei servizi a supporto anche delle famiglie stesse, come afferma un’altra assistente sociale: “i servizi sociali riflettono i cambiamenti nei modelli familiari e nelle aspettative sociali... d’altra parte con la diminuzione della capacità delle famiglie di prendersi cura degli anziani, i servizi sociali sono diventati un elemento cruciale del welfare contemporaneo”.

Dopo aver discusso le caratteristiche dei vertici del diamante culturale, i partecipanti hanno condiviso le loro testimonianze, così come viene espresso dal responsabile di una struttura: “se devo pensare a cosa è servita questa riflessione con i quattro vertici del diamante, forse questo approccio permette di comprendere come i servizi sociali siano parte di una rete complessa di relazioni che coinvolge la società a vari livelli, e questo facilita una riflessione maggiormente accurata tra di noi, che ci occupiamo di una parte della questione, con le nostre differenti competenze, rispetto alle sfide e delle opportunità legate alla cura degli anziani”.

A questo punto è iniziata la seconda fase dell'attività, in quanto il diamante culturale di Wendy Griswold non si limita alla descrizione dei singoli elementi appena discussi, ma ha l'obiettivo di mettere in evidenza le relazioni che intercorrono tra questi quattro vertici. In questo modo, il lavoro è continuato riflettendo sulle connessioni tra il mondo sociale, i creatori, i riceventi e l'oggetto culturale in continua interazione. Di seguito, presentiamo queste interazioni attraverso le riflessioni che sono seguite.

La prima relazione esaminata è quella tra i creatori (operatori dei servizi sociali e decisori politici) e l'oggetto culturale (il sistema di welfare per gli anziani non autosufficienti). Se la legge ha posto le basi per la strutturazione dei servizi per gli anziani, definendo il quadro normativo e le risorse che i comuni dovrebbero destinare all'assistenza, gli assistenti sociali e gli operatori sociosanitari danno vita pratica ai servizi. Per esempio, l'assistente sociale può decidere di promuovere un progetto di assistenza domiciliare integrata in un territorio specifico, sensibilizzando la comunità e personalizzando i servizi in base alle esigenze locali. Un assistente sociale, parlando del suo ruolo, sottolinea: "non mi limito ad applicare delle regole stabilite dall'alto. Ogni giorno, a contatto con gli anziani, cerco di contribuire a migliorare il servizio, proponendo soluzioni che meglio si adattano ai bisogni del territorio... per esempio, ho avviato un progetto di assistenza domiciliare in un quartiere periferico, dove il trasporto è difficile e gli anziani rischiavano l'isolamento". Qui il rapporto tra creatori e oggetti culturali è rilevante. I creatori definiscono e modellano costantemente l'oggetto culturale (i servizi sociali e il sistema di welfare per gli anziani) in base ai bisogni emergenti e alle risorse disponibili.

Un altro aspetto fondamentale è la relazione tra l'oggetto culturale e i riceventi (gli anziani e le loro famiglie). I servizi sociali per anziani hanno un impatto diretto sulla vita degli anziani e delle loro famiglie e, quindi, se i servizi sono ben strutturati, accessibili e di qualità, gli anziani possono mantenere una maggiore autonomia e dignità nella loro vita quotidiana. Un'operatrice domiciliare racconta: "un anziano che beneficia dell'assistenza domiciliare può vivere a casa e sentire che qualcuno passa a controllare la sua salute e a fare le faccende domestiche, questo garantisce una sicurezza maggiore". Tuttavia, i riceventi non sono passivi, continua: "attraverso il loro feedback, i loro bisogni e le loro aspettative, partecipano a ridefinire e modellare l'oggetto culturale". Questa

relazione è quindi dinamica in quanto i servizi influenzano la qualità della vita degli anziani, e delle loro famiglie, ma allo stesso tempo, i bisogni degli anziani influenzano le modalità attraverso le quali i servizi sono progettati, adattati e migliorati.

La relazione tra i creatori e i riceventi è forse la più visibile, poiché è qui che avviene il contatto diretto tra chi fornisce i servizi e chi ne usufruisce. “Il rapporto con gli anziani non si basa solo sull'erogazione di un servizio, ma sulla costruzione di una relazione di fiducia”, spiega un partecipante, “quando un anziano si sente ascoltato e coinvolto, accetta meglio l'assistenza e collabora, migliorando così la sua qualità di vita”. Un'assistente sociale aggiunge un altro elemento: “il nostro ruolo non è solo fornire servizi, ma andare oltre l'aspetto formale del servizio per costruire un legame empatico e di advocacy... quindi ci impegniamo affinché le politiche sociali siano inclusive e rispondano alle reali necessità delle persone, non solo a logiche economiche”. Anche in questo caso, i creatori possono agire come advocates per i diritti degli anziani, spingendo per politiche più inclusive.

Proseguendo con questo ragionamento, il mondo sociale esercita una forte influenza sui creatori (decisori politici, operatori dei servizi). Ad esempio, il fenomeno dell'invecchiamento della popolazione nei Paesi occidentali ha spinto i decisori politici a riformare i servizi sociali per adeguarli a una crescente domanda e a sviluppare nuove strategie e soluzioni. Una partecipante riflette sugli effetti della crisi: “in questi tempi i tagli al welfare sono inevitabili. Ci troviamo a fare scelte difficili su dove indirizzare le risorse, e purtroppo alcuni servizi subiscono ridimensionamenti”. Il mondo sociale e le sue dinamiche influenzano profondamente le scelte dei creatori, spingendoli ad adattare i servizi alle sfide economiche e demografiche. Il mondo sociale, però, non influenza solo i creatori, ma anche i riceventi. Le aspettative culturali su come gli anziani dovrebbero essere seguiti variano a seconda dell'enfasi posta sull'autonomia degli anziani e sulla necessità di garantire loro un invecchiamento attivo. Un'operatrice afferma: “negli ultimi anni ho visto un cambiamento nelle aspettative verso gli anziani. Adesso si parla di garantire la loro autonomia e dignità, e questo ha portato a un ripensamento dei servizi, che oggi sono più flessibili e centrati sui bisogni della persona rispetto a qualche fa”. In questo esempio, le aspettative sociali e culturali del mondo sociale influenzano il modo in cui i riceventi percepiscono e utilizzano i servizi, trasformando la loro esperienza di assistenza.

Infine, la relazione tra il mondo sociale e l'oggetto culturale è quella che spesso, nel caso che abbiamo esaminato, definisce l'orientamento generale del welfare e delle politiche sociali, come viene sottolineato: "il crescente riconoscimento dell'importanza della qualità di vita degli anziani ha influenzato l'orientamento di politiche e servizi che sono sempre più orientati verso l'assistenza personalizzata evitando, nei limiti del possibile, la casa di cura, che ha comunque costi elevati per le famiglie". Un operatore sanitario conferma: "prima si pensava solo alle case di riposo. Ora si cerca di lasciare gli anziani nelle loro case il più a lungo possibile, perché è lì che si sentono meglio e più autonomi". Il mondo sociale, quindi, con i suoi cambiamenti culturali e demografici, contribuisce a plasmare il nostro oggetto culturale orientandolo verso soluzioni più flessibili e meno istituzionalizzati, come l'assistenza domiciliare o i piani di assistenza personalizzati.

A margine di questo lavoro possiamo dire che da un lato le relazioni tra i vertici hanno permesso di comprendere come i servizi sociali per gli anziani non autosufficienti siano un fenomeno complesso, plasmato dall'interazione di diversi fattori (sociali, economici, culturali). Dall'altro lato, superata la convinzione che siano i creatori a modellare l'oggetto culturale, è emersa una diffusa consapevolezza tra i partecipanti rispetto a come, a loro volta, i creatori siano profondamente influenzati dal mondo sociale e dalle pressioni che derivano da una società in continua evoluzione. Un'assistente sociale ha infatti affermato: "il nostro lavoro risponde a sfide che cambiano rapidamente. Prima abbiamo parlato di risorse limitate, normative rigide, e siamo costantemente spinti a trovare soluzioni che rispettino la dignità degli anziani e rispondano ai bisogni delle famiglie... dobbiamo reinventare i servizi ogni giorno". Questo riflette come i creatori siano influenzati non solo dal contesto sociale, ma anche dalle aspettative diversificate e crescenti dei riceventi, che partecipano attivamente al processo e che diventano attori protagonisti modellando, a loro volta, l'oggetto culturale: "alla fine, anche noi, siamo il prodotto di quello che la società vuole da noi per i suoi anziani... se cambiano i valori, le priorità, cambiano anche i servizi, e noi con loro". Questa riflessione chiude il cerchio, evidenziando come la cultura, i bisogni e le decisioni politiche siano interdipendenti e collettivamente responsabili della forma che prende l'assistenza sociale per gli anziani. In altre parole, rispetto al fenomeno analizzato, questa attività mostra in che modo le relazioni dinamiche tra i creatori, il mondo sociale, i riceventi e l'oggetto

culturale siano un riflesso delle nostre società e, quindi, di ciò che consideriamo importante e rilevante.

Cambiamenti di prospettiva: la scheda operativa

Per formulare ipotesi di cambiamenti adeguati e sostenibili, presentiamo il secondo strumento, che consente di collegare in modo efficace la riflessione teorica all'azione concreta. Questo strumento mira non solo a favorire l'emergere di nuovi punti di vista, ma anche a delineare scenari di intervento praticabili e innovativi.

La scheda operativa che segue (tabella 1) è stata utilizzata per promuovere questo tipo di riflessioni nell'ambito dei servizi offerti alla persona. Lo scopo principale non è stato offrire soluzioni, come si vedrà, ma attivare percorsi riflessivi al fine di farle emergere. Le questioni riguardano le relazioni tra la propria realtà organizzativa e i target di riferimento al fine di conoscere e mettere in discussione il senso comune e prefigurare nuovi scenari possibili.

Tabella 1. Scheda di lavoro. Metodologia di lavoro riflessivo per la prefigurazione di possibili soluzioni a problemi emergenti

STEP	OBIETTIVI	STIMOLI
Descrizione del servizio	DELINEARE IL PROFILO DEL TARGET PREVALENTE A CUI IL SERVIZIO SI RIVOLGE	<i>Chi sono le persone per le quali il servizio erogato risulta più soddisfacente? Quali sono le loro posizioni di classe, le loro identità di genere e la loro nazionalità?</i>
Descrizione eterogeneità rispetto al target	RICOSTRUIRE IL LIVELLO DI ETEROGENEITÀ DEL TARGET, OVVERO LE DIFFORMITÀ RISPETTO AL PROFILO DEL TARGET PREVALENTE	<i>Come si differenzia il target in termini di classe, genere e nazionalità?</i>
Problematiche sperimentate	STIMARE LE PROBLEMATICITÀ CAUSATE DALL'ETEROGENEITÀ DEL TARGET	<i>Quali sono le problematiche che le disomogeneità rispetto al target prevalente creano? E in termini di classe, di genere e di nazionalità rispetto all'erogazione del servizio?</i>

Strategie messe in campo	MAPPARE LE STRATEGIE "ORDINARIE" PER RISOLVERE I PROBLEMI RITENUTI PIÙ RILEVANTI	<i>Quali sono le attività che solitamente metto in campo per affrontare gli aspetti problematici?</i>
<i>Approccio riflessivo – 1</i>	PRATICARE LA RIFLESSIVITÀ	<i>Che cosa occorre cambiare? Occorre indurre il target a cambiare modalità di fruizione del servizio per allinearsi al profilo prevalente? Occorre cambiare le modalità di erogazione del servizio per venire incontro alle esigenze dei profili di target non prevalenti?</i>
<i>Approccio riflessivo – 2</i>	RISPETTO AL CAMBIAMENTO CHE SI RICHIEDE AI PROFILI DI TARGET NON PREVALENTI	<i>Quanto l'obbligo di assimilare il target eterogeneo ai profili prevalenti può impedire alla struttura di offrire un servizio efficace?</i>
<i>Approccio riflessivo – 3</i>	RISPETTO AL CAMBIAMENTO CHE SI RITIENE NECESSARIO ATTUARE NELLE MODALITÀ DI OFFERTA DEL SERVIZIO	<i>La direzione ha la volontà di cambiare? Esiste un consenso tra colleghe/i rispetto alla necessità di cambiare? La struttura possiede le risorse sufficienti per attuare il cambiamento?</i>

Il caso studio che verrà presentato si basa su una serie di incontri con personale scolastico al fine di promuovere cambiamenti costruttivi nell'ambito del patto scuola-famiglia e quindi dei servizi educativi offerti.

Durante gli incontri con le insegnanti di due scuole dell'infanzia, situate in differenti quartieri periferici di un capoluogo di provincia, il personale ha notato delle difficoltà nel coinvolgimento attivo dei genitori nel patto scuola-famiglia. Il patto, previsto dal progetto formativo delle scuole, richiede la partecipazione dei genitori nella coprogettazione di alcune attività educative e nella condivisione di alcuni principi per rafforzare il legame tra scuola e famiglia. In particolare, è emersa una mancanza di supporto al lavoro educativo delle insegnanti da parte delle famiglie con le quali, invece, vi è la necessità di instaurare una collaborazione reciproca basata sulla partecipazione attiva, oltre che durante i colloqui individuali e alle assemblee di sezione, per conoscere meglio e quindi prendere parte alla progettazione educativa.

Il riconoscimento del ruolo educativo della scuola dell'infanzia e la

collaborazione con le insegnanti, anche nella risoluzione di eventuali difficoltà, rimangono elementi fondamentali per rafforzare un dialogo costruttivo tra scuola e famiglia. Se da un lato questo richiede una partecipazione attiva dei genitori alla stesura del progetto formativo dall'altro lato dà per scontato che le famiglie vogliano e possano partecipare attivamente. Nelle discussioni avviate con le insegnanti è emerso fin da subito che i genitori più attivi nella partecipazione e coprogettazione sono prevalentemente italiani, appartenenti alla classe media e con un buon livello di istruzione. Allo stesso tempo, le famiglie più vulnerabili dal punto di vista economico e quelle migranti, sebbene rappresentino una percentuale significativa (circa il 40% del totale), tendono a partecipare meno frequentemente alle assemblee scolastiche, limitandosi a qualche incontro individuale. Questo le fa apparire disinteressate o impossibilitate a contribuire attivamente al progetto educativo, deludendo così spesso le aspettative delle insegnanti. Seguendo la scheda proposta, il personale e la direzione della scuola, suddivisi in gruppi, hanno iniziato a confrontarsi e a scrivere in un cartellone le risposte agli stimoli proposti per ciascun ambito.

Il profilo del target prevalente evidenzia che i genitori più attivamente coinvolti nelle attività scolastiche appartengono per lo più a famiglie italiane di classe media, con un buon livello di istruzione e una presenza costante nella vita scolastica dei figli. La partecipazione, tuttavia, è maggiormente rappresentata dalle madri. Questi genitori dedicano tempo alla scuola, prendendo parte a riunioni, assemblee ed eventi, dimostrando un chiaro interesse nel collaborare con gli insegnanti per co-progettare le attività educative.

Il target non prevalente, individuato dalle insegnanti, è composto da famiglie di bassa estrazione sociale e famiglie migranti, che rappresentano una porzione significativa degli alunni iscritti. Queste famiglie mostrano una scarsa partecipazione alle attività scolastiche, causata da barriere linguistiche e culturali. In questo gruppo si osserva una parità di genere nella partecipazione: sebbene marginale, vi prendono parte sia madri che padri ma, appartenendo prevalentemente alla classe operaia o precaria, giustificano spesso le assenze a causa di orari lavorativi poco compatibili con quelli scolastici. Le famiglie migranti provengono principalmente da paesi non comunitari, in particolare dal Nord Africa e dall'Asia meridionale, e spesso affrontano ulteriori difficoltà legate alle differenze linguistiche e culturali.

L'eterogeneità del target genera diverse problematiche nell'erogazione del servizio educativo. Una delle principali riguarda la disparità di accesso alle informazioni, che colpisce soprattutto le famiglie migranti o di bassa estrazione sociale. Queste famiglie spesso non comprendono appieno le richieste della scuola, sia a causa della complessità del linguaggio utilizzato che delle motivazioni che sostengono il patto scuola-famiglia, aggravato dalla mancanza di traduzioni chiare e accessibili. La conseguenza, segnalata in modo trasversale dalle partecipanti, è la fatica delle famiglie a partecipare attivamente al processo decisionale legato a questo patto. Dal punto di vista delle insegnanti, questo provoca una discrepanza nelle aspettative: mentre si aspetterebbero un coinvolgimento attivo da parte di tutte le famiglie, quelle con minori risorse, sia culturali che economiche, restano ai margini. Questa situazione genera una distanza tra le intenzioni educative della scuola e la realtà delle famiglie, complicando la partecipazione, la coprogettazione e la corresponsabilità educativa, oltre che ostacolare l'integrazione del percorso formativo del bambino con insegnamenti, conoscenze e processi cognitivi-relazionali.

Nell'analizzare le strategie "ordinarie" elaborate per affrontare queste problematiche, le insegnanti fanno emergere posizioni disomogenee. Un primo gruppo di insegnanti ritiene che le strategie elaborate in collaborazione con la dirigenza siano sufficienti, per quanto si siano dimostrate poco efficaci, e che la mancanza di partecipazione sia esclusivamente dovuta alle caratteristiche del target non prevalente. In questo caso, nella valutazione della necessità di cambiamento, l'orientamento è quello di un'assimilazione dei profili target non prevalenti a quello prevalente: le famiglie migranti o quelle a bassa estrazione sociale sono state incoraggiate, tramite incontri personalizzati con la famiglia, comunicazioni personali e avvisi scolastici affissi nella bacheca della scuola, a partecipare attivamente a iniziative e assemblee di sezione per conoscere la progettazione e avviare percorsi di coprogettazione educativa. Questi aspetti sono stati valutati da alcune insegnanti come un semplice passaggio di informazioni ma non come una comunicazione dialogica che prevede un vero scambio di idee e opinioni: in altre parole, una comunicazione puramente informativa rischierebbe di creare, ex ante, una barriera tra scuola e famiglie, limitando il coinvolgimento delle seconde nel processo educativo. Questo gruppo di insegnanti sottolinea come un modello di partecipazione posto in questi termini possa risultare perfino controprodu-

cente: rischierebbe di marginalizzare ulteriormente queste famiglie che hanno strumenti culturali, situazioni familiari e disponibilità differenti.

A questo punto, le insegnanti hanno iniziato un percorso riflessivo, stimolato dalla scheda proposta, a partire da un confronto di idee e prospettive da cui sono emerse possibili soluzioni alle problematiche individuate. La discussione ha messo in luce le criticità di un approccio che si concentra principalmente sulla richiesta di una maggiore partecipazione. Sebbene questa possa sembrare la via più semplice e rapida da seguire dal punto di vista organizzativo, è emersa la consapevolezza che è necessario modificare le modalità di coinvolgimento delle famiglie per rispondere adeguatamente alle esigenze dei profili di target non prevalenti.

Le scuole dell'infanzia coinvolte, nella loro totalità, comprese la direzione e le insegnanti, hanno riconosciuto la necessità di modificare le modalità di coinvolgimento delle famiglie, manifestando la volontà di introdurre diverse iniziative. La prima riguarda la promozione di una serie di incontri di formazione interna. È emerso chiaramente che ristabilire una coerenza interna di intenti, prima di rivolgere lo sguardo verso l'esterno, potrebbe risultare centrale per riuscire a elaborare proposte efficaci.

Le soluzioni proposte per attuare cambiamenti volti a coinvolgere anche le famiglie più difficili da raggiungere si articolano su diversi livelli. Innanzitutto, è stata suggerita la semplificazione delle comunicazioni, con l'implementazione di un sistema di comunicazione più accessibile. Questo dovrebbe prevedere l'utilizzo di un volantino redatto in un linguaggio semplice e chiaro, arricchito da vignette, per trasmettere il significato e l'importanza del patto scuola-famiglia, evidenziando il ruolo fondamentale del supporto delle famiglie nella coprogettazione.

In secondo luogo, è emersa la necessità di una maggiore flessibilità negli orari di incontro per venire incontro alle esigenze lavorative dei genitori. Poiché le riunioni erano state fissate come eventi unici e tendevano a coinvolgere principalmente il gruppo target, si è proposto di introdurre un coordinamento di riunioni in piccoli gruppi, anche con il supporto di mediatori culturali del Comune, in orari non standard o durante il fine settimana.

In aggiunta, le scuole si sono impegnate a rafforzare progetti di baby-sitting gratuiti durante gli incontri scolastici e le assemblee, per consentire ai genitori con figli piccoli di partecipare senza dover cercare soluzioni di cura alternative. È stata proposta l'inclusione di figure esterne, come associazioni locali e mediatori culturali, per supportare le famiglie

migranti nella comprensione del sistema educativo italiano e nella loro partecipazione attiva al progetto formativo. Inoltre, è stata sottolineata l'importanza di coinvolgere maggiormente gli attori presenti nel territorio, come le istituzioni locali e il Comune per la mediazione culturale, affinché possano fornire supporto logistico e operativo nell'organizzazione degli incontri con le famiglie, soprattutto con i gruppi non prevalenti.

A conclusione di questa esperienza, come si è visto, la scheda di lavoro proposta non è stata utilizzata al fine di fornire soluzioni preconfezionate. Invece, attraverso un processo di riflessione interna, le scuole e le insegnanti sono riuscite a delineare modalità ritenute maggiormente efficaci per migliorare l'inclusione delle famiglie nel patto scuola-famiglia e nei percorsi di coprogettazione. In particolare, le insegnanti, al termine degli incontri, si sono dichiarate motivate e convinte che le nuove strategie porteranno a un aumento della partecipazione e a un coinvolgimento delle famiglie non prevalenti, contribuendo a ridurre le disuguaglianze nella fruizione del servizio così come a creare un ambiente educativo più equo, accessibile e inclusivo: questioni fondamentali nei percorsi di coprogettazione tra scuola e famiglia in un'ottica di corresponsabilità educativa.

Riflessioni a margine

Per ricomporre le tessere del lavoro svolto con i diversi gruppi di personale coinvolto nei servizi alla persona entro un mosaico maggiormente coerente, possiamo dire che il filo conduttore che unisce le due esperienze, l'uso del diamante culturale e della scheda operativa, è relativo alla modalità di utilizzo di questi strumenti: entrambi non hanno offerto soluzioni preconfezionate. Al contrario, sono stati avviati processi di riflessione in cui le persone coinvolte sono riuscite a delineare modalità ritenute più efficaci sia per analizzare e riflettere sui propri servizi, sia per immaginare nuove possibilità o soluzioni al di fuori dell'esperienza ordinaria.

Sebbene in modo diverso, dunque, entrambe le esperienze hanno evidenziato l'importanza di ripensare continuamente il legame tra i servizi alla persona, le esigenze dell'utenza e le modalità operative, in contesti caratterizzati da una crescente complessità. Questo, si è visto, avviene attraverso l'analisi critica sia dei contesti in cui si opera sia delle relazioni che si instaurano tra il complesso degli attori sociali in gioco.

In questo senso, anche le presenti conclusioni non possono che essere provvisorie e aperte a ulteriori sviluppi e pratiche, proprio come gli strumenti proposti, che mirano a prendersi il tempo necessario per riflettere e costruire, prefigurano scenari futuri possibili. Ciò che può essere ribadito, invece, è che una maggiore consapevolezza delle dinamiche culturali e sociali che influenzano il lavoro nei servizi alla persona, come sottolineato dalle persone che abbiamo incontrato, può promuovere approcci riflessivi utili per affrontare i cambiamenti, superare le rigidità del senso comune e proporre nuove soluzioni più innovative e flessibili, nell'ottica di un dialogo e di un continuo rinnovamento delle prassi operative.

Bibliografia

- Bosco, N. (2002). Dilemmi del welfare. Politiche assistenziali e comunicazione pubblica. Guerini.
- Colombo, E., & Semi, G. (eds). (2007), Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza. Franco Angeli.
- Crespi, I. (2015). Cultura/e nella società multiculturale: riflessioni sociologiche. EUM - Edizioni Università di Macerata.
- Griswold, W. (1997). Sociologia della cultura. Il Mulino.
- Jedlowski, P. (1994). Quello che tutti fanno. Per una discussione sul concetto di senso comune. *Rassegna italiana di sociologia*, 35(1), 49-77.
- Jedlowski, P. (2008). "Introduzione", in A. Schutz, *Don Chisciotte e il problema della realtà* (pp. 7-22). Armando.
- Schutz, A. (2008). *Don Chisciotte e il problema della realtà* (ed. or. 1995). Armando.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Mondadori.
- Sciolla, L. (2021). *Sociologia dei processi culturali*. Il Mulino.
- Sbalchiero, S. (2024). L'eccezione di senso comune tra vincoli e opportunità. In C. Biasin (a cura di), *Costruire inclusione sociale e cooperare per il benessere delle comunità* (pp.101-112). Franco Angeli.
- Weber M. (2003). *Il metodo delle scienze storico-sociali* (ed.or. 1922). Einaudi.

AUTODETERMINARE E AUTODETERMINARSI

LEA FERRARI, FRANCESCA ZUANETTI, TERESA MARIA SGARAMELLA

La teoria dell'Autodeterminazione

La Teoria dell'Autodeterminazione (SDT - *Self-Determination Theory*) elaborata da Ryan e Deci (2000a; 2000b; 2020) spiega i meccanismi alla base della motivazione ed è stata applicata in diversi ambiti, come quello educativo, sportivo e organizzativo. Secondo la SDT, le persone persistono nel raggiungere i propri obiettivi nonostante la presenza di ostacoli e sfide perché spinti dal soddisfare tre bisogni innati fondamentali: 1) il bisogno di competenza, che si riferisce al sentirsi efficaci nelle interazioni con l'ambiente e nell'esercitare ed esprimere le proprie capacità; 2) il bisogno di autonomia, cioè il sentirsi in grado di scegliere e di impegnarsi in attività che nascono dalla propria volontà, anziché essere imposte dalla volontà altrui; 3) il bisogno di relazioni, cioè il percepire di essere in relazione con gli altri e di appartenere a un gruppo o una comunità. Soddisfare questi bisogni porta la persona a mettere in atto comportamenti autodeterminati, quindi ad esperire maggiori livelli di *motivazione intrinseca* (Deci et al., 2017). Quest'ultima implica interesse e soddisfazione nello svolgere una certa attività e ad essa sono associati maggiori livelli di benessere. Considerando l'ambito lavorativo, gli studi presenti in letteratura hanno rilevato che la motivazione intrinseca è correlata positivamente alla soddisfazione lavorativa, ad un impegno nel lavoro, prestazioni lavorative valutate in modo positivo, mentre correla negativamente con il burnout e il turnover (Deci et al., 2017). Come si nota nella tab.1 alla motivazione intrinseca corrisponde anche il maggior grado di internalizzazione e integrazione di valori e norme comportamentali, alle quali si associano una maggiore persistenza nell'agire, una percezione di sé più positiva e un impegno di qualità. L'internalizzazione corrisponde al processo di interiorizzazione di un valore e/o di una norma, mentre l'integrazione è il processo attraverso il quale gli individui trasformano una norma facendola propria (Ryan & Deci, 2000a). Gli autori hanno

inoltre indagato quali sono i fattori che portano le persone ad essere motivate intrinsecamente, e hanno riscontrato una forte influenza da parte dei fattori sociali e ambientali: quando il contesto è supportivo e consente di soddisfare i bisogni psicologici innati, la persona sperimenta una crescita psicologica, internalizzazione e livelli di benessere più elevati (Nunes, Proença & Carozzo-Todaro, 2024). Questo si verifica in quanto eventi e strutture esterni alla persona, come feedback, comunicazioni o ricompense, (1) consentono di percepire sentimenti di autoefficacia, cioè la persona sente che con le sue capacità riesce a svolgere i compiti intrapresi e a raggiungere obiettivi; (2) sono accompagnati da un senso di autonomia, cioè la persona sente che l'azione è autodeterminata e (3) sono percepiti positivamente da persone alle quali un individuo si sente legato (o vorrebbe esserlo), cioè con le quali percepisce un senso di interdipendenza (Deci, Olafsen, & Ryan, 2017; Ryan & Deci, 2000a).

Al polo opposto del continuum troviamo i comportamenti “non autodeterminati”, ai quali gli autori associano una *amotivazione*. Diverse ragioni possono portare una persona a non voler agire: la mancanza di attribuzione di valore all'attività, un basso livello di autoefficacia e una scarsa possibilità di ottenere i risultati desiderati (Ryan & Deci, 2000a).

Tra i due poli risiedono invece quei comportamenti alla cui base vi è una motivazione estrinseca, definita come quella spinta ad agire per l'ottenimento di ricompense o riconoscimenti esterni (feedback da parte del/la responsabile, benefit aziendali, riconoscimenti economici...). Nella SDT vengono individuate e descritte quattro tipologie di motivazione estrinseca che differiscono per il grado di autonomia, internalizzazione e integrazione percepito dall'individuo (Ryan & Deci, 2000a; 2000b; Deci et al., 2017):

- a. *regolazione esterna*, secondo cui la persona percepisce un controllo proveniente dall'esterno, ad esempio per la presenza di potenziali premi o minacce. Far leva su questa motivazione può essere efficace per il raggiungimento di obiettivi specifici, ma nel lungo periodo porta a una diminuzione della motivazione intrinseca e del benessere percepito;
- b. *regolazione introiettata*, che descrive quei comportamenti messi in atto per evitare la disapprovazione di altri significativi, come colleghi o superiori. Per questa tipologia di comportamenti l'individuo percepisce un maggiore grado di regolazione interna;
- c. *regolazione identificata*, che implica una maggiore consapevolezza da

parte degli individui dell'importanza o del valore associati ai loro ruoli e comportamenti lavorativi. Riconoscendo come proprie le motivazioni alla base dei loro comportamenti, diventano sempre più autonomi nell'autoregolazione, dimostrando maggiore flessibilità nella scelta e nel mantenimento delle loro attività lavorative;

- d. *regolazione integrata*, che corrisponde alla forma più volitiva di motivazione estrinseca. L'integrazione si verifica quando la persona non percepisce conflitti tra le diverse identificazioni (per esempio, identificazione con il proprio lavoro e con la propria famiglia), e questo la porta ad impegnarsi attivamente e per uno scopo preciso, in assenza di barriere o di conflitti interni.

La Tabella 1 mostra in sintesi le caratteristiche dell'autodeterminazione, proposte in letteratura.

Tabella 1. Caratteristiche dell'autodeterminazione

Motivazione	Amotivazione	Motivazione estrinseca			Motivazione intrinseca		
	Assenza di motivazione						motivazione autonoma
Stile di autoregolazione		Regolazione esterna	Introiezione	Identificazione	Integrazione		
		motivazione controllata					
Elementi definiti	Assenza di azione e attività Sensazioni di impotenza	Premi o punizioni forniti dall'esterno	Coinvolgimento dell'io Autoattribuzione di premi e punizioni	Importanza personale Valutazione consapevole delle attività	Congruenza con la propria identità	Interesse Piacere Soddisfazione intrinseca	
Attribuzione di causalità	Impersonale	Esterna	In parte esterna	In parte interna	Interna	Interna	

Per quanto riguarda il contesto lavorativo un importante contributo viene dalla metanalisi condotta da Van den Broeck, Howard, Van Vae-renbergh, Leroy e Gagné (2021) in cui sono stati esaminati 124 contributi pubblicati dal 1989 al 2020. Questa metanalisi ha confermato la validità incrementale di ciascun tipo di motivazione della SDT nel predire i comportamenti organizzativi. Agli opposti del continuum abbiamo l'amotivazione che si associa esclusivamente a conseguenze negative riducendo sia il benessere che la performance dei dipendenti, e dall'altro la motivazione intrinseca, la più importante per il benessere, gli atteggiamenti e i comportamenti dei lavoratori. A livello intermedio abbiamo le altre tipologie di motivazione. La regolazione identificata è risultata la forma di motivazione più potente nel predire la performance e i comportamenti di cittadinanza organizzativa rispetto alla motivazione intrinseca; l'Introiezione ha conseguenze sia positive che negative spingendo i lavoratori a impegnarsi di più ma anche ponendoli a rischio di stress e ansia; La regolazione esterna ha infine scarsi legami con i comportamenti dei lavoratori e ha costi in termine di benessere. Si rafforza quindi la rilevanza della motivazione al lavoro e la necessità di considerare le diverse forme di motivazione per migliorare il benessere e la performance dei dipendenti.

Teoria dell'Agentività Causale

Il contributo forse più innovativo nell'ambito dell'evoluzione delle teorie sull'autodeterminazione è la Teoria dell'Agentività Causale (CAT - *Causal Agency Theory*; Shogren et al., 2015; Shogren & Raley, 2022; Shogren, Wehmeyer, & Palmer, 2017; Wehmeyer & Mithuag, 2006). Secondo questa teoria una persona è autodeterminata quando «agisce come agente causale primario della propria vita e ha la possibilità di effettuare scelte e prendere decisioni libera da influenze o interferenze esterne riguardanti la qualità della propria esistenza» (Wehmeyer, 2004, pag. 351). In questa prospettiva teorica, il sé agentico rappresenta il nucleo centrale, mentre i bisogni psicologici di competenza, autonomia e relazioni costituiscono il livello di base (Nota, Soresi, & Ferrari, 2016; Shogren & Raley, 2022; Wehmeyer, 2004). La motivazione a soddisfare i bisogni psicologici di base promuove il benessere e genera le condizioni per intraprendere azioni autodeterminate. Queste azioni permettono alla persona di sviluppare la propria capacità di agire come agente causale, contribuendo alla costruzione del sé agentico. Tutto ciò genera un circolo virtuoso che

alimenta ulteriormente la motivazione a soddisfare i bisogni psicologici di base. Secondo la CAT, le azioni sono influenzate da molteplici fattori socio-ecologici e questo potrebbe portare la persona autodeterminata a non poter esercitare un controllo assoluto delle azioni o dei risultati dell'intero processo (Shogren & Raley, 2022). Questo non dovrebbe essere visto come un ostacolo, poiché l'aspetto più importante del circolo virtuoso appena descritto è lo sviluppo di una motivazione autonoma e di una propensione ad agire pianificando per ottenere i risultati desiderati. Inoltre, essendo l'autodeterminazione un processo continuo, secondo la CAT la persona sviluppa competenze e credenze di efficacia lungo tutto il corso della propria vita.

Gli autori individuano tre diverse tipologie di azioni autodeterminate:

1. *Azioni volitive*: le persone autodeterminate agiscono in modo intenzionale e deliberato per raggiungere gli obiettivi scelti senza influenze esterne. Può essere necessario il supporto di persone di fiducia (genitori, amici, insegnanti, professionisti dell'orientamento) per ricevere supporto nell'individuare e perseguire gli obiettivi scelti in autonomia.
2. *Azioni agentiche*, cioè le azioni che la persona individua e mette in atto per raggiungere i propri obiettivi;
3. *Azioni riguardanti le credenze di controllo delle azioni*, che si riferiscono all'agire sulle proprie convinzioni rispetto alla propria efficacia e al possedere le abilità necessarie per raggiungere l'obiettivo scelto. Queste credenze sono legate alla costruzione di un empowerment personale, che si sviluppa attraverso abilità, atteggiamenti e competenze maturati grazie al processo di scelta, di presa di decisione e di attuazione di azioni focalizzate sul raggiungimento dei propri obiettivi.

Allenarsi a rilevare i livelli di autodeterminazione

Nel corso degli anni sono stati sviluppati molti strumenti per l'analisi dell'autodeterminazione. Vogliamo qui esemplificarne alcuni per dare testimonianza dell'eterogeneità e della continua innovazione.

Tra i primi strumenti va menzionata la AIR Self Determination Scale (AIR- SDS; Wolman, Campeau, Dubois, Mithaug, & Stolarski, 1994). Questa scala, di cui esistono diverse versioni, per studenti, genitori, educatori, si propone di misurare l'autodeterminazione attraverso due componenti

principali. La componente delle *capacità* riguarda le abilità, percezioni e conoscenze che consentono di autodeterminarsi. Le abilità si riferiscono alle azioni associate alla definizione degli obiettivi, alla presa di decisione e ai passi necessari per raggiungere ciò che si desidera. Le percezioni si riferiscono ai livelli di fiducia e alla motivazione nei confronti dei propri interessi, bisogni e obiettivi. Le conoscenze si riferiscono alla comprensione dei bisogni, interessi, abilità, come definire gli obiettivi, scegliere e pianificare, oltre che valutare le proprie azioni. La componente delle *opportunità* valuta quanto spesso un individuo ha la possibilità di utilizzare le proprie risorse, ovvero realizza azioni in sintonia con le proprie capacità, a casa e a scuola.

Tra i più utilizzati vi è la ARC Self-Determination Scale (Wehmeyer & Kelchner, 1995). È uno strumento self-report che con 72 item consente di misurare quattro componenti: autonomia, autoregolazione, empowerment psicologico e autorealizzazione. Le domande comprendono sia item da valutare secondo scale Likert o con sì/no, e domande aperte da completare. È disponibile una versione per bambini, una per adolescenti e una per adulti.

Negli ultimi anni, sulla base anche del lavoro di perfezionamento della teoria dell'agentività causale sono almeno due le proposte di nuovi strumenti in via di sviluppo. Nel 2017 Shogren e collaboratori hanno proposto il Self-Determination Inventory: Student Report. Per quanto riguarda le azioni volitive, sono proposte due sottoscale, autonomia (esempio di item: 'Nel fine settimana pianifico delle attività che mi piace fare') e azioni autogovernate (esempio di item: 'Considero molte possibilità quando faccio piani per il futuro'). Per le azioni agentiche sono presentate tre sottoscale: autodirezione (esempio di item: 'Prendo le mie decisioni'), pathways thinking (esempio di item: 'Penso a più modi per risolvere un problema'), e per la sottoscala autoregolazione è chiesto di completare una storia. Per le azioni credenze e atteggiamenti di controllo delle azioni sono presentate tre sottoscale: empowerment psicologico (esempio di item: 'Riesco a fare buone scelte'), autorealizzazione (esempio di item: 'È meglio essere se stessi che essere popolari'), controllo delle aspettative (esempio di item: 'Ho la capacità di ottenere ciò che voglio'). In un recente lavoro di validazione con 4.165 adolescenti tra i 13 e i 22 anni con e senza disabilità, i ricercatori americani hanno confermato la bontà di 21 item suddivisi nelle tre dimensioni previste dalla CAT (Shogren, Little, Grandfield, Raley, Wehmeyer, Lang, & Shaw, 2020).

Successivamente, Verdugo e collaboratori hanno messo a punto la scala AUTODDIS (Verdugo, Vicente et al., 2021) dedicata a giovani e adulti con disabilità intellettive. La scala comprende diverse sezioni. La sezione *caratteristiche volitive* si compone di 28 item e include le sottoscale: autonomia (esempio di item: ‘Cura la sua igiene personale’) e iniziativa personale (esempio di item: ‘Svolge attività che gli/le piacciono nel suo tempo libero’). La sezione *caratteristiche agentiche* comprende 31 item e include le sottoscale: autodirezione (esempio di item: ‘Si prefigge delle mete e degli obiettivi nella vita’) e autoregolazione (esempio di item: ‘Adatta le sue azioni se i progetti cambiano’). La terza sezione *atteggiamenti e credenze di controllo delle azioni* comprende le sottoscale autoideazione (esempio di item: ‘Sa compensare le sue difficoltà’) ed empowerment (esempio di item: ‘Conosce i suoi diritti’).

Per quanto riguarda il contesto italiano si segnalano gli strumenti sull’autodeterminazione contenuti nel portfolio ASTRID (Ferrari, Nota, & Soresi, 2007), di cui esiste la versione di autovalutazione per adolescenti e la versione per persone con disabilità intellettiva in forma sia di eterovalutazione che autovalutazione. La versione per adolescenti si compone di 20 item suddivisi in 4 sottoscale: Autodeterminazione nell’esprimere e sfruttare le proprie capacità e decisioni (ad esempio: ‘A proposito delle mie scelte sono sempre in grado di fare buone scelte vs. ho sempre bisogno di altri che mi aiutino a scegliere’); Autodeterminazione nei confronti delle decisioni riguardanti il futuro (ad esempio: ‘A proposito degli studi e/o delle attività formative che farò in futuro sarò soprattutto io a decidere quali farò vs. [...] saranno soprattutto altri a decidere quali farò’); Autodeterminazione a proposito del proprio tempo libero (ad esempio: ‘A proposito di cosa fare sono sempre io a decidere cosa vs. [...] sono sempre altri a decidere cosa’); Autodeterminazione nell’espressione delle proprie idee e dei propri sentimenti (ad esempio: ‘A proposito dei miei sentimenti generalmente li esprimo liberamente vs. [...] generalmente non li esprimo liberamente’). La versione per adulti con disabilità intellettiva si compone di 24 item suddivisi in 4 sottoscale: Autodeterminazione nei confronti delle attività di vita quotidiana (ad esempio: ‘A proposito di chi invitare a casa sua o nell’ambiente in cui vive, è sempre l’utente a deciderlo vs. sono sempre altri (operatori, genitori) a deciderlo’); Autodeterminazione nei confronti dell’espressione delle proprie emozioni (ad esempio: ‘A proposito dei suoi sentimenti, l’utente riesce sempre ad esprimerli liberamente vs. l’utente non riesce mai ad esprimerli liberamente’); Autodetermina-

zione nei confronti delle attività da svolgere (ad esempio: ‘A proposito delle attività sulle quali impegnarsi, è soprattutto l’utente a decidere quali fare vs. sono soprattutto altri (operatori, genitori) a deciderlo’); Autodeterminazione nei confronti delle proprie scelte (ad esempio: ‘Le sue scelte vengono sempre accettate da altri vs. vengono sempre rifiutate dagli altri (operatori, genitori)’).

Allenarsi a rilevare i livelli di autodeterminazione: la storia di Sara

Nel caso che presentiamo, la valutazione sui livelli di autodeterminazione è stata proposta a Sara, una giovane di 19 anni con lieve disabilità intellettiva che si era rivolta ad un servizio di consulenza di orientamento in quanto non aveva idee chiare su cosa fare al termine della scuola superiore. Viene accompagnata dal responsabile del centro psicoeducativo del quartiere in cui abita. Lo frequenta tre pomeriggi alla settimana per fare i compiti e per andare in piscina.

Durante il primo incontro racconta di aver frequentato un corso biennale per segretaria d’azienda. Un’esperienza che definisce poco soddisfacente in quanto non le piaceva. Narra di un episodio piuttosto spiacevole associato al laboratorio di informatica. Dice infatti che: ‘Venivo sempre fatta sedere vicino a qualcuno e non potevo nemmeno toccare il mouse. Era sempre qualcun altro che lo usava. Io potevo solo guardare e basta’. Successivamente è stata iscritta dai suoi genitori ad un istituto agrario, ha frequentato il primo anno. Non descrive particolari difficoltà ma l’evento che ritiene più significativo è lo stage che ha potuto realizzare in una serra in cui era addetta ad abbeverare le piantine e a controllare il loro stato di vitalità. Doveva anche pulire e risistemare gli attrezzi.

In merito al suo stato di salute, dice di non avere particolari problematiche anche se riporta di prendere delle gocce alla sera e al mattino ma non sa bene per cosa e non ricorda il nome del medicinale. Gli spostamenti sono un problema, si muove in autonomia solo in luoghi conosciuti. Usa i mezzi pubblici solo per andare a scuola. Se deve andare in posti non familiari viene accompagnata in macchina dal padre o dal fratello. Non sembra manifestare particolari problematiche di interazione, sorride e risponde adeguatamente alle domande con un eloquio comprensibile.

Nel secondo incontro viene chiesto a Sara di rispondere, tra i vari strumenti, alla Scala di Valutazione dell’Autodeterminazione per perso-

ne adulte con disabilità intellettive (SVA-ARM) nella versione di autovalutazione con scala Likert a tre livelli. Nel corso della compilazione, si sofferma a pensare quando incontriamo il seguente quesito: 'A proposito di ciò che desidero: riesco sempre a ottenere ciò che desidero vs. non riesco mai ad ottenerlo'. 'Non so cosa rispondere' afferma. Viene rassicurata, le si dice che può succedere e che proveremo a tornare sulla domanda al termine del questionario. Lo stesso tipo di reazione si presenta anche per altri due quesiti, 'A proposito delle mie scelte: riesco sempre a farle rispettare vs. non riesco mai a farle rispettare' e 'Le mie scelte: vengono sempre accettate da altri vs. vengono sempre rifiutate dagli altri (ad esempio dai miei genitori)'. Sara viene rassicurata che questa mancanza di risposte non influirà sul lavoro che ha svolto.

In realtà, in fase di scoring, ci si rende conto che i tre quesiti che non ha completato appartengono tutti alla stessa dimensione. In effetti, come era già stato anticipato nel corso del primo colloquio e come lei poi spiegherà, non aveva avuto alcuna voce in capitolo rispetto alle sue scelte scolastiche. Erano i genitori che avevano scelto per lei senza coinvolgerla attivamente in alcun modo. Non poteva certo sperimentare autodeterminazione per questo importante passo che viene richiesto in fase adolescenziale.

Nel corso dell'approfondimento successivo alla compilazione, viene presentato a Sara il grafico dei suoi risultati (Figura 1). Viene descritta ogni dimensione indagata e vengono riportati esempi di item con le sue specifiche risposte. Vengono a galla altre situazioni in cui non viene coinvolta nelle scelte che la riguardano e in cui le vengono offerte poche possibilità di sperimentarsi come giovane adulta. Per quanto riguarda in specifico l'uso del denaro emerge che i genitori le danno solamente poche monete per prendersi qualcosa alle macchinette della scuola o per andare in edicola a comperare un giornale. Sara non conosce l'uso del denaro, non è in grado di controllare il resto e non sa fare acquisti in autonomia. Emerge che a casa le sono impedito alcune attività associate all'uso di coltelli e forbici perché, dice 'hanno paura che mi tagli' e non le viene consentito di acquistare gli abiti che desidera, 'vado sempre con mia mamma e sceglie lei'.

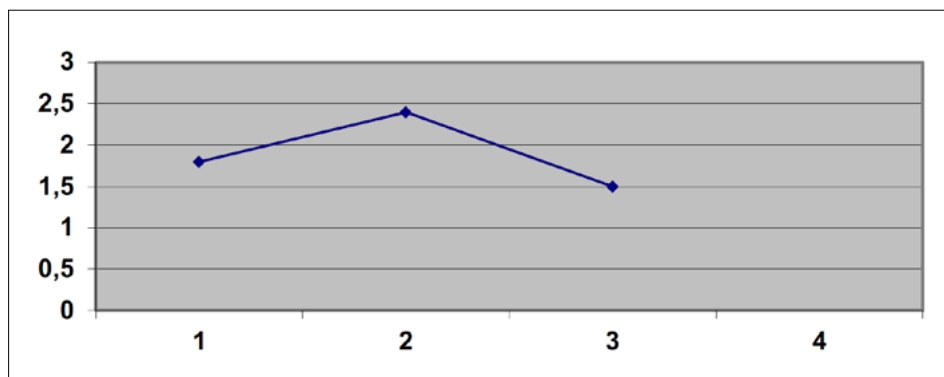


Figura 1- Punteggi di Sara al questionario SVA-ARM

Legenda. 1 Autodeterminazione nei confronti delle attività della vita quotidiana.

2 Autodeterminazione nell'espressione delle proprie idee e dei sentimenti.

3 Autodeterminazione nei confronti delle attività da svolgere.

4 Autodeterminazione nei confronti delle scelte.

Appaiono dunque evidenti le direttrici lungo le quali supportare Sara nel suo percorso di autodeterminazione: consentire a Sara di apprendere un'ampia gamma di abilità della vita quotidiana includendo il muoversi in autonomia, la conoscenza e l'uso del denaro, lo svolgimento di attività che prevedono l'uso di strumenti taglienti. Queste azioni potrebbero consentirle di accrescere il suo senso di efficacia e ampliare il suo orizzonte di senso. Si suggerisce inoltre di svolgere un approfondimento sulle sue conoscenze del mondo delle professioni. Potrebbe essere necessario aiutarla a prendere consapevolezza del mondo del lavoro e iniziare a ragionare su come si immagina nel suo futuro come lavoratrice. Infine, incrementare alcune abilità sociali di Sara legate in particolare all'auto-affermazione e alla difesa dei propri diritti potrebbe essere importante per migliorare la sua percezione di sé e per entrare nel mondo del lavoro più preparata. La famiglia sembra giocare un ruolo importante in questo percorso, il suo coinvolgimento e supporto nei confronti delle proposte sarà essenziale per la promozione dell'autodeterminazione di Sara.

Promuovere l'autodeterminazione

L'autodeterminazione può essere rafforzata sostenendo lo sviluppo degli elementi che compongono l'azione autodeterminata, come il processo decisionale, la definizione degli obiettivi e la capacità di risolvere i pro-

blemi (Dean, Burke, Shogren & Wehmeyer, 2017). Un modello per supportare le persone nella costruzione di carriera e intraprendere comportamenti autodeterminati è il *Self-Determined Career Design Model* (SDCDM; Hagiwara, Dean & Shogren, 2019; Dean et al., 2017). È importante sottolineare che l'utilizzo di questo modello deve essere inteso come un processo a lungo termine, che si sviluppa lungo le tre fasi principali in cui esso si articola: (1) fissare un obiettivo, (2) passare all'azione e (3) adattare l'obiettivo o il piano (Tabella 2).

Tabella 2 - Domande guida del *Self-determined Career Design Model*

Fasi e domanda principale	Domande guida per la persona
Fase 1: Stabilire un obiettivo. Quesito principale a cui trovare una soluzione: Quali sono i miei obiettivi di carriera e di lavoro?	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Quale carriera e quale lavoro voglio?</i> 2. <i>Che cosa so al riguardo?</i> 3. <i>Cosa deve cambiare per ottenere il lavoro e la carriera che desidero?</i> 4. <i>Cosa posso fare perché questo accada?</i>
Fase 2: Passare all'azione. Quesito principale a cui trovare una soluzione: Qual è il mio piano?	<ol style="list-style-type: none"> 5. <i>Quali azioni posso intraprendere per raggiungere il mio obiettivo di carriera o di impiego?</i> 6. <i>Cosa potrebbe impedirmi di agire?</i> 7. <i>Cosa posso fare per rimuovere questi ostacoli?</i> 8. <i>Quando agirò?</i>
Fase 3: Adattare l'obiettivo o il piano. Quesito principale a cui trovare una soluzione: Cosa ho raggiunto?	<ol style="list-style-type: none"> 9. <i>Quali azioni ho intrapreso?</i> 10. <i>Quali barriere sono state rimosse?</i> 11. <i>Cosa è cambiato per ottenere il lavoro e la carriera che desidero?</i> 12. <i>Ho raggiunto i miei obiettivi?</i>

Il modello configura un intervento multicomponente *evidence-based* che può essere attuato da un facilitatore (ad esempio, un insegnante, un familiare, un consulente familiare, un orientatore, un operatore dei servizi sociosanitari, ecc.) per insegnare a adolescenti e adulti ad impegnarsi in un processo autoregolato di definizione degli obiettivi e dei processi di *problem-solving* nella progettazione e nello sviluppo della loro traiettoria di carriera.

Un caso studio con utilizzo del SDCDM

Giulia ha 51 anni, è sposata e ha la licenza media. Ha interrotto gli studi avviati in un istituto tecnico ad indirizzo amministrativo all'età di 16 anni perché studiare le era difficile, non riusciva a concentrarsi e i professori le ripetevano che lei non era adatta per quella scuola. Ritiratasi dalla scuola, inizia a lavorare fin da subito come cameriera in un ristorante. Dopo 5 anni, cambia lavoro e viene assunta come operaia generica in un'azienda grafica di medie dimensioni dove lavora per 7 anni. Dopo la nascita del suo primo figlio, decide, in accordo con il marito, di abbandonare il lavoro per dedicarsi alla cura del bambino. Per lei non è una decisione facile perché ha sempre ricercato e dato valore alla sua indipendenza economica, ma sente di dover essere presente per il suo bambino, almeno nei primi anni di vita. Tre anni dopo, però, i due coniugi hanno un'altra figlia. Rimane quindi fuori dal mercato del lavoro per oltre 15 anni.

Ora che i figli sono più autonomi, Giulia desidera tornare a lavorare, ma scopre che rientrare nel mondo del lavoro non è così semplice. Vorrebbe riprendere il suo vecchio lavoro come operaia in un'azienda grafica, ma nel frattempo l'azienda ha chiuso. Si rivolge quindi al Centro per l'Impiego della sua città, che la aiuta a trovare diverse opportunità: prima lavora nel settore della vendita al dettaglio, rifornendo gli scaffali e occasionalmente lavorando alla cassa; successivamente trova impiego in un magazzino di un grande rivenditore online, dove si occupa dell'assemblaggio delle merci per la spedizione. Attualmente lavora in un fast-food. Il problema è che ha svolto tutti questi lavori negli ultimi tre anni, ma nessuno di questi è durato più di un anno. Per un po' questa situazione le è andata bene, ma ora sente che ha bisogno di una maggiore stabilità. Un giorno, un'amica con cui ha parlato della sua situazione lavorativa le suggerisce di rivolgersi a un servizio di orientamento al lavoro. Ha sentito dire che c'è un nuovo servizio di consulenza gratuito per le persone di età superiore ai 50 anni che potrebbe fare al caso suo. Giulia fa qualche ricerca e scopre dal sito web che i consulenti che erogano questo servizio partono dalla situazione personale del cliente e lavorano assieme a quest'ultimo per trovare la soluzione migliore per la sua futura carriera o per il suo reinserimento nel mercato del lavoro. Giulia supera i suoi dubbi e fissa un appuntamento.

Il consulente accoglie Giulia nel suo studio e illustra la sua modalità di consulenza. In seguito, le pone la seguente domanda: "Come posso esserle d'aiuto?". Giulia risponde che vorrebbe trovare un lavoro non precario che

le permetta di arrivare alla pensione senza grosse preoccupazioni. Infatti, cambiare lavoro e adattarsi continuamente a nuovi contesti le causa molto stress. Ha bisogno di una maggiore stabilità economica per sostenere, assieme al marito, il percorso universitario dei figli. Formulato l'obiettivo generale del percorso, il consulente dà avvio alla prima fase del *SDCDM*.

Di seguito sono presentati gli elementi centrali che caratterizzano le tre fasi nel primo intervento a cui Giulia ha preso parte.

Fase 1

1. *Quale carriera e quale lavoro voglio?*

Giulia trova difficoltà nel rispondere a questa domanda (“Avendo una licenza media, non ho mai pensato di poter scegliere un lavoro ma di dovermi adattare”). Discutendo con il consulente emerge che nell'ultimo anno ha svolto attività di volontariato in un'associazione occupandosi per due mattine a settimana dell'accoglienza degli utenti. Giulia dichiara: “Vorrei poter svolgere la stessa attività come lavoro, quindi vorrei occuparmi dell'accoglienza dei clienti”.

2. *Che cosa so al riguardo?*

Giulia elenca le attività che svolge nella sua attività di volontariato e con il consulente. Accogliere le persone di persona; chiedere quali necessità hanno; ascoltare le richieste, verificare e ricercare informazioni utilizzando il pc, rispondere alle domande in italiano, in inglese e spagnolo; rispondere alle telefonate, ascoltando le richieste e fornendo le informazioni necessarie; gestire la casella di posta elettronica e rispondere alle email; fornire, se necessario, supporto nell'accompagnamento delle persone.

3. *Cosa deve cambiare per ottenere il lavoro e la carriera che desidero?*

Giulia afferma che dovrebbe migliorarsi nell'uso del computer, in particolare nella gestione della posta elettronica, e potenziare le sue competenze linguistiche, soprattutto in spagnolo.

4. *Cosa posso fare perché questo accada?*

Giulia ritiene che potrebbe esplorare i corsi di formazione disponibili sia per potenziare le sue competenze digitali sia per migliorare le sue conoscenze linguistiche. Ritiene che l'aiuto del consulente sia fondamentale per trovare i corsi giusti.

*Fase 2*5. *Quali azioni posso intraprendere per raggiungere il mio obiettivo di carriera o di impiego?*

Giulia chiede al consulente di formulare insieme un piano d'azione, stabilendo delle scadenze per la ricerca di corsi di formazione sia sulle lingue sia sull'uso del computer.

6. *Cosa potrebbe impedirmi di agire?*

Spera di sentirsi supportata dal consulente, che rappresenterà un supporto costante. Crede anche che sia importante rispettare gli appuntamenti dei vari incontri stabiliti. Vorrebbe trovare dei corsi che siano compatibili con i suoi impegni di mamma e che anche a casa le venga offerto il supporto necessario. Suo marito dovrebbero diventare parte della partita. Sa che se ciò non accadesse per lei sarebbe molto difficile poter seguire dei corsi. I suoi figli sono grandi ma sente che deve dedicare loro ancora del tempo.

7. *Cosa posso fare per rimuovere questi ostacoli?*

Chiede al consulente di ricordarle gli appuntamenti due giorni prima in modo che non se ne dimentichi e riesca da organizzarsi. Si decide inoltre a chiedere esplicitamente la disponibilità ad occuparsi di alcune incombenze familiari al marito. Quest'ultimo dovrà prestare attenzione agli orari dei corsi di formazione e probabilmente preparare la cena per tutta la famiglia alcune sere a settimana.

8. *Quando agirò?*

Inizierà a parlare con il marito già a partire dal fine settimana. Inoltre, inizierà ad esplorare i corsi di formazione disponibili sul territorio per poterne parlare con il consulente.

*Fase 3*9. *Quali azioni ho intrapreso?*

Giulia ha parlato con il marito durante il fine settimana e ha iniziato a esplorare i corsi di formazione in lingue e per pc disponibili nella sua zona. Ha trovato un centro di formazione professionale che svolge dei corsi per l'uso avanzato di office e pensa che potrebbe fare al caso suo. Ha anche raccolto informazioni sui corsi serali che l'istituto tecnico com-

merciale vicino a casa sua sta pianificando. Durante la ricerca dei corsi di formazione ha scoperto che nella biblioteca del quartiere si tiene un corso di inglese una sera a settimana.

10. *Quali barriere sono state rimosse?*

Ha superato i suoi timori di non essere in grado di ricercare informazioni e muoversi in modo autonomo anche se sente di avere bisogno del consulente per confrontarsi sui passi effettuati e le informazioni raccolte. Ha anche parlato con la sua famiglia ed è contenta dell'incoraggiamento ricevuto.

11. *Cosa è cambiato per ottenere il lavoro e la carriera che desidero?*

Ora si sente più sicura delle sue capacità. Insieme al consulente ha analizzato i corsi di formazione che ha trovato analizzandone vantaggi e svantaggi. Pensa che intanto potrebbe iniziare con il corso al CFP (Centri di formazione professionale). Anche se è un po' più distante da casa sua, gli orari sono maggiormente compatibili con i suoi impegni di genitore e le permetterebbero di seguire anche il corso di inglese. Ha fissato un nuovo appuntamento per incontrarsi con il consulente e parlare di come sta procedendo e iniziare a cercare un lavoro. Ne hanno già parlato brevemente e sa che il consulente sta facendo una prima analisi delle offerte disponibili.

12. *Ho raggiunto i miei obiettivi?*

Giulia sente che la sua vita sta cambiando nella direzione attesa. Non ha ancora trovato un lavoro ma inizierà a breve ad acquisire nuove conoscenze utili per poter svolgere un lavoro di accoglienza con maggior professionalità. È contenta che la famiglia la appoggi e non vede l'ora di trovare la cena pronta due volte a settimana!

Al momento ha dato priorità all'uso del computer, mentre lo studio delle lingue, soprattutto dello spagnolo, sarà oggetto di attenzione in futuro. Tornerà a utilizzare il modello *SDCDM* tra qualche mese per rivedere i suoi obiettivi a questo riguardo.

Riflessioni conclusive

I contenuti presentati in questo capitolo invitano a prestare maggiore attenzione, ad approfondire e promuovere l'autodeterminazione. Vivere una vita soddisfacente e in modo agencico è un obiettivo importante per tutti.

Tuttavia, prendere decisioni, immaginare scenari futuri, fissare e raggiungere obiettivi relativi a quel futuro è un compito complesso, in particolare per persone che vivono situazioni caratterizzate da disagio o disabilità per la presenza di molteplici barriere nella progettazione della loro vita futura a livello individuale, di programma e di supporto sociale (Sgarabella, 2024). Le scelte e le azioni descritte hanno importanti implicazioni per la pratica professionale di chi, a vario titolo, è interessato a stimolare il cambiamento, a promuovere il benessere di “tutti e di ciascuno”, tenendo conto delle caratteristiche individuali e di risorse psicologiche quali l'autodeterminazione, della specificità individuale nella percezione delle sfide incontrate, di barriere e supporti presenti nei contesti di riferimento.

Bibliografia

- Dean, E. E., Burke, K. M., Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2017). Promoting self-determination and integrated employment through the self-determined career development model. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1, 55-62.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 4, 19-43.
- Ferrari, L., Nota, L., & Soresi, S. (2007). Autodeterminazione. In S. Soresi e L. Nota (a cura di), *ASTRID: Portfolio per l'assessment, il trattamento e l'integrazione delle disabilità*. Volume Secondo (pp. 337-399). *Organizzazioni Speciali*.
- Hagiwara, M., Dean, E. E., & Shogren, K. A. (2019). The Self-Determined Career Design Model: Supporting young people with developmental disabilities and their families in home and community settings. In Scorgie, K., & Forlin, C. (Eds.) *Promoting Social Inclusion: Co-Creating Environments That Foster Equity and Belonging* (pp. 201-220). *Emerald*.
- Nota, L., Soresi, S., & Ferrari, L. (2016). Promuovere l'autonomia e l'autodeterminazione. In Soresi, S. (a cura di), *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*. (237-252). *Il Mulino*.
- Nunes, P. M., Proença, T., & Carozzo-Todaro, M. E. (2024). A systematic review on well-being and ill-being in working contexts: contributions of self-determination theory. *Personnel Review*, 53(2), 375-419.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860.
- Sgaramella, T. M. (2024). Consulenza professionale in presenza di disabilità: temi, prospettive, azioni e sfide. In Boerchi, D. (a cura di), *Orientamento e consulenza di carriera per la soddisfazione lavorativa*. Edizioni Studium.
- Shogren, K. A., & Raley, S. K. (2022). *Self-determination and causal agency theory: Integrating research into practice*. Springer Nature.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. J., & Lopez, S. (2015). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(3), 251.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Palmer, S.B. (2017). Causal Agency Theory. In: Wehmeyer, M., Shogren, K., Little, T., Lopez, S. (eds) *Development of Self-Determination Through the Life-Course* (pag. 55-67). Springer.
- Shogren, K. A., Little, T. D., Grandfield, E., Raley, S., Wehmeyer, M. L., Lang, K. M., & Shaw, L. A. (2020). The Self-Determination Inventory–Student Report: Confirming the factor structure of a new measure. *Assessment for Effective Intervention*, 45(2), 110-120.
- Van den Broeck, A., Howard, J. L., Van Vaerenbergh, Y., Leroy, H., & Gagné, M. (2021). Beyond intrinsic and extrinsic motivation: A meta-analysis on self-determination theory's multidimensional conceptualization of work motivation. *Organizational Psychology Review*, 11(3), 240-273.
- Verdugo, M. A., Vicente, E. et al., (2021). *Escala AUTODDIS: Evaluación de la autodeterminación de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. Manual de aplicación y corrección*. Salamanca: Publicaciones del INICO. (PSI2016-75826-P, AEI/FEDER, UE).
- Wehmeyer, M. L. (2004). Beyond self-determination: Causal agency theory. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16, 337-359.
- Wehmeyer, M. L., & Mithaug, D. E. (2006). Self-determination, causal agency, and mental retardation. *International review of research in mental retardation*, 31, 31-71.

ATTIVARE IL CAMBIAMENTO CON LE PERSONE, NEI CONTESTI

TERESA MARIA SGARAMELLA, GRAZIA BARBARA CONTI, LEA FERRARI

L'analisi del lavoro: uno strumento efficace per una mappa dell'esperienza lavorativa

Il progresso del mondo del lavoro, nell'ultimo secolo, è stato caratterizzato dall'influenza di fattori diversi: oltre le dinamiche sociali, economiche e politiche che da sempre influiscono sulle realtà lavorative, alcuni eventi inattesi, tra cui la pandemia e le guerre alle porte d'Europa hanno impattato in modo significativo. Un altro fattore da considerare riguarda l'avanzamento della tecnologia che, oltre ad essersi insidiata nel mondo del lavoro "tradizionale" ha anche favorito la nascita di nuovi lavori e di nuove modalità di lavoro, basti pensare ai freelance, a tutte quelle figure professionali che svolgono le loro attività lavorative sulle piattaforme online o ai lavori temporanei.

La direzione che ha preso la realtà lavorativa attuale sembra essere poco in linea con l'idea sempre più diffusa, a livello internazionale, del lavoro dignitoso (Agenda 2030). Si tratta inoltre di un mondo del lavoro che sembra faticare a volgere lo sguardo a lavoratori e alle lavoratrici vulnerabili.

In tal senso, suggerire alcuni strumenti utili per orientare lavoratori, lavoratrici e operatori del mercato del lavoro potrebbe essere utile per favorire un processo di inclusione lavorativa al fine di garantire un lavoro dignitoso.

Negli anni, uno strumento che si è dimostrato utile per mappare informazioni ed aiutare gli operatori del mercato del lavoro ad interagire con le persone alla ricerca di un'occupazione lavorativa è l'*Analisi del Lavoro*. Con questa espressione ci si riferisce ai processi finalizzati all'analisi sistemica di un lavoro e alla raccolta di informazioni dettagliate sullo stesso (Maurer, et al., 2003; Bucklan & Scott, 1995; Landau & Rohmert, 2017).

Questo strumento è stato ideato, nella sua funzione originaria, per raccogliere le informazioni che riguardavano principalmente la descrizione delle mansioni e delle attività che favoriscono il raggiungimento

degli obiettivi di uno specifico lavoratore in un dato contesto lavorativo (McIntire, Bucklan, & Scott, 1995).

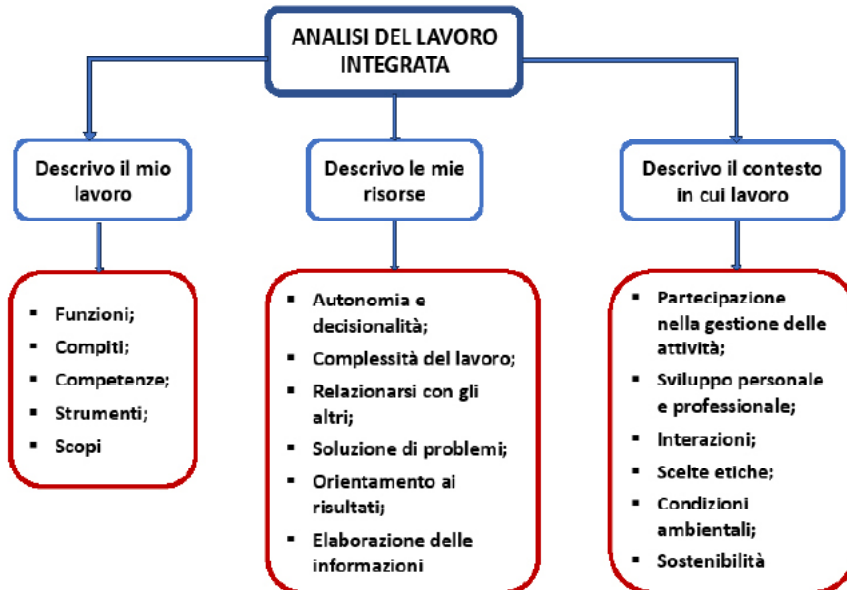
Oggi invece, l'Analisi del Lavoro viene proposta per descrivere le conoscenze (Knowledge), le competenze (Skills), le abilità (Abilities) e le altre caratteristiche (Other characteristics, KSAO) utili per il raggiungimento degli obiettivi professionali (Brannick & Levine, 2002).

Le tre prospettive, che negli anni sono state prese in considerazione ed ampiamente approfondite in letteratura, pongono il focus principalmente sulla descrizione di tre fattori:

1. *Le attività e le abilità associate ad esse;*
2. *Le risorse psicologiche del lavoratore e della lavoratrice;*
3. *Le condizioni e le scelte che caratterizzano il contesto lavorativo.*

Le tre prospettive saranno approfondite successivamente, valutando anche la possibilità di integrarle per costruire una mappatura più articolata delle informazioni (Figura 1), utile a sostenere i professionisti e le professioniste del mercato del lavoro, i volontari e le volontarie che supportano lavoratori e lavoratrici in situazioni di cambiamento o che presentano una qualsivoglia forma di vulnerabilità.

Figura 1. L'Analisi del Lavoro Integrata



Descrivere il proprio lavoro

La prima prospettiva che approfondiremo è *l'Analisi del Lavoro orientata alle attività e alle abilità ad esse associate*. In tale prospettiva si propone la descrizione dei seguenti fattori:

1. *Funzioni*: una serie di attività, collegate fra loro, che, nel loro insieme, consentono al lavoratore e alla lavoratrice di portare a termine un obiettivo lavorativo (ad esempio: gestire la selezione del personale).
2. *Compiti*: l'insieme di componenti costitutive delle funzioni che descrivono le azioni eseguite dal lavoratore e dalla lavoratrice per portare a termine una determinata funzione (ad esempio: svolgere colloqui con i candidati da selezionare).
3. *Abilità*: insieme di abilità e capacità richieste per lo svolgimento delle attività lavorative. Le abilità si manifestano in una serie di comportamenti che attivano il lavoratore e la lavoratrice quando esegue una determinata attività (ad esempio: abilità relazionali con le persone che si presentano ai colloqui). Le capacità, invece, sono l'insieme di componenti cognitive e fisiche richieste per svolgere un compito specifico (ad esempio: capacità di saper mettere per iscritto le caratteristiche della persona incontrata durante il colloquio).
4. *Strumenti ed attrezzature*: l'insieme di strumenti utili per portare a termine uno specifico compito (ad esempio il computer)
5. *Sviluppo delle azioni*: descrizione della sequenza operativa delle attività che compongono un compito o una funzione.
6. *Scopi*: gli obiettivi da raggiungere per portare a termine un dato compito lavorativo.

Per un'attenta analisi del lavoro con focus sulle attività e le abilità ad esse annesse ci si può soffermare anche su altri aspetti di natura psicologica come: gli interessi, la motivazione, gli atteggiamenti e le dimensioni personologiche per adattarsi in modo soddisfacente alle condizioni lavorative.

Descrivere le proprie risorse

Una seconda prospettiva tiene conto delle caratteristiche della singola persona. In generale, questo tipo di analisi si propone di adattare il lavoro alle necessità e alle competenze del lavoratore e della lavoratrice: concen-

trandosi su tali caratteristiche, si ottengono informazioni sugli aspetti che definiscono la persona nella specifica posizione ricoperta.

Diversi studiosi del settore si sono interrogati su quali siano le caratteristiche da approfondire (Buller & McEvoy, 2016; Charlersworth, 2014; Morgerson & Humprey 2016). In linea anche con le Life Skills individuate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 1994) le competenze e le caratteristiche maggiormente prese in esame riguardano:

1. *Autonomia e decisionalità*: ci si riferisce alla capacità di prendere decisioni in modo autonomo che può essere approfondita riferendosi alla pianificazione delle varie attività lavorative e dei compiti che il lavoratore o la lavoratrice svolge per portare a termine un compito specifico.
2. *Complessità del lavoro*: ovvero approfondire qual è il carico di lavoro per svolgere una determinata funzione, il controllo richiesto per uno specifico ruolo e la varietà dei compiti richiesti.
3. *Relazionarsi con gli altri*: ci si riferisce alla descrizione della capacità di comunicare, in forma verbale e scritta, con colleghi e superiori, o, in contesti in cui è richiesto di relazionarsi con altre persone, alla capacità di comprendere e soddisfare le richieste del cliente.
4. *Elaborazione delle informazioni*: ovvero monitorare diverse attività contemporaneamente, rielaborare in modo personale le informazioni per portare a termine un compito.
5. *Risoluzione dei problemi*: ovvero porre il focus sulle capacità risolutive e al pensiero creativo del lavoratore o della lavoratrice per risolvere situazioni problematiche, sviluppare idee e soluzioni innovative.
6. *Orientare le azioni lavorative verso i risultati*: ci si riferisce alle possibilità di eseguire i compiti e le attività lavorative dal principio alla fine e, dunque, di avere la possibilità di completare una parte del lavoro già iniziato.

Descrivere il contesto in cui si lavora

L'analisi del lavoro può essere effettuata anche ponendo il focus sulle caratteristiche del contesto lavorativo. Adottare questa prospettiva può essere utile per approfondire come le variabili contestuali influenzino le modalità di svolgimento del lavoro e come tali variabili influiscano sulla percezione che il lavoratore o la lavoratrice ha dell'ambiente lavorativo.

Buller e McEvoy, in un loro studio del 2016, hanno individuato le caratteristiche più rilevanti in tal senso:

1. *Condizioni ambientali*: fanno riferimento a tutte le caratteristiche ergonomiche e di sicurezza, come gli sbalzi di temperatura, le esposizioni ai rumori, alle sostanze pericolose o alle condizioni meteorologiche avverse e alla presenza di strumentazioni ergonomiche.
2. *Opportunità di sviluppo personale e professionale*: si pone il focus sulle possibilità di partecipare ad attività che favoriscono lo sviluppo di competenze professionali, come attività di formazione o corsi di aggiornamento, sulla possibilità di avere un percorso di crescita professionale nel contesto.
3. *Competenze digitali richieste*: si fa riferimento all'insieme di conoscenze, competenze, atteggiamenti e valori per un uso sicuro, critico, efficace, efficiente, appropriato, flessibile, etico e ponderato delle TIC e dei media, degli strumenti e delle piattaforme digitali (Martínez-Bravo et al., 2021).
4. *Interazioni e relazioni*: porre il focus sulla presenza o meno di supporti e sulle relazioni con persone esterne al contesto lavorativo, nello specifico altre figure professionali e alla frequenza e durata di questi incontri.
5. *Partecipazione nella gestione delle attività*: la possibilità di essere informati su quanto accade nel proprio contesto lavorativo e di poter esprimere la propria opinione circa le scelte dei colleghi di lavoro.
6. *Bilancio lavoro famiglia*: porre il focus sulle caratteristiche del lavoro che condizionano la gestione del tempo libero e degli impegni personali extralavorativi, quali gli orari ed i turni di lavoro.
7. *Scelte etiche*: ci si riferisce alle scelte aziendali socioculturali che possono rendere un contesto lavorativo inclusivo e conforme con le esigenze ecologiche, come garantire la sicurezza delle persone, il rispetto del codice etico di condotta e trasparenza, le azioni mirate a garantire l'inclusione di genere, di età ed etnica.

Un esempio di analisi del lavoro e delle transizioni nella storia professionale: l'intervista con AR

In questa parte del contributo ci occuperemo di presentare la storia di AR. AR è un uomo italiano di 52 anni, con 10 anni di istruzione. La sua storia lavorativa è stata approfondita con un'intervista in cui ad AR è stato chiesto di rispondere ad un insieme di domande che riguardano il suo

lavoro approfondendo diversi fattori che contribuiscono a caratterizzare la sua realtà professionale.

AR racconta di aver lavorato, inizialmente, in una fabbrica che produce oggetti in argento, successivamente come autista in un'azienda che si occupa di fornire pasti all'ospedale. Nel periodo in cui è stata proposta l'intervista AR racconta che lavora in un'azienda che gestisce un hotel ed un centro congressi con un contratto part-time. Durante l'intervista esplicita che il suo obiettivo lavorativo è ottenere un contratto a tempo pieno nella stessa azienda e ricoprendo la stessa mansione. Sono state proposte domande relative alle sue giornate tipiche lavorative.

AR describe il suo lavoro

Di seguito saranno riportati alcuni esempi di risposta che riguardano la descrizione dei compiti e delle funzioni svolti da AR. Come già anticipato, AR lavora presso un hotel con una sala congressi. Le domande proposte ad AR riguardano la sua routine lavorativa: è frequentemente coinvolto in attività di giardinaggio, manutenzione interna degli edifici, trasporto di merci. Queste funzioni vengono spesso svolte nello stesso giorno. Le ha descritte come attività routine e non particolarmente impegnative sia in termini fisici, cognitivi che emotivi, dopo una formazione iniziale fornita dal personale permanente.

AR describe le sue risorse

AR è stato invitato a rispondere a domande che riguardano le relazioni lavorative. In tal senso, si pone il focus sulle interazioni e sul loro ruolo nel facilitare e sostenere le attività. Le relazioni che AR descrive coinvolgono il personale dell'azienda, anche se ha contatti, brevi, con persone che ricoprono diversi ruoli. Dalle sue parole emerge che le relazioni sono soddisfacenti, anche se, per lo più, interagisce con le stesse persone: "È un ambiente molto diversificato. Posso interagire con gli altri lavoratori ma a volte, non spesso, anche con i manager, che ci incontrano effettivamente di tanto in tanto. Molte persone partecipano alle attività del centro congressi. Vado spesso a "spiare" per sentire di cosa stanno parlando, importanti scoperte ma anche la paranoia di certi ricercatori. Soddisfa la mia curiosità anche se le persone con cui interagisco più spesso sono poche e sempre le stesse".

AR describe il contesto in cui lavora

Nell'ultima sezione dell'intervista AR è stato invitato a rispondere su domande che riguardano lo sviluppo professionale e personale, le scelte etiche e sociali, le condizioni ambientali. Per ciò che concerne lo *sviluppo professionale*, AR sottolinea che gli aspetti individuali e creativi sono spesso limitati. "Così come viene svolto qui, il lavoro non richiede corsi di formazione o aggiornamenti regolari. Una volta imparato cosa fare, non hai molte cose da 'inventare' o altre cose da imparare a fare. Questo mi preoccupa un po' perché non so se riuscirò mai ad avere un lavoro a tempo pieno qui per supportare in modo più adeguato la mia famiglia".

AR, inoltre, pone il focus sull'impatto delle richieste provenienti dal contesto lavorativo in relazione alla sua vita sociale e familiare, esprimendo anche dei dubbi su quanto possa influire un lavoro a tempo pieno sul suo tempo libero: "Al momento non ho problemi nell'organizzare la mia vita personale perché ho un lavoro a tempo parziale. E mi viene richiesto di lavorare solo alcuni fine settimana all'anno perché i nostri ospiti di solito partono il sabato. Non so esattamente cosa potrebbe cambiare con un lavoro a tempo pieno; in ogni caso mi piacerebbe averne uno".

Sulle *scelte etiche e sociali* che l'azienda mette in atto ci si concentra su ciò che concerne la sostenibilità, come le decisioni aziendali che favoriscono il processo di inclusione di persone che differiscono per contesti culturali di provenienza, età genere e lavoratori e lavoratrici con disabilità. Tuttavia, AR sottolinea la mancanza di scelte che tengano in considerazione le condizioni ambientali: "Persone del Veneto [dintorni vicini] lavorano qui ma ci sono anche persone da altre parti d'Italia. Alcuni ragazzi migranti danno una mano occasionalmente ma solo in certi periodi dell'anno. Sono trattati come tutti gli altri, anche se occasionalmente qualcuno fa una battuta, che non mi sembra particolarmente brutta, sulle loro abitudini. Non c'è molta interazione tra persone di sesso diverso e nessuno "incomoda" le signore ma mi piacerebbero più scambi con loro. Mi sembra che non ci sia molta attenzione all'organizzazione del lavoro. Alcune persone lavorano duro mentre altre no".

Ci sono due persone con disabilità che lavorano con noi. Una è una signora che ha avuto un incidente d'auto tempo fa e ha un lavoro a tempo parziale come me. È lenta, ed è difficile per lei sollevare pesi e salire le scale. Non conosco l'altra persona: "... non c'è molta attenzione al ri-

sparmio energetico, al verde e alla sua sopravvivenza in futuro. Anche le piante annuali posizionate nell'enorme giardino del centro potrebbero essere curate in modo diverso. Gli ospiti delle conferenze e dell'hotel passeggiano nel parco e non trovano avvisi che diano i nomi delle piante e dicono da dove vengono. E i bambini che gli ospiti portano con loro! A volte devo essere il loro "guardiano" per fermarli dal camminare sulle aiuole. Non è raro che tocchino i germogli e che io li sostituisca. Se potessimo trovare qualcosa per loro da fare mentre i genitori sono occupati...".

Ad AR vengono proposte domande che riguardano le *condizioni di sicurezza*, nello specifico si approfondisce l'esposizione al rumore, ai cambiamenti di temperatura, alle condizioni meteorologiche avverse, alle sostanze o materiali pericolosi, e la disponibilità di strumenti ergonomici. "A volte mi capita di lavorare al chiuso ma lavoro anche all'aperto e questo può avvenire sia in estate che in inverno anche se non per lunghi periodi. Mi piace stare all'aria aperta, quindi non mi lamento di questo aspetto del mio lavoro. Quando lavoravo in una fabbrica l'edificio era piccolo e affollato e spesso respiravo fumi pericolosi. Questo posto è ben attrezzato con strumenti di lavoro". In conclusione, AR è stato invitato a riflettere su diversi aspetti che caratterizzano il suo contesto di lavoro e su possibili azioni che potrebbero derivare da tali riflessioni. Si è dimostrato più consapevole del suo ruolo all'interno del contesto, degli aspetti di cui era maggiormente soddisfatto e dei fattori che potrebbero migliorare anche con delle proposte personali.

L'analisi dinamica dell'esperienza lavorativa: il Diario di Bordo Integrato (DiBI)

Un ulteriore strumento è costituito dal *Diario di Bordo Integrato* (DiBI) composto da domande guida a cui la persona è invitata a rispondere durante la sua giornata di lavoro per la durata di una settimana lavorativa. Lo strumento, ad eccezione delle parti dedicate agli ultimi due giorni, è diviso in sezioni che aiutano a descrivere i diversi momenti della giornata lavorativa. La persona è quindi invitata a rispondere ad alcune domande e compilare le sezioni che riguardano i diversi giorni lavorativi, per ognuno dei quali ci si focalizza su aspetti diversi del lavoro (si veda la Tabella 1).

Nello specifico, il primo giorno la persona sarà invitata a riflettere

sulle attività che riguardano il proprio lavoro, come svolge tali attività e gli obiettivi raggiunti durante i vari momenti della giornata. In tal senso, si favorisce lo sviluppo di una maggiore consapevolezza sugli strumenti utilizzati, sulle tempistiche legate alle diverse attività, sulle abilità necessarie per il proprio lavoro, sugli obiettivi raggiunti, ma può essere utile perché il lavoratore o la lavoratrice potrebbe porsi quesiti su nuove modalità d'azione, nuove abilità da acquisire o obiettivi altri rispetto a quelli pianificati precedentemente.

Il giorno successivo, l'individuo è invitato a rispondere a domande sulle sue risorse e sulla possibilità che il contesto offre al lavoratore e alla lavoratrice di agire mettendo in atto le proprie capacità risolutive e decisionali. Promuovere una riflessione su tali temi favorisce una maggiore consapevolezza sulle attività svolte più facilmente, quelle in cui si riscontrano maggiori difficoltà e sulla possibilità di sviluppare strategie per far fronte alle attività più complesse e/o problematiche. Sulle attività, la sequenza di quesiti potrebbe essere riproposta.

Il terzo giorno si propongono domande sulle relazioni e la qualità di queste, favorendo una riflessione sulla possibilità che il contesto offre di avere figure di supporto e di confronto.

Il quarto giorno i quesiti proposti favoriscono una riflessione sul contesto ambientale lavorativo, nonché sulla presenza o meno delle condizioni favorevoli allo svolgimento del lavoro, sull'attenzione alle scelte etiche che riguardano sia gli obiettivi ecologici che sociali e sulle modalità in cui il contesto ne favorisce o meno il raggiungimento. I quesiti potrebbero essere orientati in modo specifico al mattino o al pomeriggio.

L'ultimo giorno è dedicato a riflessioni che riguardano la digitalizzazione e le competenze ad essa annesse e, quindi il lavoratore o la lavoratrice a cui è proposto il Diario di Bordo è invitato a rispondere a quesiti che favoriscono una maggiore consapevolezza circa le proprie competenze digitali, le attività in cui queste sono state necessarie e su quanto l'avanzamento tecnologico caratterizza il contesto di lavoro e, dunque, favorisce anche una riflessione su esperienze di formazione per migliorare le proprie capacità a riguardo.

Tabella 1. Gli stimoli guida del Diario di Bordo Integrato

LUNEDÌ	MARTEDÌ	MERCOLEDÌ	GIOVEDÌ	VENERDÌ
<i>Elenco le azioni che ho svolto nell'arco di tempo</i>	<i>Quali attività è stato più facile portare a termine?</i>	<i>Quali sono le persone con cui mi sono relazionato/a?</i>	<i>Quali sono le condizioni ambientali del contesto in cui lavoro?</i>	<i>Quali attività svolte questa settimana hanno richiesto competenze digitali?</i>
<i>Quali strumenti ho utilizzato per svolgere queste attività?</i>	<i>Quale attività è stata più complessa?</i>	<i>Quali sono le caratteristiche di queste relazioni?</i>	<i>Il contesto in cui lavoro è attento alle tematiche ecologiche? Come?</i>	<i>Quali competenze digitali ho utilizzato?</i>
<i>Quali competenze e abilità ho utilizzato per svolgere le attività?</i>	<i>Ho potuto/ è stato possibile prendere decisioni, organizzarmi in autonomia?</i>	<i>Ci sono persone a cui mi posso rivolgere se ho bisogno di un supporto?</i>	<i>Nel contesto in cui lavoro come sono garantiti i diritti di tutti i lavoratori e lavoratrici?</i>	<i>Vedo opportunità o rischi nell'uso di queste tecnologie nel contesto in cui lavoro?</i>
<i>Quali obiettivi ho raggiunto? Cosa ho realizzato?</i>	<i>Si sono presentate delle situazioni problematiche? Quali?</i>	<i>Ho potuto/ è stato possibile confrontarmi con altre figure professionali?</i>	<i>... I valori della mia cultura, della mia comunità di riferimento...</i>	<i>In questo settore si prospettano cambiamenti digitali? Quali?</i>
	<i>Ho potuto usare le mie strategie più efficaci per migliorare la situazione?</i>			<i>I cambiamenti in atto mi coinvolgono direttamente o indirettamente</i>

Nella parte finale di ogni giornata (Tabella 2) si propongono domande di riflessione che favoriscono una maggiore consapevolezza su diversi aspetti del lavoro (fattori a cui prestare attenzione, consigli da chiedere...).

Tabella 2. Riflessioni finali

<i>Oggi ho realizzato, ho scoperto che ...</i>
<i>Domani potrei fare attenzione a...</i>
<i>Domani potrei chiedere informazioni/consigli su?</i>
<i>Mi aspetto che domani...</i>

La struttura del *Diario di Bordo* è flessibile, così come i giorni della settimana e i momenti della giornata lavorativa su cui si focalizza l'attenzione. È pianificata insieme alla persona a cui viene proposto e può essere modificata sulla base dei turni del lavoratore o della lavoratrice.

Un esempio di utilizzo del Diario di Bordo Integrato: l'esperienza di VR

Nelle pagine seguenti viene proposto un esempio di DBI compilato. VR è un uomo di 31 anni, che gestisce il reparto della gastronomia di uno dei principali punti vendita di una grossa azienda che opera nel Nord Italia. Attualmente VR sta portando a termine il suo percorso di studi laurea triennale e svolge un lavoro full-time con contratto a tempo indeterminato. Nell'attuale contesto di lavoro si trova in difficoltà a causa della diminuzione del numero di persone che lavorano all'interno del punto vendita, poiché alcune fra queste sono state trasferite in altri punti vendita, e della mancanza di nuove assunzioni, in quanto l'azienda punta ad una riduzione del personale.

In azienda è stato proposto a VR un percorso di crescita con l'obiettivo di ricoprire un ruolo più gestionale ed organizzativo, ma VR sta valutando di cambiare contesto lavorativo poiché non condivide le politiche aziendali che riguardano la gestione del personale. Inoltre, racconta che la diminuzione del numero di lavoratrici e lavoratori è fonte di maggiore stanchezza, stress all'interno del contesto di lavoro e quindi di relazioni conflittuali, che spesso rallentano il processo lavorativo e influiscono sul benessere sia di VR che delle sue colleghe e dei suoi colleghi.

Il lavoro di VR e la sua descrizione

Di seguito, nella Tabella 3, viene proposta la descrizione del lavoro di VR e di ciò che caratterizza la sua giornata lavorativa.

Le molteplici attività che VR svolge durante la sua giornata lavorativa

variano in base al momento del giorno, pertanto, lo strumento è stato personalizzato tenendo in considerazione la scansione oraria e le diverse attività che svolge. La suddivisione in fasce orarie permette a VR di specificare le risorse, gli strumenti e gli obiettivi specifici per ogni momento della giornata.

Tabella 3. Giorno 1 del Diario di Bordo: la descrizione del lavoro di VR

	LUNEDÌ - Mi concentro per descrivere il mio lavoro	
	<i>6.30-10.30</i>	<i>10.30-14.30</i>
<i>Elenco le azioni che ho svolto</i>	<p>Nella prima parte della giornata controllo se sono stati puliti i banchi e gli altri ambienti di lavoro il giorno prima.</p> <p>Monitoro la temperatura dei frigoriferi.</p> <p>Sistemo il banco della gastronomia.</p> <p>Taglio i formaggi.</p> <p>Ordino i prodotti mancanti o che stanno per finire per aggiornare il listino e la disponibilità della giornata.</p> <p>Controllo che il personale indossi l'uniforme aziendale in modo adeguato, rispetti le procedure sanitarie (capelli lunghi legati, unghie, barba di adeguata lunghezza).</p>	<p>Controllo la merce che è stata consegnata il pomeriggio prima e la smisto dagli scaffali al banco vendita.</p> <p>Riorganizzo il banco vendita con la nuova merce.</p> <p>Mi occupo del servizio di vendita al cliente.</p> <p>Visualizzo i dati di vendita della settimana precedente e confrontati con l'anno precedente.</p> <p>Pianifico e concordo gli orari di lavoro dei 21 dipendenti (per il mese che segue) che lavorano nel reparto della gastronomia.</p>
<i>Quali strumenti ho utilizzato?</i>	<p>Vasche per la sistemazione del banco e il termometro per monitorare la temperatura.</p> <p>Coltello e tagliere per il taglio dei formaggi.</p> <p>Per effettuare l'ordine utilizzo il PDA (minicomputer finalizzato a diverse azioni)</p>	<p>Affettatrice, tagliere, coltello e bilancia per servizio clienti.</p> <p>Computer per visualizzare i dati, nello specifico Excel.</p>
<i>Quali competenze e abilità ho utilizzato? Cosa ho realizzato?</i>	<p>Capacità di pianificazione e organizzazione della vendita sulla base dei dati.</p> <p>Conoscenza del protocollo HACCP per il monitoraggio della pulizia.</p> <p>Utilizzo in sicurezza degli strumenti di taglio.</p>	<p>Utilizzo in sicurezza degli strumenti di taglio.</p> <p>Competenze digitali, nello specifico saper utilizzare il programma Excel.</p> <p>Capacità di lettura e interpretazione dei dati (incidenze, scarti, vendite lorde, vendite unità).</p>

La compilazione della prima parte del Diario ha favorito in VR una maggiore consapevolezza non solo di tutte le attività che svolge nella sua giornata lavorativa, ma anche di tutti gli strumenti utilizzati per completare i compiti richiesti, delle abilità necessarie per svolgere il lavoro e degli obiettivi raggiunti nei diversi momenti lavorativi.

Le relazioni nell'ambito professionale di VR

Di seguito, nella Tabella 4, VR descrive alcune capacità che non sono emerse dalla compilazione del primo giorno. Racconta che mediare fra i colleghi e le colleghe nei momenti di conflitto fa parte del suo lavoro, dunque, VR potrebbe essere più consapevole anche delle sue capacità sociali e di comunicazione, che sembrano essere delle competenze fondanti della mansione che ricopre.

Tabella 4. Giorno 3 del Diario di Bordo: le relazioni di VR nel suo contesto lavorativo

	MERCOLEDÌ - Descrivo le relazioni nel mio contesto lavorativo	
	<i>6.30-10.30</i>	<i>10.30-14.30</i>
<i>Quali sono le persone con cui mi sono relazionato/a?</i>	Colleghi presenti durante l'orario di quel turno Fornitori Direttore e vicedirettore	Colleghi presenti durante l'orario di quel turno Clienti Direttore e vicedirettore
<i>Quali sono le caratteristiche di queste relazioni?</i>	Ai colleghi do consigli ed istruzioni sullo svolgimento delle attività lavorative. Faccio da tramite nelle relazioni conflittuali, cercando di rendere il clima lavorativo più sereno per tutti. Alcuni colleghi sono collaborativi, altri, invece non sono propositivi e faticano a lavorare in gruppo ed in modo adeguato (non rispettano le procedure di sicurezza, igieniche e lavorative). Con i fornitori la relazione è limitata alla consegna e al controllo della merce. Mi relaziono con il direttore e il vicedirettore: con queste figure mi confronto sulle situazioni problematiche verificatesi la giornata lavorativa precedente, con entrambe le figure si coopera per trovare soluzioni.	Con i colleghi la relazione è la medesima della prima metà della giornata. Con i clienti la relazione è finalizzata al servizio e vendita del prodotto. Talvolta, la clientela è scorbutica con l'intero personale, è difficile che un cliente saluti o chieda cortesemente il servizio, spesso veniamo trattati con sufficienza e toni imperativi. Questo causa malumore e nervosismo fra il personale. Con il direttore e il vicedirettore: la relazione è finalizzata all'analisi dei dati, ci confrontiamo per trovare delle strategie per migliorare gli obiettivi di vendita.

<p><i>Ci sono persone a cui mi posso rivolgere se ho bisogno di un supporto? Come?</i></p>	<p>Il vice caporeparto mi supporta per risolvere le problematiche con il personale e quelle che riguardano la sistemazione del banco.</p>	<p>Il direttore ed il vicedirettore sono le figure che mi supportano quando riscontro problemi nella gestione degli orari. Per la medesima situazione alcuni colleghi si mostrano collaborativi e si propongono per ricoprire i giorni in cui si fatica a trovare una maggiore disponibilità del personale.</p>
<p><i>Ho potuto/ è stato possibile confrontarsi con diverse figure professionali?</i></p>	<p>Mi confronto con il tecnico gastronomico, figura esperta di prodotti, procedure lavorative che riguardano il settore.</p>	<p>Con il direttore ed il vicedirettore.</p>

Emerge una descrizione scrupolosa delle diverse relazioni che caratterizzano i due momenti della giornata lavorativa: le persone con cui VR si relaziona hanno diversi compiti e ruoli all'interno dell'organizzazione aziendale (clienti, colleghi e figure professionali di diversa natura). Racconta anche come le finalità delle relazioni hanno una natura diversa in base al momento in cui interagisce con le figure professionali coinvolte. Dalla descrizione di VR, inoltre, emerge che il contesto offre delle figure di supporto nelle situazioni lavorative che caratterizzano la sua quotidianità.

Le competenze digitali nel contesto lavorativo di VR

Di seguito, nella Tabella, VR descrive le competenze digitali richieste nella sua professione per lo svolgimento delle attività che caratterizzano la sua giornata lavorativa.

La descrizione proposta da VR favorisce una riflessione sull'importanza dell'avanzamento della tecnologia nei diversi contesti lavorativi. In tal senso, VR si mostra favorevole e afferma che l'uso di dispositivi digitali favorisce un'ottimizzazione dei tempi di lavoro, permettendogli di dedicare maggiore tempo ad attività di altra natura. VR racconta di essere coinvolto anche indirettamente nel cambiamento che l'evoluzione tecnologica porta, in quanto emerge la sua attività di formazione del personale che ha difficoltà nell'uso di dispositivi.

Tabella 5. Giorno 5 del Diario di Bordo: VR descrive le sue competenze digitali

	VENERDÌ - Mi concentro per descrivere le mie competenze digitali
<i>Quali tra le attività che ho svolto questa settimana hanno richiesto competenze digitali?</i>	Effettuare gli ordini della merce. Monitoraggio dei dati di vendita. Pianificare gli orari del personale.
<i>Quali competenze digitali ho utilizzato?</i>	Per effettuare gli ordini è necessario che io sappia usare il PDA, un minicomputer in cui inserire i codici dei prodotti da ordinare. Per il monitoraggio dei dati di vendita e la pianificazione degli orari del personale mi è richiesto di avere padronanza nell'utilizzo del pc e del programma Excel.
<i>Vedo opportunità o rischi nell'uso di queste tecnologie nel contesto in cui lavoro?</i>	L'utilizzo dei dispositivi tecnologici sicuramente rappresenta un'opportunità, in quanto, mi permette di ottimizzare i tempi, se dovessi svolgere le stesse attività senza il supporto della tecnologia i processi precedentemente descritti sarebbero molto più lunghi, e sottrarrei tempo allo svolgimento di altre attività importanti.
<i>In questo settore si prospettano cambiamenti digitali? Quali?</i>	Come in molti altri settori, anche in quello in cui lavoro io ci sarà una maggiore introduzione di dispositivi tecnologici, o, in generale l'introduzione di versioni più aggiornate dei dispositivi già presenti, basti pensare alle semplici bilance o a tutti gli strumenti che utilizziamo per stampare le etichette, che vengono applicate alle vaschette, con tutte le informazioni che riguardano il prodotto contenuto.
<i>Sono direttamente o indirettamente interessato dai cambiamenti in atto?</i>	I cambiamenti in atto mi coinvolgono sia direttamente che indirettamente: nel primo caso perché mi è richiesto di "restare al passo coi tempi" e saper utilizzare i dispositivi tecnologici, ma questo non rappresenta un problema, perché non riscontro nessuna difficoltà. Mi sento coinvolto anche indirettamente perché mi devo occupare anche di formare i dipendenti che faticano ad utilizzare questi dispositivi.

Sarebbe interessante approfondire questo aspetto con l'organizzazione in cui VR lavora e indagare anche quanto i contesti aziendali offrano opportunità di formazione al personale sulla digitalizzazione.

Riflessioni conclusive

La nascita delle nuove figure professionali, l'evoluzione del mondo del lavoro sempre più rapida, l'avanzamento della tecnologia, gli eventi di portata globale che hanno e stanno influenzando sulla vita quotidiana

hanno apportato un cambiamento significativo nella vita quotidiana di ognuno di noi, favorendo un processo di incertezza che caratterizza diversi fattori della vita, fra cui, quella lavorativa.

Le esperienze professionali riportate da AR e VR, seppur molto diverse fra loro, promuovono una riflessione sull'utilizzo di strumenti descrittivi che favoriscono lo sviluppo di una maggiore consapevolezza circa i fattori e le relazioni che caratterizzano il contesto in cui si lavora, l'accesso ad un lavoro dignitoso e supportare lo sviluppo di percorsi di carriera sostenibili in un'ottica preventiva (Ferrari, 2024).

In un contesto lavorativo e quotidiano caratterizzato da crescente complessità, proporre strumenti pratici per operatori e operatrici del lavoro che muovano dalla conoscenza di sé, intesa come visione personale, ancoraggio e coerenza esistenziale, permette di promuovere processi di costruzione di significato e di attivare cambiamenti con le persone e nei contesti.

Bibliografia

- Buckland, N., & Scott, W. (1995). Job Analysis: Understanding job requirements. *Journal of Human Resource Management*, 18 (2), 123-135.
- Brannick, M.T., & Levine, E.L. (Eds.). (2002). *Job and Work Analysis: Methods, Research, and Applications for Human Resource Management*. Sage.
- Buller, P. F., & McEvoy, G. M. (2016). A model for implementing a sustainability strategy through HRM practices. *Business and Society Review*, 121(4), 465-495.
- Charlesworth, Z. M. (2014). *Job Analysis: Methods, Research, and Applications for Human Resource Management*. Palgrave Macmillan.
- Ferrari, L. (2024) *Tra lavoro e carriera sostenibile*. In Boerchi, D. (a cura di), *Orientamento e consulenza di carriera per la soddisfazione lavorativa*. Edizioni Studium.
- Landau, K., & Rohmert, W. (2017). Introduction to the problems of job analysis—on the development status of the procedure and its theoretical foundation. In K. Landau, W. Rohmert (eds.), *Recent Developments in Job Analysis* (pp. 1-24). Routledge.
- Martínez-Bravo, M. C., Sádaba-Chalezquer, C., & Serrano-Puche, J. (2021). Meta-marco de la alfabetización digital: análisis comparado de marcos de competencias del Siglo XXI. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 76-110.
- Maurer, T. J., Wrenn, K. A., Pierce, H. R., Tross, S. A., & Collins, W. C. (2003). Beliefs about 'improvability' of career-relevant skills: relevance to job/task

- analysis, competency modelling, and learning orientation. *Journal of Organizational Behavior*, 24(1), 107-131.
- McIntire, S. A., Bucklan, M. A., & Scott, D. R. (1995). The Job Analysis Kit. Psychological Assessment Resources.
- Morgeson, F. P., & Humphrey, S. E. (2016). Work Design Questionnaire. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1321-1339.
- World Health Organization. (1994). Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. WHO Technical Report Series, 828, 1-132.

OLTRE I BONUS: L'EVOLUZIONE DELLE POLITICHE DEL LAVORO IN VENETO NELL'ERA DELLA CONDIZIONALITÀ

FEDERICA BRUNI

Introduzione: nuovi profili professionali tra sociale e lavoro

Tra gli anni '80 e il 2000 i servizi alla persona hanno vissuto un periodo di intense sperimentazioni, grazie alle leggi istitutive di servizi diversi (Sert, Salute Mentale, Progetti Giovani, cooperazione sociale, ...), ma anche in risposta alla diversificazione dei bisogni della popolazione, connessi con le trasformazioni sociali della famiglia, del lavoro, delle migrazioni, dell'innovazione tecnologica e altro.

Progressivamente si affermava la necessità di integrare tra loro le politiche pubbliche, perché le richieste dei cittadini imponevano risposte coordinate in tutti gli ambiti di vita: sociale, sanità, lavoro, casa, mobilità.

Anche i profili professionali hanno partecipato a questi processi, modificandosi nelle competenze e nei ruoli all'interno dei diversi servizi. In particolare, i professionisti che si occupano di orientamento, formazione, accompagnamento al lavoro, sono stati sollecitati sempre più ad operare coordinandosi con le politiche sociali e con le figure professionali di quell'area¹: assistenti sociali, educatori, coordinatori di progetto. In parallelo, gli utenti di questi servizi hanno cominciato a presentare sempre più spesso situazioni multiproblematiche, di transizione verso l'autonomia sì, ma provenienti da percorsi di svantaggio sociale, a volte con ridotte capacità comunicative, privi di rete sociale e familiare.

In questo capitolo si intendono presentare alcuni elementi teorici, “di cornice” delle politiche sociali, e la descrizione di due servizi, il Programma GOL e il Bonus Politiche Attive, con l'obiettivo di consentire la rifles-

¹ Il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha pubblicato il Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali 2024 – 2026 nel quale le politiche sociali sono strettamente integrate con le politiche attive del lavoro, in particolare nella istituzione delle misure contro la povertà ADI – Assegno di Inclusione e SFL – Supporto Formazione e Lavoro.

sione su quali nuovi compiti e funzioni vanno attribuiti a chi si occupa di politiche attive del lavoro.

Il Welfare Condizionale

Primi passi del Welfare Condizionale in Veneto

In Veneto il meccanismo della condizionalità (Ranci Ortigosa, 2022) appare per la prima volta nel 2009, con l'introduzione della Cassa Integrazione in Deroga per i dipendenti delle piccole imprese e delle aziende artigiane. La crisi del 2008 stava intaccando il tessuto produttivo, i lavoratori licenziati potevano ricevere un sostegno economico dall'INPS ma a condizione di frequentare attività formative e consulenze sulla ricerca del lavoro.

Prima del 2009, nei servizi per il lavoro, c'erano state solo le cosiddette "politiche passive", cioè trasferimenti economici senza nessun impegno attivo da parte dei percettori. Mentre nel resto dell'Europa si sviluppavano servizi per il reinserimento lavorativo di chi veniva licenziato, per decenni in Italia gli investimenti si concentrarono sulla Cassa Integrazione Guadagni e residualmente sulle indennità per la disoccupazione, con risultati nulli sulla promozione dell'occupazione, sulla qualificazione dei lavoratori, sulla dinamica del mercato del lavoro.

L'approccio condizionale esprime una evoluzione del rapporto tra cittadino e Istituzione. Si passa da un'idea di servizi pubblici come risposta a bisogni di sussistenza, al riconoscimento di bisogni più complessi, relativi al benessere, alla realizzazione di aspirazioni, alla valorizzazione di talenti personali. Al cittadino vengono fornite le condizioni per acquisire competenze e comportamenti utili a formulare e concretizzare un proprio progetto professionale. Si riconosce che l'impossibilità ad agire, a scegliere, genera disagio nelle persone, non più disponibili ad accettare un lavoro qualsiasi, ammesso che l'Ufficio di Collocamento fosse in grado di fornirne uno (Benini, 2014). Se quindi al cittadino viene riconosciuto il diritto di partecipare alla definizione del proprio percorso professionale, viene anche richiesta una assunzione di responsabilità sulle azioni che mette in campo e sulla adesione ai percorsi proposti.

I finanziamenti per la Cassa Integrazione in Deroga del 2009 provenivano dal Fondo Sociale Europeo, il loro utilizzo doveva seguire i principi dell'Active Welfare State, la cornice teorica nella quale si sviluppa il wel-

fare condizionale, configurazione di welfare nella quale i beneficiari devono avere un comportamento attivo per evitare di incorrere in sanzioni e riduzione dei loro diritti a ricevere la prestazione prevista.

Lo scenario europeo dell'Active Welfare State

L'Active Welfare State si pone l'obiettivo della attivazione: fornire servizi per l'acquisizione di competenze professionali e sociali in modo da promuovere l'iniziativa autonoma del cittadino nella ricerca di soluzioni in risposta ai rischi di povertà ed esclusione².

Nella prescrizione di comportamenti attivi, l'Active Welfare State pone anche l'obiettivo di educare alla convivenza civile, al rispetto delle norme sociali che consentono l'inclusione nella società. Entra nelle valutazioni dei beneficiari anche l'attenzione alle competenze "trasversali", ora note come "soft skills": presentarsi in orario agli appuntamenti, adottare un abbigliamento adeguato, prestare attenzione durante i dialoghi, conoscere il proprio territorio e molto altro.

Per i cittadini che accedono ai servizi, si aggiunge quindi la componente della responsabilità personale oltre al requisito amministrativo certificato da una autorità pubblica, che può essere l'attestato di disoccupazione o svantaggio sociale o la presa in carico da un servizio specialistico o lo status di rifugiato o altre condizioni. Il diritto al beneficio non è definitivo, è verificato ripetutamente in base alla adesione a comportamenti quali la frequenza ai corsi o il rispetto delle consegne.

Per i professionisti del settore (formatori, tutor, orientatori, coordinatori di progetti e tutti i professionisti coinvolti nel mondo dei servizi al lavoro) la condizionalità ha implicato un nuovo ruolo rispetto alle politiche pubbliche: da erogatori di servizi, essi diventano soggetti coinvolti in un processo più ampio, rappresentato dalle politiche sociali. Non basta più condurre le proprie docenze, è necessario conoscere gli strumenti normativi che le promuovono, e garantire alle Istituzioni che il cittadino rispetti il patto di servizio, contribuisca con il suo impegno alla realizzazione dell'aiuto previsto per legge.

L'Active Welfare State e l'introduzione della condizionalità hanno provocato uno sbilanciamento nelle finalità dei servizi: il comportamento responsabile, attivo degli utenti non è più un obiettivo della relazione

² Riguardo l'Active Welfare State si rimanda ai testi di G. Esping-Andersen, sociologo danese che ha analizzato i sistemi di Welfare proponendone una classificazione

di sostegno bensì un requisito di accesso alle misure di politiche attive del lavoro (da qui in poi, “PAL”), e il compito dei professionisti è sostenere l’autoefficacia e l’autostima dei partecipanti, e non unicamente fornire contenuti, informazioni, strumenti.

Profili professionali e aspetti critici nel Welfare Condizionale

Il contesto nel quale operano i professionisti è regolamentato dalle convenzioni tra organizzazioni accreditate ai Servizi per il Lavoro³, i cosiddetti “enti gestori”, e l’Amministrazione Regionale. Le attività sono rendicontabili, cioè poi effettivamente pagate dalla Regione, solo se vengono svolte rispettando parametri numerici di presenza e di monte ore realizzato. Risulta quindi fondamentale, per la sostenibilità economica degli enti, portare a termine tutte le ore previste nell’attività, limitando al massimo l’abbandono della frequenza da parte dei beneficiari. Anche per questo motivo i professionisti sono sollecitati a rispondere in maniera sempre più puntuale alle necessità dei partecipanti, a comprendere le loro modalità di apprendimento, i percorsi dai quali provengono e quali risorse possono mettere in gioco.

Nei meccanismi di condizionalità sono stati individuati aspetti critici che suggeriscono una revisione all’attività professionale di chi conduce le PAL perché rivelano le inevitabili contraddizioni del sistema, incoerenze, imperfezioni che fanno sorgere incertezze sull’utilità dei servizi erogati, sull’appropriatezza della propria preparazione professionale, sulla efficacia dell’approccio condizionale.

Condizionalità e fasce deboli

Il primo aspetto critico ha un carattere politico: le sanzioni, in caso di mancata partecipazione alle PAL, riguardano in buona parte proprio le fasce più deboli della popolazione, quelli che accedono ai servizi sociali perché da soli non ce la fanno. Disoccupati, giovani “non competitivi”, persone senza dimora, madri sole con figli minori, assegnatari di alloggi popolari, persone con dipendenze, migranti: cittadini già sottoposti a limitazioni e sorveglianza da parte delle istituzioni, si vedono aumentare

³ Le maiuscole indicano uno specifico servizio che la Regione affida ad enti che garantiscono qualità di erogazione e capacità amministrativa. Altri esempi di servizi regolati alla medesima maniera sono la Formazione Continua, l’Orientamento, l’Obbligo Formativo.

il numero di regole da rispettare per ricevere aiuto. Dall'altra parte, ci si chiede se sia giusto concedere ai cittadini che non hanno difficoltà economiche e sociali una quota di libertà ben maggiore di quella consentita alle persone in difficoltà. Una differenza che causa senso di ingiustizia e sfiducia verso le istituzioni negli utenti del welfare. Gli operatori delle politiche attive si trovano spesso a contemperare le loro attività con la gestione di questi sentimenti negli utenti, assumendosi il difficile compito di riconciliare i cittadini con le Istituzioni attraverso la qualità del loro lavoro.

Se la condizionalità è ricorrente

Un'altra criticità è il rischio che le PAL diventino adempimenti ritualistici per i beneficiari che si trovino a frequentarle più volte in tempi ravvicinati a causa delle scadenze di contratti temporanei. Ad esempio, può verificarsi l'assunzione di quattro mesi per lavorare nella campagna fiscale, al termine del contratto la persona frequenta una politica attiva; trova poi lavoro con un incarico di sei mesi per sostituzione maternità finito il quale di nuovo dovrà aderire ad una consulenza o una formazione; trova ancora lavoro per altri tre mesi e, alla fine, ancora dovrà accedere a servizi perché la frequenza alle PAL è requisito per ricevere l'indennità di disoccupazione. Non sorprende che la partecipazione diventi via via sempre più passiva, solo formale, senza alcun contributo personale, mentre le attività vengono percepite come "castigo" per chi perde il lavoro, e ottengono il paradossale effetto di ridurre anziché aumentare la fiducia di poter uscire dalla precarietà.

Per superare questa criticità è necessario che gli operatori dei servizi per il lavoro possano accedere a informazioni precise su quanto il beneficiario ha svolto nelle precedenti erogazioni, in modo da sviluppare e non replicare pedissequamente il percorso di ricerca. Ad ogni PAL, la persona incontra un professionista diverso, non coordinato con quello precedente, e non ci sono informazioni sul progetto lavorativo della persona, ma solo sui rapporti di lavoro in regola registrati nel portale regionale⁴. Il coordinamento tra operatori che si avvicendano nelle diverse PAL porterebbe al superamento della frammentazione dei servizi con una ricaduta positiva sulla compliance del beneficiario, che si sentirebbe riconosciu-

⁴ Gli operatori hanno accesso a IDO – Portale della Regione Veneto che riporta i dati di avvio e cessazione di rapporti di lavoro e tirocini.

to ed effettivamente accompagnato nella sua carriera. Verrebbe così attenuandosi anche il peso della condizionalità sull'apprendimento negli adulti, che non funziona di fronte a "ricatti" e pressioni bensì attraverso la partecipazione al processo di formazione.

In risposta alle nuove necessità di chi cerca lavoro, gli enti gestori delle PAL e la Regione Veneto hanno introdotto alcune sperimentazioni⁵ e incentivi economici temporanei a sostegno dei beneficiari⁶.

Condizionalità e persone incollocabili al lavoro

L'innovazione negli interventi, di per sé positiva, non può però risolvere la situazione delle persone che non riescono comunque ad inserirsi al lavoro, quelle che non reggono nemmeno gli inserimenti lavorativi protetti, prive di competenze spendibili e di autonomia relazionale. Si rileva infatti un altro aspetto critico della condizionalità: non è adeguata alla quota di cosiddetti incollocabili⁷ che non trovano risposta nelle misure di protezione sociale perché non possiedono i requisiti necessari, ad esempio, per l'Assegno di Inclusione, la pensione di invalidità o la pensione da lavoro. I requisiti sono l'età o il numero di anni di versamenti contributivi per l'accesso alla pensione, mentre per altri sostegni economici è necessaria una certificazione ISEE al di sotto di una soglia fissata per legge o il riconoscimento di invalidità al di sopra di una certa percentuale, ma si tratta sempre di indennità molto esigue. I servizi sociali e le associazioni di beneficenza inviano queste persone ai servizi per il lavoro (non potendo dare loro la possibilità di accedere alle misure contro la povertà) per le indennità economiche che ne derivano, pur sapendo che il mercato per queste persone è esigente: anche i lavori semplici richiedono comunque resistenza, prontezza e un mezzo di trasporto per non arrivare in ritardo. Tutti requisiti che gli incollocabili non possiedono.

Per motivi amministrativi e rendicontativi anche a loro si chiede comunque continuità di frequenza e comportamenti attivi verso la ricerca

⁵ Tra le sperimentazioni, ora consolidate in quasi tutti i progetti regionali, si riportano: Coaching di gruppo e individuale, Mentoring individuale, Formazione in aula di gruppo, Focus group, Formazione outdoor, Laboratorio formativo, Orientamento professionale di base individuale e di gruppo, Orientamento professionale specialistico individuale, Project work, Seminari e seminari informativi, Tirocini di inserimento e reinserimento lavorativo, visite aziendali, laboratori in modalità BarCamp e altro.

⁶ Si rimanda alla parte specifica sul Voucher Politiche Attive.

⁷ Qui il termine è inteso in maniera generica, non nel significato amministrativo che viene dato nelle certificazioni di invalidità per persone che accedono a servizi residenziali o semiresidenziali.

del lavoro e l'acquisizione di competenze, pur nella consapevolezza che avrebbero bisogno di altri percorsi, in particolare quelli di tipo socioassistenziale.

Alternative, non sempre possibili

Gli strumenti di politiche attive sono numerosi, e i finanziamenti consentono di realizzare progetti in grande quantità, eppure una quota di lavoratori non trova occupazione, neppure dopo la partecipazione a consulenze, corsi, tirocini.

Per capire quanti sono, può essere di riferimento il numero delle persone in cerca di lavoro ma disoccupate da più di 2 anni, che in Veneto risultano essere 125.000. Altri ancora potrebbero rientrare in ulteriori categorie indicate nelle rilevazioni: tra i cosiddetti "inattivi" (che in Veneto sono 1.943.000), oppure tra quanti sono indicati come "non in cerca di lavoro, non disponibili" (1.875.000 persone)⁸. Nonostante l'indeterminatezza della dimensione, è un fenomeno rilevante, riguarda migliaia di persone in ogni provincia veneta, e impone una revisione negli approcci e negli strumenti di reinserimento socio-lavorativo.

Come già indicato, si tratta di persone fragili dal punto di vista culturale, relazionale, di autonomia. Hanno esperienze di lavoro non professionalizzanti o sono disoccupati da tanti anni, oppure hanno vissuto dando aiuto nella piccola azienda di famiglia e, una volta chiusa, si sono occupati dei genitori anziani. Spesso si avvicinano alla rete dei servizi chiedendo aiuto agli enti di beneficenza, alle associazioni, al parroco. Quando arrivano ai Servizi Sociali del Comune hanno già in gran parte esaurito le risorse economiche e relazionali e necessitano di un aiuto per frenare il declino verso la povertà.

Ma se le politiche attive costituiscono per loro solo una soluzione temporanea, non sufficiente a farli uscire dalla situazione di bisogno, quali alternative ci sono? Quali modifiche si potrebbero introdurre all'attuale impianto dei servizi?

⁸ I dati sono contenuti nella pubblicazione trimestrale "Il Sestante 3/2025" di Veneto Lavoro e

Il progetto “Zero Long Term Unemployment”

Forse qualcosa c'è, si chiama “Zero Long Term Unemployment”, è un progetto rivolto specificamente alle persone che da tempo sono disoccupate. È stato sperimentato e poi diffuso in Francia⁹.

Il reinserimento sociale e lavorativo dei partecipanti avviene utilizzando interventi tipici degli approcci qualitativi della Ricerca Azione in contesti urbani a rischio di spopolamento (borghi, quartieri isolati, località litoranee, ...), approccio che risulta efficace sia per l'apprendimento di life skill¹⁰ indispensabili per recuperare un ruolo attivo nella vita sociale e lavorativa, sia come strumento di attivazione della persona nel progetto di vita personale e professionale nella sua determinazione a mettere in gioco potenzialità e risorse.

Il modello si articola a partire da tre principi: nessuno è inoccupabile, anche i disoccupati di lungo periodo hanno competenze da mettere in gioco e, infine, ci sono opportunità di lavoro da avviare in risposta ai bisogni sociali che non trovano ancora soddisfazione nel tessuto territoriale della comunità locale. Per tale ragione, la sperimentazione prevede una ricognizione sui bisogni dei territori che necessitano di rigenerazione urbana. Lo studio delle potenzialità della comunità locale è affidato ad un gruppo di disoccupati che ricevono dagli operatori del progetto una formazione funzionale alla rilevazione dei dati, ai rapporti con le aggregazioni territoriali ed i soggetti che abitano i contesti comunitari, alla co-progettazione con tutti gli attori per l'avvio di servizi e produzioni che rispondono alle necessità emerse. Tali reti che si innescano dalla relazione e dal supporto a partire dalle richieste di chi è destinatario del servizio/prodotto (il cosiddetto approccio “dal basso”), hanno la potenzialità di generare opportunità di lavoro per le persone senza lavoro coinvolte¹¹. Le persone che attraversano la perdita di lavoro, anche per lungo periodo, destinatari delle azioni progettuali, rappresentano una fonte generativa di costruzione di reti di supporto al processo di reinserimento professio-

⁹ Ciarini, A. (12 aprile 2024). Territori a Disoccupazione Zero. Una sperimentazione per l'Italia. Secondo Welfare. Recuperato da <https://www.bollettinoadapt.it/territori-a-disoccupazione-zero-una-sperimentazione-per-litalia/>

¹⁰ Dal sito <https://www.lifeskills.it/le-10-lifeskills/> : “Il termine di Life Skills viene generalmente riferito ad una gamma di abilità cognitive, emotive e relazionali di base, che consentono alle persone di operare con competenza sia sul piano individuale che su quello sociale.”

¹¹ Per i dettagli si vedano le fonti sitografiche <https://www.territoriadisoccupazionezero.it/elementor-444/> e <https://www.secondowelfare.it/primo-welfare/lavoro/territori-a-disoccupazione-zero-una-sperimentazione-per-litalia/>

nale, con il duplice ruolo di supportare il processo di riattivazione professionale, ri-acquisendo il timone della propria identità professionale, ma anche di rigenerazione urbana attraverso la costruzione di dialoghi e la partecipazione attiva (Bettin, 2025).

Rispetto alla strutturazione delle attuali politiche attive del lavoro, che spesso affrontano la disoccupazione come una questione individuale (Benedetti 2011), da risolvere attraverso interventi centrati sulla persona, formazione, orientamento, riqualificazione, il modello dello Zero Long Term Unemployment adotta un approccio collettivo e territoriale, che non si impone dall'alto né si costruisce individualmente, ma emerge dall'incontro tra i bisogni locali insoddisfatti e le competenze delle persone disoccupate, in un processo partecipativo che coinvolge territori, comunità, imprese ed enti pubblici. In definitiva, la soluzione emerge dall'incontro tra bisogni (bisogno di lavoro insieme al bisogno di servizi) e risorse (competenze lavorative insieme alla disponibilità economica per "comprarle").

Inoltre, rappresenta un inedito esempio di generatività delle politiche di welfare perché le risorse impiegate per il reinserimento lavorativo producono esiti migliorativi sulla comunità coinvolta nel progetto, sulle persone disoccupate e anche sulla vivacità del tessuto economico.

Va segnalata una circostanza che potrebbe facilitare una diffusione di Zero Long Term in Italia. In Regione Veneto, infatti, è stata recentemente approvata una legge già presente in numerose altre Regioni, la Legge Regionale 21 del 12 agosto 2025 "Disposizioni in materia di Cooperative di Comunità". Promuove e sostiene cooperative avviate per l'animazione socioeconomica di territori isolati o a rischio di abbandono, contesti territoriali simili a quelli in cui le attività del progetto francese sperimenta.

E se il lavoro fosse garantito?

A conclusione del presente approfondimento, appare significativo richiamare l'attenzione su un articolo pubblicato dalla rivista statunitense *The New Yorker*, intitolato *What Happens When Jobs Are Guaranteed?*¹². L'autore, Nick Romeo, presenta i risultati di un esperimento di lavoro garantito attuato in un territorio austriaco caratterizzato da una persistente disoccupazione e da un marcato degrado sociale e culturale, fenomeni strettamente connessi alla mancanza strutturale di opportunità occupa-

¹² <https://www.newyorker.com/news/annals-of-inquiry/what-happens-when-jobs-are-guaranteed>

zionali. L'iniziativa analizzata nel contributo offre ulteriori elementi di riflessione sui potenziali effetti trasformativi di politiche del lavoro fondate sul riconoscimento del diritto all'occupazione. Infatti, l'approccio rovescia i principi della condizionalità, la partecipazione è volontaria e il rifiuto non comporta la perdita delle indennità di disoccupazione. Tali azioni hanno dato esiti positivi, dimostrando che è possibile intervenire all'interno delle politiche lavorative. In aggiunta, il costo del programma è uguale al costo della disoccupazione che il sistema istituzionale in analisi deve sostenere, compresi sussidi e il mancato gettito fiscale di chi non lavora, dimostrandosi un programma che aiuta a riconsiderare i principi che ispirano le attuali politiche attive del lavoro in Italia.

Il lavoro garantito non è una prospettiva irrealistica, se si considera che l'approccio dell'*Housing First* nelle politiche abitative europee¹³ continua ad essere una risposta efficace nella lotta alla povertà estrema: assicurare alle persone senza dimora una casa stabile, a partire dalla quale ricostruire la propria autonomia. Anche in questo progetto, si capovolge l'approccio: con le persone che vivono per strada non si prevede più affiancamento e sostegno affinché la persona raggiunga una autonomia economica sufficiente per pagarsi un alloggio, bensì la garanzia di una casa, in modo che imparare un lavoro, cercare occupazione, gestire il quotidiano, entrare in relazione con il territorio siano azioni conseguenti, non "condizioni da rispettare" per non dormire più all'aperto.

Meritare l'aiuto: i criteri della meritevolezza

Con la sempre più robusta integrazione tra servizi sociali e del lavoro, anche per gli operatori dei servizi per il lavoro diventa rilevante un tema "classico" delle politiche sociali, cioè il requisito della *meritevolezza*, definita da comportamenti e requisiti che la persona deve garantire per accedere ai servizi (Przybylska, 2021).

Nella formulazione delle politiche di contrasto alla povertà, non si tratta solo di fornire servizi appropriati alle necessità, ma anche di rispondere alle pressioni dell'opinione pubblica sui politici e, di conseguenza, sui tecnici che erogano i servizi. Più che l'efficacia degli interventi, conta l'immagine pubblica dei gruppi beneficiari. Un esempio recente riguarda l'ondata di contestazioni all'avvio del Reddito di Cittadinanza, con le

¹³ Si veda per approfondimenti il sito <https://housingfirsteurope.eu/>

accuse di “stare sul divano” rivolte ai percettori del sussidio, che hanno influenzato la revisione, anche troppo severa, di quella misura.

Numerosi studi e approfondimenti hanno analizzato la questione della meritevolezza dei beneficiari, per misurare il supporto pubblico a politiche sociali, supporto dell’elettorato, ma anche della società in generale, per evitare il rischio di stigmatizzazione verso chi riceve aiuto (Busso, Meo, Morlicchio, 2018). È infatti determinante la legittimazione del contesto sociale nei confronti dell’introduzione di voci di spesa che riguardino fasce marginali della società. Al tempo stesso, capire quali idee guidano il “senso comune”, permette di individuare strategie per superare limiti e pregiudizi che ostacolano lo sviluppo e il benessere nella società intera.

A livello dei professionisti, la meritevolezza acquista importanza perché i fattori che la definiscono sono contenuti nelle normative, regolamenti, prassi che agli stessi operatori viene chiesto di utilizzare nella erogazione dei servizi. Conoscere questi aspetti consente di interpretare meglio non solo le consegne ricevute, ma anche le incertezze, a volte i dilemmi, che si presentano svolgendo ruoli nelle politiche attive del lavoro: questa inadempienza del beneficiario è da segnalare o no? perché erogare il servizio se la persona afferma apertamente che non cercherà lavoro? i servizi “premano il lavoro”¹⁴ o rendono conveniente preferire altre opzioni? come innovare la formazione prevista nelle PAL in modo che sia utile a chi è in attesa di un figlio restando conformi ai regolamenti?

Alcuni autori hanno analizzato i parametri che stanno alla base delle politiche di welfare, applicando al sociale il modello CARIN, originariamente elaborato per il contesto giuridico. CARIN è l’acronimo formato dalle iniziali in inglese di aspetti *percepiti* come di indicatori del fatto che la persona merita l’aiuto. Il modello propone delle coordinate lungo le quali il professionista può orientare la propria discrezionalità e compiere scelte più consapevoli riguardo l’aiuto da fornire ai propri utenti. Nello specifico, gli indicatori del modello CARIN sono:

- a. *Controllo*: percezione della responsabilità che le persone hanno rispetto alla situazione in cui si trovano, sia riguardo alle cause che le portano ad aver bisogno di aiuto, che riguardo agli sforzi per uscirne.

¹⁴ Citazione del titolo del saggio di E. Phelps, con sottotitolo “Come dare opportunità a chi rischia l’emarginazione”, che già nel 1997 aveva dato una lettura critica agli effetti paradossali di alcune politiche attive del lavoro che scoraggiano l’inserimento lavorativo rendendo più conveniente, ad esempio, percepire una piccola ma duratura indennità o continuare brevi lavori irregolari piuttosto che investire nella formazione.

- b. *Atteggiamento*: presenza di segnali di gratitudine, docilità, onestà e conformità rispetto alle attese di comportamento che la società si aspetta in chi riceve aiuto.
- c. *Reciprocità*: il contributo che la persona ha dato nel passato e potrà dare nel futuro in termini di tasse pagate, cura della comunità o della famiglia, intensità della ricerca di lavoro. Tanto più la persona viene percepita in un continuum di mutualità con la società, tanto più l'aiuto verrà assicurato.
- d. *Identità*: la percezione che la persona appartenga al gruppo sociale in cui si riconosce chi fornisce aiuto, perché si aiuta più volentieri chi si percepisce come "uno di noi".
- e. *Bisogno*: più o meno marcata percezione del bisogno di aiuto. Maggiore nel caso di persone con disabilità, minore se in favore di adulti svantaggiati, forse ancora più limitata se relativa a persone disoccupate.

Il modello CARIN non ha rilevanza dal punto di vista metodologico, nulla aggiunge agli strumenti specifici delle PAL, ma aiuta a tenere presente che gli interventi sono collocati in un contesto sociale, e le ricadute dell'aiuto fornito vanno anche sul contesto, sia in termini economici (chi torna a lavorare contribuisce al sistema fiscale e non grava sul bilancio sociale), sia in termini culturali (quando si dimostra che l'aiuto ai disoccupati è necessario ed efficace).

Appare quindi un ulteriore collegamento tra sociale e lavoro, la prospettiva della "trifocalità", tra i principi cardine del Servizio Sociale: l'intervento pone la sua azione migliorativa contemporaneamente sull'individuo, sul suo contesto sociale e sulla organizzazione dei sistemi di aiuto (Gui, 2014).

GOL - Garanzia Occupabilità Lavoratori

Introdotta nel 2022, Il Programma Garanzia Occupabilità Lavoratori (Programma GOL) ha rappresentato un importante passo avanti nei servizi pubblici rivolti alle persone vulnerabili, tra cui le persone con esperienza di perdita di lavoro prolungata nel tempo.

Se in passato, l'accesso al Centro per l'Impiego (CPI) forniva la documentazione necessaria per affrontare la perdita di lavoro, risolvendo principalmente gli adempimenti amministrativi, e in rari casi venivano offerti consulenze o corsi, l'avvento del Programma GOL ha trasformato il ruolo dei CPI. Per la prima volta tutte le persone che accedono ai servizi

proposti dal Centro per l'Impiego (CPI) ricevono un supporto: colloqui di accompagnamento al lavoro/orientamento e, per chi è più in difficoltà, formazione e tirocinio. L'intensità del servizio, distinto in ore e tipologia di attività, viene determinata da un colloquio di profilazione quantitativo. In seguito, le azioni di GOL vengono erogate da enti accreditati.

Con il Programma GOL è aumentato il numero di beneficiari che frequentano politiche attive del lavoro. A quanti solitamente si iscrivono a corsi, consulenze, tirocini, ora si aggiungono quanti accedono perché l'erogazione dell'assegno di disoccupazione è condizionata alla frequenza a questi servizi.

Gli operatori e gli enti gestori delle PAL accolgono quindi anche beneficiari scarsamente motivati, che hanno già più volte fatto esperienza delle PAL con modesti risultati, oppure persone con altre priorità, ad esempio chi è a pochi mesi alla quiescenza, chi o è in attesa di interventi medici e periodi di riabilitazione.

Con questi beneficiari è necessario declinare le PAL in direzione di competenze per la cittadinanza, più che della acquisizione di tecniche e metodi per la ricerca del lavoro, cioè gli operatori devono saper collegare le competenze "lavoristiche" con quelle sociali, di organizzazione dei servizi, di conoscenza del territorio.

Va cioè rinforzata la funzione delle PAL come strumento di promozione di un benessere incentivato dal lavoro, ma anche dall'inclusione nelle reti di relazioni tra attori diversi del territorio e dalla partecipazione alla vita sociale.

Bonus Politiche Attive

Mappa di riferimento

Il progetto "ISBC - Inclusione Sociale e Benessere delle Comunità", al quale fanno riferimento i contributi di questo volume, è stato un percorso fondamentale per ragionare insieme sul tema dell'inserimento socio-lavorativo in situazioni di vulnerabilità multipla.

A 2 anni di distanza dalla progettazione ISBC la Regione del Veneto ha pubblicato una serie di Direttive (PASSI, PASSI PLUS e BONUS Politiche Attive, 2024) che prendono in considerazione il medesimo contesto tematico, con variazioni importanti di visione operativa rispetto alle precedenti politiche del lavoro.

Il target europeo da raggiungere in tema di occupazione è il 78% nel 2030, un dato lontano, ma non impossibile; la Regione Veneto ha un tasso di occupazione elevato: l'ultimo dato disponibile, 75,7% (2023), evidenzia un parametro più alto sia di quello nazionale (68,3%), sia europeo, 74,6%. Questo indicatore incoraggiante, tuttavia, non è sinonimo di piena occupazione. Negli ultimi 5 anni sono emersi sempre più evidenti segnali di esclusione “segmentata” dal mercato del lavoro, che interessano gruppi specifici di popolazione. In primis la partecipazione delle donne al mercato del lavoro in Veneto rimane bassa: il 28,9% delle donne tra i 20/64 anni è mappato da Veneto Lavoro come totalmente inattivo. Quest'inattività è causata da elementi culturali, economici e di “infrastruttura sociale”: come evidenziato da ricerche nazionali (Istat) il peso del lavoro di cura continua ad essere caricato sulle donne. Nella più ampia categoria delle persone disoccupate/inattive di lunga durata si deve nel contempo registrare il 13,2% di uomini adulti: nel Veneto florido e produttivo, questo gruppo target fatica a reinserirsi nel mercato, a volte per mancanza di competenze, più spesso per mancanza di rete sociale, sostegni nel processo e motivazione. La lunga permanenza ai margini del tessuto produttivo, infatti, sembra erodere la speranza di occuparsi o (ri) trovare lavoro. Nel target “disoccupati di lunga durata” analizzato dei Centri per l'Impiego del Veneto nel biennio 2023/2024, le donne - come evidenziato - sono prevalenti: lasciano l'occupazione (spesso sotto - retribuita) più frequentemente rispetto agli uomini per occuparsi del carico di lavoro familiare, con conseguente maggiore difficoltà a rientrare nel mercato del lavoro. Anche per i ragazzi e le ragazze la situazione non è rosea: nel 2023, era disoccupato il 9% dei/delle giovani tra i 15 e i 29 anni. Il dato, nella maggior parte dei casi, risulta essere il prodotto di situazioni di disagio familiare, difficoltà economiche, mancanza di reti sociali e contesti di vita e di cura problematici, che “congelano” in un ritiro dal percorso educativo e/o lavorativo.

Il “Bonus politiche attive”

Il Bonus - dopo una prima sperimentazione di voucher erogati nei percorsi afferenti alla Direttiva 425/2024 PASSI - si propone come strategia di affrontamento di un problema che emerge in modo trasversale a tutti gli interventi di attivazione socio-lavorativa proposti: i servizi per il lavoro (quindi CPI, Sportelli Lavoro delle PA, Enti Privati Accreditati

per i Servizi al Lavoro e comunità professionale degli OML, operatori del mercato del lavoro) segnalano interesse per le politiche attive da parte delle persone appartenenti ai gruppi target, purtroppo seguito da atteggiamenti rinunciatari per le difficoltà legate alla partecipazione. Per affrontare questo limite, la Regione Veneto ha progettato una sperimentale forma di supporto composta da tre tipologie di contributo - il Bonus Politiche attive - da erogare a tutte le persone che inizino un percorso di accompagnamento al lavoro (1. Bonus di accesso, una tantum), che stiano partecipando alle attività di politica attiva (2. Bonus di partecipazione, al massimo per cinque mesi) e che, dopo aver completato un percorso, trovandosi ancora in condizione di disoccupazione, necessitino di un accompagnamento ulteriore (3. Bonus per la ricerca attiva, al massimo per tre mesi).

L'entità del Bonus va dai 300€ ai 700€ e viene determinata tenendo conto di tre variabili: il genere (contributo più generoso per le donne), il carico di cura, la presenza di svantaggio (per età, anzianità di disoccupazione, disabilità o altro).

L'obiettivo è chiaramente quello di contrastare il costo opportunità¹⁵ che i beneficiari possono attribuire alla mancata partecipazione, cioè rendere conveniente la frequenza alle politiche attive rispetto alle mancate entrate (derivanti da spesso lavori irregolari ma "sicuri") o alle spese per farsi sostituire nella cura dei familiari, o alle spese di trasporto.

Conclusioni

Nuovi riferimenti normativi e nuovi scenari sociali ed economici impongono di formulare nuovi strumenti di sostegno alla transizione verso il lavoro.

Dal patrimonio di esperienze e sperimentazioni degli ultimi 25 anni è possibile individuare quali revisioni è necessario e vantaggioso introdurre. L'analisi delle criticità deve diventare fonte di maggiore comprensione di come funzionano le dinamiche del mercato del lavoro, innovando l'approccio quantitativo e individuale dei contributi provenienti dall'economia e dalla psicologia con una visione di politiche integrate tra sociale e

¹⁵ "Costo Opportunità" è un concetto preso in prestito all'economia, si riferisce alle scelte apparentemente meno vantaggiose che un soggetto opera a favore di opzioni che per la sua percezione risultano più convenienti. Il soggetto accetta di perdere una opportunità a favore di un'altra che con la sola valutazione economica e quantitativa sembrerebbe peggiore.

lavoro. Agli operatori dei servizi per il lavoro ora viene quindi richiesto di saper declinare le proprie competenze all'interno di contesti partecipativi, nei quali gli utenti necessitano di tenere conto di un numero maggiore di variabili, non più solo le loro carenze professionali.

Bibliografia

- Benedetti, R. (2011). *Esclusione e Lavoro*. Edizioni PLUS.
- Benini R. (2014), *Nella tela del ragno. Perché in Italia non c'è lavoro e come si può fare per crearlo*. Donzelli.
- Bettin V. (2025) *Aggregazioni informali e orientamento nelle comunità: un modello generativo per affrontare la perdita di lavoro*, *Attualità Pedagogiche*. 7(1), 52-59. <https://www.attualitapedagogiche.it/ojs/index.php/AP/issue/view/11/11>
- Busso, S., Meo, A., & Morlicchio, E. (2018), *Il buono, il brutto e il cattivo. Rappresentazioni e forme di 'regolazione dei poveri' nelle misure di sostegno al reddito*. *Sinapsi* (VIII)3, 69-83.
- Gui, L. (2014). *Teorie del servizio sociale*. In A. Campanini (a cura di) (2014), *Nuovo dizionario di servizio sociale*. Carocci.
- Przybylska, J. (2021) *Deservingness in social policy. The concept, criteria and (un)deserving groups*. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu* (65)2, 127-137.
- Ranci Ortigosa, E. (2022). *Welfare condizionale e contrasto alla povertà. Prospettive Sociali e Sanitarie*, (LII)3. <https://prospettivesocialiesanitarie.it/ar-retrato.php?id=480>.

TRA VULNERABILITÀ ED EMPOWERMENT: UNO SGUARDO FILOSOFICO

SILVIA MOCELLIN

Ripensare la vulnerabilità come condizione umana essenziale

La vulnerabilità è un concetto filosoficamente “difficile” da maneggiare, che può avere molte declinazioni; oggi, in particolare, abbiamo la sensazione di vivere una “vulnerabilità globale”, circondati da sfide inedite e complesse, proprio per la loro caratteristica di interconnessione e interdipendenza che l’era globale amplifica.

Ma che cosa significa, innanzitutto, “vulnerabilità”? Prenderò in prestito, per cercare di delinearne i tratti, la prospettiva di Elena Pulcini (Pulcini, 2001, 2009, 2020),¹ che emerge oggi come una delle voci filosofiche più significative nel riflettere sulla relazione tra vulnerabilità e cura, tematizzando l’interconnessione tra questi concetti nella costruzione delle soggettività individuali e collettive. Dunque, da un punto di vista etimologico, essere vulnerabili significa essere affetti da un “*vulnus*”, da una ferita, da un fallimento, da una perdita o da un danno, in un modo molto forte e deciso. Certamente, in questo senso, vulnerabilità ha una stretta parentela e un nesso intrinseco con parole affini come fragilità o precarietà; tuttavia, ciò che la distingue è proprio l’dea di *blesure*, in francese, o di *wound*, in inglese, cioè di offesa, ferita provocata generalmente da qualcun altro. Presentata in questa maniera, certamente la vulnerabilità potrebbe apparire qualcosa di sostanzialmente negativo, mentre qui si tenterà di mostrare come essa possa avere un’accezione positiva: il punto di partenza di questa riflessione è la constatazione “che le tradizionali teorie della vulnerabilità, critiche nei confronti delle contemporanee concezioni della giustizia sociale, non sono adatte a dar conto compiutamente della fragilità umana” (Callegari, 2018).

¹ Mi riferisco in particolare a tre dei più noti testi di E. Pulcini, in cui in modo dettagliato l’autrice profila la sua idea di vulnerabilità e i rapporti di tale concetto con l’idea di soggetto moderno, la filosofia della cura, le teorie dell’uguaglianza e le più recenti sfide ambientali.

La ragione di questa inadeguatezza risiede nel modello antropologico posto a fondamento di tali approcci, che rimanda al mito liberale del soggetto libero, indipendente e autonomo. Ecco allora che la vulnerabilità può diventare una risorsa proprio se la riferiamo al soggetto e se ci permette di ripensarlo in termini differenti da come è stato concepito dalla modernità ad oggi. Il soggetto legittimato dalla modernità è un soggetto forte, fiero della propria libertà ed indipendenza, un soggetto progettuale e razionale, potremmo dire “prometeico”, usando una celebre espressione di Thomas Hobbes, su cui sono stati proiettati valori di forza e di capacità. Si tratta del “mito del soggetto sovrano”, in cui ciò che balza immediatamente all’attenzione è come si tratti, appunto, di un “mito”, un’illusione, come hanno ben evidenziato tanto il premio Nobel Amartya Sen che la filosofa americana Martha Nussbaum, dato che un simile individuo non esiste da nessuna parte, mentre ovunque guardiamo il nostro sguardo incontra persone “in carne ed ossa”, che sperimentano nel corso della vita dipendenza e fragilità. Non perché i valori che incarna il soggetto così come intesi dal pensiero moderno e dal modello liberale tuttora dominante non siano qualità positive e da coltivare nell’individuo, ma perché l’immagine che ci è stata restituita da questo genere di pensiero è unilaterale, e ha quindi sortito come effetto quello di espungere e marginalizzare tutta una serie di altre caratteristiche e componenti delle persone che sono state così penalizzate. In questa prospettiva, non è quindi un caso, sottolinea Pulcini, che la parola “vulnerabilità” sia stata riportata all’attenzione e rivalutata all’interno del pensiero femminile, dato che proprio le donne hanno storicamente subito un simile processo di emarginazione, con tutte le caratteristiche che sono state ad esse associate: si tratta di un enorme processo di rimozione, in cui si è tentato di nascondere, se non eliminare, l’aspetto “umbratile” dell’essenza umana (legata alle dimensioni di dipendenza, carenza, mancanza, imperfezione), generando l’immagine di un soggetto spezzato o, potremmo dire, “dimidiato”.

Una delle conseguenze di questo processo unilaterale di valorizzazione del “soggetto forte” è stata l’innescarsi di sentimenti di paura nei confronti della vulnerabilità, quando non addirittura di rifiuto o repulsione, così come di fronte a tutto ciò che viene rimosso in quanto scomodo, dato che va a ledere l’immagine dell’individuo sovrano. Chi incarna la vulnerabilità diviene oggetto di paura, ma anche di altre passioni, spesso negative, come ci suggerisce Martha Nussbaum, che tanti studi ha de-

dicato all'approfondimento della teoria delle emozioni e ai vari aspetti della fragilità umana.²

Come si può dunque rispondere a tutto questo? Un'idea feconda di vulnerabilità ha iniziato ad essere riscoperta alla fine del secolo scorso, da un lato dal pensiero femminile, si pensi innanzitutto a Judith Butler, dall'altro dalle filosofie dell'alterità, rappresentate da studiosi come Emmanuel Levinàs, Paul Ricoeur e Hans Jonas. Il presupposto di questa rivisitazione è semplice e allo stesso tempo rivoluzionario: si tratta di riconoscere che la vulnerabilità fa parte dell'umano, è una dimensione ontologica e con la quale non possiamo non fare i conti. La vulnerabilità non è semplicemente un dato biologico, ma un aspetto costitutivo e relazionale che definisce la nostra esistenza nel mondo, un aspetto intrinseco alla condizione umana che si manifesta in vari ambiti dell'esperienza quotidiana.³ Naturalmente affermare ciò significa distaccarsi da una visione puramente "patologica" della vulnerabilità, che la associa esclusivamente a una forma di debolezza o disabilità, per proporla come un elemento ineliminabile della natura umana. In questa visione, la vulnerabilità non è una condizione che deve essere evitata o superata, ma un aspetto che deve essere riconosciuto, compreso e integrato nella nostra esperienza di vita. La vulnerabilità, infatti, è inseparabile dall'esistenza stessa dell'individuo, in quanto ogni essere umano è, fin dalla nascita, esposto al rischio, alla sofferenza, alla malattia e, infine, alla morte. Se rimuoviamo o marginalizziamo questo aspetto della nostra umanità, rischiamo che questo atteggiamento ci si ritorca contro. Judith Butler afferma che valorizzare la vulnerabilità ci aiuta a mettere in atto quel proces-

² Dato che, secondo Nussbaum, «Una sensibilità più ampia e flessibile per ciò che si intende per essere umano è decisiva se vogliamo riflettere più chiaramente sui problemi di giustizia», non un'idea astratta di autonomia, razionalità e simmetria tra i soggetti, ma la comprensione anche delle molteplici e mutevoli relazioni di dipendenza, bisogno e vulnerabilità che caratterizzano la vita umana dovrebbero fungere da guida per le teorie politiche (Nussbaum, 2013, p. 47). È principalmente nel pensiero aristotelico che Nussbaum trova ciò che le è utile per contrapporre la sua proposta morale ai riduzionismi insiti in ogni forma di utilitarismo, liberalismo e contrattualismo di matrice kantiana contemporanei: l'attenzione alla natura dell'essere umano, fin dall'inizio di carattere etico e valutativo, ma anche l'enfasi posta da Aristotele sull'aspetto animale ed emozionale dell'uomo, sulla sua vulnerabilità, anziché solo sulla sua razionalità, restituiscono finalmente un'immagine del soggetto "completa", non più unilaterale.

³ "L'approccio relazionale riconosce l'importanza dell'autonomia personale, ma rifiuta l'eccessivo individualismo che caratterizza le concezioni liberali dell'autonomia, e soprattutto quelle libertarie, e richiama l'attenzione sulle dimensioni sociali del sé e dell'autonomia. La nostra identità di individui prende forma in virtù delle relazioni sociali e dei contesti storici, politici e geografici nei quali viviamo le nostre vite" (trad. mia, Dodds, MacKenzie, 2014, p.164).

so di “morte del soggetto” di cui abbiamo bisogno per poterci emancipare da quella concezione individualista e autosufficiente dell’essere umano che ha caratterizzato gran parte della filosofia moderna a partire da Cartesio, e che ha influenzato negativamente la nostra capacità di coesione sociale, traducendosi spesso, in modo aggressivo e dominatore, in quelle patologie del sociale cui spesso assistiamo nell’attualità (Butler, 2003, 2006, 2016)⁴. Dobbiamo dunque progressivamente assumere consapevolezza che la vulnerabilità oltre ad essere una condizione primaria e originaria del soggetto, è anche il presupposto imprescindibile per un’idea più relazionale dell’individuo, senza la quale cesseremo di essere umani. La vulnerabilità è, infatti, strettamente connessa alla nostra apertura verso l’altro, alla nostra dipendenza dagli altri, e alla possibilità di instaurare legami significativi con gli altri esseri umani.

Dalla vulnerabilità alla cura

In questa prospettiva, la vulnerabilità non è solo un aspetto che rende l’individuo fragile, ma anche una condizione che lo rende capace di empatia, di solidarietà e di cura. È indispensabile, in definitiva, recuperare la nostra natura di esseri relazionali, non più soggetti sovrani, ma soggetti in relazione: ciò certamente apre ad un’infinità di possibilità, perché la relazione va poi qualificata e declinata, ma è un passaggio che non può essere eluso (Esposito, 2021)⁵. La vulnerabilità, quindi, non è una condizione da cui sfuggire o da cui liberarsi, ma una dimensione che definisce il nostro essere nel mondo. È una condizione che ci lega agli altri, che rende inevitabile il riconoscimento dell’altro nella nostra vita, e che implica, per ogni individuo, una responsabilità condivisa verso la cura reciproca. Il riconoscimento della natura relazionale del soggetto conduce infatti ad una disposizione, ben indagata ed espressa da Simone Weil: l’“attenzione”, atteggiamento che rappresenta qualcosa più dell’ascolto,

⁴ Sul fronte delle filosofie dell’alterità, un pensatore come Emmanuel Levinàs ha posto l’accento sulla vulnerabilità come apertura all’altro e come condizione fondamentale della responsabilità etica. La vulnerabilità, per Levinàs, non è solo una debolezza, ma una porta attraverso cui si esprime l’incontro con l’altro, che interroga la propria soggettività. L’altro, in questa prospettiva, è sempre più vulnerabile di me, e solo riconoscendo questa vulnerabilità posso assumermi la responsabilità per lui (Levinàs, 1994, 1998).

⁵ In quest’opera illuminante, l’autore esplora come la vulnerabilità relazionale sia al cuore della vita istituita. Le istituzioni, nate per dare forma e protezione alla vita, non eliminano la fragilità umana, ma la contengono e la orientano in forme collettive.

in quanto è piuttosto un'attitudine che riguarda il proprio rapporto complessivo con la realtà e rappresenta la prima forma per entrare davvero in relazione con l'altro; si tratta di una dimensione di "sospensione attiva", un atteggiamento di apertura radicale, paziente e disinteressata, mai distratta, che porta a rendersi consapevoli che non si è mai soli, ma sempre inseriti in un contesto (sociale, familiare, culturale, ecc.); è una sorta di disponibilità in cui il soggetto rinuncia a ogni forma di appropriazione o dominio per lasciare che l'altro si manifesti nella sua piena alterità (Weil, 2012). In questo senso, l'attenzione è strettamente legata alla vulnerabilità, e non solo a quella altrui, in quanto implica una postura esistenziale esposta e ricettiva, che apre il soggetto alla consapevolezza della sua stessa fragilità (Pulcini, 2009)⁶. Al concetto di attenzione è strettamente correlato anche quello di cura: non si tratta chiaramente di una cura intesa in senso medico-assistenziale, bensì di una cura che potremmo definire "etica", fondata sulla capacità di vedere e accogliere l'altro nella sua realtà più fragile, proprio perché improntata ad una condivisione della vulnerabilità; non solo, dunque, una risposta al bisogno, ma una pratica quotidiana di responsabilità e di interconnessione. La cura, sottolinea Elena Pulcini, si configura come l'atto attraverso cui si risponde alla vulnerabilità dell'altro, ma anche come una modalità attraverso cui ci si prende cura di sé: non un atto puramente altruistico, ma un gesto che implica una reciprocità, una dinamica relazionale in cui la vulnerabilità e la responsabilità si intrecciano. Non si tratta solo di aiutare l'altro in una situazione di bisogno, ma di riconoscere la propria vulnerabilità nell'altro e, da questa consapevolezza, agire.

Pur così fondamentale, tale concetto, al contempo esistenziale e sociale, è stato alquanto trascurato dalla riflessione filosofica, mentre ha ricevuto molte più attenzioni da altre discipline come la psicologia e la pedagogia, da sempre legate a "pratiche di cura". Non che la cura sia completamente scomparsa dall'orizzonte del pensiero occidentale, ma è certamente stata oggetto di grande svalutazione, finendo per essere re-

⁶ Elena Pulcini sottolinea come oggi, nell'età globale, abbiamo una chance in più per divenire consapevoli e riconoscere la dimensione della vulnerabilità: facciamo infatti quotidianamente esperienza della vulnerabilità in una forma globale e universale (basti pensare agli eventi legati ai conflitti che imperversano ormai in ogni angolo del mondo, al fenomeno del terrorismo, nonché, ovviamente, alla sfida rappresentata dalla crisi ambientale, che ci rendono oggettivamente tutti vulnerabili, esposti al rischio e al danno radicale. Dunque, paradossalmente, dovrebbe oggi risultarci più semplice il passaggio dall'esperienza della vulnerabilità al suo riconoscimento consapevole.

legata nell'abito privato, nella sfera intima, per divenire, sostanzialmente, caratteristica e prerogativa fondamentale dell'essenza femminile. È emblematica, a questo proposito, la posizione di J.J. Rousseau, in cui la considerazione della donna è sempre stata associata al suo essere madre e moglie, in una funzione per lo più accuditiva e oblativa, sempre dedicata all'altro (Rousseau, 2009)⁷. Ciò ha comportato, come costo enorme per la donna, la sua esclusione totale dalla sfera pubblica, di cui si è fatto protagonista, invece, il soggetto maschile, autonomo e motivato dall'interesse e dal potere. Questa sorta di schizofrenia, per cui da una parte si muove un individuo proiettato all'autorealizzazione (in cui la priorità è quella dell'io) e dall'altro invece un individuo totalmente altruista (in cui prevalgono le priorità dell'altro) è sfociata nell'assenza della cura dalla sfera sociale e di conseguenza nell'assenza della dimensione della relazionalità. È un'assenza molto significativa e grave, se consideriamo che la cura, a livello sociale, implica innanzitutto una forma di responsabilità condivisa, che non solo si esercita nei confronti degli altri, ma che comporta anche un impegno verso la comunità e l'ambiente in cui viviamo. La cura, quindi, non può essere ridotta a una semplice pratica di assistenza o di supporto, ma deve essere intesa come una prassi etica che interroga la nostra capacità di relazionarci con gli altri e con il mondo in modo responsabile e consapevole, superando quell'individualismo che sempre più caratterizza le nostre società e che riduce la persona a un'unità separata, autosufficiente e indifferente agli altri. In un mondo caratterizzato da disuguaglianze sociali, politiche ed economiche, riappropriarsi della cura è un modo di ripensare una nuova visione etica della società, che non solo riconosce la fragilità dell'individuo, ma la utilizza come base per la costruzione di legami solidali e responsabili. Ma, sostiene Elena Pulcini, per riabilitare la dimensione della cura è necessario innanzitutto separarla dal suo aspetto "sacrificale", cancellando la sua identificazione con la figura femminile e con un ruolo che tradizionalmente è stato attribuito alla donna: se c'è un aspetto naturale e costitutivo della cura, questo non può appartenere solo alla donna, in quanto esso costituisce piuttosto una vera e propria dimensione antropologica, che tuttavia, è bene ancora precisarlo, presuppone moventi ed emozioni differenti da

⁷ In particolare, nel libro V, *Sofia*, dedicato al modello di donna ideale, Rousseau afferma: «L'uomo deve essere attivo e forte, la donna passiva e debole [...] Tutta l'educazione delle donne deve essere relativa agli uomini. Piacere loro, essere loro utili, farsi amare e onorare, allevarli da giovani, curarli da adulti, consigliarli, consolarli» (Rousseau, 2009, p. 77).

quelle su cui si fonda l'individuo indipendente e sovrano della tradizione liberale. Ciò che rifiuta tale modello e tale tradizione è, in un certo modo, proprio il vincolo, la relazione, il fatto di essere correlati ad altre vite e ad altri destini, di doversi fare carico e preoccuparsi dell'altro (tutti elementi che rimandano ad un altro concetto fondamentale molto trascurato storicamente dalla filosofia, quello di responsabilità).

Cura e giustizia: care come pratica sociale

La vulnerabilità, infatti, è anche una condizione di ingiustizia sociale, che colpisce in modo particolarmente grave le persone più deboli a livello economico, razziale e di genere, denunciando così le disuguaglianze strutturali presenti nelle società moderne, e chiamando in causa le politiche pubbliche, i diritti umani e la giustizia sociale. L'impegno per la giustizia sociale non si deve quindi limitare a una semplice redistribuzione delle risorse, ma implica un riconoscimento delle disuguaglianze e delle differenze che determinano l'esposizione della persona alla vulnerabilità. Per affrontarle, è necessario intervenire sui sistemi sociali e politici che perpetuano l'ineguaglianza e l'esclusione, creando spazi di solidarietà e cura che siano in grado di rispondere alle diverse forme di sofferenza e di oppressione.

Il filosofo contemporaneo Axel Honneth, ad esempio, ha sottolineato che le disuguaglianze sociali e le ingiustizie strutturali impediscono alle persone vulnerabili di vivere una vita piena e dignitosa, privandole del riconoscimento sociale e dei diritti civili (Honneth, 2002). La vulnerabilità, in questo senso, diventa un indicatore delle disuguaglianze che caratterizzano la società, una sorta di "termometro sociale" che misura le fratture e le disparità. Le politiche neoliberiste degli ultimi decenni, basate sul primato dell'individuo, del mercato e della competizione, hanno aggravato la vulnerabilità di ampie fasce della popolazione: la crescente precarizzazione del lavoro, l'erosione dei diritti sociali, la disuguaglianza economica e l'esclusione di interi gruppi sociali hanno prodotto nuove forme di vulnerabilità, legate non solo alla sofferenza individuale, ma anche alla condizione di marginalità e impotenza politica e sociale. In questo contesto, il riconoscimento della vulnerabilità diventa un atto politico, che implica una presa di coscienza delle disparità e delle disuguaglianze e un impegno a modificarle attraverso azioni collettive.

La vulnerabilità sociale può essere letta come un fenomeno che ri-

guarda in modo particolare le persone che si trovano ai margini della società: le donne, le minoranze etniche, le persone disabili, i migranti, i poveri. Per queste persone, la vulnerabilità non è solo una condizione esistenziale, ma è aggravata da fattori strutturali e sistemici che li espongono a condizioni di sofferenza e di esclusione. In una società in cui la competizione è vista come il valore fondamentale, chi è vulnerabile rischia di essere percepito come “inutile”, “improduttivo” o “superfluo”, e quindi escluso dai benefici del progresso economico e sociale.

Allora, un esempio di come la cura, come precedentemente rivisitata, possa divenire un principio politico è l'approccio al welfare state. Il welfare, come concetto e come sistema, si fonda sull'idea che ogni persona, indipendentemente dalla sua condizione, ha diritto a essere assistita e sostenuta nelle sue difficoltà. Questo principio presuppone una visione della vulnerabilità non come qualcosa da nascondere o da ignorare, ma come una condizione che deve essere accettata e affrontata collettivamente. In un sistema sociale giusto, la vulnerabilità non è stigmatizzata, ma è riconosciuta come parte integrante dell'esperienza umana, che richiede solidarietà e sostegno. Le istituzioni, in particolare quelle politiche e sociali, giocano un ruolo cruciale nella gestione della vulnerabilità; in questo senso, la vulnerabilità diventa una questione di giustizia: una società che non è in grado di garantire il benessere dei più vulnerabili è una società che tradisce i principi fondamentali della giustizia sociale. Una delle risposte più importanti a questa sfida è l'introduzione di politiche di inclusività che vanno oltre il semplice intervento assistenziale⁸. Le politiche di inclusione devono mirare non solo a ridurre le disuguaglianze materiali, ma anche a garantire pari opportunità e a favorire la partecipazione attiva alla vita sociale e politica di tutti i membri della società. Un altro aspetto cruciale è la protezione dei diritti fondamentali: il diritto alla salute, all'educazione, al lavoro, alla protezione sociale. Questi diritti devono essere visti non come un lusso o una concessione, ma come l'espressione di un dovere collettivo di cura nei confronti di chi è vulnerabile. L'introduzione di politiche che promuovano la giustizia sociale, la redistribuzione della ricchezza e l'accesso universale ai servizi essenziali, in questo senso, è una necessità urgente per contrastare l'attuale tendenza alla marginalizzazione dei più deboli.

⁸ «Una persona è capace di auto-governo solo in un contesto in cui le istituzioni, le relazioni sociali e le norme sociali prevalenti sostengono lo sviluppo e l'esercizio di queste capacità» (trad. mia, Dodds, MacKenzie, 2013, p. 88).

Su questa linea si pone la riflessione di Joan Tronto, una delle maggiori interpreti contemporanee della cura come punto di partenza per prospettive di azione pubblica, rappresentando una voce imprescindibile per comprendere la natura profondamente relazionale e situata della cittadinanza e delle politiche sociali. Attraverso la sua elaborazione della “*politica della cura*” (*care ethics*), Tronto propone una ridefinizione dei criteri di giustizia, responsabilità e democrazia, centrata sulla vulnerabilità umana e sull’interdipendenza: la cura, per Tronto, non è solo una pratica affettiva o domestica, bensì una struttura fondamentale della vita sociale e politica. Come scrive in *Confini morali. Un argomento politico per l’etica della cura*, la cura è “un’attività che include tutto ciò che facciamo per mantenere, continuare e riparare il nostro mondo, in modo da poterci vivere nel miglior modo possibile” (Tronto, 2006, p. 103). Questa definizione ampia e comprensiva consente di superare la tradizionale separazione tra sfera privata e pubblica, proponendo una lettura politica della cura che interpella direttamente le istituzioni. Alla base vi è sempre la vulnerabilità considerata non come una condizione anomala, ma piuttosto una caratteristica universale dell’esistenza umana. Per questa ragione, la vulnerabilità diventa una base ontologica e politica per ripensare l’organizzazione delle società e, in particolare, delle *policies* pubbliche. In *Caring Democracy. Markets, Equality, and Justice*, Tronto estende la riflessione affermando che una democrazia autentica non può prescindere dalla distribuzione equa del lavoro di cura e dal riconoscimento dei bisogni relazionali dei cittadini: “A democratic society must make care a central concern of political life” (Tronto, 2013). La proposta teorica di Tronto è strutturata attorno a quattro fasi della cura (*caring about, taking care of, caregiving, care receiving*), a cui aggiunge in seguito una quinta fase, *caring with*, che introduce una dimensione di giustizia e solidarietà democratica. Questo schema processuale non solo offre uno strumento analitico per comprendere la complessità del prendersi cura, ma suggerisce anche criteri per valutare le *policies* pubbliche: chi identifica i bisogni? Chi decide come rispondere? Chi è coinvolto nell’attuazione e nella valutazione delle cure? Chi è escluso da questi processi?

L’etica della cura di Tronto si oppone così a modelli neoliberali e iperindividualisti, proponendo una visione delle politiche pubbliche come strumenti per la redistribuzione della responsabilità e dell’attenzione verso l’altro. In una società giusta, infatti, nessun gruppo dovrebbe essere sistematicamente incaricato del lavoro di cura, né escluso dall’accesso

alle cure. Le politiche devono, per Tronto, affrontare le asimmetrie di potere che attraversano il genere, la razza, la classe, e rimuovere gli ostacoli alla partecipazione equa dei cittadini nella cura collettiva del mondo comune.

Vulnerabilità ed empowerment

Visto in questa luce filosofica e sociale, il concetto di vulnerabilità offre un'interpretazione ricca della condizione umana che può essere messa in dialogo con il concetto di *empowerment*, così come emerge dal *Capability Approach* di Amartya Sen. Sebbene la vulnerabilità e l'*empowerment* possano sembrare concetti opposti ad un primo sguardo, in realtà il loro rapporto è più complesso e interconnesso di quanto sembri: l'idea centrale che li lega è la capacità di agire e di prendere decisioni informate riguardo alla propria vita, nonostante le sfide della vulnerabilità. Il *Capability Approach*, infatti, mira a valorizzare le capacità e le potenzialità degli individui per condurre una vita che possano considerare degna di essere vissuta. Allo stesso tempo, il riconoscimento della vulnerabilità, in quanto condizione di fragilità e dipendenza, è essenziale per comprendere le barriere che impediscono l'emergere di tale *empowerment*. Il concetto di vulnerabilità, come esplorato nelle riflessioni contemporanee, è legato alla fragilità e all'esposizione agli altri e al mondo, implicando una condizione in cui l'individuo è parzialmente o completamente dipendente da fonti esterne di sostegno, che siano altre persone, istituzioni o risorse. Tuttavia, questa fragilità non implica impotenza; anzi, può essere vista come una possibilità di connessione e solidarietà, che a sua volta può diventare fonte di *empowerment*. L'*empowerment*, d'altro canto, è un processo attraverso il quale gli individui, specialmente quelli che si trovano in situazioni di svantaggio, ottengono maggiore controllo sulla propria vita. Questo processo non riguarda solo l'autonomia individuale, ma include anche la possibilità di influire sul proprio ambiente e sulle strutture sociali e politiche che li influenzano. In altre parole, l'*empowerment* è la capacità di una persona di agire in modo significativo nella propria vita, realizzare le proprie aspirazioni e aspirare a una vita più giusta e più degna.

Nel *Capability Approach*, Amartya Sen critica le tradizionali misurazioni del benessere, che si concentrano principalmente su aspetti come il reddito o la ricchezza materiale. Sen propone invece di concentrarsi sulle

capacità (*capabilities*), ovvero le libertà effettive che gli individui hanno di scegliere e di vivere la vita che desiderano (Sen, 1992, 2000, 2007)⁹. La capacità di agire, di fare scelte libere e di perseguire il proprio benessere, si traduce, in pratica, in un *empowerment* individuale e collettivo. Il punto di partenza di questa teoria, in relazione alla vulnerabilità, è il riconoscimento che non tutte le persone partono dallo stesso livello di opportunità: alcuni sono più vulnerabili a causa di disuguaglianze economiche, sociali, politiche o personali, mentre altri sono più avvantaggiate. Le disuguaglianze esistenti limitano le capacità di alcuni individui, impedendo loro di vivere una vita che abbiano ragione di apprezzare. La vulnerabilità, quindi, è intimamente legata all'ineguaglianza: non si tratta solo di una condizione di debolezza, ma di una struttura che ostacola l'accesso a quelle risorse e opportunità che permettono l'esercizio delle capacità. L'*empowerment*, all'interno di questa prospettiva, non è quindi solo un processo psicologico o motivazionale, ma un processo sociale e politico, che richiede un intervento sulle disuguaglianze strutturali: il vero *empowerment* avviene quando gli individui vulnerabili sono supportati non solo nel rispondere ai propri bisogni immediati, ma anche nel creare le condizioni per ampliare le loro capacità. È in questa intersezione che vulnerabilità e *empowerment* si connettono: la vulnerabilità ci segnala le aree in cui le capacità sono limitate o impedito, mentre l'*empowerment* ci indica il processo attraverso cui si superano questi ostacoli.

Un esempio concreto di come questo processo si manifesta è il tema del lavoro: le persone che vivono in condizioni di povertà estrema o che appartengono a gruppi emarginati possono avere risorse limitate, ma anche limitazioni nell'accesso a opportunità di formazione, educazione o impiego. L'*empowerment*, in questo caso, non implica semplicemente il miglioramento del reddito o delle risorse materiali, ma il rafforzamento delle capacità (come l'accesso a un'istruzione di qualità, la possibilità di sviluppare nuove competenze, il diritto di partecipare alla vita politica e sociale) che rendono possibili scelte consapevoli. Il *Capability Approach* offre realmente un paradigma inedito per interpretare il lavoro: non più solo come mezzo per ottenere reddito, ma come componente fondamentale della realizzazione personale e dell'*agency*: in altre parole, il lavoro assume il valore di un *functioning* – ovvero di una concreta possibilità di vivere una vita che si ha motivo di apprezzare – e, al tempo stesso,

⁹ Sugli stessi temi si confronti anche Nussbaum, 2011.

diviene veicolo di ampliamento delle capacità individuali. Come *functioning*, rappresenta un'espressione essenziale della dignità umana; come strumento strategico, esso arricchisce il patrimonio di capacità e potere d'agire delle persone, ampliandone lo spazio di scelta. Ne consegue che la disoccupazione non si configuri solo come questione economica, ma come radicale impoverimento della vita, poiché priva l'individuo sia della realizzazione pratica che dell'inclusione sociale.

Inoltre, costituendo un ambito in cui i funzionamenti e le capabilities si esercitano quotidianamente, il lavoro diventa palestra per l'*empowerment*: attraverso esso, la persona acquisisce strumenti di agency autonoma e relazionale. Pertanto, le *policies* del lavoro dovrebbero essere orientate non solo a generare occupazione, ma a promuovere ambienti lavorativi che potenzino le capacità reali dei lavoratori, favorendo la loro autonomia, partecipazione significativa e dignità esistenziale (Mocellin, 2023a).

Questa prospettiva implica un ripensamento radicale delle politiche pubbliche: non più focalizzate esclusivamente sull'efficienza o su obiettivi quantitativi come il tasso di occupazione, ma su un concetto ampliato di sviluppo umano. In tal senso, le decisioni istituzionali devono puntare a ricostruire l'autonomia individuale, tenendo conto delle condizioni relazionali e quindi delle concrete possibilità di esercitare libertà reali nel contesto lavorativo (Mocellin, 2023b).

Ma vulnerabilità ed *empowerment* possono essere collegati anche attraverso il concetto di cura: come abbiamo visto in precedenza, la cura è vista da filosofi come Elena Pulcini non solo come un atto di assistenza, ma come una risposta etica alla vulnerabilità che riconosce la fragilità come una condizione condivisa. Ebbene, nel *Capability Approach*, la cura è essenziale per il benessere, ma viene estesa al di là del semplice supporto materiale. Cura significa anche dare alle persone la possibilità di sviluppare e fare crescere le proprie capacità. Il riconoscimento della vulnerabilità nell'altro, quindi, non è solo una risposta caritatevole, ma un'opportunità di crescita e di *empowerment* per entrambe le parti: chi riceve la cura e chi la fornisce. L'emancipazione di una persona vulnerabile non passa solo dalla possibilità di scegliere autonomamente, ma anche dalla possibilità di essere riconosciuto come soggetto capace di interagire in modo paritario con gli altri, creando insieme una rete di supporto e solidarietà. Il collegamento tra vulnerabilità ed *empowerment* offre in questo modo una visione più articolata e inclusiva dell'autonomia e del

benessere: in un mondo ideale, la vulnerabilità non sarebbe vista come una condizione da evitare, ma come un terreno fertile per costruire una società più giusta e equa. Laddove le capacità degli individui sono limitate, è proprio lì che politiche sociali e politiche di *empowerment* possono diventare il punto di partenza per una vita più piena e significativa. Solo in questo modo si può garantire che la vulnerabilità non diventi una condanna, ma una condizione che può trasformarsi in un'opportunità di crescita e di emancipazione per tutti.

Proposte di attività

Attività 1. Vulnerabilità ed empowerment

Obiettivo: riflessione sul concetto di vulnerabilità e di *empowerment*, mappando le sfide e le risorse nelle situazioni di inclusione sociale.

Descrizione: introduzione al concetto di vulnerabilità ed *empowerment*, presentando brevemente il *Capability Approach* e come queste due dimensioni si intrecciano nella pratica dell'inclusione sociale.

Fase 1 – Mappare la vulnerabilità

Disegnare una sorta di “mappa” che rappresenti le principali vulnerabilità che le persone incontrano nella loro vita quotidiana. Ad esempio: povertà, disoccupazione, mancanza di accesso ai servizi sanitari, barriere culturali, ecc.

Su ogni mappa, i gruppi evidenzieranno i fattori di *empowerment* che potrebbero aiutare a superare tali vulnerabilità (ad esempio, accesso all'educazione, supporto familiare, politiche pubbliche di sostegno, ecc.).

Fase 2 - Discussione su vulnerabilità ed empowerment

Si apre un dibattito sui vari fattori che contribuiscono all'emarginazione e su come l'*empowerment* possa essere promosso nei vari contesti.

Attività 2. Pianificazione di un progetto di empowerment

Obiettivo: creare un piano di azione concreto per un progetto che promuova l'*empowerment* delle persone vulnerabili in un contesto specifico (ad esempio, sportelli per l'impiego, servizi sociali). Acquisire le competenze per progettare interventi che promuovano l'*empowerment*, considerando le specifiche vulnerabilità e le risorse del contesto.

Descrizione: introduzione all'attività e alla metodologia della progettazione sociale. Spiegazione del concetto di *empowerment* e di come si traduce in azioni concrete nei progetti di inclusione sociale.

Fase 1 – Definizione degli Obiettivi

Ogni gruppo di lavoro è invitato a scegliere un contesto specifico (ad esempio, supporto al lavoro, assistenza per anziani, supporto alle famiglie vulnerabili, ecc.).

I vari gruppi devono definire chiaramente gli obiettivi di un progetto che promuova l'*empowerment*, tenendo conto delle vulnerabilità comuni nel loro contesto di intervento.

Fase 2 – Progettazione delle attività

Ogni gruppo pianifica le attività che comporranno il progetto, stabilendo risorse, tempi e modalità di valutazione. Ad esempio, se l'obiettivo è migliorare l'accesso al lavoro, le attività potrebbero comprendere corsi di formazione, orientamento professionale, ecc.

È necessario anche considerare come garantire l'*empowerment* durante tutto il processo, rafforzando le capacità individuali e collettive.

Fase 3 – Presentazione dei Progetti

Ogni gruppo presenta il proprio progetto agli altri e raccoglie feedback e suggerimenti.

Conclusione. Discussione finale su come i progetti possano essere concretizzati nelle proprie realtà professionali e sulle eventuali difficoltà da affrontare.

Attività 3. Riconoscere e affrontare un genere specifico di vulnerabilità: il mobbing

Obiettivo: analizzare il fenomeno del *mobbing* da un punto di vista emotivo, sociale e professionale; stimolare l'empatia e la capacità di lettura delle dinamiche disfunzionali nei contesti lavorativi; promuovere strategie di intervento e supporto da parte degli operatori sociali.

Fase 1 - Il riconoscimento del mobbing

Breve introduzione teorica sul *mobbing* come causa o stimolo amplificatore di vulnerabilità: definizione e caratteristiche, dinamiche relazionali e contesto organizzativo, conseguenze psicologiche.

Fase 2 - Analisi di un caso di mobbing

Visione del film *Mobbing. Mi piace lavorare* (2004, regia di Francesca Comencini).

Fase 3 - Riflessione guidata

Riflessione guidata attraverso un dibattito stimolato da domande mirate: quali emozioni hai provato durante la visione? Quali segnali del *mobbing* hai riconosciuto? Come si può descrivere il comportamento dei colleghi e dei superiori? Cosa avrebbe potuto fare il contesto lavorativo per prevenire questa situazione? Quale vulnerabilità della protagonista diviene il bersaglio attraverso cui operare il *mobbing*? In che modo tale vulnerabilità viene sfruttata a vantaggio delle logiche competitive dell'azienda? Come ciò porta ad amplificare anche altre vulnerabilità? Dove avrebbe potuto inserirsi un intervento mirato e attraverso quali figure? (es: ascolto attivo, rete con psicologi, accompagnamento sindacale e legale, ecc.)

Condivisione finale.

Bibliografia

- Butler, J. (2003). *La rivendicazione di Antigone. La parentela tra la vita e la morte*. Bollati Boringhieri.
- Butler, J. (2006). *Critica della violenza etica*. Feltrinelli.
- Butler, J. (2013). *Vite precarie. I poteri del lutto e della violenza*. Meltemi.
- Callegari, A. (2018). *Il paradigma della vulnerabilità: brevi riflessioni per una riconfigurazione del dilemma equality-difference*. *Questione giustizia*. Retrieved from <http://www.questionegiustizia.it>.
- Dodds, W.R., & Mackenzie, C. (2013) *Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy*. Oxford University Press.
- Esposito, R. (2021). *Istituzione*. Il Mulino.
- Honneth, A. (2002). *Lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto*. Il Saggiatore.
- Levinàs, E. (1994). *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*. Jaca Book.
- Levinàs, E. (1998). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Jaca Book.
- Mocellin, S. (2023a). *Il lavoro nel framework del capability approach: l'interpretazione di A. Sen, Lavoro, diritti, Europa, 21 febbraio*. Retrieved from <http://lavorodirittieuropa.it>.
- Mocellin, S. (2023b). *Lavoro e agency: quali libertà nell'economia digitalizzata?* *Iride*, (XXXVI)9, 223-237.

- Nussbaum, M. (2011). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Il Mulino.
- Pulcini, E. (2001). *L'individuo senza passioni. Individualismo moderno e perdita del legame sociale*. Bollati Boringhieri.
- Pulcini E. (2009). *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Pulcini, E. (2020). *Tra cura e giustizia. Le passioni come risorsa sociale*, Bollati Boringhieri.
- Rousseau, J.J. (2009). *Emilio o dell'educazione*. Laterza.
- Sen, A. (1992). *Risorse, valori e sviluppo*. Bollati Boringhieri.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Mondadori.
- Sen, A. (2007). *La libertà individuale come impegno sociale*. Laterza.
- Weil, S. (2012). *La persona e il sacro*. Adelphi.

LA VULNERABILITÀ NELLA RICERCA E NEL LAVORO SOCIOEDUCATIVO: SEMANTICHE, VISIONI E CASI

CHIARA BIASIN

Introduzione

Questo contributo si propone di approfondire il tema della vulnerabilità a partire dal punto di vista di chi opera con persone e gruppi in situazione di fragilità. Attraverso una lettura pedagogica, esso vuole focalizzare sulla pregnanza decisiva delle visioni e delle interpretazioni della vulnerabilità che vengono messe in campo in quest'ambito. L'obiettivo è quello di far incontrare, in una postura inclusiva e competente, educativamente aperta alla possibilità (e non alla chiusura della necessità), le diverse prospettive sulla vulnerabilità: quelle degli esperti con quelle dei fragili. Infatti, assumendo il fatto che la vulnerabilità sia un'evidenza della vita umana, non si può non riconoscere che tale tematica convoca e combina elementi complessi e dimensioni antinomiche quali controllo, fiducia, sofferenza, resistenza, debolezza, incompiutezza, responsabilità, incapacità, autonomia (Biasin, 2024b). Per questa ragione, nell'area semantica e simbolica della vulnerabilità, Borgna (2014) colloca gli elementi costitutivi della condizione umana con le sue diverse esperienze e le varie "risonanze emozionali" che possono rompersi, modificarsi o dissolversi e che dunque necessitano di riconoscimento, cura, affidamento.

La vulnerabilità è usualmente connotata da tratti negativi e svalutanti in ragione dei quali sono richieste azioni di recupero e compensazione. Tuttavia, il rischio della rimozione della vulnerabilità attraverso tecniche e protocolli di intervento che la risolvono – per cercare di annullarla – come questione tecnica e strumentale è spesso elevato. Le conseguenze di questa sorta di misconoscimento portano a considerare la questione come un "classico" problema di asimmetria di potere nella relazione educativa, sociale e di cura, giocato a tutto discapito dei vulnerabili. È questo il punto cruciale del lavoro socio-educativo sulla vulnerabilità. Lizzola ricorda che il presupposto di base di chi opera nei contesti di

fragilità muove dalla preliminare necessità di riconoscere la personale vulnerabilità umana e professionale per “aprirsi all’altro fragile con fiducia [...] assumere la propria fragilità [...] come il proprio limite specifico [e] fare della propria storia ed esperienza il proprio sguardo permette di costruire un orizzonte consapevole di capacità. Altrimenti si rimane disperatamente soli, nella solitudine” (Lizzola, 2012, 11).

Per i vari operatori, e in particolare quelli educativi, il lavoro nei contesti di vulnerabilità non si riduce, pertanto, a un esercizio di ruolo perché qualsiasi tipo di intervento non risulta mai completamente risolutivo e definitivo, ma resterà sempre aperto alla vulnerabilità, ovvero a: sofferenza, difficoltà, resistenza, ma anche alla relazione, alla sollecitudine e all’incontro, quale forma di presenza responsabile con/per l’altro. Lavorare nel campo della vulnerabilità implica, per l’operatore, il saper farsi vicino e il saper accompagnare i fragili in un incontro reale e rispettoso, con la consapevolezza dei limiti, delle debolezze, dello scacco come pure dei vincoli presenti nelle varie situazioni. Tuttavia, proprio per la sua natura, il lavoro educativo non si accontenta di una base o di una condizione data (Mariani, 2009) ma, a partire da questa, cerca di intercettare tutte le possibilità del cambiamento e della forza generativa della relazione. Esso pertiene anche all’accoglimento della ferita (*vulnus*) e all’alleanza nella speranza, nella convinzione che la vulnerabilità richieda “presenze umane” e professionali capaci di creare comunità di ascolto, di cura, di destino (Borgna, 2014).

Il capitolo ruota intorno ad alcune domande chiave: in che modo si può pensare la vulnerabilità andando al di là di sentimenti di negatività e di colpa o di vittimismo al fine di identificare possibilità formative e spazi di sviluppo per i vulnerabili? In che modo l’operatore può impegnarsi, da un punto di vista etico, pedagogico e relazionale, rispetto alla vulnerabilità e con quali consapevolezze e limiti?

Il contributo si sviluppa in una prima parte in cui vengono messi a fuoco alcuni significati cruciali della vulnerabilità ovvero la sua dimensione complessa e plurale non sempre ascrivibile ad una sola visione epistemologica; la dimensione relazionale della vulnerabilità ovvero il suo riferirsi a un inesorabile e necessario confronto tra sé e l’alterità; la pervasività della vulnerabilità che riguarda sia i beneficiari sia gli esperti, ricercatori e operatori che sono attivi nei vari contesti di riflessione o di intervento. A questa parte segue una sezione che prevede la presentazione di tre casi di apprendimento, Questi ultimi si porgono in una duplice veste: quella di proporre degli esempi di situazioni reali per avviare

un'analisi dettagliata, su piccola scala, relativamente a una situazione o una condizione di vulnerabilità da far pedagogicamente evolvere; quella di sollecitare una riflessione sul posizionamento, non solo professionale, dell'operatore di fronte alla vulnerabilità altrui.

Semantiche della vulnerabilità

La vulnerabilità può essere definita come un concetto dai contorni incerti e dilatati presente in molti campi di sapere con significati differenti e con approcci dagli impatti altrettanto variabili (Biasin, 2024a). Inizialmente concettualizzata in ambito naturale, riferita a disastri, catastrofi e terremoti, essa ha poi riguardato eventi geopolitici come guerre e carestie, per poi assestarsi a livello demografico in riferimento a paesi, popolazioni e istituzioni a rischio; infine, si è attualizzata rispetto alla sicurezza digitale e informatica di sistemi software e hardware.

È tuttavia nelle scienze umane e sociali che la vulnerabilità si trova al crocevia di prospettive disciplinari diverse che la convocano frequentemente come elemento chiave strategico.

Nel campo della sociologia e delle politiche sociali, negli anni Novanta, Robert Castel (1933-2013) ha definito la vulnerabilità secondo un doppio criterio: quello economico - mediante l'opposizione integrazione-esclusione - e quello sociale - attraverso l'antinomia inserimento-isolamento. La vulnerabilità attiene alla *categoria della mancanza* (di cure, di protezione, di aiuto materiale) perché riguarda chi (singolo o gruppo) ha un limitato accesso a risorse e mezzi e, pertanto, corre il rischio, all'interno di contesti di vita e di lavoro, di essere esposto a povertà, precarietà, fragilità e sofferenze (Ferrarese, 2016)

Più recentemente, tra l'ambito sociale e il sanitario, la vulnerabilità è diventata una *categoria operatoria* dell'azione pubblica che, nella logica dell'empowerment, ha sostituito con connotazioni più attivanti e meno accusatorie quelle che, nei periodi storici precedenti identificavano condizioni di fragilità come, ad esempio, miseria, indigenza, travimento (Brodiez-Dolino, 2015). Essa riguarda, prevalentemente, gruppi target per i quali la carenza di supporti e condizioni per far fronte a una situazione critica può essere, in maniera temporanea o permanente, sfidante o invalidante. In questo senso, è divenuta una *categoria dominante* del mondo contemporaneo perché permette di esprimere, sotto questa ampia accezione, le difficoltà, multiple e sempre nuove, cui vanno incontro le

persone nella vita sociale e professionale. Soulet (2005, 27) parla infatti di un “universo di vulnerabilità” dal momento che la realtà è oggi sempre più un contesto di prove, di valutazioni, di performatività cui sono sottoposti gli individui. La vulnerabilità è pertanto divenuta una *categoria del presentismo*, che permette di semantizzare le continue emergenze e le complesse sfide del mondo contemporaneo, richiedendo, di volta in volta, rinnovate forme di compensazione e azione per farvi fronte.

Nell’ambito della psicologia, il concetto di vulnerabilità è spesso iscritto nel campo della psicopatologia; esso risulta influenzato dai tratti di personalità e dunque prevalentemente definito come *il risultato di una serie di fattori predisponenti* e concettualizzato come endogeno sia nelle forme latenti che manifeste. L’idea è associata a quella di stress, ovvero alle modalità con cui le persone fanno fronte a eventi avversi. In questo senso, la vulnerabilità rappresenta il risultato della natura e dell’intensità di un evento stressogeno associato a fattori genetici, biochimici e contestuali. Nel criticare una visione lineare, legata a specifiche fasi e situazioni susseguentesi, Spini (2017) interpreta la vulnerabilità in maniera dinamica, come una combinazione di tre elementi quali: l’esposizione al rischio; il livello e il tipo di risorse disponibili; le azioni compensatorie messe in atto.

L’autore mette in guardia dal pericolo di maneggiare *una tautologia implodente* secondo cui gli individui vulnerabili sono quelli più a rischio di vulnerabilità. È necessaria, a suo avviso, la prospettiva più ampia e longitudinale del corso di vita per analizzare i processi multidimensionali della vulnerabilità che caratterizzano le molteplici transizioni e le differenti traiettorie, interdipendenti e intrecciate tra loro. Partendo da questa prospettiva dilatata, la visione della vulnerabilità non viene semplificata ma restituita nella sua complessità dato che concerne aspetti che simultaneamente riguardano guadagni e perdite di risorse, stress, depressione, resilienza. Messa a fuoco in questa logica, la vulnerabilità può riguardare uno specifico ambito di vita o diffondersi in altre/più dimensioni (salute, professionale, familiare, ecc.), producendo effetti negativi o positivi sulle stesse traiettorie anche nel medesimo momento e impattando sulla percezione di sé e sull’identità (Spini et al., 2017, 9). Per inquadrare correttamente un concetto così complesso è dunque necessario un framework interpretativo su tre assi (multidimensionale, multilivello, multidirezionale), capace di dar conto della *dinamica dei processi di vulnerabilità nel corso della vita*.

Nell'ambito della pedagogia, il concetto di vulnerabilità viene declinato presupponendolo come *parte della fragilità costitutiva della natura umana* che emerge in determinate situazioni (scolastiche, familiari, lavorative, personali, ecc.) e età del corso di vita. Esso costituisce uno *scacco esistenziale oltre che pedagogico*; prima che come giudizio di valore, dal punto di vista educativo rappresenta la *possibilità permanente tutta umana di definirsi e di continuamente prendere forma* per raggiungere la migliore possibilità di destino. In quanto "appartiene alla formazione dell'essere dell'uomo, la fragilità è una possibilità da riconoscere [...] propria del prendere forma dell'uomo [che] delimita, al contrario, l'autentico spazio di azione" (Nosari, 2009, 51). In questo senso, la vulnerabilità è semantizzata come la possibilità storica e ontologica dell'essere umano di formare e modificare la propria identità, di impegnarsi in continue relazioni con il mondo e con gli altri per continuamente definirsi. L'azione educativa si colloca proprio in questo spazio di possibilità in divenire, di apertura al futuro, di incontro con l'altro in quanto traduce fattualmente il prendere forma anche e soprattutto quando vi siano le condizioni e le modalità che definiscono e vincolano costitutivamente tale prendere forma. Tuttavia, benché essa sia una dimensione costitutiva, nessuna persona – potendo – sceglierebbe la fragilità (e l'incertezza, l'angoscia e la sofferenza conseguenti) come tratto fondativo del suo essere (Mariani, 2009). La vulnerabilità, in quanto parte della vita di ognuno, non va però tradotta in una perenne sconfitta nichilistica né equiparata all'applicazione di un dispositivo metodologico che ha la finalità di annullarla. Piuttosto, essa richiama alla presa di consapevolezza della responsabilità educativa di chi si impegna nella ricerca di opportunità formative che vanno temperate nel tentativo, se possibile, di oltrepassare i vincoli esogeni e i limiti circostanziali della stessa vulnerabilità. Per il pensiero pedagogico, il "dover essere" e l'apertura alla possibilità rappresentano gli indicatori fondamentali dell'azione educativa con i fragili. In questo senso, Lizzola (2012) guarda al confine tra forza e fragilità come lo spazio educativo dove si può effettivamente pensare la coesistenza, l'accoglienza e l'ascolto tra operatore e vulnerabili per l'apertura di mondi, di orizzonti e di possibilità in chiave trasformativa.

Quest'impostazione mette in luce la natura ontologica ed epistemologica del lavoro educativo sulla/con la vulnerabilità qualora inteso come lavoro di cura. Per Mortari (2021), che giustifica la vulnerabilità come forma di incompiutezza o mancanza di essere, di "gettatezza heideggeria-

na” nel mondo, il dipendere dall’altro (e dunque l’essere ferito dall’altro) rappresenta una minaccia per l’essere che, spesso, può tradursi nelle forme peggiori (anche educative) dell’asimmetria tra dipendenza e potere. Ne sono esempio i legami relazionali manipolativi, costrittivi, violenti piuttosto che protettivi e fusionali che si allontanano profondamente da quelli di cura autentica. La pedagoga ricorda che tale “qualità” della condizione umana, soprattutto nelle prime e nelle ultime fasi del corso di vita, è percorsa dal paradosso di “essere prorogati di momento in momento”, di non avere sovranità sul proprio essere, di trovarsi vincolati al dar continuamente forma al proprio essere.

Poiché “la linea della fragilità è una linea oscillante e zigzagante che lambisce e unisce aree tematiche diverse” (Borgna, 2014, 6), l’approccio educativo nei luoghi della marginalità, del disagio, dell’esclusione e della sofferenza non potrà che riguardare il supporto dato alle persone vulnerabili nel prendere una (buona) forma. Si tratta della possibilità pedagogicamente sempre aperta di provare a sfuggire al determinismo della ferita, della frattura, del limite per far emergere nuove trame di vita e aiutare a elaborare diversi significati e nuove opportunità e decisioni.

Visioni sulla vulnerabilità

Che senso ha parlare, si chiede Borgna, dell’“immagine della debolezza inutile e antiquata, immatura e malata, inconsistente e destituita di senso [...] che ha [i] molti volti della malattia fisica e psichica, della condizione adolescenziale con le sue vertiginose ascese [...] e con le sue discese negli abissi [...], della condizione anziana lacerata dalla solitudine e dalla noncuranza, dallo straniamento e dall’angoscia della morte”? (Borgna, 2014, 3). Nel riflettere sul senso della fragilità, lo psichiatra piemontese nota come al termine siano associati molteplici e negativi significati, quali “indifesa e inerme umanità”, vulnerabilità e rottura, transitorietà e caducità, instabilità e eccessiva sensibilità, oppure segnala come ad essa si colleghino aspetti di dissonanza, precarietà, debolezza. Eppure, tale visione ostile non tiene conto di un fatto sostanziale e inconfutabile: la fragilità fa parte della vita, è negli esseri umani e si ritrova in forme diverse nelle varie condizioni di vita, nelle relazioni sociali, nelle crisi, nelle fasi di transizione e nella malattia.

Questo assunto fondativo accomuna differenti visioni della vulnerabilità e rappresenta il punto zero per ogni riflessione o azione in que-

sto campo: da esso discendono approcci e strumenti anche diversi che condividono questo presupposto. Nel dibattito contemporaneo, è infatti possibile distinguere due differenti visioni della vulnerabilità che partono da tale medesima premessa per riflettere sul significato dell'essere vulnerabili e per indicarne specifiche modalità di intervento.

Un primo filone può essere rinvenuto nelle posizioni nichiliste sintetizzate dal filosofo dell'educazione spagnolo Joan-Carles Mèlich. L'autore afferma che la condizione umana è vulnerabile perché i “volti della finitudine sono ineludibili e [...] la condizione vulnerabile [è] una struttura tragica, una forma che qualsiasi vita finibile come umana non può eludere” (Mèlich, 2024, 11-12).

La vulnerabilità è associata a una “struttura impura” e a una condizione ineluttabilmente “tragica”, che pervade e condiziona azioni, rappresentazioni, pensieri in quanto l'essere umano è di fatto “esposto” alle ferite (*vulnus*) provocate dal mondo, dalle contingenze, dalle relazioni con altri o che esso stesso (auto)causa. La materialità del corpo vulnerabile e della sofferenza traducono concretamente ed efficacemente le caratteristiche di questa “struttura strutturante”, innescata dalle situazioni di difficoltà, radicata nei legami precari o nei rapporti incrinati e solidificata nei momenti di difficoltà e fatica esistenziale.

In tale visione materialistica, la vulnerabilità è concepita come una categoria antropologica di esistenza per cui “esistere significa essere vulnerabile” (Mèlich, 2024, 58). È possibile sopravvivere a tale condizione consustanziale precaria solo proteggendosi attraverso le due modalità privilegiate dell'etica e della pedagogia. Queste ultime sono infatti accomunate da una forma strutturante che le connota: quella della relazionalità. Nella relazione etica e pedagogica, ovvero nello stare accanto, nell'accompagnare, nel comprendere e prendersi cura dell'altro, sono attivabili le forme più intense di “protezione” dalla fragilità, la quale non può mai essere standardizzata e ultimativa. Posto che ogni persona è caratterizzata dalle proprie vulnerabilità, solo la cura pedagogica e relazionale potrà aiutare a tamponarle o riassorbirle, allo stesso modo in cui un'etica duale e intima (amore, amicizia, relazioni positive) potrà renderle più sopportabili. La vulnerabilità rappresenta la cifra che rende gli uomini e le donne delle “ombre che camminano su un palcoscenico in cui la sceneggiatura è andata a brandelli [...] segnate da assenze, da nostalgie infinite, da ferite che si riaprono all'improvviso e che niente e nessuno potrà curare del tutto” (Mèlich, 2024, 13).

Con un approccio opposto, che insiste su una visione spirituale, la dimensione ontologica della vulnerabilità viene ritenuta costitutiva dell'essere umano e, come tale, espressione della sua creaturalità imperfetta. Essa è accolta non come struttura antropologica quanto come una categoria consustanziale al riconoscimento della trascendenza; attraverso la vulnerabilità, vengono segnalati i tratti intrinsecamente connotanti l'incompiutezza e l'imperfezione umana. Da questa prospettiva, la vulnerabilità costituisce un elemento di equità perché riguarda tutti i viventi, annullando differenze di status, genere, competenze, capacità, condizioni di vita e di lavoro in quanto attiene all'umanità unificata nella creaturalità. Pertanto, non solo tutti sono esseri vulnerabili, ma la vulnerabilità costituisce una sorta di "prova di vita" ovvero un'attitudine capace di orientare l'esistenza verso valori superiori a fronte di una realtà problematica e confusa. "La vulnerabilità è la radice della vita [...] legata alla sofferenza [che] permette di affrontare e di superare gli eventuali pericoli del reale" (Cucci, 2015, 14). I luoghi (non solo fisici) e i segni della fragilità costituiscono l'autentica qualità dell'essere umano; pertanto, vanno accolti e rielaborati attraverso un accompagnamento educativo e morale capace di declinarsi come forma di ricerca di senso entro un orizzonte che supera la dimensione del qui e ora (Cucci, 2015, 124). In tale visione, la vulnerabilità non viene negata o nascosta, ma giustificata e ricondotta ontologicamente a un principio (non solo logico) superiore, in piena opposizione alla performatività e al successo che, invece, tendono a oscurare fragilità, ansia, debolezza, imperfezione dell'essere umano.

Nelle due opposte prospettive qui presentate, la vulnerabilità è assunta quale dimensione costitutiva all'essere umano. Postulata per via agnostica e materialistica oppure giustificata per via trascendente e spirituale, essa non attiene solo alle forme dell'esistenza, ma si rivela come una dimensione intrinseca all'umano in cui essa si radica come elemento chiave ineludibile e immanente.

In ogni caso, la visione della vulnerabilità rimanda a una forte connotazione etica e a una profonda radice pedagogica: si situa nella dimensione della progettualità, nella finitudine e nello scarto, ma non coincide con la fallibilità: essa "non viene scoperta nel male bensì [...] nella contingenza, nella perdita, nelle cicatrici lasciate dalle assenze che configurano le nostre traiettorie biografiche" (Mélich, 2024, 51). Allo stesso modo, il riconoscimento del limite umano, espresso dalla vulnerabilità in quanto principale tratto umano giustifica, non solo pedagogicamente, tutti i

tentativi di custodirla piuttosto che di sradicarla: “rinunciare alla ricerca della verità, la verità di se stessi, espressa dalla fragilità della terra, non garantisce dalla dittatura [...], ma vi espone in maniera pericolosa” (Cucci, 2024, 17).

Vulnerabilità e potere di agire

A partire dalla sua etimologia, la vulnerabilità, come già detto, viene usualmente concettualizzata secondo una accezione negativa e passiva legata al subire. Tuttavia, tale accezione prevede anche una parte positiva e attiva se intesa come capacità di sapersi difendere e reagire a una ferita, come abilità di resistenza rispetto a un evento o nei confronti del potere dell'altro. Questa seconda prospettiva mette in luce il fatto che l'essere fragile non presuppone la mancanza di potere o di capacità, ma fa riferimento al saper usare o al poter attivare questi ultimi. In questo senso e in maniera inedita, l'agentività viene accostata alla vulnerabilità, aprendo allo spazio educativo finalizzato al supporto e all'empowerment dei fragili in situazioni di disagio o sofferenza. Certamente vanno prese in conto le diverse configurazioni e modulazioni di tale agentività rispetto a condizioni di vita difficili o momenti di crisi che possono comprimerne o ridurne la portata. In ogni caso, non si può pensare, in termini pedagogici, che la vulnerabilità escluda la capacità di agency, dato che il compito educativo risiede proprio nell'accompagnare ad articolare la capacità di mantenersi agente del divenire e del futuro in termini positivi e emancipativi. Pensare l'agentività del soggetto, secondo Breton (2025, 46-47), implica supportare la capacità di quest'ultimo di dare senso al vissuto e di saper agire in prima persona per instaurare dei modi di esistenza trasformati/trasformanti.

Su questa linea, il filosofo Ricoeur (1913-2005) ha approfondito il “binomio paradossale” tra vulnerabilità e autonomia non risolvendolo in un'opposizione esclusiva, ma distinguendo livelli di fragilità che possono impattare sull'agentività. Ricoeur (2001), evitando di leggere tale binomio in maniera antitetica, parla di *figure di vulnerabilità*, che corrispondono ai diversi stadi di autonomia che una persona può sperimentare nel corso della sua vita. Ricoeur rifiuta l'idea che l'autonomia possa essere iscritta nel registro della potenza e che la vulnerabilità attenga all'impotenza perché il potere di agire nelle situazioni di fragilità non ha solo un ordine di impatto individuale o sociale, ma implica pure dimensioni

morali e politiche legate alla democrazia inclusiva e alla responsabilità pedagogica di dare/avere voce a chi si trova in condizioni di disparità di posizione, relazione, capacità. Ricoeur distingue la fragilità in quattro livelli di agentività.

- a. La *parola* ovvero l'incapacità o l'impossibilità di dire che provoca un'esclusione della sfera del linguaggio, del poter dire e dunque attiva una disuguaglianza che non permette di spiegare, argomentare, discutere, scambiare. Ciò può riguardare aspetti legati ai tratti o alla storia della persona, alla sua cultura e al tipo di società o al gruppo di riferimento, anche se il potere di parlare concerne anche il credersi incapaci di parlare per mancanza di fiducia in sé o di approvazione da parte degli altri.
- b. L'*azione* ovvero l'incapacità o l'impossibilità di fare che può dipendere da specifiche condizioni (età, malattia, dinamiche gerarchiche, ecc.) e da relazioni asimmetriche tra chi agisce e chi riceve l'azione, comprendendo anche la manipolazione, la strumentalizzazione fino all'intimidazione che possono aver luogo nei vari contesti di vita familiare, sociale o professionale in nome della competizione e dell'efficacia.
- c. L'*identità narrativa* ovvero l'incapacità o l'impossibilità di definire sé stessi in prospettiva storica, evolutiva, dinamica; essa riguarda la capacità di gestione della propria storia, suscettibile di una coerenza narrativa che deriva dalla possibilità/capacità di sapersi raccontare. Si tratta di una forma di autonomia che permette di dirsi o di narrare la stessa storia in maniera diversa, aprendo anche alla possibilità di essere raccontati da altri, di riflettere su di sé nel confronto con l'alterità e nell'essere sottoposti al racconto critico nel tempo.
- d. La *responsabilità* ovvero l'idea di obbligo, imputazione, legata alla difficoltà di rispettare le obbligazioni o all'incapacità del soggetto di essere responsabile dei suoi atti, essendone considerato il vero autore. Tale attribuzione presuppone l'idea di un agente giuridico ma anche morale capace (da un punto di vista esistenziale, empirico e storico) di sottomettere le sue azioni ad un ordine simbolico all'interno di una comunità o di un sistema sociopolitico.

Per Ricoeur (2001), autonomia e vulnerabilità si incontrano nel medesimo universo del discorso: quello del soggetto di diritto. L'autore concepisce la ricomposizione dei due termini antinomici dato che l'autonomia è sempre quella di un essere umano che è costitutivamente fragile e la

fragilità è comunque una dimensione che non va vista come una patologia se non è in grado di trasmutarsi in autonomia. Il filosofo francese enuclea, dunque, le dimensioni della fragilità etica e politica a cui prestare la massima attenzione; nello stesso tempo, fornisce quel fondamento che è alla base del senso del lavoro educativo con i vulnerabili.

Si tratta dell'accompagnamento e del supporto per aiutare a meglio declinare l'agentività articolandola nelle quattro capacità sopra descritte - poter parlare, agire, sapersi narrare e assumere le responsabilità rispetto alla propria vita - da tutelare e potenziare soprattutto nelle situazioni in cui sembrano negate o obnubilate.

Da un'altra prospettiva, anche Turette-Turgis (2012) perviene alla medesima conclusione, attribuendo il pieno riconoscimento del potere di agire alle persone in situazione di vulnerabilità (sociale, biologica, relazionale) e considerando ciò un obbligo per chi opera nell'ambito delle scienze sociali e pedagogiche. Tale riconoscimento rappresenta una sorta di "impensato" dal momento che il soggetto vulnerabile è stato sempre concepito come qualcuno in situazione di mancanza e incapacità rispetto all'expertise di chi (i vari operatori educativi, sociali, sanitari, policymakers, ecc.) è sempre stato legittimato a discutere, narrare, agire professionalmente rispetto/per conto a tale vulnerabilità. La ricerca della studiosa francese con i malati cronici è stato realizzato come un lavoro di accompagnamento basato sul dialogo e su una relazione che include modi vulnerabili di dire fare, agire con la malattia. Ciò ha messo in rilievo che la fragilità produce conoscenze, atteggiamenti, capacità, emozioni che hanno permesso di andare oltre l'idea della vulnerabilità come condizione biosociale implicita per aprire, invece, al recupero dell'agentività possibile. Non si tratta di insegnare alle persone vulnerabili delle strategie di adattamento quanto, piuttosto, di valorizzare il potere di apprendere del soggetto umano in quanto persona che, con la sua singolarità, vive e cerca di proiettarsi nel futuro a partire da un contesto e da una situazione definita. Per queste ragioni, il lavoro sulla vulnerabilità non può che essere un lavoro transdisciplinare dove il ruolo dell'accompagnamento educativo risulta fondamentale per attivare forme di agentività possibili.

Il portato educativo di questo approccio evidentemente rappresenta una sfida per l'educazione e l'apprendimento degli adulti, per le politiche pubbliche e per il lavoro sociale.

La vulnerabilità del ricercatore

Nel saggio introduttivo al volume curato da Clift, Battle, Bekker & Chudzikowski (2023), gli autori si chiedono se i ricercatori siano vulnerabili ovvero se la vulnerabilità sia uno stato o una condizione che accompagna chi fa ricerca (soprattutto qualitativa) dato che essa può impattare con la riflessività, le emozioni, la posizionalità connesse al lavoro scientifico. A loro avviso, la vulnerabilità costituisce una componente vitale delle pratiche e del processo di ricerca, cioè un elemento ad esse consustanziale, da abbracciare ed esplorare con la maggiore consapevolezza possibile. È evidente che, non solo dal punto di vista metodologico, tanto più il ricercatore è cosciente delle sue vulnerabilità, tanto più è in grado di gestirle per evitare errori nel processo di ricerca. Tuttavia, la vulnerabilità degli studiosi è generalmente vista come un'attribuzione negativa o un tratto da rifuggire perché capace di minare la rigosità delle fasi della ricerca e la validità dei risultati raggiunti. Del resto, gli studiosi che detengono un sapere o i ricercatori che lo esercitano in specifiche pratiche professionali non sono di certo considerati categorie vulnerabili; lo sono spesso, invece, i partecipanti oggetto di taluni studi, i gruppi di popolazione o target fragili di cui si occupano molte ricerche nell'area sociale e educativa. Al massimo, possono essere considerati vulnerabili i novizi ovvero i giovani ricercatori non ancora esperti che possono lasciarsi condizionare da emozioni, dubbi su di sé, imperizie metodologiche e scientifiche. Concettualizzata in quest'ambito, la vulnerabilità riguarda prevalentemente la mancanza di solidità e perizia scientifica e rappresenta dunque un tratto negativo da compensare il più rapidamente possibile.

Clift e gli altri autori (2023, 4) sovvertono questo approccio gerarchico e riduzionista supportando una visione della *vulnerabilità diffusa* dove i ricercatori, i partecipanti alle ricerche e gli stessi progetti sono tutti equiparati da tale attribuzione. Attraverso la *vulnerabilità comune*, i ricercatori possono avvicinarsi maggiormente ai partecipanti, riuscendo a percepire le situazioni e a osservare i fenomeni dal punto di vista dei destinatari dei progetti. In questo caso, l'empatia gioca un ruolo importante perché è una via per costruire un'effettiva e significativa capacità di interazione rispettosa dell'altro (Brown, 2016). Tuttavia, anche l'empatia, come la stessa vulnerabilità, rappresenta pure un concetto "scivoloso" perché può risolversi in una modalità superficiale e falsa di entrare in rapporto con l'altro o perché lo spazio empatico tra il ricercatore e il par-

tecipante può essere problematico e caricarsi di rispettive vulnerabilità difficili da gestire, anche con un effetto specchio. Soprattutto nei progetti di ricerca-azione partecipativi, il ricercatore ha il ruolo di facilitatore, di chi intende ripristinare autenticità e voce, spesso negata, ai target vulnerabili; lo studioso funge da scrittore di storie che intendono restituire le narrative dal punto di vista dei partecipanti fragili perché siano maggiormente comprensibili o diffuse. Tuttavia, quando il ricercatore effettua un lavoro di riappropriazione e di rilettura lo fa con le proprie categorie scientifiche e ciò può forzare e distorcere il punto di vista dei partecipanti proprio a motivo di interferenze con la personale vulnerabilità o per un impiego scorretto o capzioso dell'empatia. Quest'ultima, usata come criterio di dialogo tra le vulnerabilità (di chi ricerca e di chi partecipa al progetto), corre il rischio di veicolare la scomparsa del ricercatore (inteso come "quello che sa") dalla sua ricerca, oppure di supportare una sorta di "indulgenza plenaria" verso le sensazioni e le emozioni dei partecipanti, financo a un travisamento delle narrazioni e relativi sottotesti per "far quadrare" la ricerca stessa.

Vulnerabilità, empatia ed emozioni sono strettamente connesse al lavoro del ricercatore e a volte possono potenzialmente minacciarne il benessere e la serenità soprattutto in casi di progetti su tematiche che riguardano vulnerabilità particolarmente coinvolgenti e impattanti. Del resto, questi tre stessi aspetti rappresentano, per Clift (et al., 2023, 7), le principali dimensioni produttive della ricerca, soprattutto per alcune forme di essa, come l'etnografia, la ricerca partecipativa, narrativa e biografica, i *field-based research methods*. In particolare, la vulnerabilità viene a consolidarsi come uno strumento pratico-concettuale aggiuntivo per riflettere su come il ricercatore si ingaggia e si posiziona nelle dinamiche della ricerca oltre che per problematizzare approcci, emozioni, rischi della stessa. Infatti, la prospettiva, i valori, l'identità, la collocazione con i quali lo studioso si accosta a uno studio, a uno strumento o a un progetto danno forma alla ricerca e alla natura stessa della conoscenza prodotta. Riconoscendo e abbracciando la vulnerabilità come uno *spazio produttivo*, il ricercatore può prendere consapevolezza delle sue potenzialità e dei suoi limiti e può imparare da sé e dalla ricerca stessa.

In questo senso, la vulnerabilità "parla" al ricercatore a proposito di sé, dei partecipanti allo studio, della relazione con essi, delle modalità con cui vengono organizzati contesti, della concettualizzazione di situazioni, del modo con cui sono letti dati, condizioni, tratti personali. La vulne-

rabilità, in conclusione, “*is a sign that something is going on*” (Clift et al., 2023, 17).

La vulnerabilità dell'operatore

Sono evidenti le similitudini tra la vulnerabilità di ricercatori (soprattutto nel dominio degli studi qualitativi) e quella degli operatori che lavorano in ambito sociale, educativo, psicologico o organizzativo. L'impegno professionale e una solida base conoscitivo-scientifica sono senza dubbio i fondamentali per il lavoro con le persone vulnerabili; tuttavia, tali tratti non possono essere disgiunti dalla messa a fuoco di una precisa postura nella relazione nonché da un costante lavoro di consapevolezza dell'operatore su di sé (Tramma, 2018). Infatti, al di là degli aspetti relativi alle competenze, ai metodi e agli strumenti, le dimensioni deontologiche, simboliche, quelle legate alle soft skills, collegate alla storia e ai saperi personali e alle emozioni sono evidentemente sempre coinvolte.

Prendersi cura dell'altro, soprattutto quando è vulnerabile e dipende dagli altri, è condizionato da un contesto sfavorevole, da mancanze e dipendenze, da un'identità segnata da ferite e da una storia difficile non significa solo occuparsi della persona fragile. Implica, soprattutto, mettere a disposizione una forma di sollecitudine e preoccupazione che va oltre la dimensione dei saperi professionali e metodologici (Baeza, 2023) perché interroga direttamente la comune umanità. Dal punto di vista pedagogico, la vulnerabilità diventa infatti un terreno di scambio e di ascolto, e non di giudizio o una questione di puro “recupero”, perché riguarda il fatto di (continuare a) credere nella capacità umana di (continuare a) definirsi nonostante la fragilità. Essa va riconosciuta come tale per essere assunta nella sua problematicità, complessità, incertezza e nel radicamento nella vita delle persone; essa va sollecitata per trovare soluzioni, per riconoscere risorse e possibilità, per motivare un nuovo/diverso riconoscimento.

Tutti gli studi di settore sono concordi sul fatto che ciò può avere luogo ed accoglienza solo attraverso la cura del legame relazionale che è alla base dell'aver cura. Ma come è possibile aver cura dell'altro vulnerabile e delle sue richieste, ovvero farsi davvero carico della sua sofferenza, solitudine, paura (Mèlich, 2023, 22), trovando un efficace equilibrio tra l'asimmetria professionale e l'empatia, tra la competenza professionale e la risonanza emotivo-personale?

La questione sta proprio nel fatto che l'operatore, esponendosi alla vulnerabilità del suo utente scopre e maneggia anche la propria vulnerabilità. Si tratta di una prossimità professionale che è anche una prossimità esistenziale tipica dell'intenzionalità relazionale. A tal proposito, Zielinski (2022) precisa come non si tratti di uno *stare a fianco*, di un *fare insieme*, né tantomeno di un *fare per* sostituendosi all'altro; l'intenzionalità relazionale muove da un'attenzione autentica per l'altro che si genera da quel "fondo comune" di vulnerabilità che, di fatto, dà una "particolare colorazione" alla relazione di prossimità con l'altro. Per l'autrice, ciò significa che l'operatore deve spostarsi dal livello della semplice preoccupazione per l'esistenza dell'altro vulnerabile alla capacità più profonda di essere autenticamente colpito e interessato all'altro malgrado sé stesso: io sono toccato (*touché*) dall'altro per la sua presenza e la mia esistenza è modificata (*touchée*) per il semplice fatto dell'esistenza dell'altro (Zielinski, 2022).

È dunque evidente il fatto che la vulnerabilità "porta il segno" del rapporto con l'altro (Ennuyer, 2021) e, soprattutto, considera tutti i protagonisti (esperti e vulnerabili) come capaci di prendere parte al ragionamento e al dialogo in virtù del rispetto della comune dignità umana anche quando, in certe circostanze, appare offuscata o diminuita. Di fatto, il legame relazionale, la centralità dello sguardo educativo, la riflessività e la dimensione di senso possono aiutare a rispondere all'appello dell'altro e a sviluppare un poter agire che restituisca, il più possibile, libertà, autonomia e capacitazioni.

Se lavorare sulla vulnerabilità riguarda la condizione vulnerabile della vita umana, si tratta, allora, di "normalizzarla" oppure di non negarla sapendo che non sarà mai "sanata" totalmente?

Baeza (2023, 154-155), derivandoli dal suo lavoro di formatrice con persone vulnerabili, offre alcuni punti chiave per la riflessione e la consapevolezza dell'operatore che bene sintetizzano la questione.

- a. In ragione dei contenuti e delle specifiche modalità di lavoro, l'operatore (educativo) deve riconoscere il fatto di *appartenere alla medesima comunità umana* dell'utente vulnerabile e ciò implica l'accettazione di un'intersoggettività che è fonte di (auto)conoscenza che può impattare sulla postura professionale (modi di fare, dire, di pensare e pensarsi).
- b. L'approccio di cura verso l'altro vulnerabile postula *una visione politica e democratica* che condiziona le modalità di intervento educativo in quanto questo deve aprirsi a tutti, essere inclusivo e non gerarchizzante.

- c. Come in tutte le azioni formative, il lavoro con i vulnerabili mette in gioco il corpo dell'operatore e non solo la sua mente: *l'inter-corporeità*, ovvero il corpo vissuto, i movimenti, i gesti implicati può condizionare la relazione con l'altro e la gestione dell'empatia. Baeza (2023) ricorda che l'(inter)corporeità è contemporaneamente in terza persona quando l'operatore lavora con il destinatario e in prima persona quando riflette su di sé rispetto a come lavora con il destinatario stesso.
- d. L'azione (educativa) con le persone vulnerabili dovrebbe essere guidata dal *senso di prudenza*, intesa come sapere pratico che può essere ben tradotto nel concetto di *phronesis* aristotelica: la prudenza riguarda la deliberazione pratica "saggia", che concerne sia gli interventi sia le intenzioni, per trovare concretamente il giusto mezzo tra gli eccessi e l'applicazione pura di regole di comportamento o ragionamento.
- e. La *giusta distanza* concerne non solo l'asimmetria, ma pure l'impegnarsi a fianco della persona vulnerabile: si tratta di un engagement educativo, etico politico e sociale nel dare la parola e lo spazio. È la capacità di saper giustificare pedagogicamente azioni, obiettivi e orientamenti dati al lavoro e la scelta di metodi di intervento. Si tratta della responsabilità di produrre sapere e conoscenza utile per l'altro, valevole per la comunità scientifica, per la comunità professionale e per la società in generale.
- f. *L'ascolto implicato e implicante* (2023 p.167) permette di instaurare una relazione autentica non solo basata sull'applicazione delle regole tecnica ma che presuppone il porsi domande, l'attitudine congruente, fiduciosa e autentica (secondo l'approccio rogersiano) verso l'altro, l'ascolto di sé e lo stare in silenzio.

Piste per riflettere sulle vulnerabilità: tre casi per l'apprendimento

Vengono qui presentati tre casi come esempi specifici e significativi di una reale situazione che può essere considerata emblematica o che ha caratteristiche di similarità (per aspetti contenutistici, strutturali o metodologici) con altre situazioni di vulnerabilità che riguardano utenti e operatori. Come ricordano Cohen, Manion e Morrison (2018), il caso di studio fornisce un esempio unico di una situazione reale che permette un'analisi dettagliata su piccola scala relativamente a una situazione che si evolve o che è in atto. Benché possa riguardare individui, gruppi,

organizzazioni o eventi specifici, la scelta qui proposta attiene a persone vulnerabili (i fragili e gli operatori), offrendo una descrizione dei contesti e degli attori coinvolti in prospettiva diacronica. Il focus è sul setting, sui processi di accompagnamento alla vulnerabilità, sulle interazioni e sui processi formativi. Tra i vari tipi di casi di studio si è scelto di privilegiare quelli descrittivi, così da sollecitare la riflessione personale di ricercatori e operatori anche sulla propria vulnerabilità.

I casi qui proposti non sono strutturati in base a domande guida né hanno funzioni applicative rispetto a teorie e nemmeno sono stati organizzati per raccogliere dati o discutere di un fenomeno di studio. Essi sono pensati per portare l'attenzione sul posizionamento dell'operatore educativo-sociale e sul suo ruolo rispetto all'équipe multidisciplinare e alla persona vulnerabile, cercando di restituire la complessità delle situazioni di vulnerabilità che rendono necessario un lavoro multiprospettico su di essa, non certamente settorializzato e nemmeno parziale. La forma proposta non esaurisce le potenzialità euristiche, interpretative, né risponde alle esigenze di validità e affidabilità metodologicamente richieste (Cohen et al., 2018). Più propriamente, ciò che viene qui presentato è un caso di apprendimento ovvero uno spunto reale e concreto per fare effettive inferenze, osservazioni e riflessioni rispetto a situazioni e per avviare un dialogo che può far emergere saperi e competenze o per impostare il lavoro di équipe e supervisione. I casi di apprendimento possono essere sviluppati per l'apprendimento individuale o di gruppo e richiedono una serie di step: a) lettura e analisi del caso dal punto di vista personale/professionale; b) discussione/riflessione sul caso; c) avvio di un confronto tra pari o con altri operatori. Lo scopo è la riflessione che si attiva a partire dallo scenario presentato; più che su un problema da risolvere, l'attenzione viene focalizzata sull'analisi del setting, sulle risorse e potenzialità delle persone, sulla rete da coinvolgere, sulle competenze necessarie o acquisibili.

Per questo, il caso di apprendimento non è un problem-solving ma, piuttosto, un problem-posing che, grazie a degli input e a una concreta situazione presentata, permette di discutere delle soluzioni attivabili e non attivate, del comportamento degli operatori, anche sollevando perplessità su quanto descritto per stimolare proposte alternative, per collegare teoria e pratica e pratica e teoria. I casi di apprendimento possono, infatti, essere impiegati come facilitatori per le discussioni, per la redazione di sommari o linee guida, per creare un ambiente di apprendimento co-co-

struito tra diversi professionisti e operatori (oppure tra studenti) rispetto a ciò che si può imparare da una situazione, dal confronto con gli altri, dalla riflessione sul proprio operato.

In questa logica, i tre casi presentati non hanno una soluzione univoca e corretta, né una valutazione da assegnare; avendo in mente la finalità dell'apprendimento, essi introducono una situazione di vulnerabilità che viene descritta e a cui segue la presentazione dell'approccio usato dall'operatore o dal professionista; infine, il caso è completato da spunti per la riflessione e l'apprendimento. Come detto, non vi è una risposta giusta ma la possibilità di far emergere osservazioni, saperi, interpretazioni che, sollecitati dal caso, mettono in luce esperienze e competenze dei professionisti ma, soprattutto chiamano in causa il posizionamento dell'operatore, la sua visione della vulnerabilità altrui, il suo percepirsi come un professionista vulnerabile. Essendo una proposta affidata a un libro e non agita concretamente in una situazione di formazione, non vengono qui considerati gli evidenti rischi di selettività, bias e soggettività, la mancanza di generalizzabilità. Tuttavia, i casi "parlano" direttamente attraverso il riferimento alla realtà e dunque per similarità possono agganziare altre situazioni rispetto a quella descritta.

I tre casi sono infatti delle rielaborazioni (i nomi, i luoghi, i contesti sono stati modificati) di casi presentati e costruiti da operatori della *Street level Bureaucracy* (professionisti, volontari, educatori, operatori del terzo settore, del sociale, del mercato del lavoro, ecc.) che hanno frequentato il percorso di formazione per operatori all'interno del Progetto di terza missione 2022 del Dipartimento Fisppa dell'università di Padova "Inclusione Sociale e Benessere delle Comunità" - ISBC. Sono stati selezionati tre casi che riflettono la complessità dei contesti di intervento, la necessità di uno sguardo multilivello e multifocale sulla vulnerabilità, l'attenzione verso il setting e l'approccio verso i vulnerabili e verso le proprie vulnerabilità (professionali e personali) da parte degli operatori. Privilegiando il lavoro educativo, si è voluto problematizzare l'attenzione sulla complessità delle vulnerabilità (mai semplici e univoche) e sulla "delicatezza" dello "sguardo educativo" di chi lavora con le persone vulnerabili.

Caso 1: Affrontare la vulnerabilità propria e altrui

Il caso 1 propone una riflessione operativa sul fatto che quando l'operatore agisce, da un punto di vista professionale, nei confronti di una persona

vulnerabile affidata, viene inevitabilmente ad attivarsi anche una percezione di vulnerabilità relativa a momenti della sua carriera, a specifiche situazioni vissute anche come “agganci” alla storia personale. Se da un lato vi è la dimensione delle competenze professionali che possono dare solidità ed efficacia nel supportare chi ha bisogno di aiuto, dall’altro vi è pure la necessità preliminare di prendere consapevolezza delle emozioni e della personale vulnerabilità da parte di chi opera con i vulnerabili. Non si tratta di un aspetto del burnout, ma della presa di coscienza che, come persone oltre che come professionisti, è necessario fare i conti con le proprie fragilità che emergono nella relazione educativa e che sono sollecitate/sollecitabili dalle vulnerabilità altrui; se non accolte e comprese, possono pregiudicare l’intervento, la sua correttezza etica, attivare il cosiddetto effetto specchio, situazioni di transfert e controtransfert e dunque richiedere l’intervento di professionisti in ambito nella supervisione o della psicoterapia. Pensieri, atteggiamenti e sentimenti inconsapevoli possono infatti interferire e ostacolare i migliori interventi. Cultura, personalità, valori, fattori contestuali o approcci epistemologici sono sempre portati nella relazione con i vulnerabili come una ricchezza, a meno che non diventino un ostacolo a essa. Oltre agli aspetti gestionali, progettuali e alle tecniche professionali, vi è infatti una parte, che Egan ha definito come “la faccia nascosta dei processi di aiuto”, caratterizzata da processi simbolici, da incertezza, da aspetti non-esplorati e non-conosciuti che riguarda sia il vulnerabile sia l’operatore in quanto entrambi esseri umani vulnerabili.

Antonio ha 54 anni e abita da solo in una casa popolare in una cittadina di circa 15.000 abitanti in provincia di Vicenza. Da qualche anno è orfano della madre che riceveva una pensione di anzianità per il lavoro di operaia tessile: Antonio non ha mai conosciuto il padre. L’abitazione è singola, su due piani, ed è parte di una serie di cassette operaie costruite intorno a una fabbrica di tessuti negli anni Cinquanta; l’esterno della casa non è curato, con erbacce e rifiuti. Antonio, dopo la morte della madre, presenta sintomi di disagio mentale e fisico, con una invalidità parziale (al 65%). I servizi sociali del comune hanno provveduto a fargli percepire un reddito sociale. Antonio è un grande fumatore e non ha un amministratore di sostegno: non vi sono parenti prossimi presso i quali possa andare ad abitare o a cui fare riferimento. Qualche anno fa era stato inserito in una piccola azienda da un imprenditore locale che, d’accordo con il comune, si era impegnato a seguirlo fornendogli un’occupazione. Per due anni ha lavorato, ma poi è stato licenziato per problemi in azienda (rissosità e nessuna collaborazione con i colleghi, assenze ingiustificate, imperizia nel lavoro assegnato). Il comune lo ha inserito in una cooperativa che svolge servizi sociali nel verde pubblico (sfalcio erba, raccolta rifiuti, pulizia aiuole, ecc.) dove lavora tre giorni a settimana. La segnalazione viene dai vicini di casa e dalla cooperativa

che si rivolgono al comune perché Antonio non vuole più andare al lavoro e chiede, con un misto di disperazione e rabbia, che gli vengano forniti una nuova casa e un nuovo lavoro. L'assistente sociale e l'educatrice si sono attivate per incontrare Antonio che resta sulla difensiva ed è restio ad aprirsi alla comunicazione.

L'educatrice che ha preso in carico la situazione di Antonio fa parte di una cooperativa sociale convenzionata con i servizi sociali del comune e conosce bene l'assistente sociale assegnata al caso, che è stato da quest'ultima gestito per lo più amministrativamente dall'ufficio del comune. Ha un contratto a tempo indeterminato e una anzianità di servizio di circa quattro anni, guadagnata sul campo con esperienze in varie associazioni e organizzazioni del territorio. È subito molto coinvolta emotivamente dalla condizione di isolamento di Antonio ed è preoccupata per la situazione, poiché teme che le reazioni di Antonio possano degenerare tanto da richiedere un trattamento sanitario obbligatorio se non verranno fornite opzioni praticabili ed efficaci. Nell'approcciarsi gli dice: "sono qui, come ti posso aiutare?" per fargli sentire la sua vicinanza, che lei c'è, che lui non è solo un caso per l'amministrazione comunale. Tuttavia, Antonio percepisce come il solo aiuto possibile da ricevere una casa nuova e un nuovo lavoro o, meglio, un ulteriore sussidio economico da parte del comune. L'educatrice è perciò un po' frustrata perché fa fatica a fargli capire che possono esserci altre tappe preparatorie o possibilità diverse. Innanzitutto, si impegna nel saper ascoltare Antonio, restando in silenzio, utilizzando le competenze dell'ascolto attivo, della riformulazione, delle frasi-invito anche se la sua preoccupazione è quella di usare le sue competenze per raccogliere informazioni più che attivare una comprensione empatica.

Parla in modo da farsi comprendere, usando un linguaggio chiaro e sintatticamente piano (anche il dialetto) e, per evitare altre barriere comunicative, cura anche il suo comportamento non verbale e la prossemica. Cerca di spingere Antonio ad affrontare e concentrarsi sul presente piuttosto che continuare a rievocare la storia di quando sua madre era viva e di come, allora, stava bene ed era curato.

Osserva con attenzione i comportamenti di Antonio per intercettarli e descriverli sforzandosi di non fare congetture e implicazioni e, soprattutto, evitando di formulare giudizi personali su di lui o esprimergli il suo parere rispetto a cosa dovrebbe fare. Cerca di non confondere la scontentezza, lo sconforto e il nervosismo di Antonio con i suoi comportamenti, ma fa fatica ad affrontare e gestire la tendenza di Antonio ad adirarsi per-

ché è solo, sfortunato, senza nessuno che lo aiuta. L'educatrice, per suo carattere pacifico e per la sua storia familiare, è un po' intimorita dagli scoppi di rabbia e poi dagli sprofondamenti nel mutismo di Antonio ("mi sono sentita malissimo quando urlava e poi si accasciava sul divano") perché teme le conseguenze fisiche della sua ira o che lui possa pensare che lei stia fingendo di aiutarlo e dunque risentirsi poiché la sua azione professionale sia inutile per risolvere davvero i suoi problemi. Fa un po' fatica ad accoglierlo pienamente senza esitazioni.

Per avviare un cambio di atteggiamento in Antonio evita di metterlo sulla difensiva curando la temperatura emozionale dello scambio, rassicurandolo più volte della sua costante attenzione e disponibilità verso i suoi problemi. In accordo con l'assistente sociale (che ha in carico gli aspetti abitativi ed economici), si impegna per capire se è possibile attivare un amministratore di sostegno e favorire l'inserimento in una rete di servizi del territorio, anche per offrire un supporto per assicurare l'alimentazione quotidiana e lo smaltimento dei rifiuti all'interno e all'esterno della casa. Propone ad Antonio di accompagnarlo presso un'associazione di salute mentale che riunisce persone senza famiglia che presentano problemi di solitudine e disagio personale; l'associazione è gestita da una équipe di professionisti che operano nel territorio privilegiando l'approccio di auto-mutuo aiuto. Frequenterà con lui i primi incontri e gli proporrà di accompagnarlo presso la sede del centro per l'impiego più vicino per capire se vi siano programmi o bandi per il lavoro ai quali possa essere indirizzato: "fare qualcosa di concreto per lui", dice l'educatrice, "è la cosa più importante".

Piste per la riflessione

1. In che maniera l'educatrice riesce ad affrontare, da un punto di vista emotivo, la situazione di Antonio?
2. Quali sono le sue personali vulnerabilità che sono chiamate in gioco?
3. In che modo la sua competenza di ascolto risulta efficace?
4. Quali sono le ulteriori competenze da mobilitare o acquisire per gestire la relazione con Antonio?
5. Quali passi sono possibili per prendersi cura della propria vulnerabilità oltre che di quella di Antonio?

Caso 2: Autonomia e potere ai vulnerabili

Il caso 2 suggerisce di focalizzare l'attenzione sulle caratteristiche della relazione educativa e di aiuto con i vulnerabili al fine di costruire azioni e interventi efficaci e empowerizzanti. Uno dei punti chiave della riflessione del filosofo Ricoeur a riguardo concerne proprio il potere di agire, di dire, di raccontarsi che la persona fragile solitamente perde (in quanto "uomo sofferente" rispetto all' "uomo capace"). Ciò significa che considerare la vulnerabilità come una condizione negativa da riparare, colmare, compensare piuttosto che da far oggetto di riflessione condivisa, conquista di voce e di potere presuppone, di fatto, un differente posizionamento di chi opera in ambito educativo e sociale. Se da una parte si proteggono e tutelano i fragili, se ne amplificano però anche le differenze e le dipendenze da chi viene definito da Illich come "esperto competente"; dall'altra, però, le persone vulnerabili, in un determinato momento o circostanza della loro vita, non sempre sono in grado di impegnarsi in attività che le conservino in uno stato accettabile di vita, di autonomia e di capacità di gestione di sé. Si tratta dell'ingiunzione fondamentale dell'educazione e della formazione che, da sempre, mostra che non ci sono ricette prestabilite per contemperare l'antinomia tra autorità dell'educatore e libertà dell'educando, tra praxis e poiesis, tra l'aver cura/il prendersi cura di e il saper/poter ricevere cura.

Sandra ha 33 anni ed è madre di due figli (Anna di 14 e Giorgio di 9 anni): è separata da 4 anni e seguita dai servizi sociali nonché dalla stazione dei carabinieri di una cittadina a circa venti chilometri da Verona perché qualche anno fa è stata vittima di violenza da parte del marito che ora vive in Puglia e, originario di quella regione, lì si è ora trasferito per lavoro. È stata seguita per un breve periodo dalla psichiatria dell'ospedale veronese perché ha avuto un importante crollo psicofisico con uso di psicofarmaci in seguito alle violenze fisiche e psicologiche del compagno, ma è sempre stata consapevole della sua responsabilità di far crescere da sola i figli; si è sempre dichiarata frustrata rispetto alla molteplicità delle difficoltà che deve affrontare e dubbiosa sulle sue capacità nel potercela fare. Del resto, il marito, anche quando vivevano insieme, non si era mai interessato dei figli e, tanto meno ora che è lontano, non provvede in alcun modo al loro sostentamento anche materiale. Non ha una rete amicale o familiare che possa sostenere le sue fragilità: i figli sono iscritti presso un istituto comprensivo locale (medie e primaria) e frequentano pochi compagni di scuola nel pomeriggio; il più piccolo frequenta due volte alla settimana gli allenamenti di calcio con una squadra che si allena nel campo della parrocchia. I suoi genitori sono morti quando era più giovane e non ha un buon rapporto (e scarsi contatti) con la sorella che vive in provincia di Mantova. Ha conseguito la licenza media e poi ha frequentato i primi due anni di una scuola professionale per i servizi

commerciali, ma non ha ottenuto il diploma perché, avendo intrapreso la relazione con il futuro marito, voleva andare subito a lavorare come operaia per avere uno stipendio, sposarsi e formare una famiglia. Ora il suo obiettivo è raggiungere l'autonomia economica al di là dei sussidi governativi e del comune (affitto dell'appartamento e bollette, pulmino scolastico, pacco alimentare Caritas): ritiene che, trovando un lavoro, molti suoi problemi potranno piano piano attenuarsi o risolversi così da offrire ai suoi figli delle migliori prospettive.

L'operatrice educativa prova una particolare simpatia per Sandra perché la vede giovane, piena di energie ma anche di paure e dubbi sulla sua reale capacità di potercela fare in una situazione di fragilità psicologica personale e di vulnerabilità genitoriale. Per l'educatrice, che ha molti anni di esperienza e una figlia della stessa età di Sandra, questo "caso" è una forma di sfida raccolta con entusiasmo perché sente che basta poco per spingere Sandra a fare dei passi in avanti, cambiare, prendere delle decisioni importanti che potrebbero migliorare la sua condizione di vita e quella dei suoi figli. A partire dalla sua esperienza, l'educatrice si è spesso interfacciata con vulnerabili con situazioni molto più complesse e in condizioni di particolare fragilità o disagio; con Sandra, però, fa fatica a mantenere il setting e la distanza e dunque la cornice relazionale del prendersi cura della persona vulnerabile.

Al fine di costruire un contesto di rassicurazione, di contenimento, di guida, l'educatrice ha puntato tutto sull'empatia, entrando nel contesto di riferimento di Sandra per favorire un "rispecchiamento in profondità" dato che vorrebbe farla sentire compresa, lenirne le difficoltà, anticiparne i vari bisogni rispetto alle sue vulnerabilità. Per questo, a volte dopo il lavoro, la accompagna con la propria auto a portare e/o a riprendere il figlio più piccolo a calcio per farle sentire la sua vicinanza e mostrarle che ha il potere positivo e creativo di fare concretamente delle azioni per suo benessere e quello dei figli. Attraverso la relazione, punta sullo sviluppare la fiducia di Sandra in sé stessa, sulla co-agency per facilitare la comunicazione autentica, su un'azione di empowerment che riduca in Sandra il sentimento di powerlessness e vada a rafforzare le strategie e le aspettative positive rispetto alle sue capacità e le sue risorse.

Tuttavia, in alcuni momenti, si percepisce come l' "agente di salvataggio" che protegge Sandra, forzandone le decisioni o orientando le scelte sul lavoro da cercare, su dove e a chi rivolgersi, sull'abbigliamento più adatto. Ritiene che sia sua responsabilità professionale il prendersi cura delle fragilità e che ciò faccia parte del suo mandato professionale "stan-

do con l'altro" in maniera dialogica, inclusiva, autentica per annullare le asimmetrie e riconoscere le interdipendenze così da trovare insieme delle soluzioni alle problematiche vulnerabili. Per questo aiuta Sandra a costruire una to-do-list per prefigurare il futuro: andare al centro per l'impiego per capire come entrare in qualche bando finanziato per la formazione e l'occupabilità, informarsi sui corsi serali per completare il biennio delle superiori, creare una piccola rete di supporto con le mamme dei compagni del figlio delle elementari, trovare un doposcuola per i figli e un lavoro part-time al mattino come colf.

In questo modo, però, Sandra non viene solo accompagnata, ma implicitamente viene indirizzata e considerata "incapace" di fare da sola (come prima con il marito), vittima della situazione e delle circostanze, necessitante dell'assistenza, priva di una sua voce. Del resto, a Sandra fa piacere avere qualcuno che si occupi di lei, a cui delegare, che la sostenga, la supporti nella fatica della sua condizione, che le risolva alcuni problemi pratici, ma anche che la sappia attivare, motivare, che la aiuti a trovare nuovi stimoli per ripartire.

Piste per la riflessione

1. Qual è il posizionamento dell'educatrice rispetto a Sandra e alla situazione?
2. Qual è la differenza – pedagogica ed etica – tra un tipo di intervento in cui il professionista dice direttamente ai vulnerabili cosa fare e quello in cui agisce e prende delle decisioni per loro?
3. Quale "dinamica di potere" regola la relazione tra l'operatrice e la persona vulnerabile?

Caso 3: Gestire le vulnerabilità imbricate

Il caso 3 propone una pista per discutere del lavoro di rete che è necessario attivare intorno a una persona vulnerabile affidata. La situazione non è mai circoscritta al solo individuo, richiedendo un intervento specifico e asettico. Incentrare l'attenzione sulle relazioni, sui contesti e sui servizi interni ed esterni alla famiglia, sul singolo permette di evocare gli aspetti cruciali della relazione educativa ovvero la progettualità, la prossimità, il limite su cui impostare gli interventi volti allo sviluppo delle persone vulnerabili. Nella logica del lavoro di rete, il soggetto non è

isolato, passivo, unicamente oggetto di prestazioni bensì si pone al centro di relazioni, risorse e opportunità condivise e solidali in quello che Folgheraiter ha chiamato il “mestiere altruista” delle reti. Il fine non è quello di “fare per” il vulnerabile, ma di sollecitare, pedagogicamente, direzioni di autorealizzazione delle persone, soprattutto quando queste ultime non dispongono di strumenti, competenze e risorse adeguate così da farle sentire accolte, accettate, curate all’interno di un percorso pensato e realizzato per il loro futuro assieme ai vari servizi. All’interno di una visione sistemica, il singolo fragile non è identificato con il suo problema ma è collocato all’interno di uno scenario più ampio che presuppone l’attivazione attraverso un’azione di cura collettiva.

Maria è originaria della Moldavia, risiede in una frazione di un grosso centro della provincia di Treviso; lavora dal mattino fino al tardo pomeriggio come badante presso una famiglia di anziani ancora autosufficienti dove si reca in bicicletta perché non ha la patente. Vive con il marito, pensionato invalido, con una pensione sociale minima, che sta tutto il giorno a casa a fumare, nonostante abbia importanti problemi di diabete, a guardare la tv e a brontolare; ha una figlia adulta in Moldavia nata da una precedente relazione e un figlio che frequenta la prima media avuto con l’attuale marito. Qualche volta compare in casa, dove resta per pochi giorni, un altro figlio di Maria, avuto da un’altra relazione, che dice di lavorare presso un’impresa edile del Friuli, ma che in realtà è uno spacciatore e ritorna a casa quando ha bisogno di un posto sicuro o per recuperare soldi. Il suo stipendio come badante e la rendita del marito sono appena sufficienti per il mantenimento e vivono in una situazione di povertà; il comune contribuisce con un sussidio che viene erogato ogni mese ma che non viene usato per l’affitto ma per altre spese, facendo sì che vi siano molti ratei non pagati. Nonostante dichiarare che in Moldavia era farmacista, il suo titolo non ha validità nel nostro paese e la sua conoscenza dell’italiano è molto limitata. Ha un rapporto duro e nello stesso tempo dimostra poco interesse verso il figlio che lei ritiene sia grande per cavarsela da solo ma che ha problemi comportamentali e difficoltà di apprendimento. Il ragazzo frequenta un doposcuola gestito da una parrocchia, ha pochi amici in classe dove è un po’ emarginato dal gruppo. Il ragazzo passa molte ore tra social e videogiochi ed è stato oggetto di una sospensione per due giorni perché ha girato al gruppo classe messaggi e immagini a sfondo sessuale. Maria è depressa, si lamenta e piange spesso, è molto chiusa nelle relazioni familiari, non è attiva e presenta una situazione di fragilità psicologica; ha qualche amica del suo paese che fa il suo stesso lavoro e con cui si trova il pomeriggio nel giorno libero per prendere un caffè e organizzare dei pacchi (di vestiti e cibo) da spedire a casa ai familiari.

L’educatore è stato attivato dal dirigente scolastico a causa della situazione del figlio di Maria e incaricato di prendersene cura affiancandolo a scuola e con visite domiciliari. È emerso subito un problema nel rapporto

con i genitori: il padre e la madre Maria sono inesistenti perché il primo è concentrato solo su di sé, sulla tv e sul bere, la seconda, fuori di casa tutto il giorno per il lavoro, risulta incapace di comprendere le esigenze e le difficoltà emotive del figlio. Lavorando con metodi creativi e attivi, l'educatore ha fatto emergere un vissuto di esclusione e solitudine del ragazzo, fatto oggetto di bullismo a scuola, con problemi di apprendimento e scarse competenze di base: ha messo a fuoco un contesto di povertà educativa e materiale dove varie vulnerabilità (lavorative, sociali, economiche, familiari, psicologiche, cognitive) dei vari membri sono coesistenti, richiedendo un approccio multilivello e multiprofessionale. Per questo si attiva presso il comune per una presa in carico dell'intera famiglia; contatta anche l'aulss per un supporto che comprenda anche la valutazione del ragazzo da parte della neuropsichiatria e, tramite il dirigente scolastico, prende contatto anche con i referenti del Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti per capire quali corsi di italiano L2 possano essere disponibili per Maria; anche il medico di famiglia e il coordinatore infermieristico dell'ospedale dove il marito di Maria è in cura vengono ascoltati per capire se ci sono corsi di informazione diabetologica e di nutrizione che potrebbe frequentare; viene consultato il maresciallo della stazione dei carabinieri che conferma la gravità della situazione dell'altro figlio di Maria su cui sono già state avviate indagini per la sua pericolosità nel mercato dello spaccio locale e friulano. Il sabato mattina, l'educatore si presenta presso la piazza dove le persone che provengono dalla Moldavia e lavorano nel territorio si incontrano per inviare i pacchi alimentari e di abbigliamento al paese natio così da vedere Maria in una situazione di relazioni positive e non stressanti, conoscere le amiche di Maria e con loro prendere un caffè. L'educatore cerca di costruire una rete intorno alla famiglia, andando a capire come i vari membri possano essere supportati nell'attivare percorsi di cambiamento a partire da risposte che tengano effettivamente conto dei loro bisogni reali. La creazione di relazioni significative, dentro e fuori della famiglia lo guida nell'idea di dar vita a una community-care dove i vari attori (utenti e operatori della rete) attivano le varie modalità di fronteggiamento della vulnerabilità.

Tuttavia, i due problemi chiave che deve affrontare sono: la mancanza di fiducia verso gli operatori (e l'educatore stesso in primis) da parte di Maria e della sua famiglia e, soprattutto, la costruzione di una visione allargata del "caso" data la difficoltà di un dialogo reale tra i vari servizi che, invece, affrontano solo il "loro pezzetto" della vulnerabilità comples-

siva della famiglia. Ma se da una parte, informalmente, tutti i vari attori sono felici (e sollevati) rispetto al fatto che l'educatore si "prenda il carico" di attivare la rete e gestire il caso, dall'altra il suo stesso operato viene giudicato "un bell'esercizio di volontariato" dato che il mandato dell'educatore appare delegittimato perché non è frutto di un incarico ufficiale o attribuito formalmente, ma è solo il prodotto di una auto-candidatura da parte dell'educatore stesso. L'educatore, pur riconosciuto nelle sue competenze e nella volontà di lavoro attenta e accurata sulla situazione di Maria, fatica ad essere visto come il case manager comunitario per un intervento di cura e di *coping di rete*. Per questo, vive sentimenti di frustrazione e di tensione che lo portano al disimpegno progressivo verso Maria, il figlio e il padre e così ad allontanarsi sempre più dal caso, lasciandolo alle competenze singole dei vari servizi.

Piste per la riflessione

1. Come può l'operatore rivendicare il riconoscimento del proprio ruolo di case manager anche di fronte alla difficoltà dei servizi di coordinarsi e di pensarsi come una comunità che opera collettivamente a favore dei vulnerabili?
2. Come può l'educatore sistematizzare in chiave educativa l'apporto delle diverse reti (formali, informali, non formali) per il benessere della famiglia vulnerabile e dei suoi membri?
3. Quali competenze professionali e risorse territoriali sarebbero maggiormente utili ed efficaci in questo contesto? Come l'educatore può mapparle e attivarle per supportare Maria e la sua famiglia?

Bibliografia

- Baeza, C. (2023). *Apprendre du sensible. Connaissances et Savoirs*.
- Biasin, C. (2024a). Per una pedagogia della vulnerabilità: proposte e condizioni dell'accompagnamento educativo. In C. Biasin (a cura di). *Costruire inclusione sociale e cooperare per il benessere delle comunità* (pp. 113- 128). FrancoAngeli.
- Biasin, C. (a cura di) (2024b). *Costruire inclusione sociale e cooperare per il benessere delle comunità*. FrancoAngeli.
- Borgna, E. (2014). *La fragilità che è in noi*. Einaudi.
- Breton, H. (2025). *L'agentivité interrogée: du coaching à la pair-aidance*. *Education permanente*, (242)1, 41-51.

- Brodiez-Dolino, A. (2015). La vulnérabilité, nouvelle catégorie de l'action publique. *Informations Sociales*, 2(188), 10-18.
- Brown, B. (2016). La forza della fragilità. Il coraggio di sbagliare e rinascere più forti di prima. Vallardi.
- Clift, B.C, Battle I.C., Bekker, S., & C. Chudzikowski (Eds.) (2023). *Qualitative Researcher Vulnerability*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Cucci, G. (2014). Abitare lo spazio della fragilità. Oltre la cultura dell'homo infirmus. Ancora.
- Ennuyer, B. (2017). La vulnérabilité en question? *Ethics, Medicine and Public Health*, 3, 365-373.
- Ferrarese, E. (2016). Vulnerability: A Concept with Which to Unod the World As It Is? *Critical Horizons*, 17(2), 149-159.
- Lizzola, I. (2012). *L'educazione nell'ombra. Educare e curare nella fragilità*. Carocci.
- Mariani, A.M. (a cura di). *Fragilità. Sguardi interdisciplinari*. Unicopli.
- Mèlich, J.C. (2024). *Essere fragili. Il Saggiatore*.
- Mortari, L. (2021). *La politica della cura: Prendere a cuore la vita*. Raffaello Cortina.
- Nosari, S. (2009). Fragilità fisica e fragilità metafisica. La questione di senso. In A.M. Mariani, *Fragilità. Sguardi interdisciplinari* (pp. 27-60). Unicopli.
- Ricoeur, P. (2001). *Autonomie et vulnérabilité*. In P.Ricoeur, *Le Juste*, 2. Éditions Esprit.
- Soulet, M-H. (2005). Reconsidérer la vulnérabilité. *EMPAN*, 4(60), 24-29.
- Spini, D., Bernardi, L., Oris, M. (2017). Toward a Life Course Framework for Studying Vulnerability. *Research on Human Development*, 14(1), 5-25.
- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Zielinski, A. (2022). Avec l'autre. La vulnérabilité en partage. *Études*, 2007/6, tome 406, 769-778.

DALL'ESPERIENZA DI STARS AL MODELLO STARS-V: UN APPROCCIO QUALITATIVO PER NAVIGARE NELLE INSENATURE DELLA VULNERABILITÀ

VANESSA BETTIN

Introduzione

La crescente complessità dei contesti di vita, l'indebolimento delle reti sociali e l'erosione delle sicurezze lavorative hanno messo in evidenza come la fragilità non possa essere unicamente una causa individuale, ma piuttosto si configura come condizione esistenziale e relazionale che attraversa la biografia di ogni persona (Biasin, 2024). Essa si manifesta nell'intreccio tra sfera individuale, sociale e contestuale, assumendo forme mutevoli, che incidono profondamente sulla possibilità di autodeterminazione, partecipazione e inclusione. In questo scenario, i servizi formativi, educativi, sociali e per il lavoro sono chiamati a rinnovare gli strumenti di osservazione e di intervento. In tal modo diventa possibile cogliere la complessità delle vite che attraversano i servizi e rispondere in maniera puntuale alla molteplicità di traiettorie di vita che si manifestano. In questa prospettiva, la Dgr.n.425 del 16/04/2024 della Regione Veneto, denominata *PASSI-Percorsi di Attivazione per lo Sviluppo Sociale e l'Inserimento lavorativo*, ha rappresentato un momento di svolta nei servizi al lavoro. Con l'obiettivo di superare la frammentazione strutturale nelle misure di inclusione sociale e occupazionale, PASSI ha introdotto un approccio nuovo all'accompagnamento delle persone vulnerabili, proponendo un modello integrato e multidimensionale di presa in carico. Tra le diverse azioni promosse dalla Dgr.n.425/2024, vi è stata la possibilità da parte degli enti capofila delle progettualità finanziate di avvalersi del supporto di esperti titolari di borsa di animazione territoriale, alla quale spettava il compito di raccordare la rete dei partner, gestire le attività e i rapporti con i beneficiari, oltre a compiere monitoraggi sistematici. Ciò ha rappresentato un'occasione di riflessione teorico-operativa sulla vulnerabilità e sulle implicazioni che causa nelle vite delle persone.

In questa sede verrà presentata l'esperienza maturata nell'ambito di questa azione di ricerca-azione attraverso l'attività di animazione svolta all'interno del progetto *STARS-Servizi per il lavoro nei territori e azioni di supporto alle relazioni sociali* promosso da Venetica Cooperativa Sociale, ente di formazione padovano, in collaborazione con il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università degli Studi di Padova. La possibilità di accedere a questo scenario ha offerto un terreno privilegiato per interrogarsi sul significato pedagogico della vulnerabilità e sulla necessità di dotarsi di dispositivi condivisi per la presa in carico. L'ascolto delle narrazioni biografiche raccolte, così come l'osservazione dei percorsi di attivazione messi in atto dagli operatori ha mostrato, da un lato, alcune complessità di coordinamento tra partner e, dall'altro, la difficoltà di tradurre in un linguaggio comune le dimensioni della fragilità, a causa della pluralità di linguaggi professionali presenti nel processo. Tale considerazione non implica che l'eterogeneità degli operatori debba essere interpretata come un ostacolo, piuttosto essa può rappresentare un potenziale valore aggiunto qualora si predispongano dispositivi metodologici e contesti di dialogo capaci di promuovere l'integrazione dei diversi registri professionali. Da questa tensione è maturata l'esigenza di elaborare un modello di natura qualitativo per leggere e interpretare le vulnerabilità. Lo strumento si presenta come dispositivo pedagogico di mediazione tra vissuti individuali, pratiche professionali e risorse territoriali. Le riflessioni che hanno guidato la creazione dello strumento si collocano in un orizzonte generativo: non limitarsi a registrare mancanze, ma rendere leggibili possibilità; non ridurre la persona a un insieme di limiti, ma riconoscerla come portatrice di potenzialità latenti; non isolare l'intervento in una logica settoriale, ma radicarlo in una prospettiva multidimensionale e comunitaria.

A tal fine il presente contributo ricostruisce il percorso teorico-pratico che ha condotto alla nascita di uno strumento denominato *Modello STARS-V: Scheda di Valutazione Qualitativa delle Vulnerabilità*, l'architettura e le aree di osservazione, concludendo la trattazione con delle possibili applicazioni future.

Tra ferita e possibilità: la vulnerabilità come condizione costitutiva dell'umano

L'etimologia stessa del termine rimanda alla possibilità di ferita (*vulnus*), danno o perdita. In modo analogo, il concetto di fragilità (*fragilitas*)

richiama l'idea di ciò che può essere spezzato, abbattuto o reso instabile. Frequentemente accostati, tali termini condividono la connotazione comune di debolezza, evocando entrambi un senso di precarietà e di esposizione al danno (Biasin, 2024). Lungi dall'essere una semplice condizione individuale di debolezza, oggi, la vulnerabilità è riconosciuta come dimensione ontologica e relazionale dell'essere umano: si radica nell'esposizione agli altri e al mondo, in cui elementi soggettivi e fattori contestuali si intrecciano alimentandosi reciprocamente, creando un circolo vizioso che ne amplifica gli effetti sfavorevoli. Essa va compresa sia nella sua natura esistenziale, in quanto tratto ontologico dell'essere umano, sia nella sua distribuzione differenziale, che riflette disuguaglianze sociali, economiche, culturali e istituzionali (Panaggio, 2023). La vulnerabilità non deve essere intesa come etichetta stigmatizzante, bensì come costruito dinamico che si articola nella concreta interazione tra persona, contesto e circostanze di vita. Essa non si configura come attributo permanente o astratto, ma come esperienza mutevole che si manifesta in fasi diverse del corso di vita con intensità e modalità variabili. Eventi inattesi, come una perdita personale o professionale, la malattia o l'esclusione sociale, possono avere impatti negativi sull'autonomia, autostima e capacità di agire, mettendo in discussione l'identità e la piena partecipazione sociale. In questo senso, ogni persona è simultaneamente soggetto e oggetto della vulnerabilità: nessuno può ritenersi estraneo, poiché essa accompagna costantemente l'incertezza che caratterizza la condizione umana. Accanto alla sua valenza esistenziale e umana, la vulnerabilità assume forme specifiche, legate a condizioni di disagio, precarietà o isolamento sociale. Le difficoltà emergono dall'intreccio tra eventi biografici e vincoli esterni, mettendo in evidenza la necessità di un sostegno non solo riparativo, ma orientato alla dignità, alla solidarietà e capace di generare atti trasformativi. L'idea che la fragilità non sia una condizione da contenere o superare si rivela nella metafora dicotomica in cui può essere ombra che limita, ma anche come luce che apre alla possibilità di crescita, consapevolezza e incontro. Non è un segno di debolezza, bensì il tratto autentico della condizione umana, che si esprime nelle biografie fatte di tentativi, progettazioni, vittorie, smarrimenti, perdite e rinascite, ricordando che nessuno è completamente esente dall'imperativo dell'imprevedibilità che caratterizza il tempo attuale (Tramma, 2009).

Se affrontata in solitudine, questa esperienza fatica a rivelarsi per ciò che è: un tratto umano condiviso. Lo stesso atto di narrare insegna che

per l'essere umano (*homo narrans*) è essenziale la presenza di un Altro, distinto dal sé, che renda possibile raccontarsi ed essere ascoltati. Pur nella sua alterità, l'Altro è costitutivo dell'identità personale poiché offre uno spazio di scambio e di conoscenza (Ricoeur, 2001). Tuttavia, il rischio, la precarietà e la competizione esasperata che caratterizzano la modernità spingono sempre più individui verso esperienze di isolamento, rendendo difficile chiedere e ricevere aiuto. Ne deriva un imperativo pedagogico: contrastare la tendenza alla costruzione di biografie solitarie e segnate da scelte individualistiche, riaffermando che la vita stessa trova il proprio fondamento nella relazione con l'Altro e la comunità. Gli Altri attraverso la loro storia permettono di mitigare sentimenti negativi ed esplorare percorsi già sperimentati da altri, magari non considerati prima. In tale prospettiva, la vulnerabilità non va occultata né negata, ma accolta come occasione di riconoscimento reciproco, cura e responsabilità condivisa. Essa appartiene alla natura stessa dell'essere umano: ogni persona, per il solo fatto di esistere, è vulnerabile (Biasin, 2024).

In conclusione, la vulnerabilità si conferma una dimensione costitutiva dell'esperienza umana, capace di attraversare simultaneamente le sfere fisiche, morali, relazionali ed esistenziali. Proprio per questo, nel contesto post-moderno essa si è progressivamente affermata come categoria centrale, tanto nelle riflessioni teoriche quanto nelle pratiche di orientamento e ri-attivazione personale, delineandosi come chiave interpretativa e operativa nei processi di reinserimento professionale (Fine-man, 2010).

Adulti e mondo del lavoro: la complessità delle situazioni di vulnerabilità

Le persone navigano in processi di individualizzazione, segnati da perdita di stabilità e punti di riferimento, che dipanano situazioni di potenziale fragilità. Una volta le certezze erano date dalle tradizioni e da riti di passaggio che scandivano il percorso di vita, determinando traiettorie dai tratti prestabiliti. La progressiva erosione della stabilità professionale, la ridotta sicurezza dei ruoli familiari e sociali e lo svuotamento dei luoghi di aggregazione sociale non offrono più un quadro di riferimento per affrontare il corso di vita (Tramma, 2009). La conseguenza è un diffuso senso di smarrimento, fonte di confusione e alienazione in cui le persone fanno prova di "vite sperimentali": esistenze in continuo mutamento, che hanno necessità di attribuire senso alle esperienze vissute attraverso

un processo permanente di ricostruzione e rielaborazione della propria biografia per attribuire senso e offrire coerenza (Capo, 2021). Spinti dalle dinamiche competitive, gli individui si trovano sempre più soli nel prendere decisioni cruciali, privati di quadri di riferimento stabili e condivisi. In un contesto reso sempre più incerto, essi si relazionano alla categoria della precarietà, che fuoriesce dagli ambiti tradizionalmente circoscritti per inglobare l'intera esperienza di vita del singolo (Beck, 2000).

Uno degli effetti della precarietà è che si fa portatrice di interruzioni di carriera inaspettate, definiti *shock* di carriera (Akkermans, et al, 2018), dove l'imprevedibilità è il tratto distintivo di tali sospensioni. Spesso l'adulto può risultare privo delle risorse resilienti necessarie a fronteggiare la perdita del lavoro. In questi casi, la transizione non programmata si manifesta tanto nella dimensione esistenziale quanto in quella professionale e sociale, con ricadute significative sul benessere complessivo, intaccando il mondo interiore ed esteriore. In questa prospettiva, l'adulto contemporaneo può trovarsi senza le risorse e gli strumenti necessari per orientarsi in un contesto complesso, incerto e precario. L'evento della perdita del lavoro diventa allora un esempio di vulnerabilità situazionale (Palumbo, 2024): una fragilità che emerge nei momenti di transizione in cui la persona è esposta a crisi senza adeguati sostegni o mezzi per affrontarle. In tali circostanze, l'adulto sperimenta una condizione che ne accentua la debolezza e l'esposizione a potenziali rischi di danno, sfruttamento o abuso, anche a causa di fattori esterni. Si tratta di una vulnerabilità strettamente legata al contesto, che può manifestarsi in molteplici ambiti, non solo lavorativi ma anche sociali, dando luogo a una fragilità che non dipende unicamente dalle scelte individuali. Se la stabilità data dalla sicurezza fornita da un posto di lavoro consente di pianificare e organizzare le giornate future, vivere esperienze sociali basate sulla partecipazione ad obiettivi collettivi e, infine, evolvere nella maturazione dell'identità professionale, la perdita di quest'ultima pone la persona in una situazione compromettente. Essere senza lavoro può essere fonte di perdita e disorientamento, che sfociano in profonde crisi identitarie (Biasin, Bettin, 2024). A questa condizione si somma la necessità di far fronte alle incombenze quotidiane. Tale necessità porta all'accettazione di lavori poco o, addirittura, non dignitosi pur di sbarcare il lunario, conducendo alla sperimentazione di situazioni frustranti per l'assenza di stabilità (Rus, 2012). Ne deriva che la disoccupazione ha un'influenza negativa anche sul benessere fisico, psicologico e sociale delle persone (Blustein et

al., 2021); nei casi peggiori ciò può portare l'individuo a sperimentare episodi di emarginazione e isolamento sociale con l'insorgere di potenziali situazioni di vulnerabilità, non solo legati alla sfera economica (Rossier et al., 2023). Chi vive periodi prolungati di esclusione dalle dinamiche lavorative presenta un profilo di vulnerabilità che riflette forme simultanee e articolate di condizioni complesse e stratificate di vulnerabilità. Ciò trova fondamento nel fatto che la fragilità legata alla mancanza di lavoro non si esaurisce in essa, ma si amplia lungo altre dimensioni di esclusione che, in alcuni casi, possono far emergere aspetti latenti della storia di vita della persona in transizione. I diversi fattori di fragilità, sommati tra loro, si rafforzano reciprocamente, incrementando l'esposizione al rischio e indebolendo la capacità di attivazione personale. L'insieme di più elementi ostacolanti che intaccano la biografia della persona genera una vulnerabilità intersezionale. Poiché la fragilità emerge in base a situazioni diverse, tale vulnerabilità si presenta quando c'è l'esposizione a danni o discriminazioni da parte di una persona, non legati a un singolo fattore, bensì al concorso di molteplici tratti identitari – genere, etnia, classe sociale, orientamento sessuale, religione – che si combinano creando esperienze più complesse di svantaggio (Palumbo, 2024).

Seppur la precarietà sia caratteristica esistenziale dell'essere umano, alcune persone sono sistematicamente più esposte alla complessità moderna e al potenziale fallimento di processo di reinserimento professionale. La solitudine e l'isolamento sociale, la precarietà abitativa, i carichi di cura domestica, la povertà educativa, l'età o il background migratorio diventano così elementi che contribuiscono a una distribuzione diseguale della vulnerabilità. Nei casi di disoccupazione di lunga durata, la vulnerabilità assume una forma ricorsiva e accumulativa, in cui ogni insuccesso o interruzione lavorativa alimenta la perdita di fiducia, identità professionale e legami sociali significativi, compromettendo la possibilità di intraprendere nuovi processi di attivazione (Butler et al., 2009). La sovrapposizione di disoccupazione e carichi di cura può determinare un ritiro forzato dal mercato del lavoro per le donne; le barriere linguistiche, burocratiche e culturali amplificano il rischio di invisibilità per le persone con background migratorio; lo scarto tra esperienza accumulata e obsolescenza percepita delle competenze genera spesso una vulnerabilità silenziosa che fatica a essere riconosciuta e supportata per gli over 60. Queste riflessioni fanno emergere come la vulnerabilità legata alla perdita di lavoro non può essere letta in modo lineare o unidi-

mensionale, ma richiede uno sguardo multidisciplinare e sistemico che consideri l'interazione tra biografie, strutture sociali e dinamiche relazionali. Gli interventi di supporto alla persona richiedono uno spazio di osservazione e accompagnamento che sollecita l'adozione di dispositivi formativi-trasformativi e organizzativo-pratici, capaci di riconoscere le interdipendenze tra le dimensioni materiali (reddito, abitazione, salute), simboliche (identità, riconoscimento, appartenenza) e relazionali (reti di supporto, legami comunitari, dinamiche familiari). La presa in carico deve considerare la globalità della storia di vita, per cui l'azione degli operatori sociali-educativi, dell'orientamento e dei servizi al lavoro assume un valore strategico. Essi non solo si trovano nella posizione di leggere i segnali di disagio più o meno espliciti, ma diventano anche figure-ponte tra le persone e i sistemi di opportunità presenti nel territorio locale. La presa in carico della vulnerabilità richiede strumenti adeguati, capaci di sostenere una lettura situata, condivisa e trasformativa che implica il superamento di modelli frammentati e prestazionali a favore di approcci cooperativi, riflessivi e capaci di valorizzare l'esperienza e la narrazione individuale che può essere generatrice di positivi processi di riattivazione (Biasin, 2024).

La presa in carico multidimensionale: un approccio integrato e generativo

Di fronte a vulnerabilità complesse e stratificate, una lettura monodimensionale del bisogno non solo si rivela insufficiente, ma rischia di produrre interventi discontinui e risposte inefficaci. Da qui la necessità di un approccio multidimensionale, capace di riconoscere l'interdipendenza tra fattori personali, relazionali, istituzionali e ambientali coinvolgendo i professionisti che operano nell'ambito delle scienze dell'uomo (pedagogia, psicologia, sociologia, servizio sociale) e collocando la persona all'interno del contesto locale di vita. Tale prospettiva trova fondamento nel modello ecologico-sistemico (Bronfenbrenner, 1979), ma anche nei paradigmi delle human capabilities (Nussbaum, 2011) e dagli studi recenti sull'orientamento nelle comunità (Bettin, 2025), i quali, seppur gli approcci differenti, evidenziano come la condizione individuale non sia mai scindibile dal contesto che la sostiene o la ostacola.

Dunque, la presa in carico multidimensionale implica un'azione integrata in cui educatori, orientatori, assistenti sociali, operatori del lavoro, mediatori culturali e realtà del terzo settore concorrono alla costruzione

di un progetto personalizzato, co-costruito e dinamico. L'accompagnamento non si riduce a un insieme di prestazioni tecniche disconnesse. Esso richiede la capacità di tessere legami tra risorse e narrazioni, costruendo un'alleanza significativa che valorizzi le potenzialità latenti e riconosca la profondità dei vissuti, non solo dei partecipanti ma anche degli operatori coinvolti. Dal punto di vista operativo, tale approccio si traduce in una lettura incrociata e simultanea di diverse aree che riguardano la persona: dimensioni materiali, relazionali, cognitive, motivazionali e culturali. Solo attraverso un'analisi multilivello è possibile delineare percorsi di attivazione capacitanti (Sen, 1999) e generativi (Mortari, 2009), cioè in grado di espandere le opportunità effettive della persona di scegliere, agire e trasformare la sua condizione. In tal senso, la presa in carico non è un atto tecnico né unilaterale, ma un processo relazionale, partecipativo e trasformativo, che muove dal riconoscimento della complessità e trova nel decostruire, riflettere e riprogettare il suo principio costitutivo. Modelli di community care e di accompagnamento trasformativo indicano in questa direzione il passaggio da una logica del "fare per" a una logica del "fare con", capace di promuovere *agency*, corresponsabilità e apprendimento (Benetton, 2024).

Adottare una prospettiva multidimensionale significa, dunque, assumere la complessità come condizione di partenza. Nelle situazioni in cui la vulnerabilità influenza più sfere della biografia, la presa in carico non può essere affidata esclusivamente a un singolo servizio o professionista, ma va ripensata come processo diffuso e co-costruito in cui anche il territorio diventa attore di trasformazione. In questa prospettiva, l'approccio multidimensionale si estende oltre la dimensione tecnico-professionale, per includere reti formali e informali, risorse civiche e spazi di prossimità. Non si tratta soltanto di rispondere a un bisogno, ma di ricostruire collettivamente le condizioni di partecipazione sociale, formativa e lavorativa, secondo una logica di orientamento nelle comunità. Se attivate in modo integrato, le reti territoriali operano come dispositivi orientativi per gli adulti a livello locale: non solo erogano servizi, ma consentono alla persona di essere vista, riconosciuta e inclusa in relazioni significative. Si afferma così una visione ecologica della presa in carico in cui l'intervento educativo e sociale assume valore trasformativo solo se radicato in un ambiente plurilivello e interconnesso. Laddove si manifestano dinamiche di esclusione, l'agire è indirizzato al recupero del legame, nella mediazione con i dispositivi istituzionali e nella costru-

zione di contesti capacitanti. In tale quadro, gli operatori non sono meri erogatori di prestazioni, ma facilitatori di connessioni, lettori dei territori come ambienti educativi e generativi, capaci di integrare dimensioni formali e informali. In definitiva, non si tratta unicamente di *prendere in carico* una persona, ma di *prendersi cura* del contesto stesso, rendendolo capace di accogliere e trasformarsi (Bettin, 2025).

Contesto e premesse per la nascita del modello di Valutazione Qualitativa delle Vulnerabilità

La Dgr.n.425 del 16 aprile 2024, *PASSI-Percorsi di Attivazione per lo Sviluppo Sociale e l'Inserimento lavorativo*, promossa dalla Regione del Veneto, si colloca esattamente nella cornice delineata nei paragrafi precedenti. Realizzata con risorse a valere sul PR Veneto FSE+ 2021-2027, Obiettivo "Investimenti per l'occupazione e la crescita" - Priorità 3, Obiettivo specifico ESO4.8, la proposta progettuale adotta un modello che supera la dicotomia tra inclusione sociale e lavorativa, per restituirle alla loro comune radice: il riconoscimento della persona come soggetto competente, portatore di una storia di vita ricca di potenzialità e non solo di carenze. Avviato nel settembre 2024 e rendicontato nel luglio 2025, PASSI è stato concepito con un duplice obiettivo: da un lato sostenere le persone in condizioni di vulnerabilità, dall'altro promuovere un sistema di rete coordinato tra servizi per il lavoro e servizi sociali, orientato a una presa in carico multidimensionale. Per quanto riguarda il primo intento, PASSI è stato progettato per coinvolgere persone senza lavoro, inattive o in condizione di svantaggio, come disoccupati di lunga durata, *working poor*, persone con disabilità o fragilità multiple, persone con storie di migrazione, storie di vita che testimoniano ostacoli nell'affrontare il reinserimento professionale. Le azioni previste dalla Dgr.n.425/2024 comprendono non solo orientamento e formazione, ma anche supporto psicologico, rafforzamento delle *life skill* e connessione con le opportunità offerte nei territori locali. Il tratto di novità apportato dalla progettazione PASSI è stata proprio quella di promuovere l'uso di interventi flessibili, modulabili sui bisogni specifici e segnalati dai partecipanti o da chi rivestiva il ruolo di accompagnatore, come case manager, assistenti sociali, volontari dei comuni. Il secondo intento della progettazione è stato quello di promuovere e sviluppare una presa in carico multidimensionale, capace di integrare le diverse sfere di vita dell'adulto in un'ottica di welfare di comunità

e di sussidiarietà orizzontale. In questa prospettiva, la Dgr.n. 425/2024 ha rafforzato le reti territoriali, promuovendo la collaborazione tra enti pubblici, Terzo settore, volontariato, servizi sociali e sanitari ed enti di formazione, così da garantire una risposta integrata e multidimensionale alle barriere che ogni biografia incontra. Tali obiettivi possono tradursi in tre linee operative: incentivare l'inclusione per promuovere pari opportunità, partecipazione attiva e occupabilità, soprattutto di coloro che appartengono a gruppi vulnerabili; intercettare destinatari non ancora coinvolti nei percorsi di politiche attive del lavoro (PAL), anche attraverso servizi preparatori alla fruizione delle misure esistenti; realizzare interventi personalizzati e integrati, favorendo la collaborazione tra attori sociali e l'attivazione di nuove competenze relazionali, l'attivazione di nuove competenze relazionali in un'ottica multidisciplinare. Tali premesse si traducono operativamente nella linea di attivazione, dedicata al lavoro con i beneficiari, e la linea territorio, per favorire il lavoro in rete dei partner delle diverse progettazioni. La linea di attivazione ha previsto interventi individuali e di gruppo articolati su due livelli: a) azioni di primo livello, obbligatorie per tutti (4 ore di colloqui e attività di gruppo); b) azioni di secondo livello, definite nella Proposta di Politica Attiva (PPA), costruita congiuntamente da operatore, partecipante e servizi territoriali. Anche in questo caso, gli interventi sono stati realizzati sia in modalità individuale che di gruppo. La linea territorio, invece, si è concentrata sul rafforzamento e sul coordinamento della rete dei partner di progetto. Sono stati promossi incontri, seminari e workshop finalizzati a condividere strumenti, pratiche e modelli organizzativi per l'inclusione, oltre che a sperimentare strategie innovative per l'intercettazione dei soggetti fragili. Lo sviluppo operativo riflette un approccio sistemico-ecologico all'accompagnamento e all'attivazione dei partecipanti: non si tratta soltanto di trasferire competenze o favorire l'accesso a opportunità, ma di generare ambienti diffusi in cui relazioni, reti e risorse comunitarie divengono parte integrante del percorso di emancipazione per affrontare ostacoli/barriere che impediscono il processo di reinserimento professionale. Il lavoro con gli adulti vulnerabili nei servizi al lavoro richiede di porre al centro la relazione educativa, intesa come spazio di riconoscimento reciproco in cui trovare il supporto necessario per incentivare il processo di attivazione. Beneficiari, operatori dei servizi al lavoro e del Terzo Settore, istituzioni hanno il ruolo di co-costruttori di conoscenza e di pratiche condivise maturate nell'esperienza territoriale. Il tentati-

vo di assicurare continuità nella presa in carico mira a contrastare la frammentazione, ormai pressoché strutturale negli interventi di PAL, e orienta l'azione verso una sostenibilità di lungo periodo, tanto sul piano del benessere individuale quanto su quello della coesione sociale. Questo impianto riflette la convinzione che il processo di attivazione e di reinserimento lavorativo, per essere generativo, trasformativo e duraturo, debba poggiare sul benessere complessivo della persona: non solo sulla dimensione professionale, ma anche sul suo equilibrio interiore e sulle sfere personale e sociale.

Definito il quadro teorico e il contesto d'azione, il presente contributo restituisce l'elaborazione dell'esperienza maturata sui temi della vulnerabilità e della presa in carico multidimensionale attraverso la borsa di animazione territoriale svolta nell'ambito del progetto *STARS-Servizi per il lavoro nei Territori e Azioni di supporto alle Relazioni Sociali* promosso da Venetica Cooperativa Sociale, ente accreditato alla Regione Veneto, e che ha aderito alla Dgr.n.425/2024. Il progetto è stato attuato in due aree territoriali - Rubano e il territorio coordinato dal CSV di Vicenza - caratterizzate da reti sociali già consolidate, come Croce Rossa, Caritas, Empori Solidali, Associazione di Coordinamento del Volontariato, amministrazioni comunali, la cui connessione con le filiere di inclusione lavorativa poteva essere potenziata. Gli interventi hanno permesso di rafforzare e collegare le reti esistenti, dando vita a un sistema sperimentale di orientamento comunitario. Questo sistema ha saputo integrare i canali istituzionali con i servizi e le azioni informali, così da rispondere meglio ai bisogni dei partecipanti e trasformare le progettualità in percorsi di empowerment. Le attività realizzate non si sono limitate a favorire la ricollocazione lavorativa, ma hanno agito prioritariamente sui limiti e sulle criticità individuali e contestuali, riducendo le barriere, ma anche prendendosi cura del benessere psico-sociale, dando fiducia nelle risorse territoriali e valorizzando l'autodeterminazione. Tale approccio traduce in pratica l'idea di un welfare generativo e di sussidiarietà orizzontale.

I paragrafi seguenti presentano il *Modello STARS-V: Scheda di valutazione qualitativa delle vulnerabilità*, elaborata nel corso dell'esperienza di STARS e concepita come futuro supporto metodologico per individuare con maggiore precisione i bisogni dei partecipanti e orientare in modo mirato la progettazione degli interventi. Tuttavia, lo strumento non è stato ancora sperimentato in contesti operativi, ma sarà oggetto di una successiva fase di validazione, che prevede sia la sperimentazione sul

campo sia il coinvolgimento degli operatori in focus group per la raccolta di valutazioni e proposte.

Architettura del Modello STARS-V: Scheda di Valutazione Qualitativa delle Vulnerabilità

La modalità di lettura e registrazione delle vulnerabilità prende forma dall'ascolto e dalle relazioni costruite sul campo. Tuttavia, la configurazione delle attività previste da STARS ha visto il coinvolgimento di figure provenienti da ambiti diversi, che hanno reso necessario adottare una cornice metodologica e operativa comune, capace di superare la frammentazione dei linguaggi professionali e di generare uno spazio condiviso di interpretazione, arricchito dai differenti *expertise*. A tale esigenza risponde lo strumento qui presentato, concepito come dispositivo pedagogico in grado di integrare sguardi eterogenei e orientare una lettura ecologica e globale della persona (Bronfenbrenner, 1979).

L'architettura della *Modello STARS-V: Scheda di Valutazione Qualitativa delle Vulnerabilità* prevede quattro domini di osservazione, ciascuno articolato in tre livelli descrittivi, accompagnati da annotazioni qualitative volte a motivare il punteggio attribuito. Questo dispositivo consente di mettere in ordine le informazioni, ma anche valorizzare le tracce biografiche, emotive e relazionali che spesso restano confinate nel non detto o nelle relazioni informali. Lo strumento diventa un contenitore riflessivo che trasforma il vissuto condiviso tra operatore e beneficiario in conoscenza comune per l'équipe di lavoro, rendendola partecipe del processo di elaborazione. Il prodotto offerto dal Modello STARS-V restituisce una rappresentazione grafica di tipo grafico radar, che facilita ulteriormente la condivisione tra colleghi di eventuali azioni da progettare, offrendo una visione immediata e dinamica delle aree di forza e delle zone di vulnerabilità. Il risultato non ha funzione valutativa, ma riflessiva e dialogica: illumina traiettorie possibili, orienta le scelte operative e permette di modulare i percorsi di presa in carico in modo più coerente e sostenibile.

La costruzione dello strumento non si limita a recepire le esigenze degli operatori, ma si radica anche nell'ascolto delle esperienze concrete dei partecipanti. Spesso si tratta di persone segnate da condizioni di vulnerabilità: migranti con competenze linguistiche fragili, adulti con disabilità o malattie croniche, persone gravati da carichi di cura o con biografie frammentate, le cui narrazioni e difficoltà ricorrenti hanno

orientato la definizione delle aree di osservazione, rappresentando una matrice conoscitiva preziosa. Non è un esito imposto dall'alto, piuttosto un processo di co-costruzione, frutto di un dialogo che cerca di rendere visibili le vulnerabilità senza ridurle a etichette.

a. Attivazione personale e apprendimento

Questa area esplora la disponibilità a mettersi in gioco, considerando l'atteggiamento assunto nei confronti dei contesti formativi e di cambiamento, nonché le modalità attraverso cui ciascun individuo apprende dalle proprie esperienze. Essa costituisce il nucleo centrale del processo di attivazione in quanto le strategie di apprendimento adottate incidono in maniera decisiva sulla possibilità di elaborare percorsi generativi, trasformativi e sostenibili nel tempo.

- *M – Motivazione / Disponibilità all'attivazione.* La motivazione è intesa come disponibilità soggettiva a intraprendere un percorso formativo, influenzata da fattori intrinseci (desiderio di miglioramento, autorealizzazione, ecc.) o estrinseci (bisogni urgenti, pressioni esterne, ecc.). Essa si manifesta attraverso segnali verbali e non verbali ed è modulata da insicurezze, esperienze pregresse o condizioni contingenti. Dunque, non è considerata una risorsa fissa o individuale, ma una dimensione dinamica che si costruisce nel dialogo tra individuo e contesto. Il livello di attivazione personale non viene ricondotto unicamente alle dichiarazioni esplicite della persona, ma anche a ciò che emerge dal linguaggio paraverbale e dagli elementi di contesto. L'attivazione può essere dichiarata a parole, manifestarsi nei gesti e nelle scelte quotidiane, ma anche risultare frenata da insicurezze interiori o, ancora, essere stimolata da urgenze esterne che spingono l'individuo ad agire.
- *N – Approccio all'apprendimento.* Questa dimensione riflette l'atteggiamento nei confronti dell'esperienza formativa e del contesto educativo, intrecciando aspetti cognitivi, emotivi e sociali. Essa richiama le prospettive dell'apprendimento significativo, situato e trasformativo, ponendo attenzione al modo in cui l'individuo interpreta, accoglie o rifiuta le opportunità di crescita. Un approccio positivo si manifesta attraverso curiosità e apertura verso nuove conoscenze: l'adulto interessato pone domande, ascolta attivamente e ricorda con piacere esperienze formative passate, come un corso, un insegnante o un contesto di apprendimento che ha lasciato un segno. Talvolta questa

disposizione si accompagna alla capacità di imparare “facendo”, adattandosi rapidamente alle situazioni e dimostrando attitudine a un apprendimento pratico e situato. Al contrario, atteggiamenti incerti o ostili possono affondare le radici in esperienze scolastiche negative o in contesti percepiti come competitivi, nei quali prevale il timore del giudizio e l’evitamento dell’esposizione. In altri casi, la fragilità si lega a una bassa autostima, che porta la persona a svalutare le proprie capacità di concentrazione e rielaborazione, con il risultato di tempi di apprendimento più lunghi richiedono forme di mediazione. Questa dimensione è cruciale per calibrare metodi didattici e strategie di accompagnamento, soprattutto nei contesti di vulnerabilità, dove l’apprendimento assume valore se è situato, informale e comunitario, e se scaturisce dall’esperienza concreta (Biasin, 2024).

- *E – Esperienze pregresse (formative, lavorative, personali).* Questa dimensione si fonda su una visione biografica dell’educazione, riconoscendo che le esperienze di vita rappresentano una base preziosa per l’apprendimento e per lo sviluppo della resilienza. Le storie di lavoro, di migrazione, di cura o di volontariato, così come altre esperienze significative, costituiscono risorse trasformative che possono rafforzare l’autoefficacia e orientare le scelte future. Al contempo, percorsi interrotti per motivi esterni, esperienze scolastiche discontinue o vissute con fatica, occupazioni precarie o frammentate, fino a veri e propri insuccessi come abbandoni o licenziamenti, possono minare la fiducia in sé e rappresentare barriere da affrontare. Anche le esperienze traumatiche – legate a lutti, violenza, esclusione sociale o fallimenti migratori – incidono profondamente sul rapporto della persona con l’apprendimento e con i percorsi di attivazione. Eppure le esperienze di fallimento o marginalità possono diventare risorse interpretative e di crescita: la loro rielaborazione narrativa consente di attribuire senso al proprio cammino esistenziale e di trasformare ferite in consapevolezza, ostacoli in stimoli di resilienza. In questo senso, gli apprendimenti del passato, anche i più difficili, diventano materiale formativo per ripensare il futuro (Alheit, Dausien, 2002).

L’attivazione personale e l’apprendimento non debbono essere considerati soltanto precondizioni dell’intervento, ma anche esiti trasformativi dei percorsi intrapresi. Accompagnare la persona a riconoscere le proprie risorse e a rileggere in chiave generativa le esperienze pregresse significa aprire spazi inediti di possibilità e di futuro. Ne deriva l’idea che

l'attivazione non sia mai un atto isolato del singolo, bensì un processo co-costruito, reso possibile dall'intreccio con contesti educativi e comunitari capaci di offrire fiducia, riconoscimento e legittimazione.

b. Competenze chiave per l'autonomia

La seconda dimensione prende in esame quell'insieme di abilità di base che si rivelano indispensabili per orientarsi e agire con autonomia all'interno dei percorsi di vita sociale, formativa, lavorativa e di cittadinanza. Esse non possono essere ridotte a semplici competenze tecniche o strumentali, ma fanno parte della dimensione relazionale della partecipazione sociale con la possibilità concreta di esercitare i propri diritti. In tal senso, tali abilità assumono un valore costitutivo per l'attivazione consapevole dell'individuo, incidendo sulla sua capacità di assumere un ruolo attivo nella comunità e di intraprendere traiettorie di vita significative.

- *L – Lingua italiana.* Dimensione comunicativa e strumentale, legata alla competenza linguistica, necessaria per l'apprendimento e l'inserimento socio-lavorativo. La padronanza della lingua italiana rappresenta la prima chiave di accesso ai servizi, alle relazioni sociali e al mondo del lavoro. La lingua non va intesa unicamente come strumento di comunicazione, ma anche come veicolo di identità e appartenenza, capace di rafforzare la fiducia in sé e l'autoefficacia personale (Balboni, Caon, 2015). L'assenza di competenze linguistiche adeguate comporta il rischio di esclusione sociale, potenziale fonte di vulnerabilità. La capacità linguistica si può manifestare in forme molto diverse in un continuum che inizia dalla non alfabetizzazione a chi è in grado di comunicare in modo efficace, passando per chi comprende oralmente, ma incontra difficoltà significative nella lettura e nella scrittura, altri che necessitano del supporto di un mediatore linguistico per poter comprendere e comunicare.
- *D – Competenze digitali.* Espressione della literacy digitale di base, indispensabile per l'autonomia nella società contemporanea e come prerequisito per l'accesso alle opportunità formative e occupazionali. In una società sempre più connessa, l'alfabetizzazione digitale è indispensabile per muoversi con autonomia nella quotidianità. Saper usare strumenti digitali significa avere la possibilità di accedere a informazioni, orientarsi nei servizi online, comunicare con le istituzioni

e con il mondo del lavoro. Diversamente la ridotta dimestichezza con i nuovi strumenti tecnologici può configurarsi come una forma di vulnerabilità, ampliando le disuguaglianze già esistenti (Biasin, 2024).

- *A – Autonomia personale (gestione vita quotidiana)*. L'autonomia personale può essere intesa come capacità di autogestione e di autodeterminazione all'interno della propria traiettoria di vita. Non si riduce alla sola organizzazione del tempo, delle risorse economiche o degli impegni quotidiani, ma comprende dimensioni più profonde di natura decisionale, organizzativa e relazionale. Essa rappresenta, in ultima analisi, la possibilità di esercitare agency anche in presenza di condizioni di vulnerabilità che possono limitarla. In questo senso, la dimensione è strettamente connessa ai concetti di self-efficacy e di funzionamento adattivo. Alcuni adulti sono pienamente in grado di gestire la quotidianità in autonomia – spostamenti, pratiche burocratiche, scelte personali, organizzazione del tempo – mentre altri necessitano soltanto di un supporto occasionale, ad esempio per orientarsi nei servizi, compilare documenti o pianificare alcune attività. Vi sono poi persone che richiedono un sostegno regolare nella gestione dei compiti quotidiani – fissare appuntamenti, utilizzare i mezzi pubblici, mantenere relazioni con gli enti – fino a giungere a casi in cui la persona dipende quasi totalmente da familiari o operatori per prendere decisioni e organizzare la propria vita. In tale prospettiva, l'autonomia personale si configura come un indice sensibile delle interazioni tra risorse individuali, condizioni contestuali e gradi di vulnerabilità, assumendo valore euristico per comprendere tanto i limiti quanto le possibilità di sviluppo della persona.

Le competenze chiave per l'autonomia vanno lette non solo come prerequisiti funzionali, ma come diritti di cittadinanza che abilitano la persona a partecipare in modo attivo alla vita sociale. Esse non si esauriscono nella dimensione strumentale, ma assumono un valore politico e comunitario: permettono di accedere alle opportunità, rendere effettive le scelte personali e tessere legami sociali significativi. Tale area non offre un indicatore delle mancanze, ma pone un campo di possibilità da coltivare, perché ogni acquisizione, seppur minima, diventa un passo verso una maggiore capacità di autodeterminazione e inclusione.

c. Condizioni strutturali e familiari

Il contesto materiale e relazionale entro cui la persona è collocata influenza la possibilità di intraprendere e mantenere un percorso di attivazione. Le condizioni abitative, economiche e familiari, insieme alla presenza o all'assenza di reti di sostegno, non rappresentano semplicemente lo sfondo della vita quotidiana, ma costituiscono dimensioni strutturali che plasmano in profondità le opportunità di partecipazione ai processi formativi, lavorativi e di inclusione sociale. Esse si configurano come fattori ambivalenti: da un lato possono rafforzare e sostenere le traiettorie individuali, dall'altro possono diventare barriere che ne limitano l'accesso e la continuità, rendendo evidente come la vulnerabilità non sia mai solo un attributo individuale, ma il risultato di un intreccio di dinamiche ambientali.

- *F – Carichi familiari.* La presenza di responsabilità di cura e di supporto all'interno del nucleo familiare rappresenta una dimensione cruciale da considerare, poiché può costituire una barriera rilevante, tanto sul piano temporale quanto su quello emotivo, alla partecipazione ai processi di formazione e di ri-attivazione. I carichi familiari non devono essere interpretati unicamente come ostacolo, ma come variabile determinante che modula le opportunità di partecipazione e richiede, di conseguenza, strategie di accompagnamento mirate e contestualizzate.
- *S – Abitazione e stabilità.* Elemento di stabilizzazione o vulnerabilità, che interseca il benessere materiale e la possibilità di pianificare il proprio futuro. La dimensione abitativa rappresenta un nodo cruciale per la vita della persona, poiché non si limita a costituire un semplice sfondo materiale, ma si intreccia in modo diretto con la stabilità esistenziale, il benessere quotidiano e la possibilità di proiettarsi verso il futuro. In quanto spazio di sicurezza e di riconoscimento, la casa diventa condizione abilitante per la costruzione di percorsi di autonomia e di inclusione; al contrario, la precarietà abitativa si configura come fattore di vulnerabilità, capace di minare la continuità delle relazioni, la progettualità e la possibilità stessa di attivazione.
- *P – Situazione economica.* Dimensione legata all'autonomia finanziaria percepita e alla capacità di gestire i bisogni quotidiani senza dover ricorrere in modo continuativo a supporti esterni. Una situazione stabile si traduce in un reddito regolare e sufficiente a coprire le spese

essenziali, senza necessità di aiuti. In altri casi, il reddito può risultare parzialmente adeguato, ma gestito con autonomia, pur in condizioni di risorse limitate. La criticità emerge quando il sostentamento dipende in misura significativa da aiuti pubblici o familiari (reddito di cittadinanza, contributi economici di terzi, ecc.), mentre la condizione estrema coincide con un reddito insufficiente a coprire i bisogni di base o, addirittura, con l'assenza totale di fonti di sostentamento, senza accesso a misure di aiuto. Tali situazioni definiscono il grado di esposizione al rischio di esclusione e marginalità, condizionando direttamente la possibilità di progettare percorsi di attivazione e inserimento.

R – Rete di supporto. La qualità della rete sociale e familiare si configura come uno degli snodi più significativi nei percorsi di attivazione in quanto determina non solo il livello di sostegno materiale a disposizione del singolo, ma anche la sua capacità di orientarsi, motivarsi e riconoscersi all'interno di un tessuto comunitario. Una rete solida, formata da legami familiari, amicali e comunitari affidabili, rappresenta infatti una risorsa di straordinaria rilevanza: essa offre supporto concreto nelle difficoltà quotidiane, ma al contempo svolge una funzione simbolica di riconoscimento e appartenenza, rafforzando la fiducia in sé e ampliando le possibilità di accesso ai servizi e alle opportunità. La rete non è soltanto un insieme di relazioni, ma un vero e proprio dispositivo di orientamento di comunità, capace di facilitare l'intercettazione delle risorse territoriali e di sostenere la persona nella costruzione di traiettorie di autonomia. Al contrario, l'assenza o la fragilità della rete relazionale si traduce in isolamento sociale, con minore capacità di fronteggiare barriere strutturali, aggravando il rischio di esclusione.

In conclusione, l'analisi delle condizioni strutturali e familiari mette in luce come la vulnerabilità non risiede mai solo nella persona, ma nasce dall'intreccio di risorse individuali e vincoli ambientali. Abitazione, situazione economica, carichi di cura e rete di sostegno delineano il grado di stabilità o precarietà entro cui si colloca la vita quotidiana e, di conseguenza, la possibilità di attivarsi. Questa area non rappresenta un semplice sfondo, ma il terreno su cui si radicano o si inceppano i processi di emancipazione. Ciò richiama la necessità di leggere le biografie non solo in termini di risorse interne, ma come il risultato di relazioni e appartenenze comunitarie, ponendo l'accento sull'importanza di politiche e interventi capaci di rafforzare i legami sociali e generare contesti inclusivi.

d. Fattori ostacolanti / vulnerabilità

Questa area si propone di far emergere le barriere, manifeste o latenti, che possono incidere sulla possibilità della persona di partecipare in modo attivo e continuativo ai percorsi formativi, lavorativi e di inclusione sociale. L'intento è quello di riconoscere anticipatamente i bisogni di accompagnamento così da predisporre interventi mirati e prevenire fenomeni di abbandono o discontinuità. Le barriere possono assumere forme diverse: linguistiche, quando la mancanza di competenze idiomatiche limita la comunicazione e l'accesso; psicologiche, laddove esperienze di fallimento, sfiducia o bassa autostima ostacolano l'attivazione; logistiche, legate a vincoli materiali come trasporti o costi; valoriali e culturali, quando entrano in gioco disallineamenti tra codici di riferimento differenti; oppure connesse a condizioni fisiche e migratorie, che intrecciano aspetti di salute, status giuridico e processi identitari.

- *B – Barriere.* Ostacoli ambientali, culturali, personali o sistemici che limitano l'accesso, la permanenza e la riuscita nei percorsi formativi. Le barriere non vanno intese soltanto come ostacoli "oggettivi" ma come costruzioni relazionali e sistemiche. Gli studi pedagogico-sociali sottolineano l'importanza della literacy (linguistica, digitale, culturale) come condizione di accesso e come possibile barriera, se non sviluppata. Le barriere possono essere: linguistiche, quando la mancanza di competenze idiomatiche limita la partecipazione; psicologiche, connesse a bassa autostima, esperienze di fallimento o sfiducia verso le istituzioni; valoriali e culturali, laddove vi siano disallineamenti tra i codici culturali di origine e quelli dominanti nei servizi o nel mondo del lavoro; logistiche, come difficoltà di trasporto, costi economici o incompatibilità con i tempi di cura. In questa prospettiva, il tema delle barriere sollecita dunque a spostare lo sguardo dall'individuo al contesto, per cogliere come le condizioni strutturali e relazionali possano generare esclusione, ma anche come possano essere trasformate in leve educative e politiche per favorire processi di accesso, permanenza e riuscita.
- *C – Condizione fisica.* Presenza di limitazioni di salute o disabilità che impattano sulla partecipazione attiva. Lo stato di salute e l'eventuale presenza di limitazioni fisiche o disabilità influiscono in modo significativo sulle possibilità di partecipazione alla vita sociale, formativa e lavorativa. Una condizione fisica fragile (malattie croniche, disturbi

temporanei o permanenti, difficoltà motorie o sensoriali) può rappresentare un ostacolo diretto alle attività quotidiane, ridurre l'autonomia e incidere sul benessere psicologico. Allo stesso tempo, il modo in cui queste condizioni vengono accolte e gestite dal contesto, attraverso supporti adeguati, adattamenti e riconoscimento dei bisogni individuali può trasformare un limite in una risorsa. L'attenzione non si concentra quindi solo sulle difficoltà, ma anche sulle possibilità di sviluppare strategie personali di adattamento, di valorizzare competenze e di costruire percorsi di partecipazione.

- *X – Condizione migratoria.* La situazione giuridica, esperienziale e culturale della persona migrante condiziona il grado di integrazione, sicurezza e accessibilità ai percorsi di cittadinanza. Le persone con storie di migrazione non sono portatori solo di bisogni, ma anche di competenze tacite e biografie ricche di significati. Sul piano giuridico, lo status migratorio può costituire una barriera formale all'accesso ai servizi e al lavoro (permesso di soggiorno, riconoscimento dei titoli, accesso a politiche attive). Sul piano educativo, la mancanza di lingua e di strumenti culturali di orientamento rischia di produrre marginalità, alimentando la cosiddetta "doppia esclusione": dai servizi e dalla comunità. Sul piano biografico, le interruzioni di percorso e le esperienze di spaesamento possono minare fiducia e motivazione. Tuttavia, attraverso strumenti narrativo-biografici, la condizione migratoria può trasformarsi in una risorsa di apprendimento, valorizzando le competenze acquisite nei contesti di origine o durante il percorso migratorio. In questa ottica, la storia di migrazione è al tempo stesso una sfida e un'opportunità: richiede interventi mirati, ma permette di ampliare il patrimonio di competenze e di esperienze della comunità ospitante.

In definitiva l'area dei fattori ostacolanti e delle vulnerabilità non va letta come un elenco di mancanze individuali, bensì come uno spazio di interpretazione critica delle interazioni tra persona e contesto. Le barriere, le condizioni fisiche e quelle migratorie rendono chiaro come la vulnerabilità non sia una condizione statica, ma il risultato di relazioni, norme, ambienti e possibilità di accesso. Ciò implica che per garantire un accompagnamento generativo debba assumere un carattere preventivo e trasformativo: non limitarsi a compensare i limiti, ma creare le condizioni affinché gli ostacoli si traducano in leve di apprendimento, resilienza e riconoscimento reciproco.

Modalità d'uso dello strumento

La *Modello STARS-V: Scheda di valutazione qualitativa delle vulnerabilità* è stata pensata per accompagnare sia il lavoro con il beneficiario sia il confronto tra operatori. Nel primo colloquio può essere utilizzata in forma semplificata, come esercizio di auto-rappresentazione: domande e riflessioni guidate che favoriscono un primo processo di consapevolezza, seguendo i temi proposti. Tuttavia, la sua funzione principale non si esaurisce in questo, ma si realizza soprattutto in quanto occasione di riflessione critica per l'operatore. La natura processuale e multidimensionale prevista dalla Dgr.n. 425/2024 comporta che il beneficiario incontri operatori diversi; perciò, tale strumento diventa un dispositivo di raccordo: restituisce informazioni significative, assicura continuità nella presa in carico e contrasta le frammentazioni dovute ai passaggi fra ruoli e servizi. La compilazione condivisa all'interno dell'équipe consente, inoltre, di monitorare l'evoluzione di dimensioni cruciali, come: motivazione, autonomia o reti sociali, offrendo una prospettiva longitudinale, attenta ai cambiamenti piuttosto che una semplice fotografia istantanea. All'interno del gruppo di lavoro, il quadro che ne emerge non è un inventario di limiti o potenzialità, ma una traccia narrativa e riflessiva che mette in relazione risorse e ostacoli, aprendo spazi di confronto interdisciplinare e di progettazione comune.

L'uso operativo dello strumento si articola attraverso una sequenza di passaggi che si innestano naturalmente all'interno del colloquio iniziale, e che trova nella fase di sistematizzazione e riflessione sull'azione fatta dall'operatore un momento centrale di riflessione pedagogico-operativa (Mortari, 2009). Dopo aver condotto il colloquio e raccolto dati sia narrativi che osservativi, l'operatore si confronta con la Scheda, predisposta in formato Excel. La matrice è organizzata per aree e sottodimensioni ed è articolata in tre colonne: ambito osservato, livello attribuito e annotazione qualitativa. L'assegnazione del livello avviene tramite un menù a tendina che consente di selezionare i valori 0, 1 o 2, corrispondenti rispettivamente a condizioni critiche, intermedie o positive. Accanto a questa codifica sintetica, l'operatore può inserire note discorsive che contestualizzano l'osservazione e restituiscono significato ai dati raccolti. Parte di queste note sono già suggerite dallo strumento, così da facilitare una lettura condivisa anche tra professionisti con approcci e linguaggi differenti; al tempo stesso, esse permettono di motivare il punteggio at-

tribuito e di arricchirlo, lasciando comunque spazio a descrizioni concise e puntuali quando necessario. In questo modo, lo strumento consente di integrare rigore e classificazione in cluster qualitativi, offrendo profondità interpretativa ed evitando che il processo si riduca a una mera quantificazione. Di conseguenza anche l'interpretazione dei punteggi va intesa in chiave qualitativa: valori bassi segnalano aree prioritarie di intervento e orientano le strategie di accompagnamento; valori alti, al contrario, individuano risorse e punti di forza su cui far leva per facilitare i processi di attivazione. Il risultato è una mappatura iniziale che non si cristallizza in una fotografia immobile, ma che si presta ad aggiornamenti progressivi. In questo senso, la rappresentazione grafica in formato radar diventa dispositivo comunicativo: rende visivamente immediati i punti di forza e le fragilità, facilita il dialogo tra operatori, sostiene la condivisione con il partecipante e permette di monitorare in modo puntuale i cambiamenti. Lungi dal ridurre la complessità, la restituzione grafica rende leggibile e condivisibile la situazione della persona, trasformando le traiettorie individuali in un patrimonio interpretativo comune.

L'analisi delle dimensioni che compongono il Modello STARS-V restituisce un'architettura articolata, configurandosi come supporto pedagogico-operativo che coniuga sintesi e profondità, capace di cogliere le diverse forme attraverso cui la vulnerabilità può manifestarsi. Le narrazioni raccolte e i bisogni espressi dai partecipanti hanno mostrato come la vulnerabilità non possa essere identificata in un'unica categoria, bensì come il risultato di un intreccio dinamico tra esperienze biografiche, risorse personali e condizioni sociali. In questa prospettiva, lo strumento si configura non solo come dispositivo di ricordo delle informazioni, ma come supporto metodologico, base di dialogo e punto di avvio per la costruzione di percorsi personalizzati. La sua compilazione richiede uno sguardo capace di cogliere segnali di possibilità accanto alle fragilità: un sorriso, una domanda, una memoria positiva, un gesto di fiducia possono diventare indizi preziosi di attivazione, da condividere dell'équipe come parte integrante del percorso educativo. A loro volta, le fragilità non vanno interpretate come difetti, ma come ostacoli contingenti, che oggi limitano l'espressione della persona e che possono essere riconosciuti, contenuti, trasformati o aggirati attraverso interventi multidisciplinari e un sostegno contestualizzato. Per tale ragione l'uso dello strumento è intrinsecamente legato al suo valore pedagogico: accompagnare e non correggere, riconoscere possibilità e non solo carenze, tradurre le diffe-

renze in punti di partenza e non in etichette. È in questa logica che il modello di lettura delle vulnerabilità trova la sua piena funzione: non come strumento neutro di misurazione, ma come pratica di co-costruzione che rende visibile la complessità delle vite e permette di orientare in maniera condivisa i percorsi di attivazione, inclusione e cittadinanza.

Conclusione

L'esperienza maturata nell'ambito della borsa di animazione territoriale ha rappresentato un laboratorio privilegiato per osservare la complessità delle vulnerabilità contemporanee e per sperimentare forme di accompagnamento capaci di considerare la persona globalmente. L'attività di prossimità svolta nei territori ha reso evidente la pluralità dei bisogni espressi dai beneficiari. Al tempo stesso ha mostrato la frammentarietà dei linguaggi professionali e delle pratiche operative con cui tali bisogni vengono intercettati e interpretati. È proprio a partire da questo terreno esperienziale che è maturata l'esigenza di uno strumento comune di lettura e condivisione, in grado di sostenere gli operatori nella costruzione di una presa in carico multidimensionale e nel superamento delle barriere che ostacolano i processi di reinserimento. Infatti la progettazione della *Modello STARS-V: Scheda di valutazione qualitativa delle vulnerabilità* si colloca all'interno di un orizzonte che intende coniugare l'esigenza di rigore metodologico con la necessità di interventi contestuali e riflessivi. Essa non si propone come un semplice repertorio descrittivo delle fragilità individuali, bensì come un dispositivo pedagogico di mediazione e riflessione, capace di trasformare l'osservazione delle biografie in sapere condiviso utile a orientare in maniera coerente le attività. Lo strumento si pone nel tentativo di ridurre la logica frammentaria che spesso caratterizza l'intervento sociale e lavorativo, restituendo agli operatori una griglia comune e condivisa di interpretazione. La sua architettura, multidimensionale e aperta ad annotazioni qualitative, consente di raccogliere indicatori di criticità insieme a tracce di risorse latenti e segnali di attivazione. In questo modo favorisce un approccio generativo piuttosto che deficitario. In tal senso, lo strumento opera come un "terzo spazio" tra narrazione individuale e linguaggi professionali in cui il vissuto soggettivo viene tradotto in conoscenza operativa, utile a costruire percorsi personalizzati e sostenibili.

Dal punto di vista applicativo, lo strumento risponde a tre istanze cri-

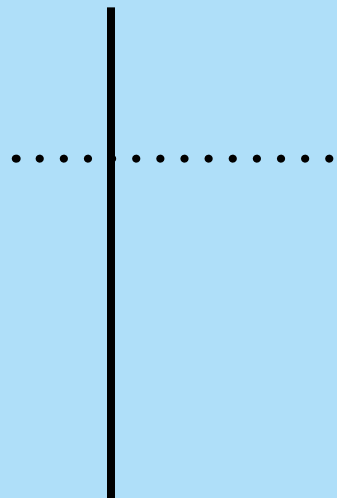
tiche dei servizi contemporanei. Innanzitutto, alla necessità di anticipare gli ostacoli che minano la continuità dei percorsi di attivazione e di reinserimento, consentendo interventi preventivi piuttosto che riparativi. In secondo luogo, esso intende valorizzare la dimensione biografica intesa non solo come materiale narrativo, ma come chiave epistemologica per la comprensione dei processi di vulnerabilità e delle possibilità di resilienza. Infine, permette il rafforzamento del lavoro in rete che attraverso un linguaggio condiviso e una base metodologica comune agevola la condivisione e l'integrazione di sguardi professionali eterogenei e di sostenere la continuità nei passaggi tra servizi e territori. In questa prospettiva, lo strumento non si limita a registrare, ma diventa esso stesso motore di riflessività critica e multiprofessionale, contribuendo alla trasformazione dei contesti di intervento. In conclusione, il *Modello STARS-V* rappresenta un passo verso l'elaborazione di strumenti capaci di tradurre la complessità della vulnerabilità in mappe operative condivise, idonee a orientare percorsi educativi e sociali in chiave generativa. Il suo potenziale risiede nel rendere le biografie non un archivio di deficit, ma un patrimonio di possibilità; nel permettere agli operatori di leggere oltre il singolo caso, riconoscendo le interdipendenze tra dimensioni individuali e sociali e, soprattutto, nel promuovere un modello di presa in carico che, anziché inseguire urgenze episodiche, sappia costruire condizioni di continuità, dignità e partecipazione costante nei percorsi di vita.

Bibliografia

- Akkermans, J., Seibert, S.E., & Mol, S.T. (2018). Tales of the unexpected: Integrating career shocks in the contemporary careers literature. *Journal of Industrial Psychology*, 44(0).
- Alheit, P., Dausien, B. (2002). The 'double face' of lifelong learning: Two analytical perspectives on a 'silent revolution.' *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/02660830.2002.11661458>
- Balboni, P. E., Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Marsilio
- Benetton, M. (2024). Community care: dinamiche pedagogiche per la costruzione di reti socio-relazionali. In C. Biasin (a cura di), *Costruire inclusione sociale e cooperare per il benessere delle comunità* (pp. 53-59). FrancoAngeli.
- Bettin, V. (2025). Aggregazioni informali e orientamento nelle comunità: un modello generativo per affrontare la perdita di lavoro, *Attualità Pedagogiche*. 7(1), 52-59. <https://www.attualitapedagogiche.it/ojs/index.php/AP/issue/view/11/11>

- Biasin, C. (2024). Per una pedagogia della vulnerabilità: proposte e condizioni dell'accompagnamento educativo. In C. Biasin (a cura di), *Costruire inclusione sociale e cooperare per il benessere delle comunità* (pp. 113-128). FrancoAngeli.
- Biasin, C., Bettin, V. (2024). Racconti di ripartenza: come gli adulti affrontano la disoccupazione. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 14(1), 234-251. <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/642/594>
- Blustein, D.L., Kenny, M.E., Autin, K.L., et al. (2021). *The psychology of working in practice: A theory of change for a new era*. Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard Tertiary Press.
- Butler, J., Gambetti, Z., Sabsay L. (2016). *Vulnerability in resistance*. Duke University Press.
- Capo, M. (2021). Il racconto di sé tramite auto-riconoscimento e promozione. *Pensa Multimedia*.
- Fineman, M. (2010). The Vulnerable Subject and the Responsive State. *Emory Law Journal*, 60(2), 251-275.
- Mortari, L. (2009). *Aver cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M.C. (2014). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Il Mulino.
- Palumbo, L. (2024). *Taking Vulnerabilities to Labour Exploitation Seriously. A Critical Analysis of Legal and Policy Approaches and Instruments in Europe*. Springer.
- Panaggio, A. (2023). Prospettive relazionali di vulnerabilità. Lo svuotamento dei diritti umani. *Heteroglossia. Quaderni di Linguaggi e Interdisciplinarietà*, 19, 19-37.
- Regione Veneto (2024). *PASSI. Percorsi di Attivazione per lo Sviluppo Sociale e l'Inserimento lavorativo*. Allegato A, DGR. n.425 del 16 aprile 2024 (<https://spazio-operatori.regione.veneto.it/it/w/bandi/fseplus/2024/425>).
- Ricoeur, P. (2001). *Autonomie et vulnérabilité*. In P. Ricoeur, *Le Juste*, 2. Esprit.
- Rossier, J., Urbanaviciute, I., Gander, F et al. (2023). Vulnerabilities and Psychological Adjustment Resources. *Career Development*. In Spini, D., & Widmer, E, *Withstanding Vulnerability throughout Adult Life* (pp. 253-268). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-4567-0>.
- Rus, T. I. (2012). Life cycle and psycho-social characteristics of unemployed adults. *Salud Mental*, 35, 225-230. <https://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2012/sam123f.pdf>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. FrancoAngeli.

Come affrontare la crescente e drammatica urgenza che segna, oggi, il progressivo allargamento della platea di adulti vulnerabili con la conseguente richiesta di accesso ai servizi alla persona? Come supportare, da un punto di vista formativo, i vari professionisti e gli operatori che si occupano di adulti fragili in materia di sociale, lavoro, cultura, istruzione, mobilità, abitare? Nella prospettiva del lavoro di rete e del benessere di cittadini e di comunità locali inclusive, il volume discute di competenze di ruolo e skills trasversali, di approcci, strumenti e saperi che permettono di saper accogliere le domande esplicite e di rispondere ai bisogni taciti di adulti vulnerabili, al fine di costruire e servizi alla persona efficaci e significativi. Il volume, nato dal lavoro scientifico e formativo di docenti ed esperti e realizzato nell'ambito di un progetto di terza missione del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'università di Padova in partnership con organizzazioni del territorio veneto, intende rispondere a queste domande e sfide. Esso si propone di suggerire riflessioni teoriche e spunti operativi a beneficio delle persone fragili, ma anche degli operatori e delle comunità.



ISBN 978-88-6938-510-0



€ 30,00