Sessioni Parallele

Sessione G
Inclusione, percorsi di autonomia (autodeterminazione), progettazione e lavoro. Prospettive di ricerca teorica e metodologica

Relazione introduttiva
Andrea Ceciliani

Interventi
Nicole Bianquin
Diletta Chiusaroli
Giuseppe Filippo Dettori
Anna Granata
Daniela Gulisano
Silvia Maggiolini
Enrico Miatto
Valentina Perciavalle
Andrea Petrella
Stefania Pinnelli
Antonella Poce
Rossella Raimondo, Luca Decembrotto
Alessandra Romano
Moira Sannipoli
Arianna Taddei, Alessia Cinotti
Ivan Traina, Angelo Lascioli

Relazione introduttiva
Inclusione negli ambiti educativi del corpo e movimento

Andrea Ceciliani
Professore Ordinario - Università di Bologna
andrea.ceciliani@unibo.it

1. Premessa

Una nota canzone di Louis Armstrong, "What a wonderful world", richiama il mondo educativo nell'ultima strofa: *"I hear babies cry, I watch them grow. They'll learn much more than I'll ever know, And I think to myself what a wonderful world"* (L. Armstrong).

Non so se oggi cresciamo bambini che apprendono molto di più di quanto noi conosciamo, certo sanno tantissime cose da molteplici fonti di informazione, ma acquisiscono realmente competenze che li rendano autonomi, culturalmente liberi e responsabili? Osservando i disagi emergenti, già a partire dall'infanzia, verrebbe da riflettere su un sistema educativo che stenta a tarare il suo intervento sulle reali necessità delle giovani generazioni. Non è fantasia l'aumento del bullismo nella scuola o l'emergenza delle baby gang nelle città: il disagio emana segnali a cui il mondo educativo deve dare risposta nella sua missione formativa.

Su questa prima riflessione se ne impone immediatamente una seconda, cosa significa, in tale situazione, includere? A chi si rivolge? Oggi significa porre attenzione a una fascia molto più ampia di persone rispetto a coloro che, fino ad ora, abbiamo individuato come "disabili".

In tale contributo mi riferirò all'ambito dell'educazione attraverso il corpo e il movimento, in tutte le sue espressioni: Educazione Fisica (EF), Sport, Attività Ludico-ricreativa. Non si può più credere che tali attività siano intrinsecamente educative per loro essenza (Mihajlovich, 2017). Pensare questo significa demandare alla situazione in sé, l'onere di includere, indipendentemente da nostro operare come educatori (insegnanti, istruttori, allenatori), spesso prigionieri degli obiettivi da raggiungere, dei livelli prestativi attesi dalle famiglie, del desiderio di vedere risultati tangibili e immediati.

Mai come in questo tempo, includere significa sollecitare la partecipazione sociale attiva (Furrer et al., 2020), cioè impegnare le persone su quanto possono fare subito, in base alle loro attitudini e competenze. Questa è la linea di partenza del processo inclusivo: coinvolgere ogni persona in ciò che sa fare, *senza dover apprendere ma per poter apprendere*.

2. Includere attraverso il corpo e il movimento

I contesti dell'EF e sportiva rappresentano cornici interessanti per l'inclusione (Alquraini et al., 2012) in ragione del fatto che coinvolgono tutto l'essere della persona: corporeità, azione, emozione, cognizione, socialità (Rekaa et al., 2019). In teoria il vissuto delle esperienze motorie e sportive dovrebbe garantire non solo il senso di autoefficacia e benessere psico-fisico individuale ma, grazie ad essi, anche la maturazione di un sano senso di condivisione e solidarietà, quello che viene definito civismo. Tale apporto però non è scontato rispetto a un ambito nato per accogliere corpi normati (abili e prestativi), spesso basato su processi altamente finalizzati e competitivi. L'EF e sportiva, quindi, possono sostenere e promuovere ma, anche, limitare e impedire l'inclusione delle persone (Meier et al., 2015) a seconda del loro orientamento educativo.

La situazione viene complicata dal fatto che, attualmente, l'inclusione non riguarda più solamente le persone con disabilità ma abbraccia anche bisogni particolari (BES, ADHD, DSA) e problematiche più marginali ma presenti già in età infantile (sedentarietà, obesità, analfabetismo motorio).

Come rispondere a questa esigenza, senza sottovalutarla e senza fingere di poterla risolvere in poco tempo? Senza pensare che le attività motorie/sportive, per loro essenza, possano essere intrinsecamente risolutive? Una possibile risposta è la necessità di una formazione ad itinere degli educatori e, dall'altra parte, una educazione alla cultura inclusiva dei ragazzi stessi sia nelle classi sia nelle squadre sportive (Furrer et al., 2020). La vera inclusione, infatti, non la realizzano gli educatori ma i ragazzi stessi che, attraverso opportune strategie educative, vedano valorizzate le potenzialità di ciascuno in un contesto di serena relazione con tutti. Per tale motivo, a scuola, l'insegnante di sostegno è assegnata/o alla classe e non a quel particolare allievo disabile.

I due cardini fondamentali del processo di inclusione, dunque, sono la preparazione ad itinere degli educatori e la loro capacità, attraverso una didattica appropriata, di educare studenti/atleti all'inclusione reciproca (Haycock, Smith, 2010). Senza questa cultura gli educatori, da soli, non hanno la forza e le energie per includere, tale forza ed energia deve essere distribuita su tutti gli allievi, atleti o gruppi che siano.

3. Le possibili strategie inclusive nell'ambito motorio/sportivo

Il primo obiettivo dell'azione inclusiva si riferisce alla conoscenza del disabile e della sua diversità, da parte del gruppo che lo accoglie (Reina et al., 2022). Tale aspetto riguarda, fondamentalmente, aspetti organizzativi e metodologici che possiamo delineare nei seguenti aspetti:

– Utilizzare strategie cooperative e tutoriali, basate sull'interdipendenza positiva e sull'aiuto reciproco. Programmare, per ogni singola seduta, attività in grande gruppo, piccolo gruppo, a coppie a rotazione (tutti dovranno lavorare con tutti) e, anche, momenti di ristoro e recupero per i soggetti che esauriscono le loro energie psico-fisiche in periodi brevi. Tale programmazione non deve mai essere rigidamente strutturata ma adeguata alla situazione contingente, ad esempio: se la seduta prevedeva di iniziare con lavoro in grande gruppo e la persona da includere arriva agitata e già stanca, si passa a una attività più tranquilla in piccolo gruppo o in coppia, nella speranza di poter riprendere, successivamente. quella in grande gruppo. Questa flessibilità organizzativa deve essere un principio fondamentale per rispettare i bisogni concreti delle persone e del gruppo che le accoglie.
– Organizzare e preparare giochi e attività o modificare le attività sportive, partendo da quanto sa fare il disabile e non da prestazioni attese alle quali deve assoggettarsi. Ad esempio: se il disabile sa solo afferrare e trattenere una palla, è necessario organizzare giochi in cui la palla viene afferrata, trattenuta, trasportata; sarebbe inutile ed esclusivo preparare attività in cui la palla debba essere lanciata e presa al volo.
– In ragione del punto precedente è necessario coinvolgere la classe, la squadra, il gruppo, attraverso l'inclusione inversa (Grenier et al., 2014) o la simulazione (Reina et al., 2022). Tali strategie consistono nell'aumentare la partecipazione di tutti i ragazzi mettendoli nella condizione del disabile o difficoltando la loro partecipazione, cioè rendendola più impegnativa e motivante. Ad esempio: se includiamo un bambino cieco possiamo bendare tutti gli altri; se abbiamo un disabile motorio possiamo far legare insieme i lacci delle scarpe di ogni allievo, limitando così la velocità d'azione; oppure possiamo far giocare tutti seduti, in modo da livellare le differenze fisiche e rendere più lenta l'attività; se includiamo un bambino con ritardo mentale (sempre considerando ciò che sa fare o i giochi in cui riesce a partecipare) possiamo creare giochi integrati in cui a lui spetta un determinato compito senza il quale il gioco non può essere portato a termine. Queste strategie, in altri termini, servono per far sperimentare a tutti gi allievi/atleti la disabilità che affligge il loro compagno e, attraverso essa, conoscerlo meglio e apprezzare, nella condizione in cui si trova, le sue potenzialità (Tant et al., 2016). Impegnare ragazzi, con tali strategie, risponde alla necessità di non demotivarli con attività banali e rendere possibile il loro coinvolgimento nelle attività inclusive (Block, 2007). In termini sintetici potremmo richiamare le seguenti linee guida:
– Impegnare la classe/squadra difficoltando la partecipazione degli allievi/atleti in sintonia con il tipo di disabilità del loro compagno. Senza tale coinvolgimento decade la motivazione e la partecipazione rendendo inefficace l'inclusione (Block, 2007) o, peggio, cadendo nel pietismo della finta inclusione.
– Utilizzare un clima educativo orientato alla competenza che induce gli allievi/atleti verso un orientamento al compito, dove il processo e l'impegno

risultano più importanti del risultato e tendono, così, a gratificare tutti indipendentemente dai livelli prestativi individuali che, comunque, non vengono appiattiti o sacrificati (Bortoli, Robazza, 2004).
– Programmare lavoro in grande e piccolo gruppo, in coppie a rotazione, creando diverse situazioni di cooperazione che possano offrire maggiori possibilità di conoscenza reciproca e distribuire le energie operative su tutta la classe/squadra/gruppo.

4. Conclusioni

L'inclusione, nel mondo dell'educazione attraverso il corpo e il movimento (Ed. Fisica, Ed. Motoria, Sport), è un approccio ancora in evoluzione e non ben delimitato in un ambito nato per corpi normati e prestativi. Solo la consapevolezza che tanto c'è ancora da fare, può aiutare gli educatori (insegnanti, istruttori, allenatori) a iniziare un vero cammino inclusivo, accolto e condiviso nelle sue buone prassi, che possa utilizzare la cornice del corpo e movimento come ambito capaci di dare a ciascuno il senso della propria autoefficacia, del proprio saper fare e, soprattutto, del proprio saper essere.

Bibliografia

Alquraini T., Gut D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International journal of special education*, *27*(1), 42-59.

Bortoli L., Robazza C. (2004). Il clima motivazionale nello sport. *Giornale italiano di Psicologia dello Sport*, 1, 9 16.

Block M.E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.

Furrer V., Valkanover S., Eckhart M., Nagel S. (2020). The role of teaching strategies in social acceptance and interactions. Considering students with intellectual disabilities in inclusive physical education. *Frontiers in education* 5, 586960.

Grenier M., Collins K., Wright S., Kearns C. (2014). Perceptions of a disability sport unit in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *31*(1), 49-66.

Haycock D., Smith A. (2010). Inclusive physical education? A study of the management of national curriculum physical education and unplanned outcomes in England. *British Journal of Sociology of Education*, *31*(3), 291-305.

Meier S., Ruin S. (2015). Is There a Change Needed? Body and Performance in the Context of Inclusive PE. In S. Meier, S. Ruin (Eds.), *Inclusion as a Challenge, Task and Chance for PE in Schools* (pp. 81-99). Berlin: Logos.

Mihajlovic C. (2017). Pedagogies for Inclusion in Finnish PE: The Teachers' Perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, *10*(2).

Reina R., Íñiguez-Santiago M.C., Ferriz-Morell R., Martínez-Galindo C., Cebrián-Sánchez M., Roldan A. (2022). The effects of modifying contact, duration, and teaching

strategies in awareness interventions on attitudes towards inclusion in physical education. *European Journal of Special Needs Education*, *37*(1), 57-73.

Rekaa H., Hanisch H., Ytterhus B. (2019). Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, *66*(1), 36-55.

Tant M., Watelaine E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975–2015): A teacher perspective. *Educational research review*, 19, 1-17.

Contrastare la frammentazione dei servizi e potenziare logiche comunitarie e reticolari: il profilo del *case manager*

Nicole Bianquin
Professoressa Associata - Università degli Studi di Bergamo
nicole.bianquin@unibg.it

1. Nuove professioni per l'innovazione istituzionale e sociale

La creazione e l'evoluzione di nuove professioni nel mondo dell'innovazione sociale e del welfare di comunità, è un fenomeno che sta trasformando la modalità di operare dei servizi e delle comunità stesse (Bailey, 2015): si tratta di nuove o rivisitate forme di lavoro, flessibili, indirizzate a modalità operative sfidanti e funzionali a gestire imprevisti e a formulare risposte specifiche (Adler, Kwon, Heckscher, 2008). Le molteplici esperienze che sul territorio nazionale stanno nascendo[1], nonché le figure professionali che le rendono possibili, indirizzano il welfare verso forme complesse di ri-combinazione tra servizi esistenti e nuovi coinvolgendo direttamente le comunità (Villa, 2007), così come tra profili tradizionali (appartenenti anche al pubblico, come gli educatori professionali o gli assistenti sociali) e profili recenti creati recentemente (Battistoni, Cattapan, Asta, 2021). Si tratta di un welfare di comunità che ha l'obiettivo di rispondere più adeguatamente ai bisogni sempre più complessi e sfaccettati della società, con nuove professioni che si configurano come innesti e evoluzioni di quelle esistenti ma che tuttavia giungono attualmente a rispondere alle sfide di innovazione con maggior efficacia.

Vi è, inoltre, la necessità di ideare e concretizzare nuove forme di cooperazione ed interventi che sappiano tener conto dei bisogni specifici nelle diverse realtà per sviluppare quello di Ridolfi (2013) intende come *empowerment*, ovvero potenzialità generative di persone e di contesti. Questo processo evolutivo ha indubbiamente lo scopo di creare nuovo valore, personale, relazionale e sociale, per tentare di accogliere opportunamente quei bisogni di vulnerabilità e fragilità delle società e dei territori e formulare risposte per le comunità, proprio attraverso le comunità stesse e la loro attivazione (Crosta, 2010).

Queste "nuove" professioni si costituiscono attorno ad un perché, prima che ad un come e cosa fare, e hanno come finalità l'implementazione (e non solo la

1 Per ulteriori informazioni consultare il materiale relativo al Progetto finanziato dalla Fondazione Cariplo "*Le nuove figure professionali nel welfare di comunità. Saperi e pratiche del community management*» al sito http://welfareinazione.fondazionecariplo.it/it/article/2021/06/03/chi-sono-le-nuove-figure-professionali-che-fanno-il-welfare-di-comunit/278/

risoluzione di problemi) della società e delle comunità mediante l'attivazione di persone in difficoltà, di servizi formali e non formali, di reti locali, verso nuovi ecosistemi di attori (Battistoni, Cattapan, Asta, 2021). All'interno di questo scenario, il *case management* rappresenta attualmente una risposta a questa frammentazione in quanto "metodologia caratterizzata da integrazione delle risorse sul caso, decentramento di potere decisionale nel territorio e costruzione di piani individualizzati di intervento" (Gori, 2001, p. 13).

2. Il *case management*

Il *case management* è un modello metodologico di intervento che prevedere la progettazione e realizzazione di "attività volte ad assicurare il collegamento tra la rete dei servizi ed il destinatario e a coordinare le differenti componenti della rete per fornire un adeguato servizio al destinatario" (Zilianti, Rovai, 2009, p. 223). La figura di riferimento all'interno di questo modello è rappresentata dal *case manager* ossia il responsabile del caso.

Nel tempo il ruolo del *case manager* è passato da responsabile del caso a coordinatore o "regista" del progetto di vita della persona: Guay (2000) definisce infatti il *case manager* come un accompagnatore, un professionista "prossimo" che sa sviluppare collaborazioni con l'ambiente sociale circostante secondo un modello d'intervento che integra le componenti personali, educative, sociali e comunitarie. Il *case manager*, responsabile di caso, è colui che si assume "una precisa responsabilità di guida" (Folgheraiter, 1998, p. 495) all'interno di un sapere in azione (Bissolo, Fazzi, 2005), un sapere pratico che esiste in un insieme di relazioni con altri saperi, rimandando a competenze manifeste ma altresì tacite.

Si tratta di un esperto, definito formalmente come una guida, che si muove all'interno di una prospettiva di "azione di direzionamento di qualcosa che è già in corsa per conto suo, cioè il dare orientamento a una dinamica preesistente" (Folgheraiter, 1998, p. 440). Il lavoro del "buon" *case manager*, così come anche il lavoro del "buon" educatore, è da intendersi come il frutto di una professionalità elevata, acquisibile non solo tecnicamente, ma attraverso il costante intreccio di formazione esistenziale e formazione professionale, o meglio, formazione sul campo, secondo un paradigma delle competenze diffuse (Lizzola, 2017), in cui far nascere delle cose intorno a noi insieme agli altri in una continua riprogettazione di percorsi aperti e forse più ambigui: "un agire progettuale che ha dentro l'incertezza e il gusto di novità. […] Meno certezza e più partecipazione con altri! […]. Meno formalità e più informalità" (Lizzola, 2017, p.35).

Il *case manager* quindi, per le sue funzioni di "regista" che favorisce la prossimità dei cittadini ai servizi, valuta e coordina gli interventi, crea una rete con le risorse informali e private che sostengono l'utente (Zilianti, Rovai, 2009), diviene un attivatore di sinergie; una sorta di facilitatore che interviene, provvede, riaggiusta e dà un senso unitario al lavoro multidisciplinare. Si tratta di una "guida della rete" che collega, vigila e accompagna la persona lungo il percorso progettuale, rappre-

sentando i suoi interessi e quelli della sua famiglia (*advocacy*) e attuando processi di chiarificazione e negoziazione con la persona stessa (Zilianti, Rovai, 2009).

L'attitudine relazionale e comunitaria del *case management*, inoltre, sviluppa processi di apprendimento condiviso tra soggetti diversi nella costruzione di progetti inediti realizzati in "reticolazioni" che, di volta in volta, vengono promossi e rinforzati attraverso un impegno di continua "manutenzione". La figura del *case manager* dovrebbe dunque permettere l'integrazione tra i vari sistemi e organizzazioni offrendo un "valore aggiunto" rispetto a ciò che le singole organizzazioni, pur impegnandosi, potrebbero offrire. Per ottenere questo "valore aggiunto" è necessario che le parti coinvolte affrontino le proprie differenze rispetto a stili di lavoro, status, appartenenze organizzative e sistemi di riferimento. Ciò consentirebbe sia alle organizzazioni sia agli operatori la condivisione di schemi valoriali comuni e di conseguenza la possibilità di agire una reale concretizzazione (Berman, Nies, 2004).

Il *disability case manager* si innesta all'interno di questo scenario reinterpretando la concezione classica del *case manager* nella direzione di coordinatore progettuale e territoriale del progetto di vita della persona con disabilità, mettendo a sistema la sua esperienza e riconoscibilità sul locale e intrecciando la competenza progettuale con quella di facilitatore e agente di rete. Si tratta in questa concezione di un competente rapporto tra eredità e nuova invenzione, muovendo dall'intenzione della creazione di valore comunitario come risposta innovativa ai bisogni dei singoli e della promozione di cambiamenti di cultura organizzativa sul lungo termine. Il *case manager* rappresenta dunque un punto di riferimento per la persona, in questo caso con disabilità, e per la rete dei servizi e ha il dovere di progettare e attuare azioni funzionali alla realizzazione di uno degli aspetti principali del *case management* ossia l'accompagnamento e il sostegno della persona all'interno dei suoi contesti di vita.

Questa figura professionale non nasce pertanto dalla pre-determinazione di uno status profilato in organigramma, quanto all'interno di specifiche progettualità di innovazione sociale, riflettendo ciò che viene definito come la componente pragmatica delle culture professionali (Evetts, 2011): è proprio attraverso le pratiche situate e le interazioni specifiche che la modificazione sopra delineata genera configurazioni professionali inedite ma opportunamente rispondenti agli attuali scenari, sfidando dunque talvolta i modelli tradizionali.

Bibliografia

Adler P.S., Kwon S.W., Heckscher C. (2008). Professional work: The emergence of collaborative community. *Organization Science*, 19, 359 76.

Bailey D. (2015). The Environmental Paradox of the Welfare State: The Dynamics of Sustainability. *New Political Economy*, *20*(6), 793 811.

Battistoni F., Cattapan N., Asta M. (2021). *Le nuove figure professionali nel welfare di comunità. Saperi e pratiche del community management*. https://www.fondazionecariplo.it/static/upload/nuo/nuove-figure-welfare1.pdf

Berman P., Nies H. (2004). *Integrating services for older people: a resource book for Managers.* EHMA, Almere, Plantijnlasparie.
Bissolo G., Fazzi L. (Eds.). (2005). *Costruire l'integrazione socio-sanitaria*. Roma: Carocci.
Crosta P. (2010). *Pratiche: il territorio» è l'uso che se ne fa».* Milano: FrancoAngeli.
Evetts J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, *59*(4), 406-422.
Folgheraiter F. (1998). *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*. Milano: Franco Angeli.
Gori C. (2001). Quale case management per l'Italia? *Prospettive Sociali e Sanitarie*, 9.
Guay J. (2000). *Il case management comunitario*. Napoli: Liguori.
Lizzola I. (2017). *Vita fragile, vita comune. Incontri con operatori e volontari.* Il Margine.
Ridolfi L. (2011). *Il Community care quale possibile modello di integrazione sociosanitaria a livello territoriale.* https://www.clitt.it/contents/scienze_umane-files/sociologia/60017_-CommunityCare.pdf
Villa M. (2007). *Dalla protezione all'attivazione. Le politiche contro l'esclusione tra frammentazione istituzionale e nuovi bisogni*. Milano: FrancoAngeli.
Zilianti A., Rovai B. (2009). *Assistenti Sociali Professionisti*. Roma: Carocci.

L'orientamento educativo per la persona: l'importanza del progetto di vita

Diletta Chiusaroli
Ricercatrice - Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale
diletta.chiusaroli@unicas.it

1. Introduzione

L'obiettivo dell'orientamento, in generale, è quello di stimolare un processo di crescita e di responsabilizzazione, aiutando i giovani a trovare dentro di loro le risposte ad alcune domande fondamentali in modo da renderli capaci di compiere scelte autonome. La scuola, in particolare, nel suo compito di orientare gli studenti, ha bisogno di definire nuovi obiettivi formativi da adeguare alla mutevole realtà della società odierna, partendo da alcuni elementi essenziali:

– un aumento della cultura generale da intendere come la capacità di interpretare e gestire la complessità, di adeguarsi al mutamento, di informarsi, di capire, di creare e di comunicare;
– lo sviluppo di una flessibilità mentale in termini di intraprendenza ed autonomia di azione, da intendere come obiettivi trasversali e indispensabili in qualsiasi percorso formativo;
– promuovere la capacità di entrare in una logica di formazione continua.

L'individuo deve divenire il protagonista del proprio percorso di vita, venendo supportato e orientato dalla famiglia, dalla scuola e dalla società, con l'obiettivo di acquisire la capacità di auto-orientarsi e di scegliere in base ad una accresciuta consapevolezza circa le proprie risorse e i propri punti di debolezza.

In tal senso tutte le attività di insegnamento e apprendimento, in tutti i cicli scolastici, dovrebbero promuovere una reinterpretazione dei curriculi in un'ottica orientativa, per permettere ai giovani di auto-orientarsi, maturando la capacità di elaborare progetti di vita e di lavoro e di scegliere autonomamente, partendo dall'analisi dei propri interessi e delle proprie attitudini nei confronti dei vari ambiti disciplinari. Negli ultimi anni, in particolare, si è passati progressivamente a considerare l'orientamento come un insieme di servizi, spesso esterni alle istituzioni formative o almeno autonomi da esse, volti a facilitare la scelta professionale dell'individuo che si costituisce come attivo protagonista delle sue scelte (De Pieri, 2000).

2. L'orientamento educativo

Il senso e il significato dell'orientamento identifica nella scuola un'esperienza antropologicamente essenziale per lo sviluppo umano e sociale. Su tale scia si riscopre poi il significato pedagogicamente autentico dell'educazione e dei diversi percorsi d'orientamento che ogni essere umano, deve avere la possibilità di effettuare in famiglia, nella scuola e nel vivere sociale. Si tratta di un cammino graduale ed evolutivo che coinvolge la persona sin dalla sua esistenza nella progressiva ricerca della maturità orientativa che si compie nella capacità di scegliere in modo autonomo e responsabile tra diverse alternative, accettando e affrontando anche il rischio dell'errore, provando pian piano ad inserirsi nella vita sociale in maniera attiva e consapevole.

In particolare, Macario (2000) quando parla di orientamento educativo, tiene a sottolineare che si usa il termine educativo o pedagogico per evidenziare l'insieme di tutte le modalità di intervento orientativo tendenti a sviluppare nei giovani le condizioni necessarie per rendere possibile una libera e responsabile scelta. È evidente che i principali riferimenti riguardano la scuola, la famiglia, tutti coloro che, soprattutto nel periodo di formazione, possono e devono offrire occasioni di sviluppo della personalità in tutte le direzioni.

In ogni momento della vita vi è bisogno di un orientamento che può essere di carattere esistenziale, o più specifico, ma bisogna sempre aver chiaro quanto il soggetto è libero di fronte alle cose e rispetto alla sua capacità trasformativa e adattiva. L'intento di una ricerca e di una azione di natura pedagogica dovrebbe essere, dunque, quello di attivare processi critico-riflessivi nell'idea che ciò costituisca la chiave per la configurazione di percorsi di orientamento formativo concentrati sul soggetto e sull'attivazione di capacità di gestione del cambiamento adottando scelte coerenti rispetto ai bisogni personali di espressione e di realizzazione di sé (Lo Presti, Tafuri, 2020).

Su queste premesse trova fondamento l'esigenza di elaborare percorsi formativi ed auto formativi finalizzati alla capacità di gestire ed orientare sé stessi per una gestione responsabile del cambiamento, attraverso la costruzione di progetti di vita autentici e consapevoli. In tal senso il rapporto profondo tra progetto di vita e progetto formativo rappresenta il raccordo che pone in relazione i nessi costruttivi e costitutivi che tengono insieme l'identità personale come filtro che crea la conoscenza (De Mennato, 2005).

3. Orientamento e Progetto di Vita

Il Progetto di Vita presiede allo sviluppo e alla strutturazione della personalità secondo uno scopo, un significato profondo, un'intuizione della direzione fondamentale della propria esistenza (Boutinet, 1992). In altre parole, esso rappresenta un centro di integrazione personale in quanto unifica tutte le energie e le dimensioni della personalità.

Pertanto, il progetto di sé conduce ciascuna persona a realizzare la propria unicità e irripetibilità, orientandosi, così da imprimere una direzione di senso al proprio sviluppo individuale. In tale direzione si tratta di consolidare nell'educando la capacità di costruire autonomamente una personalità governata dai valori del Sé, così da non essere mai eterodiretta, cioè dipendente dalle valutazioni altrui, e sia in grado di dare un proprio contributo originale ed unico.

L'ideazione di un progetto di vita, dunque, si dovrebbe basare sull'idea che un individuo ha della propria posizione nei confronti dell'esperienza, esserne più o meno consapevole (Lo Presti, 2005) e dal grado di tale consapevolezza dipende la possibilità di comprendere e guidare le proprie azioni e scelte all'interno di un percorso continuo di cambiamenti nel corso della sua vita.

L'identità si nutre, infatti, del cambiamento, pur fondando la propria esistenza nella ricerca della stabilità (Lo Presti, Tafuri, 2020).

In particolare, per le persone con disabilità, risulta fondamentale sviluppare Progetti di vita, volti a garantire loro tutti i supporti e i sostegni necessari per poter godere appieno dei diritti umani, delle libertà fondamentali e di una qualità di vita in condizioni di eguaglianza con gli altri, in un modo che abbia significato e valore innanzitutto per loro stesse.

La costruzione del Progetto di vita richiede necessariamente un cambiamento di prospettiva e un orientamento verso quelli che sono i concetti che rappresentano l'essenza del progetto stesso: l'adultità, il lavoro di rete, l'inclusione sociale.

Occorre, dunque, pensare alla persona con disabilità come ad una persona che può diventare adulta, che non vive e non si relaziona in un solo contesto, ma che è immersa in un sistema relazionale complesso all'interno del quale ogni relazione, ha la sua importanza e costituisce una risorsa. Solo un pensiero che terrà conto di questi grandi pilastri potrà arrivare a costruire un Progetto di vita per la persona con disabilità, entro cui essa stessa possa rispecchiarsi e riconoscersi.

Il passaggio dal pregiudizio alla "possibilità", rappresentata dal Progetto di vita, costituisce la svolta fondamentale per il cambiamento. Uscire dallo stereotipo del "figlio-malato" per scoprire che esiste una progettualità, una prospettiva futura, è l'inizio di un percorso di inclusione e di partecipazione che coinvolge diversi attori e contesti. Fondamentale in questo percorso può essere l'esempio, come indicato da Montobbio (1994). Egli fa riferimento al caso della madre di una bambina con disabilità che osserva una persona adulta, con la stessa disabilità, che lavora, che conduce una vita autonoma, con un ruolo sociale e comprende che esiste una "possibilità" anche per la figlia.

Oltre la famiglia, il superamento del pregiudizio riguarda anche i gruppi sociali in generale, la loro percezione della disabilità ed il loro modo di interagire con essa, a tal riguardo. Carlo Lepri (2011), definisce "viaggiatori inattesi" le persone con disabilità. Lo studioso, afferma che ognuno di noi ha in sé una propria rappresentazione della disabilità, che ne influenzerà il modo di relazionarsi ad essa, finendo per condizionare i propri comportamenti. In questo senso, un ambiente lavorativo inclusivo fa emergere un atteggiamento sempre più maturo e responsa-

bile, proprio come risposta a una rappresentazione che il contesto ha della disabilità e che, pertanto, risulta essere necessariamente adulta.

L'orientamento può avere importanti effetti trasformativi ma solo nel momento in cui impegna attivamente tutte le persone nel qui ed ora nella relazione orientativa, presupponendo che il soggetto si metta in gioco in prima persona attraverso il confronto continuo tra cornici di senso inedite che aprono a nuovi mondi possibili e a nuove opportunità di stare insieme agli altri (De Santis, 2019).

Bibliografia

Boutinet J.P. (1992). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF.

De Mennato P. (2005). *Progetti di vita come progetti di formazione*. Firenze: ETS.

De Pieri S. (2000). *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*. Torino: Elledici.

De Santis S. (2019). L'orientamento: bussola nello scenario della transizione. *Sapere pedagogico e pratiche educative*, 4, 72-78.

Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi: appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.

Lo Presti F. (2005). *Il senso del sé. Percorsi autoriflessivi nella formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Lo Presti F., Tafuri D. (2020). La prospettiva dell'orientamento formativo. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva,* 4, 83-88.

Macario L., Sarti S. (2000). *Crescita e orientamento*. Roma: LAS.

Montobbio E. (1994). *Il viaggio del signor Down nel mondo dei grandi: come i diversi possono crescere.* Tirrenia: Edizioni del Cerro.

Il *nuovo* PEI su base ICF: l'importanza della collaborazione per garantire una vera inclusione

Giuseppe Filippo Dettori
Professore Associato - Università degli Studi di Sassari
fdettori@uniss.it

1. Introduzione

L'anno scolastico 2022/23 è stato caratterizzato dall'introduzione dei modelli specifici di Piano educativo individualizzato (PEI) per ciascuno dei quattro gradi scolastici, predisposti a livello ministeriale come previsto dal D.I. 182/2020. Gli studiosi hanno chiarito che "Il PEI è il cuore vitale della progettazione scolastica in prospettiva integrativa" (Pavone, 2014, p. 23), la scuola deve garantire un'attenta analisi della situazione di partenza dello studente per la definizione degli interventi ritenuti più adeguati nel promuovere la sua inclusione. La finalità del PEI è dunque quella di analizzare i bisogni educativi speciali dello studente con disabilità per costruire un ponte tra le sue esigenze formative e la programmazione della classe permettendogli di sviluppare pienamente il suo potenziale. Esso, deve al contempo, integrarsi con le attività extrascolastiche che lo studente segue per una progettazione congiunta finalizzata alla definizione di un progetto di vita realistico. Il contributo descrive i risultati di una ricerca rivolta a docenti in formazione (ma già in servizio nella scuola) sull'utilizzo del nuovo modello di PEI. In particolare, l'indagine ha cercato di evidenziare punti di forza e criticità del nuovo modello di PEI su base ICF utilizzato nell'anno scolastico in corso, a partire dalle considerazioni di coloro che lo hanno utilizzato come insegnanti di classe o di sostegno (in fase di specializzazione).

2. Il PEI: un'opportunità per promuovere la vera inclusione

Le prospettive aperte dalle nuove normative hanno fatto sì che si rendesse chiara l'esigenza di un cambiamento sostanziale nella costruzione e nell'impostazione dei modelli di PEI e delle pratiche volte all'inclusione nella scuola (Cottini, 2017). L'elaborazione del PEI non può più prescindere dalla conoscenza dell'ICF dell'OMS. Si tratta di un vero e proprio cambiamento ideologico che richiede l'adesione al modello bio-psico-sociale che: "Rovescia, la prospettiva: non ci si riferisce più a un disturbo strutturale o funzionale da codificare in termini esclusivamente nosografici, ma si pongono al centro della riflessione gli aspetti di attività e di partecipazione che possono essere più o meno sviluppati in riferimento al profilo di

funzionamento della persona e alle sue relazioni con il mondo esterno" (Sturaro, 2018, p. 11). Utilizzare tale modello pone in primo piano la persona e la sua dimensione relazionale e partecipativa. Nel concreto, infatti, la progettazione scolastica dovrebbe essere in grado di "leggere" il contesto e individuare eventuali barriere e possibili facilitatori dell'apprendimento, attraverso una visione complessa e multidimensionale che permetta il pieno sviluppo delle potenzialità dell'alunno. Numerose ricerche, infatti, hanno messo in luce quanto il processo inclusivo debba partire dalla partecipazione attiva e dalla possibilità di autodeterminarsi del soggetto coinvolto (Lascioli, Pasqualotto, 2021). Un coinvolgimento che, calato nella realtà della scuola, si traduce in una partecipazione dell'alunno con disabilità a tutti i momenti dell'azione educativa a lui rivolta, e dunque anche nella stesura del PEI e mediante la partecipazione agli incontri del Gruppo di Lavoro Operativo (GLO). Il PEI, pertanto, come chiarito dal D. Lgs 66/2017, non può essere un documento di competenza esclusiva del team docente, ma deve essere elaborato e condiviso da tutte le figure professionali, esterne e interne alla scuola, che concorrono alla piena realizzazione del "progetto di vita" dell'alunno con disabilità. Alcuni studi dimostrano però, che spesso sono i docenti ad occuparsi della redazione del PEI (talvolta gli insegnanti curricolari delegano il solo insegnante di sostegno) coinvolgendo solo marginalmente le famiglie, lo studente e i diversi professionisti che lo hanno in carico (Bocci, 2021). Anche gli educatori scolastici non sempre trovano uno spazio adeguato nella progettazione e valutazione dei processi inclusivi rivolti allo studente con disabilità, seppure siano coloro che in classe stanno per più tempo a stretto contatto con l'allievo e hanno quindi modo di osservare le dinamiche che si instaurano con il corpo docente e i compagni (Dettori, Pirisino, 2021).

3. Le domande di ricerca, la metodologia e il campione

La ricerca, sinteticamente proposta in questo contributo, ha l'obiettivo di comprendere come i docenti considerano il modello unico di PEI su base ICF introdotto dal ministero. Le domande di ricerca alle quali l'indagine ha cercato di rispondere sono:

a) Docenti di classe e di sostegno conoscono realmente l'ICF e lo considerano un riferimento valido per la realizzazione del PEI?
b) Il nuovo PEI è considerato uno strumento efficace?
c) Il nuovo PEI consente, più di quelli precedenti, di coinvolgere maggiormente lo studente, le famiglie e le atre figure educative e/o sanitarie che hanno in carico lo studente con disabilità?
d) Quali sono i punti di forza del nuovo PEI unico proposto dal ministero e le eventuali criticità?

Lo strumento scelto per condurre l'indagine è un questionario con 15 domande su scala Likert relative al loro grado di accordo (molto, abbastanza, poco, per

niente) e tre domande aperte, ritenuto idoneo per comprendere e analizzare atteggiamenti, percezioni e credenze degli insegnanti relativi alle domande di ricerca (Caselli, 2005).

Il campione è costituito da 188 corsisti del TFA sostegno presso l'Università di Sassari, che in maniera volontaria hanno risposto ad un questionario anonimo. È importante evidenziare che il 73% dei docenti che ha risposto al questionario ha un'esperienza triennale come insegnanti di sostegno non specializzato.

4. I principali risultati emersi

Dalla ricerca emergono alcuni interessanti risultati che per questioni di spazio si cercherà di sintetizzare nei punti che seguono:

- Il PEI «unico» di cui al decreto interministeriale 182/2020 è considerato uno strumento *molto* utile dal 25% del campione, *abbastanza* utile dal 60% del campione, *poco* utile dal 10% e *per niente* utile dal 5%.
- Il 48% dei partecipanti dichiarano di conoscere *molto* bene l'impianto proposto dall'ICF, il 29% *abbastanza*, il 13% *poco* e il 10% *per niente*.
- Il 27% dei docenti - corsisti si sentono *molto* sicuri nell'utilizzare il "nuovo" modello di PEI su base ICF, il 30% *abbastanza*, il 35% *poco*, l'8% *per niente*.
- A parere degli intervistati, il nuovo modello consente di coinvolgere lo studente (quando è in grado di collaborare), la famiglia e gli altri professionisti che a diverso titolo si occupano di lui *molto* (67%), *abbastanza* (18%), *poco* (10%), *per nulla* (5%).
- Il nuovo modello di PEI, rispetto ad altri modelli precedentemente utilizzati, presenta i seguenti punti di forza:
  - maggiore chiarezza rispetto ai diversi ambiti sui quali lavorare;
  - un coinvolgimento più diretto della famiglia;
  - una maggiore centralità dello studente con specifico riferimento alla sua autodeterminazione;
  - un lavoro di rete più incisivo con le figure sanitarie e/o educative che si occupano a diverso titolo dello studente con disabilità.
- Il nuovo modello di PEI, rispetto ad altri modelli precedentemente utilizzati, presenta la seguente criticità:
  - la mancanza del profilo di funzionamento ostacola l'utilizzo efficace;
  - risulta per certi versi più rigido nella struttura, non consente di introdurre variabili che i docenti reputano utili.

5. Riflessioni conclusive

Il D. Lgs 66/2017, come noto, ha introdotto il PEI su base ICF, da alcuni studi emerge tuttavia che molti docenti hanno incontrato notevoli difficoltà nella pre-

disposizione del documento rifacendosi a una classificazione che spesso non conoscevano e sulla quale non erano stati formati adeguatamente (Dettori, Pirisino, 2021). Nella presente indagine, sembrerebbe che i docenti hanno preso "maggiore confidenza" con il modello bio-psico-sociale, anche grazie alla partecipazione di percorsi formativi. Nella ricerca la maggioranza dei docenti dichiarano che hanno trovato il *nuovo* modello adeguato e di facile compilazione, tuttavia, emergono alcune difficoltà nella condivisione degli obiettivi formativi del PEI tra docenti di classe e di sostegno ma anche fra la scuola, la famiglia e gli operatori sanitari. La mancanza del profilo di funzionamento, per esempio, impedisce una vera collaborazione fra mondo della scuola e sanità, spesso anche le diagnosi arrivano tardi e non sempre sono aggiornate a causa della penuria di personale sanitario. A parere di alcuni intervistati il modello non consente di introdurre variabili che nel GLO si reputano importanti per il progetto di vita dello studente. Il PEI su base ICF ha definito procedure e previsto momenti di raccordo fra diversi operatori e fra scuola e famiglia, che hanno consentito una visione maggiormente inclusiva ed una presa in carico più completa della persona con disabilità. Il modello si è mostrato utile per la maggior parte degli intervistati, ma necessita di essere "assimilato" meglio (specie in alcune parti) dagli insegnanti che ancora faticano a lavorare in rete e a programmare interventi educativi in collaborazione con l'extrascuola (associazioni sportive, culturali, mondo del lavoro) che devono essere invece maggiormente valorizzate.

Bibliografia

Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.

Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Caselli M. (2005). *Indagare col questionario: introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*. Milano: Vita e Pensiero.

Dettori G.F., Pirisino G. (2021). Autodeterminazione e partecipazione attiva degli alunni con disabilità nella secondaria di secondo grado ai percorsi formativi. *Q-Times - Journal Of Education Technology and Social Studies*, 4, 31-44.

Lascioli A., Pasqualotto L. (2021). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci.

Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.

Sturato F. (2018). Prefazione. In A. Lascioli, L. Pasqualotto (Eds.), *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola.* Roma: Carocci.

Madri e figlie.
Educare all'autonomia lavorativa ai tempi delle grandi dimissioni

Anna Granata
Professoressa Associata - Università degli Studi di Milano-Bicocca
anna.granata@unimib.it

La sfida del gender gap, affrontata spesso in ottica economica, politica e sociologica, ha profonde implicazioni educative. Promuovere una maggiore agency delle donne ha a che fare non soltanto con le condizioni sociali e occupazionali esterne ma anche con la dimensione più culturale dei modelli femminili ricevuti, in primis dalla figura materna. Se è già noto in letteratura come le figlie di madri lavoratrici più facilmente lavorino e facciano carriera (Mc Ginn et al., 2019), cosa accade nell'attuale contesto di *great resignation*, che vede come principali protagoniste le donne e le madri in particolare (Minello, 2022)? In che misura la precarietà economica e lavorativa delle madri, non di rado costrette a rinunciare al lavoro per occuparsi dei figli, incide sulle rappresentazioni e sulle aspettative delle figlie?

In questo breve saggio vogliamo tracciare, a partire da una letteratura interdisciplinare, il ruolo dell'educazione madri-figlie come fattore cruciale per l'emancipazione femminile.

1. A che punto è l'emancipazione femminile?

Azioni e orientamenti per colmare il gender gap sono al centro delle agende politiche europee e nazionali degli ultimi anni. In Italia, la scarsa presenza di donne in ruoli dirigenziali, la disparità nell'inserimento occupazionale ma anche le disuguaglianze a livello salariale e di carriera, rappresentano una sfida enorme per un Paese con una struttura ancora diffusamente patriarcale. La pandemia da Covid-19 (Save the Children, 2021) ha ulteriormente accentuato queste dinamiche, rendendo le opportunità di accesso al lavoro e di carriera ancora più precarie e complesse per le donne. In particolare si evidenza il fenomeno della *momcession* ovvero le dimissioni delle madri con bambini piccoli, in equilibrio precario tra cura dei figli, lavoro e carriere professionali.

Il "mito della maternità", così definito da Alessandra Minello (2022), diffuso nel nostro paese convive con la crisi demografica: nel nostro paese si hanno sempre meno figli ma si dedica ad essi maggiore cura e attenzione del resto d'Europa, ingenerando un circolo vizioso tra desiderio di maternità, effettiva scelta di avere figli e aspettative molto alte – per non dire assolute – di questo ruolo nella società.

La parità di genere e i processi di emancipazione femminile sono spesso letti come l'esito di dinamiche che riguardano le società contemporanee e che ci portano verso un "naturale" riequilibrio dei generi all'interno delle famiglie, dei contesti lavorativi e della società. In realtà, come mostra la storica dell'economia Victoria Bateman (2021), ci sono state nella storia dell'umanità evoluzioni e involuzioni nelle relazioni di genere e quello che viviamo attualmente non è per forza il più paritario dei periodi vissuti in Europa.

Melvin Konner (2015), antropologo, ha per esempio dimostrato coi suoi studi come i nostri antenati cacciatori e raccoglitori avrebbero sperimentato un'uguaglianza di genere molto maggiore di quella che potremmo immaginare. Sia uomini sia donne, con compiti diversi, contribuivano alla sopravvivenza della tribù, operando oltre i confini della cura e dell'accudimento dei piccoli.

Venendo a tempi più recenti, studi della stessa Bateman fanno emergere come negli anni precedenti la Rivoluzione industriale in Gran Bretagna, le donne fossero molto attive nel mondo del lavoro e questo aspetto abbia influenzato positivamente la rivoluzione stessa. "Una delle cose che meglio caratterizza la regione europea in cui la rivoluzione ha avuto inizio è che le donne erano sottoposte qui a meno limitazioni riguardo il coinvolgimento nel mercato di quanto fossero non solo in altre regioni d'Europa, ma anche di buona parte del resto del mondo" (Bateman, 2021 p. 31). La libertà delle donne, in sintesi, ha dato un contributo cruciale alla deflagrazione della Rivoluzione industriale.

Al di là dei singoli esempi storici, si può dire che il divario di genere globale in fatto di salute, istruzione, partecipazione al mondo del lavoro e rappresentanza politica, stimato dal *Gender Gap Report* del World Economic Forum nel 2021 al 32%, non è un punto di arrivo o il miglior risultato possibile nella storia dell'umanità. È necessario uno sforzo collettivo per superare questa dimensione di disuguaglianza, come ci invita a fare l'agenda 2030 dell'Onu per lo sviluppo sostenibile.

2. L'immaginario negativo delle madri al lavoro

Studi longitudinali negli Stati Uniti dimostrano una correlazione positiva tra occupazione delle madri e probabilità di realizzazione professionale delle figlie in età adulta. Studi condotti in Canada, Irlanda, Italia, Nepal, UK e USA, hanno fatto emergere come il lavoro delle madri e il coinvolgimento dei padri nei lavori domestici sia fattore predittivo dell'occupazione delle figlie e di una maggiore condivisione dei compiti di cura e domestici da parte dei figli, secondo una logica diretta di madre in figlia, di padre in figlio (cfr. Mc Ginn et al., 2019).

La dimensione del *maternal employment* appare cruciale in questo processo di cambiamento: il fatto che le madri lavorino durante i primi anni di vita e crescita delle bambine ha affetti diretti sui loro percorsi lavorativi e di autonomia futuri.

Tuttavia, nell'immaginario comune, in Italia e in altri paesi europei, il lavoro delle madri è ancora spesso considerato come elemento negativo nella crescita dei

figli e per il benessere famigliare. Nel 2012, la British Social Attitudes Survey ha rilevato che un rispondente su quattro considera che se la madre lavora a tempo pieno, la famiglia ne risente negativamente.

È qui in particolare che entra in gioco una lettura più propriamente culturale e pedagogica del fenomeno. Come sostiene Maria Grazia Riva (2021) il modello femminile ancora prevalentemente diffuso è quello della madre sofferente: difficoltà a conciliare ruolo di madre e lavoratrice, senso di colpa legato al lavoro, sono tratti che vengono in maniera consapevole veicolati da una generazione all'altra. Ragazze e giovani donne che ambiscono alla realizzazione professionale e alla maternità, così come lavoratrici che si costruiscono – non senza ostacoli – una carriera e conquistano ruoli dirigenziali, se decidono di avere un figlio devono convivere paradossalmente con uno stigma negativo.

A costruire questo immaginario partecipano non di rado anche i servizi per l'infanzia e scolastici, che attribuiscono diffusamente un'immagine negativa alla madre lavoratrice e alle sue esigenze: un giudizio che non può non avere riflessi negativi sia sulle madri sia sulle figlie ancora bambine (Minello, 2022). Solo una "pedagogia degli impliciti pedagogici" che permetta di superare visione tradizionali e ancestrali, adottando autonomia ed emancipazione per realizzare sé stesse in base a attitudini e aspirazioni può favorire un cambiamento radicale negli immaginari femminili nella nostra società (Riva, 2021).

3. La rivoluzione delle figlie (e delle madri)

La *gender revolution*, ovvero un cambiamento radicale nei ruoli di genere nella nostra società promosso in una prima fase dall'entrata delle donne nella sfera pubblica e nella seconda fase dal coinvolgimento attivo degli uomini nella sfera domestica, è possibile solo se due o più generazioni diverse decidono di invertire la rotta. Ovvero, se le figlie cominciano a richiedere e guadagnare autonomia, se le madri modificano stili educativi ricevuti a loro volta dalle nonne che non hanno portato a una effettiva indipendenza e emancipazione (Seveso, 2001).

Crescere in una famiglia democratica, basata su una parità di genere, o in una famiglia iperprotettiva che si basa sul controllo che sulla fiducia nei figli, o in una famiglia autoritaria, che usa regole e violenza nell'educazione, può portare a effetti molto diversi anche nella capacità di orientamento e scelta di una professione. Se nella prima tipologia può esserci soprattutto condivisione, autonomia e libertà di scelta, nella seconda ci sarà ansia e abitudine a delegare ad altri le scelte, nella terza inibizione e instabilità.

Il contributo particolare che può portare la pedagogia in questo ambito è considerare il ruolo attivo di bambini e bambine, di ragazzi e ragazze nella rivoluzione di genere. Da Maria Montessori (2008) in poi sappiamo che i bambini e le bambine non sono soggetti passivi gradualmente plasmati da varie agenzie educative, ma hanno idee proprie che possono influenzare il punto di vista dei genitori e

portare a rivedere modelli e stili famigliari superati. La rivoluzione partirà da loro, se solo sapremo assecondare la loro spinta verso l'indipendenza e l'autonomia.

Bibliografia

Bateman V. (2021). *La ricchezza invisibile delle nazioni. Il ruolo nascosto delle donne nella crescita dell'Occidente*. Roma: Luiss.

McGinn K., Ruiz Castro M., Long Lillo E. (2019). Learning from Mum: Cross-National Evidence Linking Maternal Employment and Adult Children's Outcomes. *Work, Employment and Society, 33*(3), 374-400.

Konner M. (2015). *Women after all: sex evolution and the end of male supremacy*. New York: Norton & Company.

Minello A. (2022). *Non è un paese per madri*. Roma-Bari: Laterza.

Moen P., Erickson M.A., Dempster-McLain D. (1997). Their mothers' daughters? The intergenerational transmission of gender attitudes in a world of changing roles. *Journal of Marriage and the Family, 59*(2), 281-293.

Montessori M. (2008). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori.

Riva M. (2021). Impliciti della memoria collettiva nell'educazione delle bambine e delle donne. Trasgredire progetti ancestrali e rompere vincoli inviolabili: il filo rosso per essere 'le donne che si è'. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *11*(1), 21-35.

Seveso G. (2001). *Come ombre leggere. Gesti, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine.* Milano: Unicopli.

Diventare adulti: l'autonomia professionale dello studente disabile tra progettazione e gestione di un percorso in alternanza inclusivo

Daniela Gulisano
Ricercatrice Senior - Università degli Studi di Catania
daniela.gulisano@unict.it

1. Premessa: per un'adultità in continuo divenire

Cosa vuol dire essere adulti? Quando si diviene adulti? ma soprattutto, come diviene adulta una persona con disabilità?

Innanzitutto ci vuole qualcuno che la *pensi adulta* fin dall'infanzia. Ciò significa che è necessario che i genitori e gli insegnanti imparino a guardare allo sviluppo della persona con disabilità come a un processo aperto, che si relaziona "al mondo", che deve andare oltre il raggio delle relazioni affettive familiari in un vero e proprio *progetto di vita personale e professionale*.

Una breve parentesi sul senso etimologico di progetto, messo a confronto con i termini programma/programmazione, anch'essi frequentemente adottati nel campo della disabilità, può aiutarci a comprendere le differenti sfumature di significato. Il progetto (da *pro-iacio*) è "l'oggetto lanciato in avanti, del quale in qualche modo prevediamo la curva di traiettoria; per estensione ed ipotesi, disegno del futuro. Programma/programmazione è la lettera (dal greco *gramma-atos*) messa davanti (*pro*); è la parola esposta, l'esplicitazione di un'azione predefinita" (Pavone, 2010, p. 81). In via generale, è possibile osservare che ciò che è definibile come dimensione progettuale nella vita del giovane si costituisce ed accade all'interno di un desiderio e di una non sempre precisa speranza. Il progetto, infatti, risponde sempre ad una dimensione "auto-direttiva, unitaria, integrata ed evolutiva, al desiderio di mantenere e migliorare il proprio esistere e alla speranza di far fronte al dover essere che riempie il vuoto esistenziale anche quando la noia, l'apatia e l'indifferenza del presentismo sembrano avere la meglio" (Filippi, 2011, p. 88). Se, come sostiene Pati (2007, p. 13), dal punto di vista esistenziale il progetto educativo si configura come categoria ontologica "che appartiene costitutivamente all'essere umano", dal punto di vista pedagogico, esso si presenta come l'espressione possibile e concreta dell'esercizio dell'autonomia e della libertà della persona.

Progetto di vita è innanzitutto un "pensare in prospettiva futura, o meglio un pensare doppio, nel senso dell'immaginare, fantasticare, desiderare, aspirare, volere" e contemporaneamente del "preparare le azioni necessarie, prevedere le varie fasi, gestire i tempi, valutare i pro e i contro, comprendere la fattibilità" (Ianes, 2009, p. 44).

Il passaggio dall'adolescenza all'età adulta rappresenta un momento tanto importante quanto delicato, è il momento in cui i giovani sono chiamati a compiere scelte e a generare azioni. Un'opportunità positiva per le persone con disabilità, sostiene Lepri (2016), è legata ad una visione della condizione adulta, non più da concepirsi "solo" come un dato biografico e sociale. Essa abbandona il modello unico di adulto possibile per presentarci un adulto che "persegue un compito di crescita secondo un continuum con le altre età e per le quali vi sono traiettorie esistenziali influenzate da obiettivi, progetti, aspettative" (Bortoli, 2017, p. 230). Un adulto per cui non esiste un'unica adultità ma *tante adultità possibili*. Semplificando, ogni progetto che caratterizza un'azione in età giovanile, dall'orientamento alla scelta professionale, al raggiungimento di un'autonomia abitativa, alla capacità progettuale di realizzare sé possibili e sequenze di azioni per realizzarli.

2. Sfide e prospettive per una progettazione didattica in alternanza inclusiva

Lo Statuto per l'*Azione di Salamanca* (UNESCO, 1994, p. IX) afferma che: "I giovani disabili dovrebbero essere sostenuti a compiere un effettivo passaggio dalla scuola alla vita adulta lavorativa. Le scuole dovrebbero aiutarli a diventare economicamente attivi e fornirgli le competenze utili alla vita quotidiana, offrendo una formazione che rispecchi le capacità richieste dalla vita sociale e di relazione e alle prospettive della vita adulta".

L'OECD (2000) suggerisce che la transizione alla vita lavorativa è soltanto uno dei tanti passaggi che i giovani dovranno compiere nel cammino verso la maturità. Nell'ambito di un'educazione permanente, per tutto l'arco della vita, anche il passaggio dall'istruzione iniziale verso la secondaria inferiore o superiore è già il primo dei tanti passaggi, fino all'occupazione, che i giovani dovranno vivere nel corso della loro vita.

Dal punto di vista didattico ed educativo, il progetto si presenta come un *agire generativo* che, a partire prima da una intuizione e poi da una previsione di azione, conduce il soggetto verso il possibile e ancora indefinibile.

A tal fine, in relazione alla progettazione generativa, un approfondimento particolare viene riservato ai *percorsi didattici in alternanza formativa* (Gulisano, 2017) che saranno differenziati, a seconda delle esigenze degli studenti e delle studentesse e del tipo di azienda e istituzioni in cui si metteranno alla prova, attraverso quattro diversi modelli di intervento, secondo la Legge 107/2015 (Fig. 1).

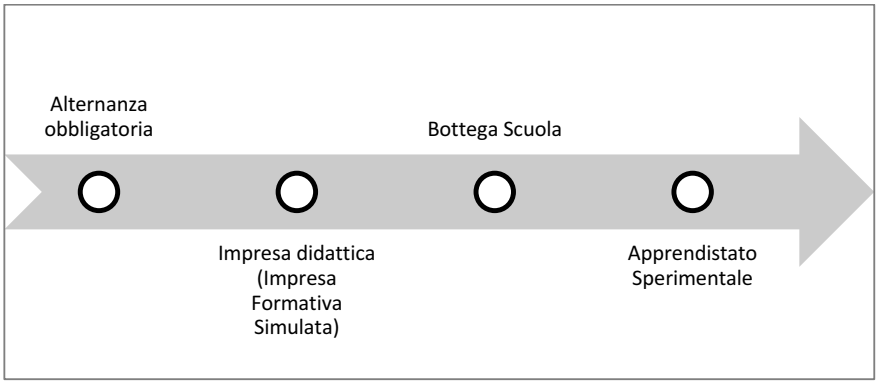


Fig. 1: Modelli di alternanza formativa

Inoltre, all'interno di questo scenario, la Legge 30 dicembre 2018, n. 145, relativa al "*Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*" apporta modifiche alla disciplina dei percorsi di alternanza scuola-lavoro. Tali modifiche, contenute nell'articolo 1, commi da 784 a 787, della citata Legge, prevedono, dall'anno scolastico 2018/2019, una ridenominazione degli attuali percorsi in alternanza scuola-lavoro in "*Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento - PCTO*".

La progettazione del percorso PCTO, come evidenziano le *Linee Guida Ministeriali* (Miur, 2019, p. 13) implica a priori l'individuazione delle competenze da sviluppare e il bilancio preventivo di quelle padroneggiate dallo studente in esito ad una analisi preliminare. Da tale confronto è possibile elaborare un progetto educativo, nel quale l'attività didattica, integrata o meno con l'esperienza presso strutture ospitanti, secondo gradi di complessità crescente, deve condurre alla realizzazione di un compito reale che vede la partecipazione attiva dello studente.

Alcune competenze trasversali, quali *autonomia, creatività, innovazione nel gestire il compito assegnato, capacità di risolvere i problemi (problem solving), comprensione della complessità dei vari linguaggi, comunicazione, organizzazione, capacità di lavorare e saper interagire in un gruppo (team-working), flessibilità e adattabilità, precisione e resistenza allo stress*, sono oggi quelle più richieste ai giovani in ambito lavorativo.

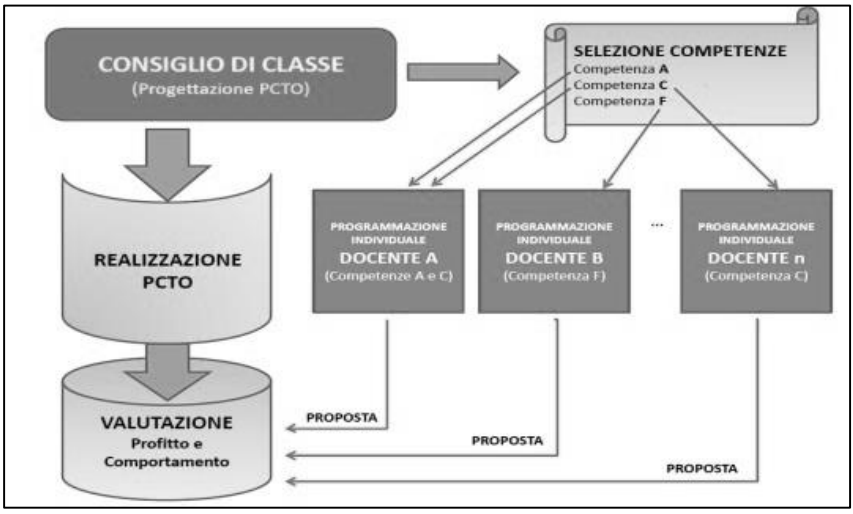


Fig. 2: Progettazione PCTO (Miur, 2019)

Sotto il profilo operativo è necessario:

- individuare accuratamente le competenze trasversali e/o professionali da sviluppare, in termini funzionali a favorire l'auto-orientamento dello studente;
- promuovere la riflessione degli studenti sulle loro preferenze, attitudini e attese relative all'esperienza da realizzare;
- coinvolgere gli studenti nella progettazione dei percorsi;
- attuare una efficace comunicazione per le famiglie;
- accompagnare gli studenti nell'osservazione e nella riflessione sui percorsi attivati, ivi comprese (laddove previsto) le dinamiche organizzative e i rapporti tra soggetti nell'organizzazione ospitante, condividere e rielaborare criticamente in aula quanto sperimentato fuori dall'aula;
- documentare l'esperienza realizzata, anche attraverso l'utilizzo degli strumenti digitali;
- disseminare e condividere i risultati dell'esperienza.

Questa spinta all'*agire autodeterminato* caratterizza tutti i soggetti-persona, indipendentemente dalle loro abilità e competenze, ed è una delle condizioni di base su cui si fonda la *qualità stessa della vita di ognuno*.

In questa prospettiva, l'alternanza formativa rappresenta un'ottima opportunità di inclusione per gli studenti con disabilità. Tali percorsi, infatti, hanno una importante valenza didattico-formativa ed educativa per i soggetti-persona che vi partecipano, in quanto vanno ad operare su tutti gli assi di sviluppo, rappresentando un'ottima occasione di inclusione scolastica: "se organizzati in maniera accurata, infatti, offrono agli alunni l'opportunità di esprimersi in contesti lavorativi,

migliorando sia la motivazione all'apprendimento che la propria autostima" (Conclave, 2018, p. 2).

Bibliografia

Conclave M. (2018). *Pari opportunità per i disabili nell'alternanza scuola-lavoro*. In <https://nuovi-lavori.it/index.php/pari-opportunita-per-gli-studenti-disabili-nell-alternanza-scuola-lavoro/ > (ultima consultazione: 24/04/2023).

Filippi R. (2011). *Mappe educative e setting pedagogici nella dimensione formativa del linguaggio*. Roma: Armando.

Gulisano D. (2019). *Scuola, competenze e capacit-azioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Gulisano D. (2017). *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e Pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Ianes D. (2013). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.

Lepri C. (Ed.). (2017). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: Franco Angeli.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2019). *Linee Guida Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*. In https://www.miur.gov.it/documents/-20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf (ultima consultazione 24/04/2023).

Mulè P. (Ed.). (2018). *Alternanza formativa e identità professionale dei disabili di scuola secondaria di secondo grado. Un'indagine esplorativa*. Ragusa-Catania: Cooperativa Sociale Ragazzi in Volo ar.l Onlus.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2000). *Towards a Coherent Policy Mix*. Paris: OECD.

Pati L. (2007). *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*. Brescia: La Scuola.

Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.

UNESCO (1994). *Dichiarazione di Salamanca*. In <https://sito01.seieditrice.com/concorso-idr/files/2018/06/2_5_DichiarazionediSalamanca-1994_UNESCO.pdf> (ultima consultazione: 24/04/2023).

Costruire ponti tra scuola e mondo del lavoro per le persone con disabilità intellettiva: idee progettuali e valorizzazione di buone prassi

Silvia Maggiolini
Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore
silvia.maggiolini@unicatt.it

1. Il buio oltre la "siepe". La creazione del sé adulto per la persona con disabilità intellettiva

Il processo di costruzione dell'identità adulta rappresenta, come noto e come ampiamente documentato da una vasta letteratura scientifica (Regni 2006; Mura, Zurru, 2016), un percorso complesso ed articolato che in molte situazioni richiede, restando nelle trame del linguaggio metaforico connesso all'immagine del tragitto, la possibilità di compiere qualche passo indietro e prendere la necessaria rincorsa per effettuare il salto richiesto, oppure di comprendere quali strategie, risorse e forze mettere in campo per procedere lungo il cammino. Per coloro che sperimentano una condizione di maggiore fragilità, derivante, ad esempio dalla presenza di limitazioni funzionali e adattive, come nel caso di una condizione complessa, di natura intellettiva, una pluridisabilità, o una sindrome rara, questo passaggio rischia di tradursi in un salto nel buio, oppure nella proposta di sentieri noti ed uniformati a logiche precostituite. È soprattutto in relazione a tali realtà che questioni e sfide connesse alle modalità di progettazione di forme di autonomia, adultità, autodeterminazione e identità professionale si intrecciano a principi etici inalienabili, quali il riconoscimento dei diritti fondamentali della persona, la promozione costante della qualità di vita, l'implementazione di modalità di coinvolgimento e di partecipazione attiva di ogni singolo individuo all'interno della comunità sociale di appartenenza. Accade invece che molte persone con disabilità diventino adulte, senza di fatto essere pensate o riconosciute come tali, venendo così deprivate delle opportunità necessarie per tradurre il "dato" biografico in ruolo sociale (Lepri, 2016).

Urgenza e necessità sono, dunque, i caratteri che connotano gli impegni formativi finalizzati ad infrangere schematismi di pensiero che spesso finiscono per inibire intenzioni ed aperture verso sperimentazioni o approcci innovativi. Un contributo emblematico alla riflessione in corso è offerto dalle criticità connesse agli scenari che si delineano al termine del percorso scolastico, fase in cui identità sociale, compiti e prospettive necessitano di essere ricalibrati. È in questo peculiare momento che la famiglia diviene testimone, a volte impotente, di realtà segnate da vuoti e silenzi ed avvolte da quel "buio" nel quale si fatica a distinguere con chiarezza riferimenti e direzioni. La creazione di un sistema di rete capace di con-

nettere e far dialogare scuole, istituzioni, famiglie, persone, servizi di orientamento e di collocazione lavorativa costituisce, o almeno dovrebbe, una prima essenziale risposta applicativa alle considerazioni appena espresse, nelle quali si ritrovano, sia pur semplificate, storie di vita che raccontano di bisogni inascoltati o ricalcano copioni già scritti.

2. "The Future of Jobs". Nuovi scenari, nuove proposte?

Negli ultimi anni la presenza di studenti con disabilità nel sistema formativo italiano si è configurata nei termini di una realtà in costante incremento, anche e soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado. Accanto ad una doverosa attenzione verso tutto ciò che possa garantire le necessarie condizioni di accesso, tuttavia, non sempre è corrisposta un'altrettanta calibrata ricerca delle azioni volte a garantire adeguate opportunità di successo. Si consideri, in tal senso, quanto indicato da Eurostat nel rapporto dedicato ai NEET, ossia ai ragazzi "Not (engaged) in Education, Employment or Training" (*Statistics on young people neither in employment nor in education or training*, 2020). Tra i principali e possibili fattori di rischio di tale fenomeno, accanto alle questioni di genere, alle caratteristiche individuali e sociali quali la famiglia di origine o la residenza, viene indicata anche la condizione di disabilità che, in base a quanto precisato, aumenterebbe del 40% la probabilità di far convergere fatiche e criticità verso uno stato di immobilismo o di inerzia. Sarebbe realmente interessante interrogarsi in merito alle ragioni per le quali la presenza di una disabilità possa costituire una barriera all'efficacia di percorsi educativi e formativi correlati all'età adulta, se ciò non comportasse il rischio, altrettanto reale, di tradursi in un quesito retorico. Ciò che sembra, al riguardo, opportuno sottolineare, anche alla luce delle sostanziali trasformazioni in essere nel mercato del lavoro proprie dell'economia pandemica e post pandemica, ben sintetizzati nel documento del World Economic Forum, The Future of Jobs Report (WEF, 2020) è il richiamo all'improrogabilità di azioni che favoriscano una disponibilità di sguardi e di posture, un'apertura verso una comprensione in grado di abbracciare differenti angolature prospettiche e consentire l'attuazione di quegli sforzi proattivi, in assenza dei quali le disuguaglianze saranno esasperate (WEF, p.7). Con quanto affermato ci si riferisce, in prima battuta, ad un passo necessario alla costruzione di ponti, che possano collegare tra loro non solo strutture, enti, agenzie, ma anche mondi professionali, esperienze verificate con sentieri incontaminati e che chiama in causa la necessità di un definitivo trapasso da una logica riparativa o compensativa, attorno alle quali molte attuali proposte rivolte a persone con disabilità prendono forma, ad una propositiva ed esplorativa.

La sfida, dunque, che ne deriva interpella la realtà del terzo settore, del mondo associazionistico, i servizi per la disabilita e, più in generale, per l'orientamento al lavoro. Essa si delinea in termini di opportunità che possano promuovere forme di welfare a carattere produttivo, in linea con un concetto di innovazione sociale che ingloba "nuove idee in grado di soddisfare esigenze sociali, creando relazioni

e nuove collaborazioni. Queste innovazioni possono essere prodotti, servizi o modelli che rispondono in modo efficace a bisogni insoddisfatti" (BEPA, 2010, p.7). Sono sfide, queste, che hanno visto, sino ad oggi, primariamente in prima linea quelle forme di generatività sociale derivanti dallo spirito di imprenditorialità genitoriale e dalla dimensione di proattività propria dell'associazionismo familiare. All'interne di tali considerazioni possono essere annoverate proposte, progettualità, sperimentazioni, molte delle quali nate come risposte concrete all'esigenza di garantire contesti inclusivi efficaci, di dare vita ad immaginari lavorativi in grado di sollecitare la capacità individuale e collettiva di agire, prima ancora di reagire.

3. Dall'idea al progetto. Dall'azione alle buone prassi

Accanto ai fattori di sostenibilità, inclusione, innovazione ed opportunità che dovranno necessariamente guidare i processi trasformativi in essere nel mondo produttivo e, più in generale, negli scenari sociali e culturali, andrebbero anche considerate le modalità che possano contribuire a traghettare intenzioni ed azioni in buone prassi. Queste ultime sono da intendersi secondo l'accezione espressa da Canevaro, ossia non tanto come gli esempi più belli, ma come il risultato di processi e comportamenti individuali dai quali deriva la riorganizzazione di un percorso istituzionale di interesse collettivo e, come tale, con una valenza politica che non può essere trascurata (Ianes, Canevaro, 2015). Testimonianze in tal senso non mancano: dalla realizzazione di reali opportunità lavorative alla costituzione di contesti di apprendimento significativi oltre la scuola dell'obbligo e l'istruzione secondaria, sino all'organizzazione strutturata di esperienze formative, rivolte a giovani con disabilità e, in particolare, con difficoltà sul piano cognitivo (college, laboratori, luoghi di conoscenza, sperimentazione, socializzazione e benessere). Queste progettazioni, nello specifico, si propongono, tra i vari obiettivi, l'attivazione di processi di apprendimento per la formazione continua della persona, l'acquisizione di competenze trasversali, la realizzazione di percorsi di orientamento, coinvolgendo ed armonizzando dimensioni individuali, familiari, sociali e comunitarie. Si tratta, in molti casi, di proposte nate con l'intento di fornire, in forma iniziale e forse incompleta, occasioni di supporto in risposta a bisogni, come si è detto, ampiamenti avvertiti nella comunità educante e a parziale copertura di vuoti di sistema, ma che divengono spesso occasioni uniche in cui intrecci relazionali ed orizzonti comuni si tramutano in idee e spinte trasformative. In tutto ciò, pare chiaro come alla riflessione pedagogica spetti il compito di continuare a ricercare le trame in cui il binomio educazione e futuro può essere declinato, sganciandosi da retaggi culturali e sociali per riuscire, invece, ad accogliere le esigenze del presente ed accompagnare, arricchendolo di significato, il mutamento richiesto.

Bibliografia

Bureau of European Policy Advisers (BEPA) (2010). *Empowering People, Driving Change. Social Innovation in the European Union.*

D'Alonzo L. (Ed.). (2021). *Vite reali. La disabilità tra destino e destinazione*. Milano: Pearson.

Eurostat (2020). *Statistics on young people neither in employment nor in education or training*.

Friso V. (2018). Identità e lavoro adulto. L'impegno educativo. In L. Decembrotto (Ed.), *Università e carcere. il diritto allo studio tra vincoli e progettualità* (pp. 37-51). Milano: Guerini.

Gilson C.B., Carter E.W., Biggs E.E. (2017). Systematic review of instructional methods to teach employment skills to secondary students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *42*(2), 89-107.

Ianes D., Canevaro A. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.

Lepri C. (Ed.). (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: Franco Angeli.

Mura A., Zurru A.L. (2013). *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: Franco Angeli.

Regni R. (2006). *Educare con il lavoro. La vita activa oltre il produttivismo e il consumismo*. Roma: Armando.

World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report.*

Indagare il lavoro: prospettive di sviluppo per il Disability Manager

Enrico Miatto
Professore Aggiunto - IUSVE, Università Pontificia Salesiana di Roma
e.miatto@iusve.it

1. Premessa

Solamente negli ultimi anni la letteratura di carattere pedagogico ha approfondito il discorso educativo attorno alla figura del *Disability Manager*, chiamata a farsi responsabile dei processi di inserimento lavorativo e a promuovere l'adozione di politiche per l'inclusione delle persone in situazione di svantaggio nei luoghi di lavoro (Sacchi, 2022; Amatori, 2020; Romano, 2020; Friso, 2017). L'assunto alla base del suo sviluppo si colloca nel più ampio contesto della corrente di pensiero sul *Diversity Management*, nata sul finire del secolo scorso negli Stati Uniti, con l'intento di gestire e promuovere diversità presenti in organizzazioni pubbliche e private, allo scopo di sviluppare ambienti di lavoro e, relazionali in senso ampio, favorevoli a tutti, in cui le differenze di ciascuno non rappresentino fonte di discriminazione, bensì oggetto di reale interesse e ascolto (Friso, 2018). Tale corrente pone, dunque, l'attenzione sull'impegno a favorire lo sviluppo di una cultura dell'inclusione socio-lavorativa attenta a che ogni persona possa vivere e lavorare in uno stato di equità e pari opportunità.

Nel nostro panorama nazionale, al centro del dibattito pedagogico attuale, vi è il riconoscimento del ruolo di snodo di tale figura nel processo di inclusione lavorativa, oggi più che mai collocata dentro ad un approccio al tema *right-based*. In specie, la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), all'articolo 27, afferma il loro "diritto all'opportunità di mantenersi attraverso il lavoro che esse scelgono o accettano liberamente in un mercato del lavoro e in un ambiente lavorativo aperto, che favorisca l'inclusione e l'accessibilità delle persone con disabilità". Sul versante ordinamentale, le recenti *Linee guida in materia di collocamento mirato delle persone con disabilità*, emanate con il D.M. n. 43 dell'11 marzo del 2022, testimoniano l'impegno della legislazione nazionale nell'introdurre figure professionali formate per sostenere l'articolato processo di inserimento lavorativo delle persone con disabilità.

Sul fronte delle discipline pedagogiche, in particolare della Pedagogia Speciale, è centrale, nel dibattito attuale, la questione di quanto esse possano giocare un ruolo fattivo nel proporre un adeguato supporto in termini formativi per la figura del *Disability Manager*, anche *on the job*, chiamata ad una operosità strategica per l'inclusività dei contesti lavorativi e a svolgere un ruolo di snodo per la realizzazione

di processi inclusivi (Sacchi, 2022; Giorgi et al., 2021; Amatori, 2020; Friso, Scollo, 2019). Tale figura, nell'effettività delle sue funzioni e degli ambiti plurali e complessi di intervento per l'inclusione lavorativa nelle realtà aziendali e nelle organizzazioni pubbliche e private, apre un varco per la ricerca pedagogica chiamata ad osservarne sia gli elementi in relazione alla sua specifica formazione, sia le caratteristiche relative alla funzione di volano per l'inclusione che essa può svolgere nei contesti aziendali.

A muovere da tale scenario, il presente contributo dà conto degli esiti di una ricerca qualitativa che ha indagato pratiche di inserimento lavorativo a partire da interviste discorsive rivolte a figure manageriali di un gruppo di cooperative sociali di tipo B, aderenti a una realtà consortile veneta[1].

2. Esiti del percorso di ricerca

La ricerca in oggetto ha permesso di approfondire aspetti di rilievo sui diversi processi di orientamento e sulle pratiche di inserimento lavorativo delle persone in situazione di svantaggio messe in atto in singoli contesti organizzativi di matrice cooperativa. Per loro prerogativa tali realtà si avvalgono della prestazione lavorativa di persone svantaggiate al fine di un loro inserimento nel mondo del lavoro. Esse devono costituire almeno il 30% dei lavoratori, così come previsto ai sensi della legge n. 381/1991 in materia di disciplina delle cooperative sociali.

La ricerca qualitativa con interviste in profondità (Cardano, Ortalda, 2021) rivolte a 20 dirigenti di cooperative sociali di tipo B sui responsabili per l'inserimento lavorativo, ne ha indagato le pratiche, relativamente alle figure che ne sono responsabili e gli esiti.

L'analisi tematica, circa il primo nucleo, lascia intravedere come i soggetti intervistati appartenenti a piccole e medie cooperative (con meno di 50 lavoratori) che svolgono il ruolo di responsabile per l'inserimento lavorativo, coincidano, sul piano organizzativo, con figure apicali con ruoli di presidenza o direzione, e con figure intermedie di coordinamento di squadra. Relativamente alle caratteristiche legate al ruolo, sono persone esperte nelle mansioni specifiche, a cui in più occasioni, nel corso delle diverse interviste, è stata riconosciuta una "spiccata sensibilità". L'espressione è rappresentativa di un modo di descrivere una competenza non formale che racchiude capacità di ascolto, empatia e di accompagnamento educativo. Per tali figure, inoltre, non è prevista nessuna formazione specifica se non quella data dall'esperienza maturata sul campo, emergente dalle disposizioni personali ad operare in un contesto aziendale cooperativo. Risultano, inoltre, essere sporadiche le occasioni di formazione a tale ruolo.

I soggetti intervistati rappresentanti di grandi realtà cooperative, con oltre 50

1 Gli esiti qui presentati rientrano nel più ampio progetto di ricerca curato da Davide Girardi e Claudia Andreatta presso l'Area di Pedagogia dello IUSVE dal titolo *Insieme per il lavoro*.

lavoratori, si caratterizzano, invece, con un profilo dedicato e con laurea magistrale in Psicologia o in ambito pedagogico. Il percorso di studi di provenienza, nel contesto lavorativo pare essere tacitamente inteso come idoneo allo svolgimento di tale ruolo e non è stata registrata, al momento dell'intervista, attività di formazione ricorrente specifica.

Nei contesti considerati la principale mansione del responsabile per l'inserimento lavorativo sembra vertere principalmente attorno ad attività di tutoraggio operativo su funzioni e mansioni specifiche svolte dai lavoratori con svantaggio. Nel caso delle grandi cooperative, questa si allarga anche ad attività di accompagnamento educativo.

Il secondo nucleo tematico qui approfondito e relativo agli esiti dell'inserimento lavorativo, fa emergere come questo venga inteso, dalla pluralità degli intervistati, come la risultante dell'insieme di caratteristiche personali, cultura organizzativa e *commitment* aziendale, chiamato ad essere forte in una realtà cooperativa.

Gli intervistati lasciano intendere che l'inserimento lavorativo delle persone svantaggiate è di buon esito laddove il lavoratore permane a lungo nella realtà cooperativa, accresce progressivamente abilità e livelli di competenza, stabilisce un rapporto di tipo fiduciario nel contesto lavorativo, modifica abitudini di vita utili ad aumentarne la qualità, accede ad altri contesti lavorativi. Di contro, sono considerate variabili di non esito, la fuoriuscita dal mercato del lavoro motivata dal preferire altre forme di sussidio pubblico, il mancato inserimento nel mercato del lavoro dovuto alla rigidità dei contesti rispetto alle caratteristiche del lavoratore, la resistenza al cambiamento, il mancato instaurarsi, infine, di un clima di fiducia legato a fallimenti e insuccessi. Tutti aspetti in cui il responsabile per l'inserimento lavorativo è chiamato a giocare un ruolo di snodo.

3. Conclusioni

I dati parziali del percorso di ricerca qui sintetizzato restituiscono uno spaccato della complessità del lavoro nelle cooperative di tipo B che hanno come componente statutaria la dimensione dello svantaggio, mettendo a tema anche gli esiti delle pratiche di integrazione socio-lavorativa. L'azione "dell'uomo giusto al posto giusto" pone l'accento sulla necessità di operare culturalmente sull'allargamento di contesti inclusivi. I dati raccolti portano a chiedersi se, in prospettiva inclusiva (Miatto, 2020), davvero si tratta di uomo giusto o se, invece, come fortemente crediamo, sia questione di creare contesti giusti, tali anche perché dotati di figure professionali competenti e non solamente "sensibili". Gli esiti di tale indagine, lasciano affiorare nodi critici in merito a fabbisogni formativi espressi e inespressi del *Disability Manager*, e al suo profilo di competenza *on the job*. In linea con altri lavori (Sacchi, 2022; Amatori, 2020; Romano, 2020; Friso, 2017) si rileva la necessità di un presidio pedagogico nella formazione di tale figura e nel suo accompagnamento professionale al fine di trasformare "la sensibilità" in competenza per

l'inclusione che rimane questione nodale per la realizzazione di contesti sociali e lavorativi inclusivi.

Bibliografia

Amatori G. (Ed.). (2020). *Disability management e pedagogia speciale. Nodi concettuali e declinazioni professionali*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Cardano M., Ortalda F. (2021). *L'analisi qualitativa*. Milano: UTET

Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini Scientifica.

Friso V. (2018). Disability Management. *Studium Educationis*, 3, 125-128.

Friso V., Scollo S. (2019). Il Disability Manager e le competenze di tutoring, a sostegno dell'inclusione lavorativa. *Formazione, lavoro, persona*, 25, 107-116.

Giorgi G., Amatori G., Alla E., Battistelli C. (2021). *Disability & diversity management ai tempi del Covid-19*. Milano: FrancoAngeli.

Miatto E. (2020). L'inclusione come un prisma: significati e prospettive di una incursione nel catalogo OPAC del SBN. *Education Sciences & Society*, 2, 285-295.

ONU (2006). *Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità*. New York: ONU.

Romano A. (2020). *Diversity & Disability Management. Esperienze di inclusione sociale*. Milano: Mondadori.

Sacchi F. (2022). *Disabilità al lavoro. Il responsabile per l'inserimento lavorativo delle persone con disabilità*. Roma: Studium.

Orizzonti inclusivi nell'autodeterminazione del disabile intellettivo

Valentina Perciavalle
Ricercatrice confermata - Università degli Studi di Catania
valentinaperciavalle@unict.it

1. Orizzonti inclusivi e buone prassi

Al termine "disabilità", viene conferita, ad oggi, un'accezione multidimensionale e multi-prospettica (Canevaro, Malaguti, 2014). Si prendono in considerazione, infatti, anche altre dimensioni del vissuto di un individuo disabile, prima tra tutte, la possibilità di vivere la sfera dell'autonomia e l'opportunità di raggiungere l'autodeterminazione. Gli orizzonti inclusivi che permeano la disabilità e le buone prassi finalizzate a migliorare significativamente la qualità della vita dei disabili (OMS, 2001) rendono possibile la strutturazione di itinera psicoeducativi per sviluppare e migliorare le competenze cognitive, relazionali e della sfera delle autonomie di base. Favoriscono la predisposizione di setting educativi dotati di materiali e strumenti che si configurano come facilitatori e vettori di principi inclusivi, perché il successo formativo di tutti gli alunni possa rappresentare la realtà, nel rispetto delle caratteristiche individuali e dei bisogni precipui di ciascuno. Le ricerche sull'inclusione delle persone con disabilità degli ultimi decenni, hanno affermato sempre più la pressante necessità di individuare sistemi comunicativi e strategie didattiche scientificamente accreditate, in grado di rispondere affermativamente alle problematiche che le persone con disabilità incontrano in famiglia, a scuola e nell'extra scuola. Ripensare agli attuali sistemi comunicativi, in chiave inclusiva, riflette una nuova sensibilità, della nostra società, un nuovo linguaggio in grado di giungere al cuore della disabilità; questo nuovo sistema comunicativo non intende più la disabilità come un'etichetta che accompagna il disabile per tutta la vita, immutabile e fortemente limitante, ma come emergenza educativa e apprenditiva, collegialmente condivisa da tutta la comunità. Tra le buone prassi educative e cliniche si rende altresì necessario uniformarsi a sistemi di classificazione condivisi, per una corretta analisi dei dati. (Buono, Zagaria, 2003). Pertanto ricorrere a strategie e strumenti condivisi consente di individuare, in modo certo, le condizioni di salute di una persona in un dato momento, i punti di forza e le aree di debolezza, ed il livello raggiunto di inclusione sociale. Il modello individuale intende la disabilità come una problematica della persona, causata da uno sviluppo atipico, che necessita della presa in carico da parte del sistema sanitario (Cottini, 2020). Viene introdotto il concetto di *partecipazione attiva* (OMS, 1999)

che andrà poi a costituire l'anima di ICF (OMS, 1999). Viene data estrema importanza alla fase diagnostica che va effettuata tenendo conto anche dei fattori contestuali; permane però la tendenza ad intendere la disabilità come una problematica riguardante un ristretto numero di individui (Oliver, 1990). Se dunque il modello individuale intende la disabilità come legame e concausa tra menomazione e identità disabile, nel modello sociale, i fattori contestuali risultano centrali per diagnosticare la disabilità in una visione abilista e non volta a rilevare lo svantaggio conseguente alla menomazione (Oliver, 1996). Il modello ICF diviene dunque promotore di una visione della disabilità caratterizzata da una serie di fattori in interazione reciproca tra loro. Le condizioni biologiche relative alla salute della persona disabile e le relative limitazioni nelle dimensioni di vita, unite ai fattori contestuali e personali rendono unica ogni persona a prescindere dal fatto che sia disabile e vanno quantificati in modo da garantire il miglior supporto e in modo da promuovere l'autodeterminazione. Soresi definisce ICF come "una rassegna delle componenti della salute" (Soresi, 2016). La visione bio-psico-sociale di ICF ritiene centrale il concetto di funzionamento in relazione alla salute di ciascun individuo e alla possibilità di partecipare socialmente alla comunità. Il funzionamento della persona viene dunque osservato in base ai fattori personali e contestuali (Cottini, 2020), indagando lo stato di salute della persona nelle varie dimensioni di vita.

2. Il ruolo della famiglia nel percorso di autodeterminazione

Negli ultimi tempi l'iter inclusivo che si è sviluppato nel nostro Paese, nei confronti anche delle persone con disabilità ha posto l'enfasi sui contesti e setting educativi, quali famiglia, scuola, gruppo dei pari, Enti locali, all'interno dei quali si rivela indispensabile una presa in carico precoce e solidale. Diviene dunque prioritario riflettere sul cammino educativo ed inclusivo del disabile intellettivo, non dimenticando che vanno contrastati in modo fermo e deciso gli atteggiamenti pietistici e di rassegnazione, che muovendo da un intento iperprotettivo, ostacolano la strutturazione di percorsi identitari volti a sviluppare l'autonomia e l'affermazione del sé (Mulè, 2018). In tema di disabilità, vi è una marcata tendenza a frammentare le dimensioni di vita del disabile intellettivo, quasi a volerne indagare gli ambiti di pertinenza in modo parziale ed ancorato alla fascia d'età della persona disabile, rischiando di comprometterne il continuum esistenziale. La finalità cardine della cura educativa, nella pedagogia speciale, è quella di fornire supporto concreto e mirato al disabile per riprogettare il suo iter esistenziale, riacquistando la cura di sé, iniziando a valorizzare le proprie risorse e potenzialità, migliorando la qualità della propria vita (Mulè, 2018). La famiglia è chiamata a mutare in relazione alle continue necessità dei suoi componenti, e a mantenersi integra nel corso del tempo, nonostante le continue modifiche (McGoldrick et al., 1993). La nascita di un figlio con disabilita pone i genitori di fronte alla necessita di riorganizzare il proprio assetto familiare. Come la Legge 5 febbraio 1992, n. 104 esplicita, la fa-

miglia è un contesto di vita di primaria importanza, che accompagna il vissuto di ogni individuo. Caratterizzata da dialogo e confronto e supportata dalle cure materiali, intende il legame genitori-figli in modo asimmetrico, con prevalenza del ruolo genitoriale sino a quando i figli non raggiungono l'autonomia. La Legge Quadro afferma che la cosiddetta "responsabilità genitoriale" permane per l'intero ciclo vitale delle famiglie di figli disabili. Il nucleo genitoriale e l'eventuale presenza di sibling non rappresentano una monade unitaria, ferma, bensì un sistema variabile, che muta per adattarsi alle sfide contestuali, capace di trasformarsi nel tempo e nello spazio. Da numerosi studi di settore emerge che l'accettazione della condizione di disabilità del proprio figlio procura traumi e cambiamenti negli equilibri familiari; la quotidianità viene esperita dai genitori come schiacciante, si avverte un senso di crescente sconforto (Mulè, 2018). Tale condizione esperita dai genitori e particolarmente rischiosa poiché il supporto esterno costituisce una preziosa risorsa per affrontare proattivamente ed in modo resiliente il carico di stress. Senza una rete sociale a sostegno della famiglia, quest'ultima può sentirsi schiacciata ed impotente e tendere a chiudersi in sè stessa sedimentando senso di frustrazione e inadeguatezza (Ramaglia, Pezzana, 2004). Le fasi di maggiore criticità sono rappresentate dalla notizia della diagnosi, dalla delusione rispetto alle aspettative iniziali, il confronto con i sibling, le incertezze sul futuro scolastico, i dubbi in merito alla futura dimensione di adultità del proprio figlio, la preoccupazione per il futuro del "dopo di noi", se, in buona sostanza, la vita dopo l'allontanamento da casa e dai genitori potrà mai essere caratterizzata da autonomia e indipendenza, oppure da un ricovero in una struttura assistenziale. È fondamentale che la famiglia non sia lasciata da sola e che invece si senta supportata da una rete formata da scuola, specialisti ed Enti territoriali, che la aiuti ad accettare la disabilità del proprio figlio e a delineare orizzonti caratterizzati dalla possibilità di pensare che il proprio figlio disabile intellettivo possa essere in grado di ricoprire "ruoli futuribili" e di sperimentarsi in dimensioni professionalizzanti (Mulè, 2018).

3. Conclusioni

Il cammino inclusivo per l'autodeterminazione, prevede che la famiglia e la scuola costituiscano un punto fermo per il figlio disabile affinché questi possa sentirsi incoraggiato a compiere passi importanti in direzione dell'autonomia e dell'autorealizzazione.

Bibliografia

Buono S., Zagaria T. (2003). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute. Ciclo Evolutivo e Disabilità / Life Span and Disability*, *6*(1), 121-141.

Canevaro A., Malaguti E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel di-

battito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 2*(2), 97-10.
Cottini L. (2020). *Didattica speciale e inclusione scolastica.* Roma: Carocci.
McGoldrick M., Heiman M., Carter B. (1993). *The changing family life cycle*. In F. Walsh (Ed.), *Normal Family Processes*, ed 2. New York: Guilford Press.
Mulè P. (Ed.). (2018). *Alternanza formativa e identità professionale dei disabili di scuola secondaria di II grado. Un'indagine esplorativa*. Ragusa: Cooperativa Sociale Ragazzi in Volo ONLUS.
Oliver M. (1990). *The Politics of Disablement*. Londra: Macmillan.
Oliver M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice.* New York: St Martin's Press.
OMS (1999). *Classificazione Internazionale del funzionamento e delle disabilità*, ICIDH-2, Bozza Beta-2, versione integrale. Trento: Erickson.
OMS (2001). *Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*. Trento: Erickson.
Ramaglia G., Pezzana C. (2004). *Capire l'autismo*. Roma: Carocci
Soresi S. (2016). *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*. Bologna: il Mulino.

Una proposta teorica e metodologica per il lavoro socio-educativo: la mappa per la comunità

Andrea Petrella
Ricercatore - Università degli Studi di Padova
andrea.petrella@unipd.it

1. Introduzione

Il contributo intende condividere una proposta teorica e metodologica rivolta principalmente a educatori e operatori sociali e ispirata all'approccio del *community mapping* di matrice anglosassone. La mappa per la comunità è uno strumento di co-costruzione dal basso di una cartografia su cui gli attori stessi del territorio collocano e problematizzano le proprie connessioni e relazioni e segnalano i propri luoghi – formali e informali – di supporto, aggregazione, confronto. La mappatura partecipata si configura quindi come un possibile nuovo orientamento per le professioni educative, nell'ottica di un lavoro "sul campo" teso a promuovere e consolidare inclusione sociale e comunità educanti capaci di creare integrazione e coesione tra i sistemi educativi e la cittadinanza, con particolare attenzione alle fasce più vulnerabili.

2. Il contesto: vulnerabilità, supporto sociale informale e vicinanza solidale

La proposta di questo strumento si inserisce all'interno della cornice teorico-operativa del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.), coordinato scientificamente dall'Università di Padova attraverso il Laboratorio di ricerca e intervento in educazione familiare e finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (Milani, 2023). Avviato nel 2011, si concentra sul sostegno a bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità attraverso interventi multiprofessionali e basati sulla resilienza, al fine di ridurre la povertà educativa e la negligenza familiare (Lacharité, Éthier, Nolin, 2006). Con l'approvazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza da parte della Commissione europea, il programma è riconosciuto come intervento finanziabile per tutti gli Ambiti Territoriali Sociali per il 2022-2027, mentre il Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023 ha riconosciuto P.I.P.P.I. come Livello Essenziale delle Prestazioni Sociali.

I dispositivi di intervento che P.I.P.P.I. promuove sono il servizio di educativa domiciliare, il partenariato scuola-famiglia-servizi, i gruppi genitori e la vicinanza solidale. Quest'ultima fa riferimento al supporto sociale informale (Spilsbury, Kor-

bin, 2013) e alle opportunità per le famiglie che vivono particolari situazioni di vulnerabilità di poter valorizzare, trovare o costruire nel proprio ambiente di vita occasioni per essere aiutati nel dare risposte ai bisogni di sviluppo dei bambini. Tale supporto si esplica attraverso azioni di vicinato solidale, aiuti della rete familiare allargata e sostegni forniti da associazioni o gruppi informali. La storia e i dati di P.I.P.P.I., pur non rappresentativi della totalità delle situazioni di vulnerabilità familiare, dimostrano una costante fatica da parte di operatori e famiglie nell'attivazione della vicinanza solidale (Serbati, 2016): innescare relazioni di supporto informale partendo spesso da situazioni caratterizzate da esclusione sociale implica scardinare dinamiche cristallizzate e tessere faticosamente reti che possano fornire sostegno, superando pregiudizi e chiusure. Individuare o, in alcuni casi, "abbinare" chi offre un sostegno a chi lo necessita è un passaggio non così scontato, anche fuori dalle situazioni di vulnerabilità (Tuggia, 2017). Ecco, allora, l'opportunità offerta dallo strumento di mappatura collettiva: co-costruire dal basso, in forma collettiva, una mappa della propria comunità ove famiglie e bambini segnalano le proprie interrelazioni e i luoghi di supporto e socializzazione (Petrella, 2022).

3. La comunità e la mappatura collettiva

Cosa intendiamo per comunità? Il termine latino *communitas* origina da *communis* (comune, pubblico, che appartiene a tutti o a molti) e ha nel suffisso *cum* il fulcro del suo significato, poiché suggerisce la dimensione di relazione, di "fare e agire con" (Pozzobon, 2020). Ha quindi a che vedere con la con-esistenza di attori che condividono un luogo, valori, interazioni. La comunità è un contesto all'interno del quale i propri membri possono, interagendo e comunicando, trovare sé stessi e realizzare il proprio potenziale, in un intreccio di relazioni indispensabili per il divenire umano (Tramma, 2009).

La proposta teorica e metodologica qui presentata intende pertanto intrecciare diversi filoni ed esigenze: il lavoro socio-educativo "sul campo" e l'animazione di comunità, l'esplorazione dei "territori sociali" delle famiglie con particolare attenzione a quelle in situazione di vulnerabilità, l'emersione e la condivisione delle risorse di supporto sociale informale potenzialmente utili per rispondere ai bisogni della collettività e dei singoli nuclei. La mappa per la comunità, ispirata al *community mapping* di origine anglosassone (Amsden, VanWynsberghe, 2005; Cochrane, Corbett, 2020), è quindi lo strumento-collettore che può far convergere fisicamente le famiglie e gli individui appartenenti alla medesima comunità attorno a un'attività di rappresentazione cartografica "dal basso": la mappatura viene cioè perseguita non solo *per* ma *con* i suoi residenti, in una chiara prospettiva dialogica e con richiami anche alla tradizione pedagogica, nella consapevolezza che l'apprendimento collettivo passa dalla costruzione di una comunità in cui chi parla e chi ascolta (o, in questo caso, chi racconta e chi disegna la mappa) sono parte di un unico processo formativo.

Quali sono i possibili passi per la realizzazione di una mappa per la comunità che segnali e valorizzi i luoghi di socializzazione, di supporto sociale informale, di inclusione? Innanzitutto occorre definire i ruoli: si prevede un ruolo centrale delle figure educative come attivatrici e facilitatrici di relazioni non solo tra le famiglie più vulnerabili della società, ma anche tra esse, le collettività e i sistemi educativi. La pubblicizzazione degli incontri collettivi ha una ovvia rilevanza, così come la gestione vera e propria dei momenti di co-costruzione della mappa: quali strategie utilizzare, come stimolare il confronto, come accompagnare i partecipanti a esprimersi e condividere i propri luoghi? La sintesi delle indicazioni e segnalazioni emerse permetterà, infine, di definire una mappa graficamente ricca e composita, espressione delle diverse risorse della comunità locale e utilizzabile come bussola per orientarsi tra le differenti opportunità di supporto.

4. Due esperienze e alcune considerazioni conclusive

Le mappe per la comunità sono state proposte e realizzate in due differenti territori. La prima esperienza è stata condotta in tre comuni della Valle Scrivia (GE), ove sono stati i servizi sociali e socio-educativi a fare da promotori e animatori dell'iniziativa seguendo da vicino la realizzazione di tre diverse mappe per la comunità. La seconda ha riguardato quattro aree della provincia di Belluno e ha avuto nelle scuole e negli insegnanti due solidi pilastri in chiave tanto organizzativa quanto contenutistica. Le mappe, create dal basso nel corso di svariati incontri pubblici, hanno avuto il merito non solo di dotare i territori di nuove e innovative rappresentazioni, ma anche di fornire opportunità di incontro durante la loro stessa elaborazione.

Per restituire sinteticamente il senso di queste esperienze possiamo usare le metafore della bussola e del libro dei desideri. La prima immagine sottolinea come la mappa abbia svolto una funzione di orientamento e guida per le famiglie, soprattutto per quelle escluse da reti informali e che necessitano più di altre di opportunità di incontro, informazioni su dove reperire servizi e risorse, occasioni di socializzazione. La mappa come libro dei desideri, invece, evoca la sua funzione di segnalare alla collettività, *in primis* ai servizi e alle istituzioni, possibili miglioramenti o suggerimenti per realizzare attività, riqualificare luoghi, promuovere iniziative, andando perciò a configurarsi come un laboratorio di cittadinanza attiva.

Gli apprendimenti ci portano a confermare l'imprescindibilità di un duplice sguardo analitico. Se da un lato le mappe sono funzionali a fare emergere le reti di sostegno informale e localizzare i luoghi in cui i nuclei più vulnerabili, attraverso la disponibilità di volontari, associazioni, servizi e altre famiglie possono trovare risposta ai propri diversificati bisogni, dall'altro rappresentano una valida strategia per identificare contesti di aggregazione spontanea o caratterizzati da opportunità informali e diffuse di socializzazione.

Bibliografia

Amsden J., VanWynsberghe R. (2005). Community mapping as a research tool with youth. *Action Research*, *3* (4), 357-381.

Cochrane L., Corbett J. (2020). Participatory Mapping. In J. Servaes (Ed.), *Handbook of Communication for Development and Social Change* (pp. 705-713). Singapore: Springer.

Lacharité C., Éthier L., Nolin P. (2006). Vers une théorie écosystématique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, *59* (4), 381-394.

Milani P. (2018). *Educazione e famiglie*. Roma: Carocci.

Milani P. (2023). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione - LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare*. Padova: Padova University Press.

Petrella A. (2022). *Mappare la comunità. Una proposta teorica e metodologica per il lavoro socio-educativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Pozzobon A. (2020). *La costruzione della fiducia in famiglia e nella comunità*. Sesto San Giovanni: Mimesis.

Serbati S. (2016). Il supporto sociale informale: esperienze e prospettive in P.I.P.P.I. - Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 95-116.

Spilsbury J.C., Korbin J.E. (2013). Social Networks and Informal Social Support in Protecting Children from Abuse and Neglect. *Child Abuse & Neglect*, 37, 8-16.

Tramma S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.

Tuggia M. (2017). La vicinanza solidale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 77-93.

Dall'osservazione alla valutazione inclusiva delle competenze del bambino in uscita della scuola dell'Infanzia: il protocollo PUER 5

Stefania Pinnelli
Professoressa Ordinaria - Università del Salento
stefania.pinnelli@unisalento.it

1. Scuola dell'infanzia, compiti di sviluppo e osservazione del bambino

La scuola dell'infanzia è il primo fondamentale tassello del sistema scolastico e ha il compito formativo di rispondere efficacemente ai bisogni di crescita dei bambini. Essa, lungi dall'essere solo il momento preparatorio per la scuola primaria, ha invece uno specifico paradigma formativo in cui si lascia spazio al gioco, alla scoperta, all'avventura, un luogo in cui i bambini incontrano quei linguaggi che in seguito apprenderanno in forma sempre più sistematica (Frabboni, Pinto Minerva, 2008). Dalla sua istituzione ad oggi, essa è andata sempre più evolvendo verso un modello capace di favorire i reali processi di crescita di ogni bambino e del suo sviluppo emotivo, sociale, cognitivo e relazionale nel rispetto dei traguardi personali di sviluppo all'interno dei cinque campi di esperienza attraverso cui articola il suo curricolo. Il progressivo sviluppo delle tappe evolutive del bambino e la progressiva differenziazione delle funzioni (Werner, 1970) rispondono a delle *costanti* che conferiscono direzione al processo di crescita del soggetto e svolgono una funzione di orientamento per l'educatore e a delle *variabili* che dipendono dalla maturazione neurologica, da fattori fisici, come l'accrescimento di muscoli ed ossa, e fattori ambientali come le esperienze, le stimolazioni del contesto e l'esperienza di apprendimento (Mussen, Conger, Kagan, 1984).

L'ingresso nella Scuola Primaria coincide per il bambino con il completamento di un processo di crescita che gli consente il passaggio e l'adattamento ad un mondo basato su una realtà diversa governata da regole condivise e da compiti di prestazione più complessi. Per poter affrontare con facilità l'ingresso il bambino deve possedere un bagaglio di competenze necessarie, tra cui un'adeguata capacità motoria e di coordinazione visivo-motoria, adeguate capacità visive ed uditive, padronanza del linguaggio, sia in comprensione che in espressione, capacità di prestare e mantenere il livello di attenzione, capacità di elaborare i simboli; deve inoltre essere in grado di entrare in relazione con gli altri riconoscendo, rispettando e condividendo le regole del gruppo di appartenenza. Il dinamismo tra processi costanti e variabili dello sviluppo può essere compreso partendo dall'osservazione del bambino; essa consente di rilevare situazioni di differenza e difficoltà sulla base

delle quali riorientare l'impegno educativo in modo da favorire l'adattamento scolastico sin dalle prime fasi del suo inserimento a scuola.

La professionalità. dei docenti, dunque, deve essere sollecitata ad assumere competenze più complesse, utili alla progettazione di percorsi mirati e personalizzati, in grado di promuovere, in alunni e alunne, il desiderio di apprendere e di suscitare la motivazione, deve in altri termini accettare la sfida di progettare "la problematizzazione, l'incompiutezza, l'interpretazione e la tensione verso il futuro" (Cambi, 2009, p. 39)

Nella scuola dell'infanzia la valutazione delle competenze del bambino in uscita è parte integrante della programmazione (Indicazioni per il Curriculo 2012). Essa è funzionale ad una maggiore consapevolezza del docente circa i processi attivati, a costruire un curricolo verticale e ad intercettare precocemente punti di criticità e punti di forza dell'alunno. Ciò al fine di mettere in atto azioni di sostegno mirato e di potenziamento in una finestra temporale preziosa per lo sviluppo personale e affinché non si avviino pericolosi meccanismi di esclusione e autoesclusione o ancora di stigmatizzazione. L'osservazione pedagogica è determinante per la progettazione di percorsi educativi specifici e del curricolo stesso, nel momento in cui viene utilizzata come strumento per rilevare bisogni educativi ed interessi autentici dei bambini (Indicazioni per il curricolo 2012), ed è parte integrante dei processi di misurazione che permettono di valutare lo sviluppo di specifiche abilità nell'area cognitiva, comunicativo-linguistica e sociale. Osservare significa mettere in luce alcune caratteristiche relative ad un fenomeno ponendole in relazione con una costellazione di fattori, all'interno di un contesto spazio-temporale definito.

Gli elementi basilari che connotano l'osservazione sono la finalità e l'intenzionalità: una persona che osserva ha un preciso obiettivo che consiste nella conoscenza e nella descrizione, il più possibile oggettiva, fedele e completa, di un determinato fenomeno, considerato significativo rispetto a particolari interessi, motivazioni.

L'osservazione è la strategia privilegiata, in contesto formativo, per la comprensione e l'interpretazione dei processi di sviluppo e di valutazione degli stessi; essa per assolvere al suo ruolo deve essere un processo conoscitivo sistematico, controllato e misurato (Camaioni, Bascetta, Aureli, 2001), scientificamente fondato e i cui risultati consentano comparazioni e previsioni.

2. Puer 5

Il Puer 5 è uno strumento di osservazione delle competenze del bambino di 5 anni in uscita dalla scuola dell'infanzia. La sua peculiarità risiede nel fatto che permette un'osservazione strutturata all'interno di un contesto naturale scolastico del profilo completo del bambino non attraverso schede pre-strutturate, ma utilizzando i momenti e le attività proprie della programmazione di sezione o intersezione. Un ulteriore valore aggiunto di tale strumento è dato dal fatto che esso stesso è parte della programmazione in quanto presenta percorsi trasversali ai

campi di esperienza, risultando funzionale all'utilizzo delle docenti delle classi ponte e in continuità, per la costruzione di percorsi didattici collegati e graduati armoniosamente.

Scopo del Puer 5 è quello di disegnare un profilo dell'alunno rispetto alla sua maturazione globale e alle competenze trasversali in un determinato momento dell'anno, e risponde al bisogno di intercettare tempestivamente eventuali segnali di difficoltà di apprendimento o, per converso, aree di talento ed eccezionalità da monitorare e potenziare nella programmazione personalizzata e nel proseguo delle attività.

Esso è esito di un processo di ricerca-azione condotto con la rete delle scuole dell'infanzia della Provincia di Lecce negli anni accademici 2019-2022. Nato dall'idea della dirigente scolastica Ornelia Castellano con un profilo molto spinto verso una dimensione clinica, esso è stato ristrutturato e riorientato verso un profilo pedagogico-didattico e sperimentato con la rete delle scuole dell'Infanzia dell'ambito capofila; al restyling è stato integrato anche il livello di rilevazione dell'alto potenziale allo scopo di permettere ai docenti di leggere aree di forza che sin dalla scuola dell'infanzia si manifestano, specialmente rispetto ai talenti accademici (lettura, scrittura, conteggio, scienze) e creativi. (disegno). La letteratura, infatti, nelle produzioni più recenti attesta le significatività di predittori discriminanti dei talenti scientifici (Schäfers et al., 2023) e del disegno (Mathijssen et al., 2023), quali strumenti di screening precoce della plusdotazione.

La riorganizzazione a cura della scrivente, del protocollo di osservazione sistematica PUER, 5 nella versione oggetto della sperimentazione, ha previsto inoltre, la redazione della scheda di Osservazione, costruita secondo il modello della doppia stimolazione allo scopo di tracciare il profilo della zona di sviluppo prossimale in cui è collocato il bambino e in cui ha senso l'azione educativa (Vygoskji, 1990), la guida alla individuazione dell'aiuto più funzionale al bambino e il file di elaborazione dati che consente di individuare, anche visivamente, la zona di sviluppo prossima per ciascun indicatore/area.

Puer 5 è articolato in 10 Aree, ognuna delle quali declinata in diversi indicatori per un totale di 43 articolati su 4 livelli di performances (Raggiunto, parzialmente raggiunto, non raggiunto e un quarto livello volto a rilevare performances eccezionalmente Alte). Le aree di osservazione sono:

1. *Disegno proiettivo* (disegno della figura umana, della famiglia, della classe).
2. *Bilancio psicomotorio* (Equilibrio statico, Equilibrio dinamico, Coordinazione delle mani, Coordinazione dinamico generale, Motricità fine, Ritaglio, Dominanza della mano).
3. *Rispetto e controllo del comportamento* (Percezione dell'altro, Riconoscimento delle emozioni, Comportamento in sezione).
4. *Conoscenza del corpo e strutturazione dello schema corporeo* (Su sé stesso, Sugli altri, Su un disegno o gioco).
5. *Spazio* (Conoscenza topologica, Strutturazione dello spazio, Orientamento destra \sinistra).

6. *Temporalità* (Strutturazione spazio-temporale, Prove di lettura, Ritmo).
7. *Prove grafiche* (Coloritura nei margini, Disegno libero (scelta soggetti precisione e fantasia, Abilità grafo motoria con labirinti e tracing).
8. *Memoria – Espressività* (Ripetere 5 parole, Individuare tra 6 un oggetto mancante, Riconoscere suoni comuni, Uso del Linguaggio, Comprendere il contenuto di una storia, Raccontare una storia seguendo le sequenze, Partecipazione ad attività ludiche, Partecipazione ad attività drammatiche).
9. *Problem Solving* (Enumerare, Ordinare, Numerare, Costruire insiemi logici e riconoscere corrispondenze, Seriare).
10. *Area Sociale* (Sensorialità, Sguardo, Gestualità, Emotività, Gioco).

Per ciascun indicatore il protocollo PUER 5 descrive accuratamente i risultati osservabili dall'insegnate durante l'esecuzione delle attività curriculari previste in sezione in tre momenti dell'anno (ottobre, febbraio e maggio) e consente di progettare le azioni di intervento più idonee a sostener la maturazione del bambino.

3. Conclusione

La sperimentazione del PUER 5 prosegue con molta soddisfazione anche attraverso la sua applicazione con le esperienze di tirocinio degli studenti di Scienze della Formazione Primaria del V anno, particolarmente nella lettura e profilazione di alunni eccezionalmente avanti rispetto all'età così come per bambini che, nonostante si apprestino ad uscire dalla scuola dell'infanzia, attestano aree di fragilità specifiche. Tale strumento, lungi dall'essere un prodotto finalizzato ad alcun tipo di valutazione o di screening, intende proporsi come guida ragionata per una più attenta lettura del livello di sviluppo del bambino da parte dell'insegnante nella consapevolezza dell'eterogeneità di sviluppo del bambino di età prescolare. L'essere pensato per una applicazione incastonata nella programmazione curriculare lo rende flessibile all'uso e definisce una traiettoria di attenzione del docente che può rilevare con maggiore accuratezza le componenti dello sviluppo per riorientare funzionalmente le attività

Contestualmente l'approccio scientifico all'osservazione educativa in questa fascia di età costituisce un modello evolutivo della professione docente rispetto a nuove competenze anche in termini di personalizzazione delle attività e del supporto da offrire ai bambini.

Bibliografia

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2008). *La Scuola dell'Infanzia*. Bari: Laterza.

Mussen P.H., Conger J.J., Kagan J. (1982). *Lineamenti dello sviluppo del bambino*. Bologna: Zanichelli.

Cambi F. (2009). Una professione tra competenze e riflessività. In F. Cambi et al. (Eds.), *Le professionalità educative*. Roma: Carocci.
Werner H. (1970). *Psicologia comparata dello sviluppo*. tr. it. Giunti: Firenze.
Schäfers M.S., Perleth C., Bueno Castellanos C.P., Lübcke H., Wegner C. (2023). How can scientific talent be recognized in the early years? Validating a scientific talent test for pre-school age. *Journal of Gifted Education and Creativity*, *10*(1), 33-43.
Mathijssen A.C., Feltzer Max J.A., Hoogeveen L., Denissen J., Bakx A. (2023). Back to the Drawing Board Again: Potential Indicators of Giftedness in Human Figure Drawings of Children Aged 4 to 6 Years. *Roeper Review*, *45*(2), 128-139.
Vygoskji L.S. (1990). *Pensiero e Linguaggio*. Bari: Laterza.

Educazione, benessere e patrimonio per lo sviluppo sociale delle comunità di riferimento

Antonella Poce
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Roma Tor Vergata
antonella.poce@uniroma2.it

1. Educare al patrimonio per promuovere il benessere

Esperienze di fruizione e educazione al patrimonio risultano, secondo numerosi studi del settore, particolarmente efficaci per promuovere il benessere personale e comunitario. In particolare, arte e patrimonio sono estremamente adeguati nel definire opportunità educative che aiutano l'individuo e la comunità ad esplorare il concetto di identità personale e di gruppo. Il senso di identità è, infatti, strettamente legato alla promozione della cittadinanza attiva, definita come la capacità dell'individuo di partecipare alla vita sociale, politica, economica e culturale del contesto in cui opera (Makela, 1998). Il patrimonio non è quindi una mera caratteristica del contesto in cui è inserito, ma un elemento fondamentale nella creazione dell'appartenenza sociale e, di conseguenza, di rispetto reciproco (Dodd, Sandell, 2001, p. 32): lo sviluppo delle competenze trasversali (Poce, 2018), attraverso specifiche attività educative e di integrazione culturale, può anche contribuire alla promozione della democrazia e delle politiche di partecipazione (Newman, McLean, Urquhart, 2005), nonché al benessere della società stessa.

Come sottolineato dal Consiglio d'Europa, sollecitare competenze trasversali all'interno di un contesto culturale democratico migliora il benessere degli alunni e delle persone, che include l'essere attivi, responsabili, connessi, resilienti, apprezzati, rispettati e consapevoli (DES & NCCA, 2017). Il Consiglio d'Europa considera il benessere come la capacità di partecipare a una comunità e consente lo sviluppo di cultura attiva. Investire su un approccio al patrimonio incentrato sulle persone porta vantaggio a tutti i livelli della società, coesione sociale e crescita economica, riducendo il divario tra ricchi e poveri. Quando le persone interagiscono con, imparano, valorizzano e promuovono il loro patrimonio culturale, possono contribuire allo sviluppo sia sociale che economico.

Un modo di lavorare inclusivo che coinvolga gli individui e le comunità nel loro patrimonio può portare a un migliore benessere sociale, tenendo conto anche dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Il patrimonio diventa così una fonte di sostenibilità, un modo "per celebrare il passato nel mondo in evoluzione di oggi" (British Council, 2018, p. 4).

Secondo tali presupposti, la realizzazione di esperienze educative personalizzate

e inclusive di fruizione e educazione al patrimonio risulta un'azione pedagogica estremamente importante, nonché occasione di innovazione comunitaria e sviluppo sociale preziose.

2. Strategie didattiche, tecnologie e valorizzazione del patrimonio

Definita la centralità dell'apporto del patrimonio nella costruzione del senso identitario del singolo e della comunità, dello sviluppo di occasioni di promozione delle competenze trasversali e di cittadinanza attiva nonché di promozione del benessere singolo e di gruppo, dal punto di vista educativo è importante definire quali siano le strategie e le metodologie didattiche più efficaci per il raggiungimento degli obiettivi pedagogici. In quest'ottica, una riflessione sugli spazi educativi e sui contesti formativi risulta essenziale.

Partendo dalla definizione di "esperienze di apprendimento integrato" (Baldacci, 2006), negli ultimi anni, i musei e i siti del patrimonio sono stati sempre più definiti come spazi per la formazione permanente attraverso la realizzazione di esperienze educative decentrate sul territorio per la promozione di competenze trasversali e di approfondimento (Poce, 2018). I musei sono sempre più considerati luoghi educativi, non solo per le mostre permanenti e temporanee che offrono, ma anche in riferimento all'idea di integrazione sociale e culturale e della promozione del benessere (Kador, Chatterjee, 2020; Poce, 2020).

L'uso di metodi di apprendimento innovativi nell'ambito della didattica museale può contribuire efficacemente allo sviluppo delle competenze di base e digitali degli utenti. Negli ultimi tre decenni, Object Based Learning (OBL), Digital Storytelling (DST) e Virtual Reality (VR) sono stati conosciuti e utilizzati come importanti risorse di apprendimento per qualsiasi studente, dagli alunni delle scuole primarie agli adulti (Duhs, 2019; Kearney, 2009), in particolare per il miglioramento di Digital Skills e 4C skills (Creatività, Comunicazione, Collaborazione e Pensiero Critico). Il ruolo di OBL, DST e VR nel mondo digitale di oggi e nel contesto del patrimonio potrebbe portare nuove voci nel dibattito pubblico e aiutare non solo l'apprendimento formale/informale ma lo sviluppo professionale, insieme alla co-creazione di una cultura inclusiva.

È vero che l'allerta sanitaria COVID-19 abbia messo in luce alcuni problemi di vecchia data in Italia soprattutto legati allo smaltimento e all'uso delle competenze digitali che devono essere sviluppate per essere parte attiva nella società (OCSE, 2019). La competenza digitale è una delle otto competenze richieste per essere gestite dai cittadini europei al termine della scuola dell'obbligo in una prospettiva di apprendimento permanente. L'acquisizione di tale competenza non deriva solo dalla capacità di utilizzare gli strumenti digitali: le tecnologie digitali si evolvono e cambiano rapidamente; quindi, padroneggiare la competenza digitale significa soprattutto potersi avvicinare all'uso dei nuovi strumenti tecnologici in modo flessibile e critico (Poce, 2015). È altamente probabile il rischio di allargamento della marginalizzazione per deficit digitale in crescita (Azevedo, Hasan,

Goldemberg, Iqbal, Geven, 2020). Secondo tali motivazioni, ideare esperienze educative basate su canoni culturali solidi e condivisi, come il patrimonio, al fine di promuovere un'educazione permanente e per tutto l'arco della vita (Cerrocchi, Dozza, 2018) potrebbero essere una soluzione vincente, soprattutto per offrire pari opportunità di successo educativo (ONU, 2020).

3. Un modello di sviluppo sociale tramite il patrimonio: identificazione dei macrotemi

A partire dai concetti teorici sovraesposti, è in corso di definizione un modello di sviluppo sociale e comunitario basato sulla fruizione e valorizzazione del patrimonio. Il primo passaggio riguarda l'identificazione dal concept generale ai macrotemi, che sono stati così definiti:

1. Progettare modelli di business sociali per la crescita inclusiva delle realtà locali
   - Progettazione strategica
   - Brand e identità
   - Governance e modelli operativi
   - Strategie di sviluppo sociale
   - Strategie per la programmazione pubblica
2. Sviluppo sostenibile, equo e distribuito
   - Ruolo della cultura nella crisi climatica
   - Turismo, educazione e comunità
   - Sostenibilità finanziaria e ambientale
   - Benessere civico e sviluppo delle aree urbane
3. Capitale comunitario e sociale
   - Impatto sociale ed economico
   - Sviluppo e formazione professionale
   - Animazione dello spazio pubblico

I risultati attesi dall'impiego del modello sono vari e rivolti alle persone che vivono e lavorano sul territorio di riferimento, nel loro insieme e non solo ai gruppi target: alunni delle scuole primarie e secondarie di primo grado, insegnanti in servizio e in formazione, educatori museali. Si tratta di un processo innovativo in quanto cerca di affrontare la questione dello sviluppo delle competenze digitali e trasversali e della consapevolezza della cittadinanza, nonché del benessere, concentrandosi sui bisogni e sulle opinioni degli attori chiave, sia nell'istruzione che nel patrimonio.

Le attività in divenire prevedono l'applicazione dei risultati derivanti dalla valutazione degli indicatori individuati nel modello suddetto e faciliteranno l'identificazione e la sperimentazione di soluzioni diverse tese ad una valorizzazione del patrimonio che sia centrata sulla incentivazione della partecipazione alla vita sociale delle comunità di riferimento.

Bibliografia

Azevedo J.P., Hasan A., Goldemberg D., Iqbal S.A., Geven K. (2020). *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates*. Washington: World Bank.

Baldacci M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.

British Council (2018). *Cultural Heritage for Inclusive Growth*. Disponibile al link https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/bc_chig_report_final.pdf

Cerrocchi L., Dozza L. (Eds.). (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.

Department of Education and Skills & National Council for Curriculum and Assessment (DES & NCCA) (2017). *Guidelines for Wellbeing in Junior Cycle*.

Dodd J., Sandell R. (2001). *Including Museums: perspectives on museums, galleries and social inclusion*. Leicester: RCMG.

Duhs R. (2019). "Hands on" Learning From Museums and Collections in Higher Education. In A. Poce A. (Ed.), *Studi Avanzati di Educazione Museale. Lezioni* (pp. 37-48). Edizioni Scientifiche Italiane.

Kador T., Chatterjee H. (Eds.). (2020). *Object-Based Learning and Well-Being. Exploring Material Connections*. Londra: Routledge.

Kearney M. (2009). *Towards a learning design for student-generated digital storytelling*. The Future of Learning Design Conference.

Makela L. (1998). *Social exclusion and culture - the role of culture in preventing social exclusion*. Working Paper for the Eurocities Cultural Committee.

Newman A., McLean F., Urquhart G. (2005). Museums and the Active Citizen: Tackling the Problems of Social Exclusion. *Citizenship Studies*, 9, 41-57.

OCSE (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Parigi: OECD Publishing.

ONU (2020). *2030 Agenda for Sustainable Development*. Disponibile al link https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/

Poce A. (Ed.). (2015). *Tecnologia critica, Creatività e Didattica della Scienza*. Milano: FrancoAngeli.

Poce A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.

Poce A. (Ed.). (2020). *Memoria, inclusione e fruizione del patrimonio culturale. Primi risultati del progetto Inclusive Memory dell'Università Roma Tre*. Napoli: ESI.

Carcere e lavoro tra passato e presente

Rossella Raimondo
Professoressa Associata - Università di Bologna
rossella.raimondo@unibo.it

Luca Decembrotto
Ricercatore Senior - Università di Bologna
luca.decembrotto@unibo.it

1. Carcere e lavoro: aspetti e questioni della ricerca storico-educativa

Una disamina storica che tenga conto del rapporto tra carcere e lavoro in Europa può partire dall'esperienza delle case di correzione, sorte dal XVI secolo in Inghilterra per rispondere ai processi di pauperizzazione e disorganizzazione sociale: mendicità e vagabondaggio divennero pericoli sociali da fronteggiare attraverso l'internamento e il lavoro coatto in modo da conservare l'ordine pubblico e, al contempo, disciplinare le classi subalterne secondo l'archetipo del "cittadino operaio modello" (Innes, 1987). La loro diffusione interessò molti Paesi Europei, compresa l'Italia: si tratta del primo esempio di detenzione in cui i reclusi erano contemporaneamente confinati e fatti lavorare allo scopo di apprendere l'abitudine all'operosità. È opportuno specificare che nei fatti questo modello falliva di frequente: il lavoro eseguito all'interno di queste istituzioni rispondeva alle sole istanze di controllo e correzione; il regime chiuso, fortemente segregante e spersonalizzante, si mostrava del tutto antitetico rispetto all'obiettivo di valorizzazione delle soggettività e di miglioramento morale dei reclusi. In modo particolare, in Italia, le normative del 1862 (Primo regolamento del Regno di Italia), del 1889, del 1891 e del 1931 continuarono in questa direzione, mantenendo una connotazione afflittiva. Solo per fare un esempio, il regolamento del 1891 attribuiva alla direzione di ogni struttura carceraria la possibilità di stabilire la proporzionalità tra la pena da scontare e la pesantezza dei lavori da eseguire.

La scrittura del testo costituzionale rappresentò un momento di svolta, portando l'attenzione sulla cultura dei diritti del detenuto e attivando soluzioni alternative a tutela della dignità della persona, anche se nella realtà dei fatti il dettato costituzionale non trovò piena applicazione. A diversi anni di distanza, tra il 1960 e il 1970 (Pavarini, 1977, p. 133), se analizziamo i dati che permettono di rilevare le statistiche annue che riportano le giornate lavorative e le giornate di ozio sul totale delle giornate di presenza, la prima evidenza che balza agli occhi è che le giornate di ozio sono numericamente sempre state superiori; le attività prevalenti erano rivolte ai lavori domestici o per i servizi di *corvée*.

Gli anni Sessanta e Settanta del Novecento sono caratterizzati da un acceso dibattito – in cui si sono contraddistinti apporti distanti dalle posizioni fino a quel momento egemoni sul rapporto tra carcere e lavoro – che portò all'Ordinamento penitenziario del 1975, da cui è scaturito un nuovo modo di intendere il lavoro in carcere, inteso principalmente come preparazione professionale per agevolare il reinserimento dell'ex detenuto nella società. Il lavoro in carcere diventa così una opportunità formativa per ricostruire la propria identità personale al fine di "ripensarsi diversi da prima", permettendo allo stesso tempo di realizzare un ponte tra il carcere e il mondo esterno. La retribuzione è determinata in una misura non inferiore ai due terzi delle tariffe sindacali. Ulteriori, importanti novità furono introdotte durante la discussione al Senato, tra cui la partecipazione dei sindacati alla determinazione delle mercedi e la previsione che il lavoro carcerario dovesse essere produttivo e rispecchiare l'organizzazione del lavoro della società libera.

Nonostante il regolamento del 1975, il fenomeno lavorativo in carcere ha continuato a presentare numerose contraddizioni, e questo fino ai giorni nostri, compreso lo stato attuale. Lo scarto tra la teoria e la prassi, tra quanto stabilito dai regolamenti e quanto effettivamente realizzato, è tuttora una costante. La questione è complessa e problematica perché abbiamo un sistema carcerario che ancora mostra tutti i suoi limiti, impedendo nella maggior parte dei casi al detenuto di emanciparsi attraverso il lavoro, ma anche perché non possiamo dimenticare la crisi di lavoro che coinvolge la società attuale, una società ancora poco incline alla "messa alla prova" di chi ha trasgredito nei suoi confronti. Ciononostante, non dobbiamo lasciare spegnere la convinzione che percorsi di recupero fondati sul lavoro debbano essere comunque pensati, proposti.

2. Quale lavoro nella società contemporanea?

La preparazione professionale per agevolare il reinserimento nella società dell'ex persona ristretta è quantomeno un obiettivo mancato. La formazione professionale dipende dalle Regioni e in generale è carente, mentre le opportunità lavorative – nonostante alcune situazioni virtuose – sono concentrate in attività necessarie all'amministrazione penitenziaria (segreteria, pulizie, cucina, spesa). I datori di lavoro diversi dal carcere sono una rara eccezione. Secondo i dati del Ministero della Giustizia, solo il 35,3% delle persone ristrette aveva un impiego il 31/12/2022 (19.817 su 56.196) e appena il 13,2% di costoro (2.608) era alle dipendenze di un ente diverso dall'amministrazione penitenziaria. Pendendo in esame la serie storica degli ultimi 30 anni (non riporta in questa sede) appare evidente che, pur crescendo il numero di lavoratori ristretti, il lavoro svolto è rimasto legato alle esigenze interne agli istituti. Non c'è stato un coinvolgimento delle imprese presenti sui territori, nonostante esistano sgravi e agevolazioni fiscali destinati alle imprese e alle cooperative sociali che assumono lavoratori detenuti (L. 193/2000 ex Smuraglia). E sebbene sia possibile professionalizzare anche queste figure, per costoro non sono previste formazioni, né questi spazi di "formazione in situazione" sono

colti come momenti per ragionare sulle competenze trasversali e potenziarle; al contrario, i dispositivi penitenziari associano a tali ruoli un linguaggio "svilente" (es. il commesso/fattorino viene chiamato "spesino"; l'addetto alle pulizie "scopino"), ben lontano da una possibile riflessione educativa sulla molteplicità dei ruoli che arrochisce la nostra identità (Friso, Decembrotto, 2019), altrimenti appiattita sul ruolo di "detenuto".

Siamo di fronte a un fallimento sistemico che intreccia dequalificazione e disoccupazione: il carcere non offre sufficienti percorsi formativi e occupazionali interni (Kalica, 2014) e quindi non garantisce un inserimento lavorativo significativo, restituendo alla società persone e lavoratori non appetibili per il mercato del lavoro (Sbraccia, 2020). Il mancato raggiungimento dell'obiettivo del reinserimento sociale (art. 1 O.P.), del rafforzamento positivo della percezione di sé e della partecipazione sociale, sono alcune delle evidenze che mostrano la distanza nei dispositivi penitenziari tra il dichiarato – gli obiettivi generali e individuali – e quanto effettivamente realizzato. Gli effetti di ciò si ripercuotono nei processi di stigmatizzazione nella ricerca del lavoro: alla persona non rimane che tornare a "considerare le strutture di opportunità che conoscevano prima della detenzione (o delle detenzioni): ovvero a dover scegliere tra lavori precari, usuranti, sottopagati, pericolosi, spesso in nero o in grigio nei vasti settori delle economie informali e lavori nell'area dell'illegalità" (Sbraccia, 2020).

Teoricamente il lavoro penitenziario dovrebbe contribuire alla finalità "rieducativa". In pratica, ciò che più si avvicina a questa finalità, il lavoro alle dipendenze di imprese diverse dal carcere, è un privilegio di chi già possiede qualche risorsa personale ed è in grado di "farsi assumere" (Kalica, 2014), poiché può/sa affrontare la fatica di calarsi in un lavoro con regole, orari, programmi e traguardi. Porre il lavoro all'interno di un discorso più ampio, riguardante la crescita continua della persona, la costruzione di un proprio progetto di vita, il potenziamento della sua dimensione politica (la coscientizzazione freiriana) e non soltanto il sostentamento economico o la normalizzazione, significa rivedere profondamente le pratiche e il senso di quanto oggi è offerto a livello lavorativo. Prendere in considerazione il mondo esterno, utilizzando gli strumenti necessari a facilitare questo incontro (misure alternative), e agire su più livelli formativi può ampliare le possibilità di nuove e significative esperienze lavorative, favorendo al contempo la rielaborazione di passate esperienze di sfruttamento o di umiliazione (per fare alcuni esempi) e un graduale rientro nella società.

Bibliografia

Friso V., Decembrotto L. (2019). La Pedagogia dell'inclusione e le sfide del diritto al lavoro in carcere. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *7*(1), 121-136.

Innes J. (1987). Prison for the Poor: English Bridewells, 1555-1800. In F. Snyder, D. Hay, (Eds.), *Labour, Law and Crime: An Historical Perspective* (pp. 42-122). New York: Tavistock Publications.

Kalica E. (2014). Lavorare per lavorare: quando il lavoro in carcere non reinserisce. *Antigone*, IX, 2, 206-223.

Pavarini M. (1977). La nuova disciplina del lavoro carcerario nella riforma dell'ordinamento penitenziario. In F. Bricola (Ed.), *Il carcere riformato* (pp. 105-176). Bologna: Il Mulino.

Sbraccia A. (2020). Il rientro in società: nodi critici nell'analisi delle traiettorie di uscita dal penitenziario. In L. Decembrotto (Ed.), *Adultità fragili, fine pena e percorsi inclusivi. Teorie e pratiche di reinserimento sociale* (pp. 67-81). Milano: FrancoAngeli.

Processi trasformativi e strategie di *Disability management*: esperienze di inclusione lavorativa

Alessandra Romano
Professoressa Associata - Università degli Studi di Siena
alessandra.romano2@unisi.it

1. L'inclusione lavorativa nella prospettiva del progetto di vita

Lo scenario internazionale e nazionale ha individuato nel supporto all'inserimento lavorativo delle persone con disabilità un suo asset strategico, su cui sono stati dirottati ingenti finanziamenti nell'ambito del PNRR. Solo nel biennio 2021-2022, sono stati approvati due documenti che hanno segnato delle linee di indirizzo sul tema: le Linee Guida dell'Unione Europea "*Strategies for the rights of persons with disabilities 2021-2030*"[1], e le "*Linee Guida in materia di collocamento mirato delle persone con disabilità*"[2]. Quest'ultime individuano una rete di sostegni per l'attuazione di un sistema interistituzionale per l'inserimento lavorativo di persone con disabilità. Propongono, altresì, prospettive progettuali che siano di tipo intersezionale, attente all'intreccio complesso di più fattori di potenziale svantaggio economico, sociale, lavorativo. Di fronte a questo scenario, l'interesse scientifico è indagare come questi riferimenti normativi materializzano la tesi che il lavoro costituisca una leva strategica per la costruzione di progetti di vita indipendenti e quale *network* reticolare di attori istituzionali ne favorisca la traduzione in pratica (Gherardi, Lippi, 2000).

2. Il percorso metodologico

Il contributo esplora le pratiche di *disability management* e le metodologie a supporto dell'inclusione lavorativa di persone con disabilità, a partire dai risultati di un progetto di ricerca collaborativo condotto nel triennio 2019-2022.

Il *framework* teorico-concettuale è costituito dalla letteratura nazionale empirica sull'inserimento lavorativo di persone adulte con disabilità (Zappaterra, 2012; Caldin, Friso, 2016; Mura, 2016) e sui dispositivi a sostegno dell'inclusione lavo-

1 Disponibili al link: https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=-8376&furtherPubs=yes.

2 Disponibili al link: https://www.fishonlus.it/files/2022/03/dm-n43-11-03-2022-linee-guida-collocamento-mirato.pdf.

rativa (Giaconi, 2015; Cottini, 2013; Murdaca et al., 2018). Muovendo da questi ancoraggi concettuali, abbiamo optato per l'adozione di una ricerca qualitativa di tipo esplorativo (Creswell, 2015): l'articolazione del disegno di ricerca ha previsto un set di indagini situate che sono state condotte con gruppi di professionisti che sostengono i percorsi di inserimento lavorativo. L'interesse per la produzione di conoscenza significativa e rilevante ha richiamato l'opzione del paradigma di ricerca collaborativo (Shani, Guerci, Cirella, 2014; Fabbri, 2019; Scaratti, 2021), attento a produrre conoscenze con (e non su) le persone a partire dalle problematiche che vivono nei contesti di lavoro reali. La Tabella 1 ricostruisce il quadro del percorso metodologico.

Disegno di ricerca	Studio qualitativo esplorativo (Creswell, 2015)
Domande di ricerca	1. Quali pratiche e sistemi di attività sono efficaci nel promuovere contesti di lavoro inclusivi e accessibili per persone in condizione di disabilità? 2. Quali sono i dispositivi di supporto all'inserimento professionale di persone in condizione di disabilità?
Strumenti di raccolta dati e gruppi di partecipanti	• 20 interviste a CEO, Human Resource Manager, Career Developer; • 20 interviste e 4 focus group con genitori di persone con neurodiversità; • 15 interviste e 3 focus group con professionisti che lavorano per cooperative e centri per l'inserimento lavorativo di persone con disabilità; • 35 interviste e 2 focus group con dirigenti scolastici, docenti di scuole secondarie di I e II grado; • 4 focus group e tecniche di rilevazione narrativa con gruppi di professionisti sociosanitari.
Analisi dei Dati	Le interviste e i focus group sono stati registrati/videoregistrati e trascritti ad verbatim. Il corpus testuale raccolto è stato sottoposto ad analisi tematica con codifiche "in-vivo" manuali del gruppo di ricerca (Saldana, 2013).
Criteri di selezione dei partecipanti	I partecipanti sono stati selezionati attraverso procedure di campionamento non probabilistico e a palla di neve, coerenti con gli scopi della ricerca (Creswell, 2015). I criteri di selezione dei partecipanti comprendevano l'individuazione di professionalità qualificate nei seguenti settori: a. gestione della disabilità nei luoghi di lavoro; b. supporto all'inserimento lavorativo di persone in condizione di disabilità; c. sostegno didattico agli alunni con disabilità e sostegno alla costruzione di un orientamento professionale; d. operatori sociosanitari che lavorano nelle Unità di Valutazione Multidisciplinari e che sono coinvolte nella redazione del Progetto di Vita.

Tab. 1: Articolazione del percorso metodologico

3. Pratiche per il *disability management* e l'inserimento lavorativo di persone con disabilità

Studiare lo sviluppo di pratiche di *disability management* nelle amministrazioni pubbliche e nelle aziende, in una prospettiva pedagogica, significa interrogarsi sui processi di trasformazione che vengono innestati. L'assunto di partenza è che l'implementazione di dispositivi per l'inserimento lavorativo di persone con disabilità richiede cambiamenti istituzionali che non si compiono solo per effetto dell'ema-

nazione di leggi, né per effetto della retorica dell'inclusione. Mette in gioco apprendimenti organizzativi che incidono profondamente sulle pratiche lavorative, sugli spazi, sulle tecnologie, sugli accomodamenti fisici e culturali che le aziende e gli enti sono chiamati a fare.

In questo articolo, ci focalizzeremo sul segmento di ricerca che ha coinvolto gruppi di professionisti sociosanitari che lavorano nelle UVM[3]. Nello specifico, evidenzieremo due snodi concettuali emergenti dai risultati. Si tratta di aspetti situati che hanno costituito degli orientamenti a partire dai quali "smantellare" pratiche disfunzionali o "rilanciare" congegni organizzativi in grado di sostenere progetti di inserimento lavorativo sostenibili nel tempo.

1° snodo: Tra progetto di vita dichiarato e progetto di vita agito

Come costruire sistemi di raccordo tra istituzioni e aziende – contesti di lavoro così variabili, ad alto tasso di burocratizzazione, pervasi da linguaggi tecnocratici – per sostenere la costruzione di progetti di vita indipendente attraverso il lavoro? In questa zona d'ombra si rileva il disagio degli operatori sociosanitari. Attraverso le tecniche di indagine narrative, è stato possibile rilevare le esperienze di quei professionisti sociosanitari che "*si sentono tirati e schiacciati fra le esigenze del linguaggio formale e specialistico del sistema certificativo, e le pratiche informali della certificazione, il contatto con le famiglie, il raccordo con i soggetti attuatori degli interventi educativi*" (M.A., medico). Nello spazio tra le procedure formali e i reticoli informali che attorno a queste si costruiscono, si radica la complessità dei rapporti inter e intra-professionali, della creazione di modalità di lavoro condivise all'interno della UVM, ricercando un equilibrio tra esperienze ed esigenze eterogenee.

2° snodo: Fare per non fare. Tattiche di resistenza ordinaria

Un ulteriore aspetto riguarda la frammentazione e la "contigenzialità" di alcuni progetti. Progetti di inserimento lavorativo spesso dipendono dai finanziamenti contingentati e temporalmente definiti, e assumono declinazioni pratiche orientate dalle cabine di regia regionali e locali. I professionisti riportano consistenti fatiche nel mantenere vivi progetti di inserimento lavorativo, quando finiscono i finanziamenti biennali o triennali ("*il tempo manca, non è semplice trovare altri finanziamenti o sviluppare altri progetti, a volte mi chiedo chi ce lo fa fare*", E.P., infermiera). Partendo dai racconti di "storie professionali" imbarazzanti, sono emerse le sfide nel confronto con la realtà lavorativa delle piccole e medie imprese, con il mondo delle normative, dei decreti e delle scelte organizzative da "*abitare e interpretare*". Di chi sono le responsabilità sulle decisioni assunte? Quanta voce hanno i pazienti? Chi mobilita quali risorse? Questi processi non sono privi di ambiguità e di resistenze: nei racconti dei professionisti sociosanitari, per esempio,

3 La presentazione analitica dei risultati del segmento di ricerca condotto con i professionisti delle aziende del settore dello *Human Resource Development* e dei centri per l'impiego è stata oggetto di altra pubblicazione (si veda Romano, 2021).

il "potere" decisionale esercitato costituisce un elemento rimosso, da cui prendere le distanze: *"come professionisti certifichiamo le competenze che le persone con disabilità hanno nelle varie sfere di autonomia. Non siamo noi a decidere per loro, noi forniamo un quadro di sintesi sulla base delle osservazioni e dei colloqui che facciamo. Sono i genitori che spesso decidono per i loro figli e fanno richieste all'USL, a volte chiedono un riesame della certificazione, allungando le procedure per il rilascio della documentazione*" (B.B., infermiera). A queste resistenze si aggiunge la difficoltà di lavorare con procedure "*altamente burocratizzate*" di alcune agenzie statali e locali. La "*carovana*" dell'inserimento lavorativo delle persone con disabilità rischia di perdersi in un rivolo inconcludente di percorsi localistici, perdendo progressivamente significato globale e visibilità.

4. Conclusioni

I prodotti conoscitivi e potenzialmente trasformativi descritti come "emergenze" del processo di ricerca collaborativa esposto sin qui in estrema sintesi, sono stati di diversa "natura". Alcuni risultati hanno permesso di mettere a fuoco repertori di pratiche e protocolli consulenziali per il sostegno all'inclusione lavorativa. Altri hanno consentito di intercettare una definizione emergente di un professionista che faciliti i processi di inserimento lavorativo delle persone con disabilità, quale *il disability manager.* Si tratta di una professionalità "transizionale" (Tiraboschi, 2019), con un profilo eterogeneo di competenze organizzative, giuridiche, pedagogiche, e manageriali, in grado di prefigurarsi come progettista di "soluzioni ponte" tra la richiesta di occupabilità di persone con disabilità e il mondo del lavoro pubblico e privato.

Bibliografia

Caldin R., Friso V. (2016). Diventare grandi: la famiglia e il permesso a crescere. In C. Lepri (Ed.), *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili* (pp. 28-38). Milano: FrancoAngeli.

Cottini L. (2013). Integrazione lavorativa e processi identitari. In A. Mura, A.L. Zurru (Eds.). *Identità, soggettività e disabilità* (pp. 154-165). Milano: FrancoAngeli.

Creswell J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.* New York: Pearson.

Fabbri L. (2019). Per una Collaborative educational research come condizione per lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria*, 10, 149-154.

Gherardi S., Lippi A. (2000). *Tradurre le riforme in pratica*. Milano: Raffaello Cortina.

Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive.* Milano: FrancoAngeli.

Mura A., Zurru L.A. (2016). *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli.

Murdaca A.M., Palumbo F., Musolino S., Oliva P. (2018). L'integrazione delle esperienze

di apprendimento tra scuola e lavoro: un'ipotesi di ricerca. *Formazione & Insegnamento*, *16*(3), 277-289.

Scaratti G. (Ed.). (2021). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni.* Milano: Raffaello Cortina.

Zappaterra T. (2012). Disabilità e lavoro. Costruzione identitaria ed esercizio di cittadinanza. In V. Boffo, S. Falconi, T. Zappaterra (Eds.), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta* (pp. 17-43). Firenze: Firenze University Press.

Il Progetto Individuale tra orfanità e incertezza identitaria: responsabilità rinnovate e prassi sostenibili

Moira Sannipoli
Professoressa Associata - Università degli Studi di Perugia
moira.sannipoli@unipg.it

1. Un nuovo richiamo normativo

Nel D. Lgs 96/2019 si legge che il Piano Individuale è redatto dall' Ente locale d'intesa con la competente Azienda sanitaria sulla base del Profilo di funzionamento; va prodotto su richiesta e con la collaborazione dei genitori o di chi ne esercita la responsabilità; definisce le prestazioni, i servizi e le misure, in esso previste, anche con la partecipazione di un rappresentante dell'istituzione scolastica interessata. Il Progetto individuale, ai sensi dell'art. 14 della legge n. 328/2000 e alla luce delle successive modifiche, comprende il Profilo di Funzionamento, gli interventi di cura e di riabilitazione a carico del Servizio sanitario nazionale, il Piano educativo individualizzato a cura delle scuole, i servizi alla persona cui provvede il Comune in forma diretta o accreditata, con particolare riferimento al recupero e all'integrazione sociale, le misure economiche necessarie per il superamento di condizioni di povertà, emarginazione ed esclusione sociale; le potenzialità e gli eventuali sostegni per il nucleo familiare. In base a queste considerazioni, si richiama un legame molto forte con il Piano Educativo Individualizzato definito univocamente come "facente parte del progetto individuale" (D. Lgs 96/2019, art. 4, Modifica all'art. 5 del D. Lgs 66/2017), sancendo definitivamente lo statuto del Progetto Individuale come sintesi onnicomprensiva degli interventi predisposti per tutto l'arco di esistenza della persona con disabilità.

La centralità di questo documento potrebbe permettere di dare riconoscimento e sostanza alle riflessioni sulle forme di promozione di autonomia e autodeterminazione, consentendo in maniera collegiale al Progetto di vita di farsi possibile (Lascioli, Pasqualotto, 2021).

2. Il progetto di vita come cuore del documento

Il tema del progetto di vita implica una riflessione sulle cornici di fondo che ne legittimano il significato e quindi la centralità. "Ciascuno ha necessità di una serie di progetti per realizzare la propria vita, cioè di una serie di azioni programmate intenzionalmente capaci di trasformare l'immaginazione in opera compiuta. Anche

il progetto è un modo per anticipare il futuro ma, a differenza del sogno, nel progetto si comincia con il separare ciò che è straordinario da ciò che è impossibile. All'interno del progetto è dunque possibile incontrare le proprie potenzialità ma anche i propri limiti" (Lepri, 2011, p.88).

Il progetto di vita di una persona non si costruisce ma si riconosce: va messo in conto fin da piccolissimi la necessità di individuare e promuovere le differenze, le possibilità emergenti e farne attualità. Se tutto questo potrebbe apparire possibile con i giovani e gli adulti, sembrerebbe fuori luogo quando si parla di bambini e bambine. In realtà le possibilità evolutive di coltivare e far fiorire i propri talenti per realizzare al meglio la propria esistenza, la capacità di imparare ad aver fiducia in sé e di desiderare, nascono prima e vanno sostenute, accompagnate, educate.

Nussbaum racconta: "Una volta è stato chiesto ai bambini dell'asilo frequentato da Jamie che cosa desiderassero diventare da adulti. I bambini hanno risposto dicendo le solite cose: stella del basket, ballerina di danza classica, vigile del fuoco. Poiché l'insegnante non era sicura che Jamie avesse effettivamente capito la domanda, glie l'ha riproposta con la massima chiarezza. Jamie ha risposto soltanto: "grande". Con la sua risposta letterale, come ha osservato l'insegnante, Jamie ha avuto modo di insegnare a tutti qualcosa in merito ai suoi problemi" (2002, p. 30).

Per questo motivo le riflessioni su queste dimensioni devono partire dall'infanzia e necessitano fin da subito di un lavoro di rete tra tutti gli attori, per individuare un orizzonte reale, sostenibile, possibile del desiderio. In questo senso vanno messe in conto le opportunità di intrecciare possibilità e limiti, capacità e fragilità perché di questi meticciamenti è fatta l'esistenza di ciascuno. Imparare a fare i conti con le dimensioni della fattibilità e della difficoltà vuol dire fin da piccoli allenarsi a diventare grandi, tollerando anche le cadute e gli imprevisti indesiderabili come attributi di vita.

"Il rischio, l'incidente, fanno parte dell'ordine delle cose: considerarli non più solamente come errori, ma come oggetti di riflessione, occasioni di crescita" (Schwartz, 1995, p. 208).

Per percepirsi attori anche di un futuro sostenibile, va alimentata proprio una capacità di aspirare (Appadurai, 2004) che richiama la necessità di avere un progetto e l'insieme di azioni necessarie per realizzarle. È una dimensione culturale perché la capacità di immaginarsi nel futuro è influenzata dalla società o dal gruppo sociale con cui ci si identifica e che definisce ciò che si ritiene plausibile e desiderabile. Vanno così sostenuti immaginari meno legati all'identità di categoria e più vicini alla dimensione narrativa di chi si ha la fortuna di accompagnare.

La possibilità di guadagnare uno spazio di autonomia e di autodeterminazione rispettoso diventa centrale in questa partita.

Autonomia e autosufficienza sono due concetti diversi e quindi differentemente implicati anche per chi si trova a vivere in situazione di svantaggio. Ci sono bambini che non potranno mai essere autosufficienti, ma potranno diventare autonomi perché questa competenza riguarda il sapersi dare delle regole, ma anche il saperle cogliere e farle proprie dal contesto. L'autosufficienza, tipica di chi basta a sé stesso, non sarà un traguardo per tutti. Molti avranno bisogno di sostegni e appoggi per

tutta la vita, che muteranno con loro e con il cambiare delle stagioni esistenziali. Questo essere insufficiente a sé stesso per la realizzazione del proprio progetto di vita, non preclude però la possibilità di sperimentare la propria autonomia, quella che porta ad imparare a chiedere a chi, che cosa e come, a scegliere le direzioni della propria esistenza. La parola autonomia, dal greco *autos* (sé) e *nomos* (legge), si identifica con una sorta di autoregolazione. Ogni soggetto infatti come sistema autopoietico ha un'organizzazione che resta invariante e una struttura che permette continue fluttuazioni, variazioni: "la circolarità della sua organizzazione che fa di un sistema vivente un'unità di interazione, ed è questa circolarità che esso deve mantenere per rimanere un sistema vivente e conservare la sua identità attraverso diverse interazioni" (Maturana, Varela, 1992, p. 10). Da qui deriva anche il costrutto dell'autodeterminazione recentemente sostenuto dal capability approach (Sen, 1993, 2006). Secondo questa prospettiva la qualità della vita non dipende tanto dai mezzi di cui ciascun soggetto dispone, ma dalla capacità di trasformare tali disponibilità in traguardi potenzialmente raggiungibili, piani di vita da perseguire nella libertà. "La dignità di ogni persona, quindi, risiede nell'essere in grado di guidare la propria azione in riferimento ad una serie di opzioni" (Cottini, 2016, p. 15). L'autodeterminazione diventa quindi non solo la capacità di scegliere quali azioni per le proprie mete personali, ma anche attrezzarsi psicologicamente e socialmente per distinguere ostacoli e facilitazioni, superare i primi e sfruttare i secondi. Se autonomia e autodeterminazioni si esercitano soprattutto in età adulta, sicuramente devono essere favoriti e sollecitati nei differenti percorsi educativi, didattici e riabilitativi fin dall'infanzia così che possano essere allenati, fortificati, sperimentati nelle diverse età della vita con gradienti differenti.

La prospettiva educativa dovrebbe essere orientata al potenziamento delle capacità individuali e alla costruzione di ambienti di vita e di apprendimento che forniscano opportunità contestuali e che consentano di sperimentare comportamenti autonomi e autodeterminanti.

3. Professionalità pedagogiche come custodi

Il Progetto Individuale diventa un documento assolutamente importante ma ad oggi appare orfano: manca la definizione del professionista che ha il compito della stesura, della regia e della valutazione. Manca un custode che se ne assuma la responsabilità e la cura. Credo che questa funzione debba essere affidata a dei professionisti educativi di primo o secondo livello che proprio grazie al pensiero narrativo di cui si nutrono, possono rendere questo documento un portfolio esistenziale, che tiene memoria delle tracce in riferimento ai contesti e al ciclo di vita e le sappia valorizzare. In molte situazioni diventa una scrittura burocratica, poco generativa e non di responsabilità educativa, da attivare come sostituto del PEI dopo il ciclo scolastico, in maniera emergenziale e non progettuale: un documento tampone che ripara le ferite del vuoto dopo la scuola. In realtà, come espressione del progetto di vita, va sostenuto e valorizzato fin dalla comunicazione della dia-

gnosi, tentando di crescere ed intrecciarsi con tutte le progettazioni individualizzate che possono essere attivate fuori e dentro la scuola. In questa direzione regalare maggiore sostanza a questo piano individuale potrebbe permettere ad alcune pratiche di diventare più significative e rispettose: l'orientamento, la progettazione nei centri diurni e residenziale dopo la scuola, la ricerca di un lavoro non come tempo da occupare ma come occasione per continuare a divenire.

Potrebbe essere un'opportunità importante per evitare che si costruiscano percorsi che non tengano conto dei desideri e dei talenti delle persone e realtà educative che ancora scelgono proposte più di riempimento che di fioritura: potrebbe diventare uno spazio di progettazione e di realizzazione speciale per costruire contesti davvero capaci di far convivere e contaminare le differenze. Accompagnare qualcuno verso il proprio personale progetto di vita significa in prima battuta aiutarlo a riconoscersi nella propria storia, qualunque essa sia, fare i conti con difficoltà e sconfitte, con potenzialità, compensazioni. Riconoscersi in un'identità senza prendere per buona quella che ci è attribuita è il primo passo per riappropriarsi del proprio senso. A partire da questa nuova e continua ridefinizione di Sé, che cambia mano a mano che i vissuti diventano esperienze e le tracce personali elementi di conoscenza, è possibile attivare scelte consapevoli in merito al proprio esserci ed esistere. Tutto questo chiama in causa la possibilità di avere dei professionisti che abbiano strumenti tanto per ascoltare che per pianificare, per sollecitare la capacità di sognare con scadenze (Lepri, 2020): si tratta di cornici pedagogiche che non possono essere delegate ad altri.

Bibliografia

Appadurai A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In V. Rao, M. Walton (Eds), *Culture and Public Action* (pp. 59-84). Stanford: Stanford University Press.

Cottini L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.

Lascioli A., Pasqualotto L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.

Lepri C. (2020). *Diventare grandi. La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.

Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: Franco Angeli.

Maturana H., Varela F. (1992). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.

Nussbaum M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.

Schwartz B. (1995). *Modernizzare senza escludere: un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*. Roma: Anicia.

Sen A. (2003). Capability and Well-Being. In M.C. Nussbaum, A. Sen (Eds.), *The Quality of life* (pp. 30-53). Oxford: Clarendon Press.

Sen A. (2006). What do we want from a Theory of Justice. *The Journal of Philosophy*, *103*(5), 215-238.

La transizione scuola-lavoro. Disabilità, sfide educative e impegni di ricerca

Arianna Taddei
Professoressa Associata - Università degli Studi di Macerata
arianna.taddei@unimc.it

Alessia Cinotti
Professoressa Associata - Università degli Studi di Milano-Bicocca
alessia.cinotti@unimib.it

1. Introduzione

Il contributo intende offrire una riflessione teorica sulla potenziale portata emancipatoria che la scuola secondaria di II grado dovrebbe giocare nei confronti degli studenti con disabilità nella progressiva transizione al mondo del lavoro, nonché alla vita adulta. "Educazione" e "lavoro" rappresentano due domini particolarmente rilevanti per la Qualità Vita di ogni persona (Verdugo Alonso, 2009) e la stessa Convenzione ONU fa esplicito riferimento alla realizzazione di tali diritti, in un'ottica di autodeterminazione e di effettiva partecipazione comunitaria. In tal senso, anche la Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994) ha sottolineato, in modo lungimirante agli inizi degli anni Novanta, l'importanza di progettare un'effettiva transizione dalla scuola al mondo lavorativo, ribadendo la centralità delle istituzioni scolastiche che "dovrebbero fornire le competenze necessarie alla vita quotidiana, offrendo una formazione per competenze che rispondano alle esigenze e alle aspettative sociali della vita adulta" (area e – priority areas). Si ritiene, quindi, che la scuola secondaria di II grado possa costituire un luogo privilegiato per promuovere un accompagnamento graduale e quotidiano verso l'adultità, che sia ancorato a fondamenti teorici e progettuali di dimensioni longitudinali e trasversali rispetto l'intera traiettoria di vita.

2. Verso l'adultità: questioni culturali e prospettive di formazione

È ormai condiviso nell'ambito della riflessione pedagogica quanto la transizione alla vita adulta per le giovani persone con disabilità sia complessa anche a causa di rappresentazioni sociali che, storicamente, si sono sedimentate nell'immaginario collettivo e che risultano, tutt'oggi, barriere culturali all'acquisizione di ruoli sociali significativi e riconosciuti dalla società. La costruzione identitaria di una persona con disabilità non dipende soltanto dalle sue competenze e caratteristiche personali, ma anche (e soprattutto) dalle immagini di cui le diverse persone sono por-

tatrici - l'eterno bambino, il malato da curare (Cottini, 2021; Lepri, 2011). Il tema delle rappresentazioni sociali è fondamentale anche nel contesto scuola che – se non supportato – rischia, da una parte, di assorbire e/o riprodurre le rappresentazioni sociali presenti nella società e, dall'altra parte, di creare – anche in modo ingenuo – un terreno su cui si innestano processi speculari alla società che non promuovono pienamente l'emancipazione e l'autodeterminazione degli studenti con disabilità in una prospettiva di Progetto di Vita. In tal senso, come rimarca anche il documento sul profilo dei docenti inclusivi dell'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2012), un passaggio irrinunciabile – nella formazione dei docenti – riguarda proprio il sapere esaminare e decostruire criticamente le convinzioni e gli atteggiamenti riferiti all'inclusione e alla disabilità. È determinante non trascurare le convinzioni e gli atteggiamenti dei docenti che possono fungere da *vettori* o, al contrario, barriere (culturali) all'inclusione, a scuola e nella società. La formazione dovrebbe sviluppare una profonda comprensione dei meccanismi che possono ostacolare la partecipazione e gli apprendimenti degli studenti con disabilità e, più in generale, degli studenti tutti.

Tale questione rappresenta una sfida ancor più rilevante se consideriamo la scuola secondaria di II grado che – in stretta sinergia con la scuola dell'infanzia e del primo ciclo – gioca un ruolo chiave nella transizione alla vita adulta. L'esperienza nella scuola secondaria di II grado rappresenta un'occasione particolarmente importante per la graduale costruzione di un sé adulto, soprattutto laddove la scuola riesca ad offrire una proposta *appropriata*, ovvero calibrata all'età cronologica e non all'età mentale, facendo fare cose "da grandi" e con modalità "da grandi". Divenire adulti – come indicano Lepri e Montobbio (2003) – significa, in continuità con le precedenti età, aumentare e migliorare i processi di individuazione (conoscenza di sé, incontro con le proprie potenzialità e limiti ecc.) e di separazione (autonomia, indipendenza, distanziamento ecc.), in contesti che sollecitano la crescita, la "fatica di apprendere" e abbandonano modalità educative maggiormente funzionali ad altre fasi dell'esistenza umana (come, ad esempio, durante l'infanzia). Tuttavia, talvolta, con gli studenti con disabilità, lavora (implicitamente) una fantasia legata alla fissità dei ruoli: l'immutabilità dei ruoli ingabbia lo studente con disabilità, continuando ad attribuire alla persona con disabilità – in crescita – il ruolo di eterno bambino, accentuando così nei suoi confronti tutte quelle dimensioni accudenti dell'educare che non facilitano la transizione verso ruoli adulti e socialmente riconosciuti. La sfida consiste principalmente nel promuovere un cambiamento culturale che sia in grado di abbracciare l'idea di un'educazione quale base fondamentale per raggiungere ulteriori conquiste sociali e per poter godere di diritti umani ascrivibili anche all'età adulta (es. il diritto al lavoro).

La sfida culturale si intreccia inevitabilmente con la questione delle competenze professionali della figura dell'insegnante di sostegno che (insiemi ai colleghi curriculari), con elevate aspettative, può favorire la transizione verso la vita adulta, sostenendo apprendimenti e competenze che siano spendibili in funzione del Progetto di Vita e in contesti esterni alla scuola e/o alla famiglia (Giaconi, 2015). È necessario

comprendere sia come rendere maggiormente competenti i contesti scolastici rafforzando la cooperazione tra scuola e mondo del lavoro, sia come incrementare le competenze necessarie agli studenti con disabilità per raggiungere un'autonomia "su misura" che, se privata dell'esperienza professionale, rischierebbe di rimanere prigioniera di un'utopia. Tale prospettiva potrebbe essere perseguita se anche gli insegnanti di sostegno possedessero sempre più un profilo di competenze volto realmente alla promozione dell'autodeterminazione quale condizione imprescindibile per ogni percorso di inclusione sociale. Competenze ancor più decisive in una fase del ciclo di vita in cui il set di possibilità inizia a ridursi drasticamente con il rischio di "perdere" il percorso – formativo e educativo – svolto sino a quel momento, soprattutto in assenza specifiche transizioni verso il mondo lavorativo.

3. Conclusioni e impegni di ricerca

Tali considerazioni sollecitano il pensiero e l'agire pedagogico ad investire sulla formazione delle competenze pedagogico-didattiche ritenute fondamentali per la promozione dell'autodeterminazione, e ad individuare le funzioni che la scuola secondaria di II grado dovrebbe svolgere per facilitare, accompagnare e orientare il delicato passaggio verso il mondo del lavoro degli studenti con disabilità.

A partire da una fase esplorativa sulle tematiche suesposte, si delineerà una *Scoping Review* che cercherà di articolare ed approfondire la riflessione per prospettare conseguenti percorsi di ricerca quali-quantitativi che possano avere un impatto migliorativo sulle prassi di inclusione tra scuola e mondo del lavoro per gli studenti con disabilità.

La Scoping Review (Arksey, O'Malley, 2005; Levac et al., 2010; Colquhoun et al., 2014; Ghirotto, 2020) consiste nell'esplorare e mappare il tema seguendo uno specifico protocollo. Da un punto di vista procedurale, infatti, la revisione si snoderà attraverso cinque step che consistono in: a) identificazione delle domande di ricerca, b) individuazione degli studi attraverso i concetti chiave, c) selezione degli studi rilevanti, d) sintesi dei dati di ricerca in tabelle, e) analisi, interpretazione e restituzione dei risultati.

Le domande chiave che guideranno la ricerca della letteratura nazionale ed internazionale riguarderanno:

– il possesso di competenze pedagogico-didattiche da parte degli insegnanti per promuovere l'autodeterminazione negli studenti e studentesse con disabilità nella scuola secondaria di secondo grado;
– le funzioni e i processi formativi svolti dalla scuola secondaria di II grado per accompagnare il passaggio verso il mondo del lavoro degli studenti con disabilità.

L'obiettivo è quello di identificare evidenze e lacune presenti nei contesti scolastici e professionali nazionali ed internazionali rispetto all'argomento trattato,

offrendo indicazioni utili ai professionisti del settore per la progettazione e l'implementazione di pratiche e di policies che possano migliorare l'attuale stato dell'arte. Un'applicazione fedele della Scoping Review dovrebbe prevedere, oltre ai cinque step elencati precedentemente, un ulteriore passaggio dedicato alla condivisione dei risultati della ricerca con gli addetti ai lavori, che rappresenta una fase fondamentale per riflettere insieme agli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado sia di sostegno sia curricolari. I risultati potranno essere interessanti anche per una lettura critica dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (MIUR, 2019) che tengano conto delle opportunità formative e delle prospettive professionali degli studenti e studentesse con disabilità nell'ottica dell'autodeterminazione.

Bibliografia

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

Arksey H., O'Malley L. (2005). Scoping Studies: Towards a Methodological Framework. *International Journal of Social Research Methodology*, *8*(1), 19-32. https://doi.org/-10.1080/1364557032000119616

Colquhoun H.L., Levac D.E., O'Brien K.K. (2014). Time for clarity in definition, methos and reporting. *Journal of Clinical Epidemiology*, *67*(12). https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.03.013

Cottini L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.

Ghirotto L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Roma: Carocci.

Giaconi C. (2015). *Qualità di vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.

Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.

Lepri C., Montobbio E. (2003). *Lavoro e fasce deboli. Strategie e metodi per l'inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*. Milano: FrancoAngeli.

Levac D., Colquhoun H., O'Brien K.K. (2010). Scoping Studies: Advancing the Methodology. *Implementation Sciences*, 5. https://doi.org/10.1186/s13012-022-01225-4

MIUR (2019). *Linee Guida. Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.

Verdugo Alonso M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.

Orientamento, sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente per studenti e studentesse con disabilità

Ivan Traina
Ricercatore - Università degli Studi di Verona
ivan.traina@univr.it

Angelo Lascioli
Professore Ordinario - Università degli Studi di Verona
angelo.lascioli@univr.it

1. Introduzione

La presente relazione intende mettere in evidenza l'importanza di promuovere azioni educative e didattiche volte a favorire l'acquisizione di competenze lavorative e di vita indipendente per gli studenti e le studentesse con disabilità (Boffo et al., 2012; Canevaro et al., 2022). La letteratura scientifica ha evidenziato come il lavoro assume una funzione decisiva nell'accesso alla vita adulta (Montobbio, Lepri, 2000). Dato che consente di fare nuove esperienze, elicita lo sviluppo di conoscenze, abilità e comportamenti che contribuiscono allo sviluppo dei processi di autodeterminazione e identitari. Partendo da una serie di evidenze emerse dall'analisi della letteratura a livello internazionale saranno approfonditi i seguenti aspetti: la progettazione di esperienze d'alternanza scuola-lavoro (PCTO) e le connessioni con il PEI nella scuola secondaria di II grado, i collegamenti tra azioni didattiche e Progetto di Vita, e il contributo dell'ICF nella definizione degli obiettivi educativi e nel monitoraggio di tali percorsi. Questi aspetti sono inoltre messi in relazione ad un'esperienze condotta dall'Università di Verona, che ha sviluppato una piattaforma online per mettere a disposizione degli insegnanti un supporto per la progettazione del PEI e di esperienze di PCTO. Si tratta di strumenti di progettazione educativa, funzionali alla promozione e all'individuazione delle azioni necessarie per l'orientamento, la progettazione di percorsi di alternanza scuola-lavoro, e per sostenere il processo di transizione verso la vita adulta. Tali interventi risultano decisivi in particolare per gli studenti e le studentesse con disabilità intellettiva, i cui percorsi di transizione verso la vita adulta risultano spesso interrompersi con il termine dell'esperienza scolastica (ISTAT, 2019).

2. Evidenze emerse dall'analisi della letteratura internazionale

L'aspetto principale emerso dall'analisi della letteratura internazionale sul tema dello sviluppo e acquisizione delle competenze lavorative e di vita indipendente

(Traina et al., 2022), è che i giovani con disabilità intellettiva che hanno partecipato a specifici interventi di sostegno nel passaggio dalla scuola al mondo del lavoro hanno migliori risultati occupazionali a lungo termine. In particolare, rispetto a coloro che non hanno frequentato alcun programma di transizione (OECD, 2011; Lascioli, 2017; Green et al., 2017). Le principali evidenze rilevate dall'analisi riguardano:

– l'importanza dell'autodeterminazione tra i contenuti dei percorsi di apprendimento per l'acquisizione di abilità lavorative e di vita indipendente;
– la possibilità di svolgere esperienze di lavoro in contesti reali attraverso tirocini individualizzati;
– l'opportunità di ancorare i programmi di transizione a contesti comunitari.

Inoltre, dagli studi indagati risulta che gli individui che apprendono in ambienti autentici hanno maggiori probabilità di trovare un'occupazione, di acquisire effettive competenze lavorative, di vita indipendente, e di conoscere la comunità e il territorio (Rogan et al., 2014; Wehman et al., 2017).

3. Elementi caratteristici del contesto italiano

Lo sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente volta a sostenere i processi di transizione verso la vita adulta trova nell'organizzazione dei PCTO un'occasione di grande valore soprattutto per gli studenti con disabilità (Gaspari, 2022). L'analisi delle esperienze realizzate dalle scuole nell'ambito dei PTCO (OECD, 2019; Zanniello, De Vita, 2019; Lo Presti, Tafuri, 2020), oltre a evidenziare gli aspetti positivi, fa emergere alcune difficoltà:

– il problema della scarsa formazione degli insegnanti sul tema dell'orientamento (indagine internazionale TALIS 2018[4]);
– l'assenza di una rete di raccordo tra scuola, istituzioni e realtà imprenditoriale;
– il rischio di ridurre il tema dell'orientamento solo al lavoro e alle sole questioni professionali, trascurando la necessità di promuovere un progetto di vita più ampio.

Rispetto a quest'ultima difficoltà, risulta senz'altro di supporto quanto stabilito dal D.L. 66/2017, e dalle recenti "Linee Guida per la nuova certificazione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica e per il Profilo di Funzionamento su base dell'ICF", che prevede per gli studenti con disabilità il necessario collegamento tra PEI e progetto di Vita (Lascioli, Pasqualotto, 2021).

4 Disponibile all'indirizzo: https://www.invalsi.it/invalsi/ri/talis.php?page=talis_it_00

4. L'esperienza realizzata

In questo paragrafo è riportata un'esperienza realizzata dall'Università di Verona per progettare un'efficace esperienza di PTCO. Tale esperienza ha portato alla creazione di una piattaforma web open access, l'ICF Applicazioni[5], in grado di elaborare i dati raccolti attraverso l'osservazione degli alunni con disabilità tramite questionari ICF scuola[6]. I questionari riportano una check-list di indicatori su base ICF, dalla cui compilazione e attraverso l'utilizzo della piattaforma è possibile ricavare una serie di elaborazioni funzionali alla progettazione educativa. In primis, un Profilo biopsicosociale di funzionamento, tramite il quale è possibile individuare i punti di forza e di debolezza dello studente/essa con disabilità. Inoltre, la piattaforma consente di individuare quali sono i fattori facilitanti e le barriere presenti nel contesto di apprendimento degli allievi/e. Oltre a queste elaborazioni, la piattaforma è predisposta per la generazione di ulteriori informazioni che risultano molto utili per la progettazione dei PCTO, in particolare il grafico delle competenze e del potenziale lavorativo.

5. Conclusioni

In conclusione, sebbene ci siano studi promettenti a livello internazionale per facilitare la transizione dalla scuola alla vita adulta dei giovani con disabilità intellettiva, mancano delle vere e proprie linee guida condivise per operare nella direzione della realizzazione di tali percorsi. Questo dato si rileva anche nel contesto scolastico italiano. Seppur presente nel PEI un'apposita sezione dedicata alla progettazione dei PCTO e alla valutazione delle competenze, mancano indicazioni rispetto alle modalità di progettazione e di verifica di tali percorsi. Il problema si fa ancor più delicato quando si tratta di progettare esperienze di alternanza scuola/lavoro per promuovere percorsi di transizione scuola-vita adulta rivolti a studenti con disabilità intellettiva. Pertanto, risultano necessari ulteriori studi e una maggiore evoluzione degli strumenti di supporto all'orientamento e all'inserimento lavorativo di queste persone, in quanto sono processi che concorrono a promuovere il diritto all'autodeterminazione, il cui riconoscimento risulta fondamentale per la costruzione di progettualità educative efficaci.

Bibliografia

Boffo V., Falconi S., Zappaterra T. (2012). *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*. Firenze: University Press.

5 Disponibile all'indirizzo: https://www.icfapplicazioni.it/
6 Disponibile all'indirizzo: https://www.icf-scuola.it/

Canevaro A., Cibin C.M., Bottà M., Calderoni S. (2022). *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*. Trento: Erickson.

Cottini L. (2021), Autodeterminazione, qualità della vita e capability approach. In D. Ianes, S. Cramerotti, F. Fogarolo (Eds.), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica* (pp. 69-79). Trento: Erickson.

Gaspari P. (2022). Nuovo PEI-Progetto di vita. L'esigenza di una rinnovata professionalità del docente specializzato. *L'integrazione scolastica e sociale*, *21*(3), 39-55.

Green J.C., Cleary D.S., Cannella-Malone H.I. (2017). A model for enhancing employment outcomes through postsecondary education. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 46, 287-291.

ISTAT (2019). *Conoscere il Mondo Della Disabilità: Persone, Relazioni e Istituzioni*.

Lascioli A. (2017). Orientamento al lavoro e disabilità intellettiva: quali responsabilità educative per la scuola? *L'integrazione scolastica e sociale*, *16*(2), 196-211.

Lascioli A., Pasqualotto L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.

Lo Presti F., Tafuri D. (2020). La prospettiva dell'orientamento formativo. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, *4*(1), 82-88.

Montobbio E., Lepri C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*. Pisa: Edizioni Del Cerro.

OECD (2011). *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment*.

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.

Rogan P., Updike J., Chesterfield G., Savage S. (2014). The SITE program at IUPUI: A post-secondary program for individuals with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40, 109-116.

Traina I., Andreoli M., Ghirotto L., Leader G. (2022). I programmi a sostegno della transizione al lavoro di giovani con disabilità intellettiva: una integrative review. *Education Sciences & Society*, 13, 2.

Zanniello G., De Vita A. (2019). La progettazione del se professionale alla fine dell'adolescenza. In *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (Vol.1, pp. 73-81). Lecce: Pensa MultiMedia . SIRD, SIREM, SIPES, SIEMES Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze, Atti del Convegno Internazionale SIRD, Roma 26-27 settembre 2019.

Wehman P., Schall C.M., McDonough J., Graham C., Brooke V., Riehle J. E., Avellone L. (2017). Effects of an employer-based intervention on employment outcomes for youth with significant support needs due to autism. *Autism*, *21*(3), 276-290.