

# **STUDIUM EDUCATIONIS**

Anno XIX – numero 3 – ottobre 2018



# Studium Educationis – Anno XXIX – n. 3 – OTTOBRE 2018

## Rivista quadrimestrale per le professioni educative

### **Direttore Responsabile**

Diega Orlando Cian

### **Comitato Scientifico**

Sergio Angori  
Sami Basha  
Antonio Bellingeri  
Roberta Caldin  
Paolo Calidoni  
Giorgio Chiosso  
Gino Dalle Fratte  
Romualdo Dias  
Italo Fiorin  
Massimiliano Fiorucci  
Luciano Galliani  
Anna Genco  
Jean-Claude Kalubi-Lukusa  
Sira Serenella Macchietti  
Giuliano Minichiello  
Loredana Perla  
Jean-Pierre Pourtois  
Roberto Roche Olivar  
Luisa Santelli Beccegato  
Milena Santerini

Sahaya G. Selvam  
Domenico Simeone  
Concetta Sirna  
Carla Xodo  
Giuseppe Zago  
Giuseppe Zanniello

### **Comitato di Redazione**

Giuseppe Milan (*caporedattore*)  
Luca Agostinetto  
Mirca Benetton  
Chiara Biasin  
Carla Callegari  
Alessandra Cesaro  
Mino Conte  
Emma Gasperi  
Paola Milani  
Emanuela Toffano  
Patrizia Zamperlin  
Orietta Zanato

### **Peer-review**

Gli articoli ricevuti dalla Redazione sono sottoposti, in forma anonima, al parere di due membri del Comitato di Referee, le cui decisioni sono inappellabili. In caso di richiesta di integrazioni o correzioni, gli articoli sono rinviati agli autori, che dovranno apportare le modifiche necessarie.

Studium Educationis, fondata e diretta da Diega Orlando, professore emerito di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Padova, è uscita come bimestrale, con regolarità, dal 1996 a tutto il 2000. A partire dall'anno successivo ha assunto cadenza quadrimestrale.

Quattro anni fa la rivista è passata dalla casa editrice Cedam alla casa editrice Erickson, giungendo infine, a partire dal 2011, alla casa editrice Pensa MultiMedia.

**Autorizzazione del Tribunale di Padova n. 1520 del 19 luglio 1996**

**ISSN 1722-8395 (print) / ISSN 2035-844X (on line)**

**Finito di stampare Ottobre 2018**

È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata compresa la fotocopia, anche a uso interno o didattico, non autorizzata

### Comitato di Referee

Giuditta Alessandrini	Umberto Margiotta
Sergio Angori	Anna Marina Mariani
Roberta Caldin	Giuseppe Milan
Paolo Calidoni	Marco Milella
Mirella Chiaranda	Giuliano Minichiello
Giorgio Chiosso	Ferdinando Montuschi
Gino Dalle Fratte	Agostino Portera
Renato Di Nubila	Jean-Pierre Pourtois
Agustin Escolano Benito	Roberto Roche Olivar
Luciano Galliani	Luisa Santelli Beccegato
Anna Genco	Milena Santerini
Alberto Granese	Concetta Sirna
Maria Luisa Iavarone	Carla Xodo
Daniele Loro	Giuseppe Zago
Sira Serenella Macchietti	Giuseppe Zanniello
Susanna Mantovani	

### Segreteria di Redazione

Luca Agostinetto  
luca.agostinetto@unipd.it

### Numero a cura di

Roberta Caldin  
Luca Agostinetto

### Hanno collaborato all'editing

Margherita Cestaro  
Lisa Bugno

**La Redazione accetta articoli da sottoporre al Comitato di Referee solo da abbonati o da chi sottoscriverà l'abbonamento alla Rivista.**

### Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce  
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it – www.pensamultimedia.it

### Abbonamenti

Enti / Scuole / Istituzioni: Italia euro 60,00 • Estero euro 80,00 • online 50,00  
Privati: Italia euro 45,00 • Estero euro 65,00 • online 35,00  
Studenti universitari: Italia euro 30,00 • Estero euro 50,00 • online 20,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: [abbonamenti@edipressrl.it](mailto:abbonamenti@edipressrl.it)

La rivista, consultabile in rete, può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito [www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)

**Le note editoriali della rivista sono disponibili nel sito [www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)**

## STUDI E RICERCHE

- 7 **Anna Maria Colaci**  
Rudolf Steiner: l'educazione alla *Libera Morale* | *Rudolf Steiner: education towards free ethics*
- 23 **Jarosław Horowski**  
Social maladjustment as a result of exclusion from social life. Reflections from the point of view of the neo-thomistic philosophy of education | *Disadattamento sociale come esito dell'esclusione dalla vita sociale. Riflessioni dal punto di vista della filosofia neo-tomista dell'educazione*
- 35 **Lisa Bugno**  
Passaggio a Nord-Ovest: esplorazione delle concezioni degli insegnanti tra teoria e prassi interculturale | *About the Northwest Passage: exploring teachers' conceptions between intercultural theories and practices*
- 49 **Roberta Caldin, Silvia Scollo**  
Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni | *Inclusion at Work, disability and identity. Considerations and Representations*

## L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

- 61 **Luca Agostinetto**  
La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati | *The educational practice with unaccompanied migrant children*
- 73 **Enrico Angelo Emili**  
L'impatto di un laboratorio extrascolastico nella percezione degli studenti con DSA e dei loro genitori | *The impact of after-school activities on students with learning disabilities and their parents' perceptions*

## DOSSIER

POLITICHE, INTERVENTI EDUCATIVI  
E COOPERAZIONE INTERNAZIONALE

- 85 **Alessia Cinotti e Giulia Righini**  
Raising-awareness and empowerment within the Particip-Action project. The issue of disability in Palestine | *Processi di sensibilizzazione e di empowerment all'interno del progetto Particip-Action. La questione della disabilità in Palestina*

- 95 Arianna Taddei, Elena Modolo, Luca Ferrari**  
Una proposta formativa in *Educación No Sexista y Desarrollo Humano in El Salvador* | *A training proposal on Non-Sexist Education and Human Development in El Salvador*
- 111 Roberto Dainese, Elisabetta Ghedin**  
L'ICF-CY per la promozione dei processi inclusivi nei contesti educativi nella Repubblica del Kosovo | *ICF-CY and the promotion of inclusive processes in educational contexts in the Republic of Kosovo*

## LESSICO PEDAGOGICO

- 125 Valeria Friso**  
Disability management

## L'OPINIONE

- 129 Emanuela Ghizzoni**  
La norma e la sua applicazione: la strada interrotta per l'ingresso della ricerca educativa nella politica scolastica

## NOTIZIARIO

- 133 Dario De Salvo**  
Summer School SIPED 2018 - Per una giovane ricerca pedagogica
- 135 Marco Nenzioni**  
Convegno SIREM 2018 - Linguaggi e animazione digitale

## RECENSIONI

- 139** di Margherita Giomi
- 140** di Enrico Angelo Emili
- 141** di Marco Nenzioni
- 142** di Giuliana Santarelli

## Hanno collaborato a questo numero:

**Luca Agostinetti** • Università di Padova  
**Lisa Bugno** • Università di Bologna  
**Roberta Caldin** • Università di Bologna  
**Alessia Cinotti** • Università di Torino  
**Anna Maria Colaci** • Università di Salento  
**Roberto Dainese** • Università di Bologna  
**Dario De Salvo** • Università di Messina  
**Emili Enrico Angelo** • Università di Bolzano  
**Luca Ferrari** • Università di Bologna  
**Valeria Friso** • Università di Bologna  
**Elisabetta Ghedin** • Università di Bologna  
**Manuela Ghizzoni** • Università di Bologna  
**Isabella Gianlongo** • Università di Bologna  
**Margherita Giomi** • Università di Bologna  
**Jarosław Horowski** • Nicolaus Copernicus University in Toru  
**Elena Modolo** • EducAid  
**Marco Nenzioni** • Università di Bologna  
**Giulia Righini** • Università di Bologna  
**Giuliana Santarelli** • Università di Bologna  
**Silvia Scollo** • Università di Bologna  
**Arianna Taddei** • Università di Macerata



# Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni\*

## Inclusion at Work, disability and identity. Considerations and Rappresentations

---

di **Roberta Caldin e Silvia Scollo**

---

*This paper presents the work inclusion of people with disabilities and the process of building their identity. The principal focus is about the importance of life contexts for the building of an “adult” identity. The two authors analyze the concept of inclusion and its applications in planning for working environment. They highlight the importance of “latent functions” and “integrative skills” that support emancipation in the field of disability, concerning rights issue and the working experience as social promotion.*

Key words:  
**adult disability, identity, work inclusion**

Il presente articolo affronta il tema dell'inclusione lavorativa e dei processi identitari nelle situazioni di disabilità, a partire dall'importanza del contributo che possono offrire i contesti di vita relativamente all'avvio e al potenziamento di identità “adulte”. Le due autrici si soffermano sul concetto di inclusione e sulle articolazioni progettuali che ne derivano per l'ambito lavorativo; sulla rilevanza delle “funzioni latenti” e delle “abilità integranti” che favoriscono processi sempre più emancipativi nell'area della disabilità, riferiti al tema dei diritti e all'opportunità del ruolo sociale che l'esperienza lavorativa può incentivare.

Parole chiave:  
**disabilità, identità, inclusione lavorativa**

\* Il contributo è stato interamente ideato e condiviso dalle autrici. Ai soli fini concorsuali si evidenzia che Roberta Caldin ha stilato il § 1; Silvia Scollo ha curato i §§ 2 e 3.

# Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni

## 1. Inclusione, identità, lavoro

Il concetto di *inclusione* indica come obiettivo prioritario l'accessibilità e la partecipazione di tutti – qualunque sia la gravità del deficit – all'istruzione comune, al fine di diminuire ed evitare ogni svantaggio possibile, attraverso il confronto sociale. Le persone con disabilità chiedono di partecipare alla vita scolastica e universitaria, ma anche a tutte le altre realtà sociali: il lavoro, i luoghi di aggregazione, le attività del tempo libero, lo sport, la cultura, il trasporto, i viaggi ecc.

La *prospettiva inclusiva* richiama l'*International Classification of functioning, disability and health* (I.C.F., 2001)<sup>1</sup> e quello che indica riguardo ai contesti: un *contesto facilitante* non potrà ridurre il deficit (la variabile irreversibile, oggettivabile), ma aiuterà a contenere gli elementi che vanno ad aggravarlo, cioè quelli *handicappanti*. La classificazione della World Health Organization guarda con estrema attenzione all'interazione tra la persona disabile e il suo ambiente (fatto di persone, di relazioni, di occasioni, di opportunità); tale incontro, tra la persona disabile con le sue caratteristiche – quindi, anche con un eventuale deficit – e i fattori contestuali, può produrre un *handicap*, inteso come barriera, pregiudizio, mancanza di servizi ecc. In tal senso, lavorare per l'inclusione significa anche lavorare per la riduzione dell'*handicap*, cercando di individuare le variabili presenti nell'incontro tra un giovane con deficit e il contesto, per chiarire quali possano costituire un ostacolo al pieno sviluppo delle sue potenzialità e quali, invece, lo facilitino. Questo rimane uno dei compiti prioritari dell'educazione e della Pedagogia Speciale: in quest'ottica, l'attenzione sui contesti educativi facilitanti ci riconduce – in una sorta di circolo virtuoso al concetto di *inclusione*, accolto in ambito internazionale e dall'intera comunità scientifica – caratterizzato, appunto, da una forte centratura sul contesto, oltretutto sul singolo.

L'*inclusive education* contempla la dimensione del lavoro di rete e si rifà ad un modello complesso di disabilità che sia occasione di conoscenza e non solo di socializzazione e nel quale si costruiscano reti di senso che potenzino i processi di apprendimento, che facilitino la *familiariizzazione*, intesa come conoscenza diretta dei giovani riguardo alla disabilità, che permetta l'attuazione degli stereotipi e l'evoluzione delle rappresentazioni personali e sociali (anche da parte dei coetanei). L'*inclusive education* aiuta, quindi, a

1 Si veda anche Caldin, Pradal (2007).



progettare/realizzare un sistema educativo che si colloca oltre i percorsi scolastici e universitari, per abbracciare il Progetto di vita di ciascuno all'interno della comunità nella quale vive. Si tratta di un processo *attivo, non subito*, che si costruisce nella continua interazione tra il singolo, le sue relazioni e il contesto di appartenenza, in una dimensione dinamica ed evolutiva che contiene i rischi della rigidità e della staticità.

Molti conoscono le dimensioni fondamentali dell'*inclusive education*: tutti sono diversi, tutti possono imparare; la diversità è un punto di forza di una comunità; l'apprendimento si intensifica con la cooperazione tra insegnanti, famiglie e comunità. L'esperienza italiana di integrazione scolastica, che si caratterizza come una reale inclusione che realizza il proprio intervento, innanzitutto, nei contesti di vita, necessita di misurarsi con sfide internazionali che riguardano: la scuola, l'inclusione lavorativa e l'occupabilità, i traumi, la povertà, le "doppie stigmatizzazioni" (donne con disabilità, detenuti con disabilità, migranti con disabilità ecc.).

Per un fruttuoso confronto con gli scenari internazionali, l'Italia, proprio per la ricca esperienza maturata nell'ambito scolastico e universitario, necessita di raffinare gli approcci pedagogici e le azioni educative, chiarendo le coordinate teorico-pratico-politico-sociali e pedagogiche dell'*inclusive education*, immaginando gli scenari futuri di intervento, aggiungendo maggiore qualità e innovatività al lavoro già in atto, con un intenso impegno anche riguardo al contenimento della povertà, fortemente correlata alla disabilità.

Gli scenari internazionali e i nuovi percorsi di ricerca indicano le aree nelle quali è necessario un rafforzamento dell'impegno educativo, sociale, economico (World Health Organization e The world Bank, 2011): l'*employment*, il *learning*, la *migration and disability*, i *traumas* e, quindi, anche il Progetto di Vita, con lo sviluppo delle autonomie e il consolidarsi dell'autodeterminazione: se non si coniuga la progressione degli apprendimenti con i compiti operativi legati alla vita, il modello attuale dell'inclusione rischia di escludere dopo aver incluso (Caldin, Traina, 2014, pp. 173 ss.).

Per i Paesi nei quali i processi inclusivi sociali sono fragili, è opportuno avere una precisa normativa di riferimento che tuteli le fasce maggiormente vulnerabili della popolazione. Un obiettivo prioritario rimane quello di diffondere una cultura della persona disabile che lavora, attraverso esperienze aziendali positive<sup>2</sup>, supportando gli inserimenti lavorativi con figure specifiche di tutor, aziendali o esterni (questi ultimi legati ai servizi). Un percorso di ricerca potrebbe essere pensato a partire dal lavoro congiunto tra Servizi e Aziende del territorio, senza pervenire alle Aziende solo quando c'è la necessità/emergenza di inserire la persona disabile. In quest'ottica, alcune variabili (come l'accessibilità ai luoghi di lavoro) sarebbero anticipatamente

2 Si veda l'esperienza di "Aziende solidali" dell'Emilia Romagna – Italy; cfr. <https://www.volabo.it/inclusione-lavorativa-e-responsabilita-sociale-dimpresa/> link consultato il 13 Agosto 2018.

indagate e condotte a soluzione. Potrebbe essere interessante indagare, in alcuni Paesi, quanto può giocare tale lavoro “preparatorio” al fine dell’aumento delle assunzioni, così come previste dalla *Strategia Europea 2010-2020*. Inoltre, andrebbero pensate forme nuove di sperimentazione attraverso accordi mirati (Ispettorati del lavoro) e con aziende locali e/o realtà artigianali, utilizzando anche le risorse previste dal FSE. Lo scopo principale è quello di aumentare gli inserimenti lavorativi, anche non necessariamente concludentesi nell’assunzione lavorativa (non sempre possibile per tutti). Infatti, non è solo il fattore “denaro” a garantire l’inclusione e possono/devono essere immaginate forme di lavoro parzialmente pagate, garanti della socializzazione, dell’autonomia e dei processi di “appartenenza” ad una comunità.

Le politiche legate al mondo del lavoro potrebbero garantire un’ampia flessibilità organizzativa con forme plurimodali di corresponsione, basata sui principi di eguaglianza di opportunità, eguale trattamento, non-discriminazione e *mainstreaming*. Significativa appare la discriminazione alla quale sono sottoposti i detenuti con disabilità, che risultano fra coloro che possono usufruire in minor numero di misure alternative (occupabilità interna ed esterna). L’accesso agli istituti carcerari appare particolarmente difficile e scoraggiante (soprattutto in Italia); eppure questa problematica meriterebbe, a livello europeo, un’approfondita indagine che conduca a percorsi di sensibilizzazione/formazione al problema e all’individuazione di nuove soluzioni (ambientali e occupazionali). Anche per questa articolazione della ricerca è fondamentale l’analisi dell’accessibilità dei luoghi di lavoro, svolta non nell’emergenza, ma preparata con grande anticipo e con modalità congiunte tra carcere (anche grazie all’esperienza della scuola interna), servizi e poli universitari, dove presenti.

Il tema dell’identità delle persone con disabilità rimane un tema attuale e di grande emergenza. L’identità come percezione e senso di sé continuativi, *attraverso il tempo e nonostante tutti i cambiamenti del tempo*, può configurarsi come una *costruzione della memoria* nella quale confluiscono sia i processi individuali di separazione/individuazione che quelli collettivi e relazionali di rappresentazione/rispecchiamento. Ma l’esperienza del rispecchiamento, troppo frequentemente, restituisce – a coloro che vivono una situazione di difficoltà, di complessità, di deficit – un’immagine *sofferente*, infantilizzata, perennemente bisognosa: gli viene *negata l’identità plurale*, eludendo la sua storia personale, i suoi vissuti, le sue emozioni, i ruoli che potrebbe *giocare* e la si riduce ad una *mono-identità*, quella del “bisognoso”, del “malato”, del disabile; inoltre, non gli si attribuisce quell’*identità competente* la cui competenza dipende da uno *sguardo* e da un *contesto valorizzanti*, ossia dalla capacità di intravedere nell’altro abilità e talenti inusuali, progettando situazioni opportune e non *handicappanti*. È convinzione diffusa, infatti, che le situazioni “difficili” si accompagnino alla regressione, dando per scontati atteggiamenti infantili e risibili, incompetenza e bontà, incapacità e felicità, negando l’espressione di sentimenti vitali (rabbia, aggressività) che possono essere rielaborati, trascurando importanti riflessioni etico-sociali che condurrebbero anche ai temi dei diritti e della cittadinanza attiva.

Proprio in questo senso, non possiamo dimenticare che anche le nostre parole e le nostre azioni, quelle con le quali *incontriamo* persone che vivono situazioni difficili o di deficit, manifestano la rappresentazione mentale che abbiamo di loro e ci conducono ad essere, noi stessi (e, talvolta, malgrado noi), *costruttori* della loro identità.

I contesti esistenziali possono attivare modalità formative che siano anche orientative, in grado, cioè, di provocare comportamenti e atteggiamenti che generano e incrementano la fiducia nelle proprie potenzialità, nella possibilità di migliorarsi e di imparare in cooperazione con i propri simili, condividendo con essi e con gli adulti di riferimento dei progetti evolutivi.

L'integrazione lavorativa, ad esempio, si configura come la fase conclusiva di una complessa operazione di costruzione e di restituzione di autonomie sociali, comportamenti e capacità operative; per questo, tale impegno deve essere già assunto durante la scuola superiore (o, meglio, durante la scuola media di primo grado), al fine di evitare il *vuoto* di opportunità, alla fine del percorso scolastico e prima di un eventuale inserimento lavorativo, che rischia di vanificare le autonomie acquisite e pone la famiglia in una pericolosa situazione cronica di stallo.

Come indica Montobbio, lasciar andare un figlio disabile nel mondo degli adulti “richiede fatica e coraggio, ma anche il raggiungimento da parte dei genitori di una grande maturità personale e di coppia [...]”. Montobbio intravede, nell'esito positivo di queste situazioni, l'emergere di *uno scambio*: la maturità dei genitori come pre-condizione che apre la strada alla conquista, da parte del figlio disabile, di una *sua* personale maturità (Montobbio, 2004, pp. 9-12).

## 2. L'inclusione lavorativa come processo di *Self-empowerment*

All'interno delle considerazioni pedagogiche riguardanti i processi di identità in presenza di disabilità, non si può tralasciare la dimensione lavorativa e il valore identitario e sociale che essa esprime. Infatti, lavorare non costituisce solo una mera pratica che consente di provvedere al proprio sostentamento economico, ma un'importante attività educativa che contribuisce ad aumentare il grado di partecipazione sociale e l'affermazione di un'immagine di sé maggiormente emancipata.

Proprio per il valore sociale, personale e identitario che riveste, il lavoro può ritenersi un importante strumento di *Self-empowerment*, poiché consente di accedere a numerose dimensioni di vita e, dunque, di sperimentarsi in molteplici ruoli permettendo di acquisire un maggior grado di autonomia, nonché la capacità di saper proiettarsi verso una dimensione progettuale futura – andando così a contrastare l'immagine dell'eterno bambino, senza spazio e senza tempo, della persona con disabilità (Buzzelli, Bernarducci, Leonori 2009). In questo senso, trattare il tema dell'*adulthood* nella disabilità implica l'assunzione di una prospettiva che la consideri “adottabile da ogni uomo, sotto ogni orizzonte di tempo e di cultura” (Mura, Zurru 2013, p. 20). Infatti:

La persona con disabilità ha prima di tutto bisogno di normalità, primo fra tutti il bisogno di progettare la propria vita, come qualsiasi essere umano, per affrontare le fasi di crescita e per la costruzione di una identità. Come tutti ha dei sogni, delle emozioni, ha il bisogno di avere degli amici, il desiderio di una sua vita affettiva e sessuale; ma anche il bisogno di poter dimostrare quanto vale, di essere stimata per le sue capacità e di sentirsi parte di un gruppo – quindi di dare un senso alla propria vita e di avere un ruolo sociale (Montobbio, Lepri 2000).

Tuttavia, è frequente riscontrare come i bisogni di normalità vengano messi in secondo piano rispetto ai bisogni speciali di assistenza o di riabilitazione, che possono innescare richieste di protezione talvolta inadeguate e controproducenti per l'autonomia e per l'assunzione di ruoli attivi e maturi. La risposta a tali pratiche emancipative è stata ricercata all'interno dei contesti lavorativi, verso cui vi è la necessità di progettare e di agire per promuovere pratiche di intervento che facilitino una reale inclusione sociale. Infatti, il lavoro, come definito da Regni (2006), rappresenta una "forma di conoscenza non teorica" che si avvantaggia di tutti i contributi della percezione sensibile come anche della dimensione corporea; l'apprendere dai contesti e non dai testi permette un tipo di esplorazione che solo l'attività lavorativa può dare. Infatti, mette in gioco il corpo, le emozioni e i propri limiti, permette di avere maggiori spazi di autonomia e incrementa la partecipazione alla vita sociale, donando un certo grado di *visibilità* che aiuta a contrastare pregiudizi e pratiche segregazioniste, nonché di accettazione condizionata. Il termine *empowerment* si rivela difficilmente traducibile in italiano ma può essere descritto, secondo le osservazioni di Dallago (2012, p. 30), come il "processo e il risultato di un movimento propositivo verso l'appropriazione di potere, inteso come potenziamento individuale e di gruppo, alla cui base vi sono le pratiche di cittadinanza attiva".

In quest'ottica, l'esperienza lavorativa permette di allargare la gamma di strumenti (come conoscenze, comportamenti e abilità) di cui ogni individuo può disporre per aumentare la propria autodeterminazione e richiama, in tutti, la possibilità di "credere" che l'altro possieda delle capacità che aspettano di emergere e di essere potenziate, al fine di sviluppare un'identità multiforme nel proprio Progetto di Vita (Cottini, 2008, p. 151). Ciò rispecchia le origini e lo scopo della Pedagogia Speciale che procede per rendere "possibile" ciò che a giudizio di molti può sembrare impossibile.

Sebbene si tratti di una pratica che da sempre accompagna la storia dell'uomo, il lavoro, oggi, riveste un significato differente e costituisce un tema di discussione multidisciplinare che richiama i diritti, i valori e i processi identitari. Questo perché si inizia a concepire la pratica dell'inserimento lavorativo come un *percorso evolutivo* nella direzione del miglior funzionamento globale della persona, a livello soggettivo e intersoggettivo (Boffo, Falconi, Zappaterra 2012, p. 31). In particolare, nella nostra cultura, viene considerato una componente fondamentale di quei riti di passaggio che segnano la tran-

sizione da una fase tipicamente infantile a una di maggiore autonomia, permettendo di accedere a diversi ruoli tipici dell'età adulta. Essere adulti, come afferma Demetrio, richiama

un desiderio non tanto naturale quanto culturale e storicamente variabile, che implica una maturazione umana di manifestazioni identitarie personali e desideri di affermazione/autorealizzazione che lo rendono differente dagli altri individui. (Demetrio, 2003, p. 23).

Riprendendo la definizione dello *Human Development Report* del 2015:

Nella prospettiva dello sviluppo umano, la nozione di lavoro è più ampia e profonda di quella riferita ai soli posti di lavoro o di impiego. Il lavoro fornisce reddito e sostiene la dignità umana, la partecipazione e la sicurezza economica [...] Il legame tra lavoro e sviluppo umano è sinergico. Da una parte, il lavoro migliora lo sviluppo umano, fornendo redditi e mezzi di sussistenza, riducendo la povertà e garantendo una crescita equa, dall'altra lo sviluppo umano migliora le condizioni di salute, le conoscenze, le competenze, aumenta il capitale umano e amplia opportunità e le scelte (ONU, 2015, p. 3).

### 3. Funzioni latenti e abilità integranti

Da queste sintetiche note si evince come l'importanza del lavoro non derivi esclusivamente da una funzione prettamente economica, ma sia strettamente connessa con rilevanti dimensioni *ab intra* – cioè sul versante intra-psichico e di rafforzamento della percezione di sé – e *ab extra*, per quanto riguarda, invece, la costruzione di un progetto di vita futuro, la socializzazione adulta, l'autonomia dalla famiglia di origine, nonché di emancipazione e di partecipazione sociale. Sono le così dette *funzioni latenti* del lavoro, ovvero le caratteristiche insite capaci di costruire e rafforzare l'identità, aumentarne l'autostima e la motivazione, grazie alle soddisfazioni che ne possono derivare, l'opportunità di assumere un ruolo professionale e sociale riconosciuto, facilitare i contatti sociali e imparare a strutturare/organizzare il proprio tempo libero e lavorativo (Regni, 2006; Friso, 2017; Cottini, 2013). Queste dimensioni sono intrinsecamente legate tra di loro, si influenzano a vicenda e possono contribuire ad apportare un benessere psico-fisico per ogni persona. Infatti, percepire di avere un ruolo significativo, utile per sé e per gli altri, contribuisce a creare un'identità capacitante con positive ricadute anche nel contesto e nella comunità di riferimento.

Sulla base delle considerazioni precedenti, l'inclusione lavorativa può rivelarsi una fondamentale esperienza educativa che consente di acquisire maggior potere decisionale riguardo alle proprie scelte di vita e di poter parlare delle più generica forma di inclusione sociale, grazie alle così dette *funzioni latenti* del lavoro, che coinvolgono pienamente la persona nelle sue dimensioni educative, psicologiche e sociali. La promozione di un intervento edu-

cativo volto all'inclusione lavorativa consente di superare una logica prettamente assistenziale a favore di un approccio di tipo emancipativo, con evidenti ricadute positive sulla persona che non andrà a confrontarsi con i propri limiti e le proprie mancanze, ma con la possibilità di consolidare delle competenze in un contesto partecipativo (Cottini, 2013). Accedere ad alcuni ruoli tipici dell'età adulta, tra cui il lavoro, favorisce la concreta transizione verso il mondo degli adulti e l'acquisizione di maggiori responsabilità che richiedono un distacco emancipativo dall'immagine infantile e di protezione familiare, nonché da quella di utente da riabilitare. In particolare, per quanto concerne le ricadute in termini identitari, vi è una ridefinizione in positivo dell'immagine di se.

Per analizzare nello specifico la costruzione dei processi identitari e importante tenere in considerazione un altro fattore, quello socio-relazionale. A tal proposito, si rivelano di grande importanza gli studi di Carlo Lepri, nei quali lo studioso mette in evidenza il rapporto che i gruppi sociali hanno con coloro che vengono definiti "viaggiatori inattesi". Ognuno di noi è portatore di una propria rappresentazione della disabilità che ne influenzerà il modo di rapportarsi ad essa, condizionando i comportamenti e il modo di percepirsi della persona in difficoltà. In questo specifico caso, si va a delineare una situazione in cui la persona mette in atto dei comportamenti tesi a confermare l'immagine di "lavoratore" – piuttosto che quella del disabile – trasformandosi in uno strumento positivo di rafforzamento della rappresentazione sociale dell'altro. Proprio in questo senso, un ambiente lavorativo inclusivo fa emergere un comportamento sempre più maturo e responsabile, proprio come risposta a una rappresentazione che i contesti esistenziali possono darsi e che, in tal senso, risulta essere "obbligatoriamente" adulta (Lepri, 2011, p. 35).

Lavorare per l'inclusione lavorativa implica porre particolare attenzione a come la persona disabile viene rappresentata all'interno dei differenti gruppi che compongono un contesto sociale, poichè tali rappresentazioni influiscono sui processi di costruzione identitaria e dello sviluppo delle così dette "abilità integranti". Con questo termine, Cottini (2013) indica una serie di competenze che consentono di acquisire una sufficiente autonomia, di possedere mezzi per usufruire dei servizi offerti dalla comunità e per costruire relazioni gratificanti. Un contesto sociale/lavorativo, che accetti la persona con le sue caratteristiche, in quanto detentrica di abilità proprie e di dimensioni esistenziali specifiche, riconoscendole bisogni di normalità e uno *status sociale*, serva ad eliminare le "etichette" negative che derivano da rappresentazioni sociali deviate.

Pertanto, occorre non tralasciare tutte quelle esperienze che, anche a scopo formativo, mirano a rafforzare le competenze già presenti e a crearne delle nuove. A tal fine, si rivela utile distinguere tra *formazione al lavoro*, riconducibile ad un *fare* e all'apprendimento di abilità tecnico professionali e *formazione a "lavorare"* che, invece, vuole riferirsi al *saper essere* nelle relazioni con gli altri, alla capacità di osservare norme e regole, assumendo un ruolo sociale specifico, attraverso l'esercizio consapevole dei propri diritti e doveri

(Montobbio, Lepri, 2000, p. 76; Bernarducci, Buzzelli, Leonori, 2009, p. 148)<sup>3</sup>.

Inoltre, il lavoro può presentarsi come risposta a un bisogno di socialità e di partecipazione, in contrasto ai rischi di isolamento sociale e di solitudine. Lavoro e socializzazione, insieme, costituiscono un processo che coinvolge *in toto* la persona, modificandone l'assetto delle strutture psicologiche attinenti all'identità personale e sociale (Bernarducci, Buzzelli, Leonori, 2009). Infatti, come afferma Cottini:

Parallelamente, a livello interpersonale, il lavoro si pone come luogo di incontro favorito dallo stare insieme, che consente di mettere in atto dinamiche comunicative e affettivo-emozionali, di sviluppare capacità relazionali e di riconoscersi in interazioni significative (Cottini, 2013, p. 156).

A tal proposito, un'ulteriore potenzialità insita nell'inclusione lavorativa e la possibilità di poter esprimere i propri diritti di cittadinanza e di partecipazione sociale. La pratica lavorativa, infatti, è da considerarsi come un diritto e un dovere sociale, attraverso i quali si realizza la partecipazione all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese (Art. 3 della Costituzione Italiana, e si manifesta come uno dei diritti fondamentali tutelati dalla Convenzione ONU del 2006. Si tratta di una dimensione che richiama l'attenzione sull'essere un cittadino e, in quanto tale, portatore di bisogni di normalità e di diritti, tra cui quello al lavoro retribuito. L'introduzione di una remunerazione al lavoro permette di restituire una contrattualità sociale, oltre alla percezione e, spesso, alla certezza di una propria autonomia e rende le persone con disabilità in grado di non lasciarsi determinare dai propri limiti. Il lavoro, così, rappresenta un'occasione unica di espressione di sé che consente di aumentare il proprio *empowerment*, all'interno del quale assumono importanza le dimensioni dell'efficacia e della responsabilità, entrambi elementi imprescindibili nella promozione del benessere e della partecipazione alla vita sociale.

La Pedagogia Speciale è in grado di promuovere e sostenere azioni inclusive che possano permettere a ciascuna persona l'accessibilità agli strumenti partecipativi della vita sociale e al protagonismo del proprio Progetto di Vita.

Sarà necessario promuovere una nuova rappresentazione della disabilità, non più connotata negativamente, ma come una condizione umana possibile e sostenibile lungo tutto il corso della vita, frutto di una complessa relazione tra le caratteristiche della persona e il contesto nel quale vive, connotata da progettualità, autonomia, inclusione ed *empowerment*.

3 Secondo Lepri le condizioni psicologiche necessarie per intraprendere al meglio il ruolo lavorativo richiamano la necessità di accettare un compromesso tra esigenze soggettive e richieste di adattamento, che comportano un *saper essere* più faticoso di un *saper fare* (Lepri, 2011).

## Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2009). *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Bernarducci M., Buzzelli A., Leonori C., AIPD (2009). *Persone con disabilità intellettiva al lavoro. Metodi e strumenti per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Boffo V., Falconi S., Zappaterra T. (a cura di) (2012). *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*. Firenze: Firenze University Press.
- Caldin R., Succu R. (a cura di) (2004). *L'integrazione possibile. Riflessioni sulla disabilità nell'infanzia, nell'adolescenza e nella vita adulta*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Caldin R., Friso V. (a cura di) (2014). *Pensare, Fare, Diffondere Cultura Inclusiva*. Padova: Padova University Press.
- Caldin R., Pradal M. (2007). *Pedagogical approach in the ICF Children and Youth classification. A common language for the health of children and youth, Scientific Committee of the ICF-CY Conference, World Health Organization, Venice, 25-26 October*. in Atti di: *ICF-CY A common language for the health of children and youth, Venezia – San Servolo, 25-26 ottobre 2007*.
- Caldin R., Traina I. (2014). Multiple-discrimination of disabled children with a migrant background. In D. Kutsar, H. Warming, *Children and Non-Discrimination. An Interdisciplinary Textbook*. (pp. 173-188). CREAN, Estonia: University Press of Estonia.
- Cottini L. (a cura di) (2008). *Disabilità mentale e avanzamento dell'età. Un modello di intervento multidimensionale per una vita di qualità*. Milano: FrancoAngeli.
- Cottini L. (2013). Integrazione lavorativa e processi identitari. In A. Mura, A.L. Zurru, *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp.154-156). Milano: FrancoAngeli.
- Dallago L. (2012). *Che cos'è l'empowerment*. Roma: Carocci.
- Demetrio D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Fiocco P. M., Mori L. (a cura di) (2005). La disabilità tra costruzione dell'identità e cittadinanza. *Salute e Società*, IV, 1. Milano: FrancoAngeli.
- Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerrini e Associati.
- Goussot A. (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Rimini: Maggioli.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori Inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C. (a cura di) (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Montobbio E. (2004). La maturità immatura. In D. e G. Carbonetti, *Mio figlio Down diventa grande* (pp. 9-14). Milano: FrancoAngeli.
- Montobbio E., Lepri C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile*. Pisa: Del Cerro.
- Montobbio E. (a cura di) (1999). *Il falso se nell'handicap mentale: l'identità difficile*. Pisa: Del Cerro.
- Mura A., Zurru A.L. (2013). *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Regni R. (2006). *Educare con il lavoro. La vita attiva oltre il produttivismo e il consumismo*. Roma: Armando.



- United Nations Development Programme (2015). *Human Development Report 2015. Work for Human Development*. New York: U.N.D.P.
- WHO (World Health Organization, 2001). *I.C.F.: International Classification of functioning, disability and health*, Geneva: 2001; trad.it. O.M.S. (Organizzazione Mondiale della Salute, 2002). *I.C.F.: Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- World Health Organization e The world Bank (2011). *World Report on disability*. Malta: Library.

### **Sitografia**

- “Aziende solidali” dell’Emilia Romagna – Italy; cfr. <https://www.volabo.it/inclusione-lavorativa-e-responsabilita-sociale-dimpresa/> link consultato il 13 Agosto 2018.

SE