

A CURA DI
VALERIA FRISO E ANDREA CIANI

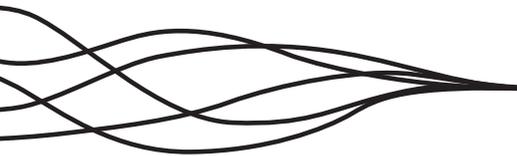
INCLUDERE E PROGETTARE

FIGURE PROFESSIONALI
A SOSTEGNO
DELLA DISABILITÀ ADULTA



TRAIETT○ORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



TRAIETTORIE INCLUSIVE

COLLANA DIRETTA DA
**CATIA GIACONI, PIER GIUSEPPE ROSSI,
SIMONE APARECIDA CAPELLINI**

La collana “Traiettorie Inclusive” vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell’inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socio-culturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.

I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell’università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell’ottica dell’inclusione sociale e della qualità della vita.

La collana presenta due tipologie di testi. Gli “*Approfondimenti*” permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale. I “*Quaderni Operativi*”, invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.

DIREZIONE

Catia Giaconi (Università di Macerata),

Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata),

Simone Aparecida Capellini (Università San Paolo Brasile).

COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno)

Gianluca Amatori (Università Europea, Roma)

Fabio Bocci (Università Roma3)

Stefano Bonometti (Università di Campobasso)

Elena Bortolotti (Università di Trieste)

Roberta Caldin (Università di Bologna)

Lucio Cottini (Università di Udine)

Noemi Del Bianco (Università di Macerata)

Filippo Dettori (Università di Sassari)

Laura Fedeli (Università di Macerata)

Alain Goussot (Università di Bologna)

Pasquale Moliterni (Università di Roma-Foro Italico)

Annalisa Morganti (Università di Perugia)

Liliana Passerino (Università Porto Alegre, Brasile)

Valentina Pennazio (Università di Macerata)

Loredana Perla (Università di Bari)

Maria Beatriz Rodrigues (Università Porto Alegre, Brasile)

Maurizio Sibilio (Università di Salerno)

Arianna Taddei (Università di Macerata)

Andrea Traverso (Università di Genova)

Tamara Zappaterra (Università di Firenze)

A CURA DI
VALERIA FRISO E ANDREA CIANI

INCLUDERE E PROGETTARE

FIGURE PROFESSIONALI
A SOSTEGNO
DELLA DISABILITÀ ADULTA



TRAIETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Pubblicazione realizzata con il contributo del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università Alma Mater di Bologna.

Isbn 9788835102090

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Prefazione

di *Valeria Friso e Andrea Ciani* pag. 11

Introduzione

di *Diletta Giunchedi* » 15

1. Disabilità e contesto sociale » 15
2. La Carta costituzionale e interventi normativi » 16
3. Considerazioni conclusive sul concetto di cura
nell'ambito familiare » 20
- Bibliografia » 21

Parte prima Inclusione

1. Persona adulta con disabilità e figure professionali a servizio di processi inclusivi

di *Valeria Friso* » 25

1. Persona adulta con disabilità » 25
2. Sfide e possibilità per sviluppare processi inclusivi » 27
3. Il lavoro interprofessionale » 30
4. Autonomia e persona disabile adulta. Fattore di sviluppo
per la persona e risorsa per una società in crescita » 33
- Bibliografia » 37

2. La Terapia occupazionale e il Terapista occupazionale

di *Margherita Schiavi* » 39

1. Significato di occupazione e Terapia occupazionale » 39
2. Il Terapista occupazionale » 40

| | |
|---|---------|
| 3. Modelli e processo di Terapia occupazionale | pag. 41 |
| 4. Alcuni esempi di attività significative per la persona: il trattamento di terapia occupazionale in due pazienti neurologici » | 45 |
| Bibliografia | » 47 |
| | |
| 3. Educazione degli adulti e autonomia nella quotidianità | |
| di <i>Valeria Friso</i> | » 48 |
| 1. Educatore e Terapista occupazionale | » 48 |
| 2. Educazione degli adulti | » 50 |
| 3. Autonomia nella quotidianità | » 52 |
| 4. La rete: <i>modus operandi</i> per educatore e Terapista occupazionale » | 54 |
| Bibliografia | » 56 |
| | |
| 4. Oltre la disabilità: il Disability management | |
| di <i>Palma Marino Aimone</i> | » 58 |
| 1. Premessa | » 58 |
| 2. La figura del Disability manager | » 58 |
| 3. La formazione | » 59 |
| 4. Il Disability management nel settore pubblico | » 59 |
| 5. Il ruolo e l'attività del Disability manager all'interno del Comune | » 60 |
| 6. Il Disability management nel mondo del lavoro | » 61 |
| 7. Il ruolo e le funzioni del Disability manager in azienda | » 62 |
| 8. Gli strumenti per un piano di Disability management efficace ed efficiente | » 63 |
| 9. Conclusioni | » 66 |
| Bibliografia | » 66 |
| | |
| 5. Il “terzo mediatore”: un imprenditore antropologico | |
| di <i>Carlo Lepri</i> | » 67 |
| Bibliografia | » 75 |
| | |
| 6. La consulenza sessuale con le persone disabili: la sfida della bellezza | |
| di <i>Francesca D'Onofrio</i> | » 76 |
| 1. Un caso esplicativo | » 83 |
| Bibliografia | » 86 |

7. Educazione alla sessualità e disabilità

di *Luca Decembrotto*

pag. 87

1. Introduzione » 87
2. Breve inquadramento teorico sulla disabilità » 88
3. Sessualità, disabilità e alterità » 89
4. Elementi di progettazione educativa » 91
5. L'intervento di altri professionisti » 94
6. Conclusioni » 95
- Bibliografia » 96

Parte seconda Progettazione

8. Il professionista proattivo. Il ruolo delle convinzioni progettuali sul modo di intendere l'inclusione

di *Andrea Ciani*

» 101

1. La competenza progettuale: competenza strategica » 101
2. Convinzioni progettuali proattive » 102
3. Le convinzioni sull'inclusione scolastica » 105
4. Il disegno della ricerca dell'indagine osservativa e correlazionale » 107
5. I risultati dell'indagine: convinzioni progettuali e visioni dell'inclusione negli educatori socio-pedagogici » 111
6. Le correlazioni tra la visione progettuale PSCC e le due visioni sull'inclusione » 113
7. Le correlazioni tra la visione progettuale PDI e le due visioni sull'inclusione » 114
8. Le correlazioni tra la visione progettuale PNA e le due visioni sull'inclusione » 116
9. L'idea di un professionista proattivo » 117
- Bibliografia » 118

9. Il Garante del progetto di vita. Per un monitoraggio sulla qualità di vita delle persone con disabilità

di *Tiziana Roppoli e Francesca Gavio – Fondazione*

Dopo di Noi Onlus

» 120

1. La Fondazione Dopo di Noi » 120

| | |
|--|----------|
| 2. Il Sistema residenziale diffuso | pag. 121 |
| 3. La genesi dell'idea di Garante | » 122 |
| 4. Il gruppo delle “Mamme indomite” e le loro narrazioni | » 123 |
| 5. Il Garante del Progetto di vita | » 125 |
| 6. Storie di sostegno familiare sistemico del Garante | » 127 |
| 7. Il percorso del Garante in funzione del contratto di sostegno alla famiglia | » 132 |
| Bibliografia | » 134 |

10. La valutazione come apprendimento o formante.

Una prospettiva-guida per il Garante del Progetto di vita

| | |
|--|-------|
| di <i>Andrea Ciani</i> | » 135 |
| 1. Garantire la riprogettazione: una prerogativa della valutazione | » 135 |
| 2. Le azioni valutative del Garante | » 136 |
| 3. La <i>valutazione come apprendimento</i> o formante | » 137 |
| 4. La postura “formante” del Garante | » 140 |
| 5. Strategie valutative per sostenere il PDV | » 142 |
| Bibliografia | » 144 |

11. Il coordinatore gestionale: tra prassi amministrativa e propedeuticità all'intervento educativo

| | |
|--|-------|
| di <i>Pietro Morotti, Fabrizio Mazzetti e Laura Fazi</i> | » 145 |
| 1. Di che cosa si occupa il coordinatore gestionale? | » 146 |
| 2. Ricadute indirette del coordinatore gestionale nella vita della persona disabile adulta | » 149 |
| 3. Quali attività del coordinatore gestionale sono propedeutiche ai percorsi di crescita delle persone con disabilità? | » 152 |
| 4. Le azioni del coordinatore nell'intervento educativo per Roberto | » 153 |

12. La leadership nei contesti educativi.

Suggerimenti per la progettazione e l'inclusione

| | |
|---|-------|
| di <i>Greta Mazzetti</i> | » 156 |
| 1. I collaboratori possono diventare leader del gruppo di lavoro? La leadership trasformazionale | » 157 |
| 2. Una guida fondata sui bisogni dei collaboratori: il modello di engaging leadership | » 158 |

| | |
|--|----------|
| 3. Quando la leadership diventa inclusiva | pag. 160 |
| 4. Suggerimenti operativi per promuovere la “inclusività” | » 161 |
| 5. Conclusioni | » 165 |
| Bibliografia | » 165 |
| 13. L’amministrazione di sostegno tra tutela della persona e valorizzazione delle capacità residue | |
| di <i>Maria Novella Bugetti</i> | » 167 |
| 1. La “novità” dell’amministrazione di sostegno | » 167 |
| 2. I compiti dell’amministratore di sostegno | » 170 |
| 3. Amministrazione di sostegno e limitazioni di incapacità | » 174 |
| 4. Il coinvolgimento necessario del beneficiario di amministrazione di sostegno nelle scelte che lo riguardano | » 177 |
| Bibliografia | » 181 |
| 14. Amministratore di sostegno: un supporter per la persona con disabilità? | |
| di <i>G. Filippo Dettori</i> | » 182 |
| 1. Disabilità e autonomia | » 182 |
| 2. L’amministratore di sostegno nella normativa | » 186 |
| 3. La ricerca | » 189 |
| 4. Riflessioni conclusive e prospettive di ricerca | » 197 |
| Bibliografia | » 200 |
| Gli Autori | » 203 |

Parte prima Inclusione

1. Persona adulta con disabilità e figure professionali a servizio di processi inclusivi

di *Valeria Friso*

1. Persona adulta con disabilità

Parlare di persona adulta con disabilità conduce a porsi molteplici domande, molte delle quali restano disattese, ma che evidentemente ci chiedono di non ridurci a facili risposte, a superficiali pareri a sentenze affermate con le parole e non sempre considerate nei fatti.

La prima domanda tra queste è: cosa intendiamo per persona? La letteratura sull'argomento propone diverse definizioni, alcune veramente affascinanti e che interpellano il profondo di ciascuno di noi. Tutte indicando le molte caratteristiche che contraddistinguono la persona da altre specie viventi.

In altre occasioni (Friso, 2012) abbiamo avuto la possibilità di seguire l'evoluzione di questo concetto lungo l'arco della storia occidentale, evoluzione che ha portato ad una visione di persona piuttosto condivisa in cui ogni essere umano è da considerarsi persona dotata di diritti inviolabili e di doveri cui è chiamata a rispondere.

Approfondendo il concetto di persona non possiamo non nominare Mounier il primo riferimento del filone di pensiero del personalismo che per persona intende quel volume totale dell'uomo in cui vi è una costante tensione tra Vocazione, Incarnazione e Comunione pur esplicitando l'impossibilità di produrre una definizione di persona. È in questo filone di pensiero che "Persona diverrà sempre meglio la denotazione di quella intenzione radicale di umanità che abita tutto l'uomo [...] ed è per e in tutti gli uomini" (Pavan, 2003, p. 485). Ampio e articolato è il pensiero di Mounier che, a questo proposito, indica come la persona sia incarnata in un corpo immerso in una storia specifica ricordando così la sua natura sociale. La persona, infatti, è un "dentro" che necessita di un "fuori" (Mounier, 1955, p. 91) in quanto dipende dal riconoscimento ambientale. Proprio nello scambio sociale

l'uomo rivendica per sé, sempre e comunque, non l'attribuzione di un semplice valore come risultato di un apprezzamento determinato dallo scambio sociale, ma il riconoscimento della titolarità originaria dei processi di apprezzamento che nello scambio sociale hanno luogo e definiscono i valori (ivi, p. 506).

Dunque, il contesto, gioca un ruolo fondamentale nel riconoscimento di ciascuno: nessuna individualità può esistere senza una totalità che la includa, e allo stesso tempo nessuna totalità può sussistere se non come risultato di una pluralità di individualità.

Il contesto favorevole allo sviluppo sarà quello che riaccosta “riaccosta l'uomo a se stesso, lo esalta, lo trasfigura” (ivi, pp. 108-109).

Nel contesto sociale la persona è chiamata a dover fare sempre più chiarezza in sé stessa trovando, in un mondo in cui il cambiamento è divenuto la normalità, una favorevole situazione che permetta di temprare la stessa identità personale. Il contesto, a fronte di questa situazione, è chiamato al riferirsi alla persona nel suo cammino di realizzazione. Il che, concretamente, significa riconoscere l'uomo come essere dotato di:

- individualità rispetto a ciò che lo circonda, rispetto alle altre persone, agli animali e alle cose;
- indivisibilità in sé stesso, perché completo delle e nelle varie dimensioni;
- cultura che lo fa essere uomo;
- desiderio-trascendenza che lo fa essere persona.

La peculiarità della persona sta nel fatto che, pur essendo composta da tutti questi elementi, è allo stesso tempo una realtà unica e complessa, dove l'integralità non è data dalla semplice somma delle diverse dimensioni, ma piuttosto dalla loro composita compresenza.

L'identità dell'uomo, quindi, non è autentica e totale se nel considerarla non si fa riferimento alle relazioni che la persona tesse, consciamente e inconsciamente, con ciò che lo circonda. Si può dire che la società è il campo delle relazioni umane o, meglio, “la società civile è il luogo dove sorgono e si svolgono i conflitti economici, sociali, ideologici, religiosi, che le istituzioni statali hanno il compito di risolvere o mediandoli o prevenendoli o reprimendoli” (Bobbio, 1985, p. 25).

Se queste brevi righe hanno voluto offrire una breve riflessione in merito al concetto di persona, in questo paragrafo si tratta di persona adulta, dunque, ci apprestiamo ora a proporre una definizione di adultità che verrà successivamente sviluppata nei capitoli presenti in questa prima sessione del testo dedicata ad alcune professioni che lavorano nel campo della disabilità adulta (il Terapista

occupazionale, il responsabile dell'inserimento lavorativo, il sessuologo) e al loro impegno per promuovere e garantire spazi per processi di inclusione.

La vita adulta, descritta negli ultimi anni da molti autori anche che attengono al campo della pedagogia, è quella fase della vita in cui possibilità, autonomia, autodeterminazione, possibilità di scegliere e decidere si combinano con elementi quali la generatività, la responsabilità, i doveri. Un turbinio costante di potere e dovere che, se trova il giusto equilibrio, sarà motore di crescita personale e sviluppo sociale. Viceversa, se questo equilibrio non viene trovato, non continuerà nel suo processo di crescita la persona e a livello sociale non sarà possibile un'evoluzione.

Infine, persona adulta con disabilità. Con disabilità sta ad indicare una condizione specifica di una persona, tendenzialmente una condizione che sperimenteremo o abbiamo sperimentato tutti nella vita, che limita le nostre funzionalità. L'ICF (classificazione internazionale del funzionamento della disabilità e della salute) (WHO, 2001), richiamata in molti dei contributi che vengono proposti nel testo, è lo sfondo integratore delle diverse visioni dei professionisti che si sono accinti a dare il loro contributo a questo volume.

2. Sfide e possibilità per sviluppare processi inclusivi

Nel mondo della disabilità adulta tutt'oggi esistono molteplici sfide ancora da affrontare: sfide inedite e sfide ormai conosciute da molto. Lungi da noi pensare di elencare in questo paragrafo tutte le sfide attuali, piuttosto vorremmo raccoglierne tre tra quelle che sono state indicate e proposte dai vari professionisti nei contributi presenti in questa prima sessione del volume.

Una prima sfida, che potremmo definire un rischio che ogni giorno le persone con disabilità corrono, è quella riferita alla prigionia che corrono nell'essere definite, appunto, persone con disabilità. Questa caratteristica, questa connotazione rischia, molto spesso, di ridurre la identità all'unica caratteristica data dalla disabilità, quella che comunemente viene chiamata la mono-identità. Infatti,

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 (Caldin, 2018).

Schiacciare la persona in un'unica identità, magari l'identità più fragile, non è certo un modo per dare lo spazio, creare le opportunità, offrire le situazioni

più idonee per esercitare la propria adultità. Se per ruolo sociale si intende il comportamento della persona nella società in cui vive, in relazione alla posizione che vi occupa, significa che le figure professionali che lavorano in quest'ambito avranno da impegnare molta parte del loro impegno a modificare quelle aspettative di comportamento associate alla disabilità che molto spesso sono attribuite in modo pregiudizievole.

Dunque, le attività che possono venire proposte in un'ottica di sviluppo del proprio Progetto di vita dovranno essere calibrate anche alla stessa età della persona, ma ancor più, dovranno trovare un contesto che sia inclusivo e pronto a riferirsi a quella persona nella sua globalità. Già durante l'infanzia e la giovinezza l'obiettivo della frequenza nelle classi comuni degli alunni e degli studenti con disabilità (legge n. 104/92) è sostenuto in Italia dall'idea che solo un contesto inclusivo possa permettere uno sviluppo delle potenzialità ai fini non solo dell'apprendimento, ma anche della comunicazione, delle relazioni, della socializzazione, dell'autonomia. Quest'ultima, in particolare, non deve diventare un obiettivo degli ultimi anni della scolarizzazione in vista di una fuoriuscita dall'ambito scolastico, ma dovrà essere ben presente in ogni PEI che nel corso degli anni verrà sviluppato.

Una sfida correlata a quella appena esposta è data dal rischio di arrestare lo sviluppo alla fase infantile e quindi a non permettere alla fase dell'adolescenza di essere quel momento aurico in cui sperimentare le proprie possibilità e a incontrare – in modo qualche volta rocambolesco – i propri limiti. Come dichiara Montobbio “l'adolescenza, per i giovani disabili, rischia di realizzarsi come un'“età della stagnola”, ovvero una fase della vita in cui si è costretti a indossare un *false sé*, quello dell'eterno bambino” (Lepri & Montobbio, 2000, p. 49). Per ovviare a questo rischio l'intervento che propone processi inclusivi dovrebbe lavorare per permettere l'esplicitazione da parte della persona con disabilità dei suoi desideri e delle sue aspettative anche in un'ottica di rinforzare la costruzione identitaria. Ovviamente questo non prescinde dall'accompagnamento necessario all'incontro/scontro con i propri limiti. La compresenza di consapevolezza sia dei propri limiti sia dei propri desideri permette un equilibrio nella costruzione di un'identità che non sarà mai data una volta per tutte, ma che sarà sempre contestualizzata e aderente alla realtà che la persona andrà vivendo. La capacità di esprimere delle preferenze e di operare delle scelte, come pare evidente, alimentano, inoltre, la motivazione ad attivare ogni propria risorsa. Non solo quelle conosciute e riconosciute, ma anche inedite; comprese le risorse che ciascuno possiede ma che può scoprire di avere solo se posto in situazione. Interessante a questo proposito sarebbe fare un affondo sulla formazione esperienziale che, fortunatamente, è stata ben analizzata in questi ultimi decenni anche in Italia (Ferranti, Friso & Frison, 2014).

Certamente, l'operatore che promuove processi inclusivi deve armarsi di pazienza e, al contempo, di propulsione sapendo che il cambiamento, anche nelle situazioni di disabilità complessa, è possibile, anche se spesso lento e, a volte, solo parziale. Un suggerimento molto intrigante resta quello proposto da diversi autori e sintetizzabile in quello che potrebbe sembrare uno slogan, ma che invece è profondamente interessante: "Credere per vedere" (Von Foerster, 1994). Solo se l'operatore crederà veramente nel cambiamento possibile questo potrà realmente realizzarsi.

Facendo cenno alla costruzione dell'identità in situazioni in cui vi siano persone adulte con disabilità, non si può non ricordare come uno dei rischi sempre presente è quello di non permettere un reale esercizio dell'autodeterminazione. Contesti in cui lavorano i professionisti che intervengono in questo volume, sono spesso contesti strutturati, con attività che potrebbero essere state pensate a tavolino senza una reale co-progettazione con la stessa persona con disabilità. Questa situazione porta a diversi svantaggi a partire dalla minor possibilità di coinvolgere in modo motivante le persone per cui si sono costruite le progettazioni fino all'impossibilità di esercitare, appunto l'autodeterminazione. Una persona può dirsi autodeterminata quando agisce come agente causale primario della propria vita e quando le sue decisioni relative al proprio benessere sono libere da condizionamenti o influenze esterne (Wehmeyer, 2009).

In questa prospettiva possono essere molto utili le indicazioni di definizione e operative proposte da Cottini per lavorare a livello educativo per la promozione dell'autodeterminazione con persone con disabilità. L'autore propone di lavorare sui seguenti aspetti: ascolto attraverso l'indagine degli interessi e delle motivazioni personali; la scelta come percorso di apprendimento a esprimere e compiere scelte; la visione come definizione degli obiettivi e il relativo tentativo di raggiungerli; le decisioni come capacità di sviluppare forme di pensiero divergente e condizionale; l'autoregolazione come possibilità di guidare e regolare il proprio apprendimento; le opportunità e i sostegni messi in campo per organizzare adeguatamente l'ambiente e gli aiuti (Cottini, 2018).

Ultima sfida che propongo in questo scritto introduttivo riguarda il rischio che il professionista, bypassando la possibilità della persona con disabilità di autodeterminarsi, proponga risposte sempre pronte e immediate, che non aprono un futuro, la chiudono in un eterno presente. Se questo avviene significa lavorare all'opposto che per progetti. È la progettazione che apre al futuro, che alimenta aspirazioni verso un progressivo miglioramento di se stessi e aspettative di un traguardo da raggiungere e, dunque, di nuovo, motivano l'esistenza individuale (Pavone, 2014).

Le aree di intervento a questo proposito sono molteplici, non solo nel lavoro con la persona con disabilità, ma anche nell'intervenire tenendo presenti tutte le risorse professionali presenti. In questo senso una delle finalità che i professionisti è bene tengano in considerazione è quella di organizzare una rete di sostegni, rispetto alla quale il professionista sia un coordinatore della rete stessa. Per un'azione efficace sarà da considerare anche, ove possibile, la complementarietà e l'intercambiabilità di ruoli professionisti sia la complementarietà e l'integrazione degli interventi.

Inoltre, nei vari servizi è sempre più evidente come sia necessaria la collaborazione nelle fasi di organizzazione, progettazione, conduzione, valutazione e documentazione degli interventi a favore dell'inclusione della persona con disabilità.

Perché ciò avvenga vorremmo richiamare, a chiusura di questo paragrafo, il decalogo dell'alleanza di Montobbio Navone come strumento di riflessione in merito all'importanza di rinnovare quotidianamente l'impegno a favore di uno sforzo condiviso che va in direzione dell'inclusione reale di tutti e di ciascuno attraverso una dinamica costruttiva:

- l'alleanza non si inventa, ma si costruisce giorno dopo giorno;
- l'alleanza nasce e si sviluppa in un clima valutativo e di riconoscimento dei meriti;
- l'alleanza è frutto di buone relazioni;
- l'alleanza è un patto fondato sulla condivisione e, a volte, sulla complicità;
- l'alleanza si coltiva;
- l'alleanza non può mai essere data per scontata;
- l'alleanza si deve rinnovare;
- l'alleanza fonda le sue radici non solo sull'intelligenza e sulle motivazioni, ma soprattutto sulla componente emotiva della relazione;
- l'alleanza deve essere verificata attraverso feedback costanti;
- l'alleanza si fonda sulla fiducia (Montobbio & Navone, 2003, p. 84).

3. Il lavoro interprofessionale

L'obiettivo di queste righe introduttive alla prima parte del testo vuole essere quello di delineare i processi inclusivi che sono alla base delle azioni delle figure professionali invitate a portare il loro contributo nel presente volume.

Non si tratta di tutte le figure professionali che lavorano nel campo della disabilità adulta, ma sono tutte figure con le quali i professionisti legati all'educazione e alla pedagogia vengono in contatto. Ed è tanto bene quanto utile ai

processi inclusivi che il dialogo tra di essi non solo si instauri, ma anche si intensifichi e condivida gli obiettivi, sicuramente mantenendo ciascuno la propria prospettiva. Non per arroccarsi su una posizione, ma per procedere attivamente in una condivisione di intenti che parte dall'ascolto reciproco.

Dopo il decalogo dell'alleanza, vorremmo qui riprendere le regole che la Sclavi propone per un ascolto efficace:

1. Non avere fretta di arrivare a delle conclusioni. Le conclusioni sono la parte più effimera della ricerca.
2. Quel che vedi dipende dalla prospettiva in cui ti trovi. Per riuscire a vedere la tua prospettiva, devi cambiare prospettiva.
3. Se vuoi comprendere quel che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a capire come e perché.
4. Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su cosa vedi, ma su come guardi. Il loro codice è relazionale e analogico.
5. Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti perché incongruenti con le proprie certezze.
6. Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione. Affronta i dissensi come occasioni per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti.
7. Per divenire esperto nell'arte di ascoltare devi adottare una metodologia umoristica. Ma quando hai imparato ad ascoltare, l'umorismo viene da sé (Sclavi, 2000).

Ma soprattutto, che ciascuno mantenga la propria prospettiva data dalla propria specifica professionalità serve a prevedere percorsi inclusivi il più completi possibili. Sempre la Sclavi riporta, a questo proposito, un'interessante metafora che presento di seguito perché molto esplicativa del concetto:

Agli undici indiani ciechi era stato posto questo quesito: "Che cos'è in realtà un elefante?". Il primo prende in mano la coda e risponde: "Un elefante è qualcosa che assomiglia a un serpente lungo e sinuoso". Il secondo tocca una gamba: "Un elefante assomiglia a un tronco di un albero ruvido e solido". E così via. Questa favola di solito viene usata per illustrare un concetto importante e cioè che non è possibile risalire al tutto in base alla conoscenza delle parti. Per arrivare al tutto dobbiamo guardare come le parti sono connesse fra loro e quindi vedere ogni parte non isolatamente, ma nelle sue connessioni con tutte le altre (ivi, p. 47).

Quando ciascun professionista saprà descrivere la parte di persona che, dalla sua prospettiva professionale, riconosce, solo allora sarà possibile iniziare il percorso di ricerca delle connessioni tra le parti stesse. Il tutto sicuramente senza prescindere la conoscenza della persona stessa con disabilità. Ma per poter conoscere è essenziale l'incontro (Milan, 1994). L'educazione all'incontro deve considerare diversi elementi che vanno dall'attenzione verso le peculiarità – bisogni, aspettative e desideri – del singolo fino al rapporto di fiducia che deve essere creato.

Da un piano individuale di rapporto tra professionista e persona con disabilità si passa ad un piano di lavoro tra professionisti, senza tralasciare un'azione di sistema. “L'inclusione richiede un'azione di sistema, una buona prassi intesa come azione politica – non solo come esperienza positiva – che possa cambiare l'organizzazione del contesto” (Caldin, 2012, p. 249).

Dunque, proporre il nostro ragionamento a un livello di questo tipo significa sicuramente andare oltre la “semplice” integrazione, perché

[...] non può accontentarsi di integrare in un contesto già istituito (che contiene insicurezza sociale) (Castel, 2003), ma deve connettersi e interagire con gli agenti di cambiamento. In passato si poteva forse pensare che un soggetto con “bisogni speciali” potesse beneficiare dell'integrazione in un contesto sociale sicuro ed organizzato. Schematicamente: si trattava di far godere di diritti sociali già perfezionati e tali da rispondere ai bisogni di ciascuno e di tutti. Non è più così. Cambia il quadro epistemologico: da un “dato” in cui inserirsi a un “divenire” al quale partecipare. Per questo parliamo di “prospettiva inclusiva”: è una dinamica costruttiva. Deve realizzare la coppia istituito-istituente (Canevaro, 2013).

Probabilmente le professioni che lavorano in un ambito così particolare dovrebbero avere innanzitutto capacità di osservare le persone, ma anche, e forse prima ancora, il contesto, accompagnato a competenze progettuali. Progetti che non potranno avere efficacia se non derivati da lavoro in équipe multidisciplinari. Un team di esperti, piuttosto che una singola persona, può meglio coniugare tutte quelle diverse conoscenze, competenze, prospettive, e professionalità.

Dunque, in ultimo, ciascuno di questi professionisti si troverebbe ad avere caratteristiche affini a quelle di un facilitatore. Facilitatore di processi e di relazioni che promuova

esperienze positive, interessanti e di valore [...] che facilita lo sviluppo di un interesse reciproco, che costituisce il primo passo per costruire un rapporto. Avere una buona relazione significa entrare in contatto con l'altro in modo affettivo, significativo, implica comunicazione, fiducia, intimità, sicurezza. Significa poter contare sull'altro (Piccinino & Santa Maria, 2013, p. 87).

4. Autonomia e persona disabile adulta. Fattore di sviluppo per la persona e risorsa per una società in crescita

Autonomia e persona disabile adulta. Fattore di sviluppo per la persona e risorsa per una società in crescita è il titolo di una ricerca biennale che si conclude con i primi mesi dell'anno 2020, finanziata dall'Ateneo di Bologna, il quale ha selezionato alcuni progetti che andassero a insistere su ambiti innovativi.

Lo scopo principale da cui è nata è quello di voler indagare quali aspetti della capacità di agire, dell'autonomia e dell'autodeterminazione di persone adulte con disabilità vengono maggiormente sviluppati in quattro particolari ambiti/situazioni di vita:

- vita nella famiglia di origine;
- vita in gruppi appartamento;
- frequenza di centri diurni;
- appartenenza al mondo del lavoro.

Obiettivo però non ultimo, ma piuttosto trasversale, è stato quello di iniziare a ragionare come rete su questi temi non solo coinvolgendo diverse figure professionali, come avvenuto per la pubblicazione di questo testo, ma coinvolgendo anche, più o meno direttamente, diverse realtà del territorio emiliano-romagnolo. Questo si è concretizzato in particolare attraverso l'utilizzo di strumenti di ricerca, ma anche di incontri costruiti ad hoc come la giornata di studio dal titolo *Liberi di scegliere e di decidere. Figure professionali e competenze educative a sostegno della vita delle persone disabili*.

Gli strumenti di ricerca sono stati utilizzati nella seconda fase della ricerca che si è sviluppata in tre momenti:

- Fase 1:
 - Studio di casi nazionali e internazionali.
 - Incontri con realtà significative del territorio.
- Fase 2:
 - Raccolta dati (questionario a professionisti, interviste a persone adulte con disabilità, interviste a testimoni privilegiati).
 - Elaborazione.
- Fase 3:
 - Diffusione.

L'innovazione, oltre al campo di indagine, è stata data anche dall'approccio integrato di tre diverse discipline di cui era composto il gruppo di ricerca: pedagogia, giurisprudenza, economia.

Il coordinamento è stato affidato al ramo pedagogico che ha condotto la ricerca stando all'interno di un filone di pensiero che vede nella teorizzazione dei concetti proposti dalla Pedagogia speciale, in particolare, come un elemento utile per fornire "un nuovo sguardo" alla società, valorizzando e riconoscendo tutti come persone, qualsiasi sia la loro condizione. Questo significa riconoscere l'inclusione come processo di tensione utopica al possibile di domani (Bertin & Contini, 2004).

La sfida per la società attuale sta, soprattutto, nel vedere la possibilità del cambiamento dove il senso comune ne vede sono impossibilità e inattuabilità: per far questo è necessario riuscire a procedere per utopie, intese come anticipazioni di realtà possibili (D'Alonzo, 2008).

I risultati attesi da questa ricerca sono distinguibili in quattro livelli a seconda del "destinatario" dell'azione di ricerca: chi ha compilato il questionario, chi è stato intervistato, la ricerca nazionale, la componente politica territoriale.

Rispetto a chi ha compilato il questionario, i ricercatori hanno costruito uno strumento che desse la possibilità non solo di raccogliere dati, ma ponesse chi lo andava compilando nella posizione di riflettere sul proprio operato e sugli effetti dello stesso in una sorta di esercizio da "professionista riflessivo" (Schön, 1993). In particolare, ci si attendeva che i rispondenti potessero:

- riflettere sulle competenze che si sviluppano grazie a esperienze di autodefinizione;
- promuovere la ricerca di nuove vie per favorire il diritto alla scelta;
- sostenere le persone con disabilità a essere realmente protagoniste nella costruzione del proprio progetto di vita.

D'altro canto, rispetto ai testimoni privilegiati intervistati ci si attendeva che venissero promosse le seguenti azioni:

- riflettere sui luoghi in cui vengono acquisite competenze;
- rivedere le proprie modalità di azione;
- dare senso e significato alle scelte quotidianamente attuate;
- acquisire maggiore consapevolezza sul proprio operato.

Se i due livelli appena presentati andavano a proporre risultati a livello personale e professionale di singole persone, gli altri due livelli sono andati a ragionare su possibili ricadute a piani macro. La prima area nella quale si auspica

che la ricerca abbia apportato delle modifiche è quella delle comunità scientifiche di pedagogia, di giurisprudenza e di economia le quali potrebbero approfondire questo filone di ricerca congiunta transdisciplinare. Inoltre, già questo impegno congiunto di questi anni ha portato a un lavoro condiviso di condivisione di un linguaggio comune tra discipline che possono trattare lo stesso tema da prospettive diverse e che spesso utilizzano un lessico proprio per ciascuna.

Infine, si auspica e ci si impegnerà affinché gli esiti della ricerca possano essere anche al supporto delle politiche sociali che sono chiamate a situarsi oltre la compensazione degli svantaggi offrendo beni e servizi in grado di ampliare e garantire le capacità di scelta individuali e collettive.

Non è certamente questa la sede in cui esporre l'analisi completa dei dati raccolti, ma, dato che si sta riflettendo sul rapporto tra alcune figure professionali e il campo educativo riportiamo, come piccolo affondo sulla ricerca, proponiamo alcune risposte interessanti date da educatori in merito a tre specifiche domande. Si tratta di domande presenti nel questionario utilizzato nella seconda fase della ricerca, il quale era composto essenzialmente dalle seguenti sezioni:

- dati del compilatore;
- dati sulla persona con disabilità seguita dal professionista;
- elementi sulla gestione, da parte della persona con disabilità seguita dal professionista di: emozioni, comunicazione, organizzazione ed esecuzione compiti affidati, decisioni, regole, difficoltà;
- elementi sulle relazioni della persona con disabilità seguita dal professionista con: pari, altri adulti in contesti formali e informali;
- elementi sul ruolo, sugli spostamenti, sulla cura di sé da parte della persona con disabilità seguita dal professionista.

Il 45% dei rispondenti, distribuiti sul territorio nazionale, apparteneva alla categoria professionale degli educatori. Il rimanente si distribuiva tra familiari (43%), datori di lavoro (5%), tutori (5%), assistente sociale (2%). Mentre la tipologia di disabilità della persona seguita riguardava la disabilità intellettiva (61%), motoria (20%), sensoriale (5%), altro (come pluridisabilità, 14%).

La prima delle tre domande aperte che qui presentiamo riguardava il come, da professionista, pensa di aver contribuito allo sviluppo delle competenze maggiormente presenti nella persona con disabilità seguita. Gli educatori hanno elencato diverse attività, ma quelle maggiormente menzionate riguardano: progetti personalizzati, attività specifiche per la competenza sotto esame, l'inclusione del gruppo dei pari e colloqui/incontri individuali. Infine, vengono

nominati, da una minoranza, i tirocini sociali e i momenti di socializzazione all'esterno di strutture residenziali o semi-residenziali in cui queste persone risiedono e diverse altre azioni che sarebbe interessante divenissero oggetto di un focus group tra educatori anche al fine di condividere prassi più o meno consolidate. Alcuni accorgimenti tra questi, descritti come elementi che hanno contribuito allo sviluppo di competenza che vanno nella direzione di aumentare la capacità di autodeterminazione leggiamo: offrire piccole autonomie riconoscendo anche esplicitamente le sue capacità di autodeterminazione, lavorare sul riconoscimento dei limiti, trasmettere nuovi orizzonti desideri e possibilità, utilizzare facilitatori iconografici evocativi delle azioni, creare un contesto favorevole, apprendimento di strategie di “fronteggiamento”.

Una seconda domanda a risposta aperta di cui proponiamo le principali riflessioni emerse dai commenti lasciati dagli educatori che hanno risposto ai questionari ha riguardato un focus preciso rispetto alla precedente domanda. Si è andato a chiedere, infatti, quali sono stati gli interventi educativi maggiormente efficaci messi in atto con la persona con prima della maggiore età e in vista della stessa. È stata richiesta, quindi, una riflessione rispetto al lavoro passato effettuato con la persona con disabilità cui ci si sta riferendo rispondendo al quesito. Sono stati citati, come aspetti che hanno contribuito in passato: la frequenza a centri diurni o a centri pomeridiani o ancora a case famiglia, il lavoro sulla programmazione cognitiva, sui comportamenti problema, sull'apprendimento di competenze di auto-gestione e cura di sé o quelli di supporto all'area relazionale e della comunicazione. Presenti anche tra le risposte al presente quesito: interventi mirati per le autonomie e la partecipazione alle attività socio-culturali.

Ma gli aspetti che, a nostro parere, emergono come maggiormente interessanti riguardano tre riflessioni per nulla banali che aprono ad altrettanti tre temi fondamentali quando si parla di inclusione sociale, in particolare di persone con disabilità. Un tema è quello del contesto. Un educatore ci propone questo pensiero: “credo che già un inserimento in un luogo in cui si possa sentire protagonista di ciò che fa faccia la differenza”. Valorizzare l'altro per ciò che sa, potrà e si impegna a fare significa offrirgli quei supporti e quelle opportunità che sono incontrando un contesto inclusivo potranno essere messi in atto. E, a livello educativo, sappiamo che un contesto generalmente non nasce inclusivo e non lo diventa da solo, ma c'è necessità di un accompagnamento vigile, spronante, progettato con rigore. Il secondo aspetto che viene ricordato è quello legato all'importanza del lavoro tra professionisti con competenze diverse e questo è il tema che ha fatto da filo rosso all'ideazione e alla realizzazione di questo volume. Il terzo pensiero apre invece all'importanza della collaborazione con la famiglia della persona con disabilità. La frase proposta da un educatore, che

non ha necessità di ulteriori spiegazioni, così risuona: “i genitori hanno creduto in lui fin da subito, e nonostante le difficoltà lo hanno tratto come un qualsiasi ragazzino della sua età, ora sta diventando un vero e proprio uomo”.

Ultimo approfondimento richiesto con risposta aperta che qui proponiamo riguardava la richiesta di indicare gli interventi educativi maggiormente efficaci messi in atto con la persona dopo la maggiore età.

I tirocini sociali sono stati i primi contesti e interventi citati, insieme alla partecipazione a diverse attività socio-culturali. Permane l'importanza di interventi specifici (come quelli sulle autonomie abitative) o con strumenti specifici (come l'utilizzo delle immagini), ma aumentano le frequenze a risposte che ricordano la necessità che il lavoro sia impostato per l'aumento della responsabilizzazione e consapevolezza delle proprie capacità e delle proprie difficoltà, per il rispetto delle regole, per la sempre migliore capacità di esprimere le proprie emozioni, per gestire le frustrazioni, per organizzare il proprio tempo.

Soprattutto però emergono riflessioni che ben ci aiutano a concludere questa introduzione alla sezione del testo che riguarda il focus sui processi inclusivi in quanto sottolineano l'importanza non solo delle attività da proporre, quanto la postura da avere. In particolare, viene ricordato come sia indispensabile il riconoscimento di adultità della persona con disabilità che il professionista ha di fronte, quindi la necessità di continuare a rapportarsi con lui come un qualsiasi uomo della sua età, concedendogli spazi e fiducia, per utilizzare le parole di un educatore. Perché “la disabilità in se stessa non costituisce né un destino né un'identità. Prima di essere disabile, la persona semplicemente esiste” (Gardou, 2006, p. 49).

Bibliografia

- Bertin, G.M. & Contini, M. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma: Armando Editore.
- Bobbio, N. (1985), *Stato, governo, società. Per una teoria generale della politica*, Torino: Einaudi.
- Caldin, R. (2012), *Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale*, in d'Alonzo, L. & Caldin, R. (2012), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Napoli: Liguori, pp. 247-269.
- Caldin, R. (2018), *Percorsi di identità e disabilità: il contributo della famiglia e della scuola*, in Ulivieri, S. (2018) (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 131-136.
- Canevaro, A. (2013), “Pedagogia Speciale”, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, pp. 181-184.

- Castel, R. (2003), *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé?*, Paris: Seuil.
- Cottini, L. (2018), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L. (2008), *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*, Brescia: La Scuola.
- Ferranti, C., Friso, V. & Frison, D. (2014) (a cura di), *Agire per apprendere nelle organizzazioni*, Padova: Cleup.
- Friso, V. (2012), *Lavoro e formazione. Una prospettiva inclusiva*, Padova: Cleup.
- Gardou, C. (2006), *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Trento: Erickson.
- Lepri, C. & Montobbio, E. (2000), *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*, Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Milan, G. (1994), *Educare all'incontro: la pedagogia di Martin Buber*, Roma: Città Nuova editrice.
- Montobbio, E. & Navone, A.M. (2003), *Prova in altro modo. L'inserimento lavorativo socio assistenziale di persone con disabilità marcata*, Pisa: Edizioni Del Cerro.
- Mounier, E. (1955), *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Milano: Comunità.
- Mounier, E. (1978), *Il personalismo*, Roma: AVE.
- Pavan, A. (2003), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*, Bologna: il Mulino.
- Pavone, M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano: Mondadori.
- Piccinino, L. & Santa Maria, C. (2013), *Non tanto diversi. Attività nei centri diurni per persone adulte con disabilità*, Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Dedalo.
- Sclavi, M. (2000), *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Pescara: Le vespe.
- Von Foerster, H. (1994), *Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden*, in Schnitman, D.F. (1994) (a cura di), *Nuevos Paradigmas. Cultura y subjetividad Paidós*, Buenos Aires.
- Wehmeyer, M.L. (2009), "Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión", in *Revista de Educación*, 349, pp. 45-67.
- WHO (World Health Organisation) (2001), *International classification of functioning, disability and health*, testo disponibile su: www.who.int/classifications/icf/en/ (ultima consultazione: 10/01/2020).