

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 <i>Luca Decembrotto</i>	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 <i>Andrea Ciani</i>	» 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 <i>Tiziana Roppoli e Francesca Gavio – Fondazione Dopo di Noi Onlus</i>	» 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

3. Educazione degli adulti e autonomia nella quotidianità

di Valeria Friso

1. Educatore e Terapista occupazionale

L'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista operano nell'ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale (legge Iori: Legge 205, Gazzetta ufficiale n. 302 del 29 dicembre 2017, comma 594).

Il primo gennaio 2018, dopo un lungo iter parlamentare, è entrata in vigore la legge Iori che riconosce le figure professionali di educatore socio-pedagogico e di pedagogista. Si tratta di una disposizione che diventa il punto di riferimento per chi lavora in ambito educativo e definisce in modo chiaro tale figura nonché gli ambiti di intervento.

La definizione dell'educatore e la declinazione delle sue competenze portano a evidenza come sia necessaria, per questa figura professionale, una capacità insita di lavorare a stretto contatto con molte professioni, tra le quali le professioni sanitarie. Una tra queste, non sempre conosciuta nel panorama italiano, ma presente da diversi anni, è quella del Terapista occupazionale.

Il Terapista occupazionale è l'operatore sanitario che, in possesso del diploma universitario abilitante, opera nell'ambito della prevenzione, cura e riabilitazione dei soggetti affetti da malattie e disordini fisici, psichici sia con disabilità temporanee che permanenti, utilizzando attività espressive, manuali-rappresentative, ludiche, della vita quotidiana (decreto 17 gennaio 1997, n. 136 "Il profilo professionale del Terapista occupazionale" art. 1).

La *prospettiva di crescita personale e sociale* richiamata dalla legge Iori, nella quale deve essere inserito l'operato dell'educatore, decisamente deve essere posta in dialogo con *le attività espressive, manuali-rappresentative,*

ludiche, della vita quotidiana utilizzate dal terapeuta occupazione. E viceversa. Infatti, affinché vi sia un rapporto di dialogo è naturale che sia valida anche l'attenzione opposta, cioè da parte del terapeuta verso l'operato dell'educatore.

Educatore e Terapeuta occupazione, dunque, si possono configurare come due figure professionali che, attraverso strumenti propri, possono raggiungere lo stesso obiettivo di autonomia della persona con disabilità con cui stanno lavorando, obiettivo posto in un'ottica di Progetto di vita.

In questo senso un costrutto fondamentale alla base dell'agire di entrambe le figure professionali considerate in quest'articolo riguarda la Qualità di Vita. Infatti, "la programmazione di una vita di qualità non può essere disgiunta, né concettualmente né operativamente, da una programmazione di qualità" (Cottini, Fedeli & Zorzi, 2016, p. 37).

Il modello sistemico della QdV rafforza sul piano concettuale la programmazione degli interventi, perché consente, in particolare, di tenere in considerazione due elementi edificanti (ivi, p. 104): i criteri di pianificazione dei sostegni e gli esiti da produrre.

Rispetto ai criteri di pianificazione significa progettare interventi che, per contribuire a una buona qualità di vita, non possono essere soltanto il risultato di un percorso riabilitativo stabilito, dovrebbero piuttosto diventare criteri di pianificazione e verifica della programmazione stessa, per rendere così maggiormente misurabile e gestibile l'impatto degli interventi stessi nella vita delle persone.

Ecco, dunque, che gli esiti dei sostegni e le loro procedure di pianificazione devono poter necessariamente includere e bilanciare gli esiti *funzionali*. Questi si riferiscono in primis alla promozione di abilità e di funzionamento individuale che permettono un adeguato sviluppo personale della persona consentendole di adattarsi sufficientemente nei diversi ambiti di vita. Le parole chiave, conseguentemente, divengono: apprendimento, autonomia, cura di sé, occupazione, vita di comunità. Contemporaneamente gli esiti saranno anche di natura personale, in quanto puntano a garantire opportunità di vita importati per la persona e allo stesso tempo occasioni di arricchimento a vantaggio sia del benessere personale che esistenziale, oltretutto esiti *clinici* che mirano al miglioramento di ambiti inerenti alla salute fisica e/o mentale della persona mediante interventi di tipo medico connessi all'area psicoeducativa e sociale.

Infine, vale la pena di sottolineare come la teoria della QdV rappresenta attualmente il paradigma di riferimento attraverso cui è possibile riconsiderare i servizi e programmare l'esistenza, così da modificare lo sguardo stesso degli operatori e delle persone che ruotano intorno alle persone con disabilità. Infatti,

porta a non più considerare la persona con disabilità solo nell'ottica della condizione di svantaggio ma permette di individuare orizzonti di cambiamento, di sviluppo vitale e di inclusione. Tale approccio sta fornendo opportunità di riflessione e riorganizzazione pedagogica educativa ed esistenziale a più livelli. Alle politiche, inoltre, offre la chiave di lettura per la pianificazione del sistema e delle risorse indicando al contempo ai servizi la strada verso il superamento di approcci centrati sul contesto e sulle attività integrando invece bisogni individuali processi e contesti. Affrontare anche il livello delle politiche è una richiesta sempre più pressante che viene fatta alla pedagogia:

non solo è possibile ma assolutamente necessario parlare di una valenza politica del discorso pedagogico [...] il discorso pedagogico quando si ponga nella (o tenda alla) propria autenticità non può mai essere "neutrale". Al contrario esso, in ragione dello scarto costitutivamente sempre presente tra il livello della propria unità di senso o della propria intenzionalità originaria ed il livello delle realizzazioni storiche contingenti, ed in ragione della sua possibilità di compiere [...] delle "scelte decisive", possiede un'inesauribile forza di rottura, se si preferisce una permanente carica rivoluzionaria. Il superamento del presente, inteso come il "già dato" che in qualsiasi situazione ed in qualsiasi tempo si realizza con offuscamenti, incertezze e contraddizioni più o meno evidenti, fa strutturalmente parte del discorso pedagogico essendo il futuro la sua caratteristica dimensione. Ma tale superamento non vuole essere un procedere casuale, bensì uno sviluppo orientato caratterizzato e caratterizzantesi mediante un preciso impegno (appunto pedagogico-politico) (Bertolini, 1988, p. 199).

Per concludere, il costrutto di QdV più di tutto, però, offre alle persone con disabilità l'opportunità di essere registi e attori nella progettazione e pianificazione dei propri percorsi di vita (Cottini, Fedeli & Zorzi, 2016, p. 99); mentre, per quanto riguarda i servizi, compresi quelli educativi e quelli sanitari, i modelli della QdV forniscono un paradigma e uno strumento che li supporta nell'analisi del significato e dell'individuazione degli obiettivi verso i quali dirigere gli interventi e non di meno divengono occasione per gli operatori di riflettere sul valore e significato del proprio ruolo e del proprio mandato.

2. Educazione degli adulti

La Pedagogia speciale, disciplina che sostiene dal punto di vista teorico l'operato dell'azione educativa, si adopera per garantire che la persona con disabilità divenga membro attivo della società, ponendosi il compito di sollecitare e favorire la formazione globale della persona con disabilità, valorizzandone le capacità presenti e offrendo risposte specifiche a problemi particolari che

emergono in contesti di “normalità” (Pavone, 2008). Da questo punto di vista lo sguardo va alla formazione della persona a tutto tondo.

Ragionare sui temi dell’inclusione sociale delle persone disabili adulte nonché di quelle che invecchiano pone la questione dell’eguaglianza di trattamento della società di fronte alla possibilità di condurre quello che la filosofa americana Martha Nussbaum chiama una “vita dignitosa”; una vita [...] che permette di accedere ad un minimo di socializzazione, di valorizzazione di sé e di affettività (Goussot, 2009, p. 65).

Se lavorare a favore di una quotidianità autonoma è, come abbiamo visto, un obiettivo sia per l’educatore sia per il Terapista occupazionale, significa non potersi non confrontare con l’educazione degli adulti. Per educazione degli adulti in questo scritto intendiamo non tanto, o non solo, la formazione continua, ma quel processo costante che porta ciascuno a mantenere, accrescere e sviluppare le proprie competenze anche durante la vita adulta. Educazione intesa, quindi, come “condurre oltre” la persona rispetto alla situazione in cui si trova nel presente momento. La dimensione, dunque, è quella del futuro, della progettualità, che non può prescindere dal considerare attentamente il presente e il passato della persona inserita in un dato contesto.

Questo chiede a chi entra in contatto con la persona con disabilità di avere una visione olistica, capace di “dare storia, contesto, relazioni e senso” (Lepri, 2011). Declinata in questo senso, l’azione di educazione si traduce in una modalità operativa ispirata alla personalizzazione degli interventi che possono fungere da stimolo in risposta alla necessità di “incrementare le possibilità di accesso ad una condizione e ad una vita adulta” (Colleoni, 2018, pp. 21-27) per le persone con disabilità, nel riconoscimento e nel rispetto della loro dignità esistenziale prima ancora che legale. Questo implica, nei limiti delle possibilità di ciascuno e con i sostegni necessari, l’essere i veri registi del proprio Progetto di vita. Questo avverrà più facilmente se essere considerati adulti implica il

rispetto per la soggettività di ciascuno; incremento delle capacità di organizzare una propria personale quotidianità; consapevolezza dei legami e delle proprie responsabilità in ordine ad altre persone, [...] lavorare sull’adulthood possibile nella disabilità significa restituire dignità” (*ibidem*).

Facendo un breve accenno all’autore che ha dedicato molto del suo impegno a definire una vita adulta, con le parole di Duccio Demetrio (2003a; 2003b) possiamo affermare che è piuttosto riduttivo cercare un significato univoco per questa fase della vita in quanto l’adulthood può assumere differenti forme e, anche una volta raggiunta, questa non potrà considerarsi definitivamente compiuta.

Anche Lapassade, nel suo testo *Il mito dell'adulto*, tratta dell'incompiutezza costitutiva dell'essere umano, mettendo in discussione il principio che vede nell'adulto la forma compiuta di ciò che nel bambino è ancora potenzialità in divenire. Al contrario, è nella vita adulta che la persona diviene consapevole della propria strutturale incompiutezza.

Potremmo dunque affermare che per adultità si intende innanzitutto una “postura”, connotata dall'esercizio della capacità critica, costruttrice, auto ed etero emancipante, in continua interazione con l'ambiente.

Il riferimento all'interazione con il contesto rievoca, in ambito educativo, quanto già sostenuto da Dewey riguardo alla necessità di tener conto dell'interazione tra condizioni obiettive e condizioni interne. Questa riflessione ci porta a evidenziare come una delle principali responsabilità dell'educatore sia quella di riconoscere quali sono le condizioni che facilitano le esperienze che conducono allo sviluppo della persona. Soprattutto, egli dovrebbe ricordare in che il modo utilizzare la situazione circostante, fisica e sociale, per estrarne tutti gli elementi che dovrebbe contribuire a promuovere esperienze di valore (Dewey, 2014).

Nello stesso testo, *Esperienza e educazione*, Dewey illustra il principio della continuità dell'esperienza, che dovrebbe essere assunto come criterio con cui discernere quali esperienze siano educative e quali no:

il principio di continuità nella sua applicazione all'educazione significa [...] che il futuro deve essere tenuto presente in ogni gradino del processo educativo [...]. Solo estraendo in ogni momento il pieno significato di ogni esperienza presente ci prepariamo a fare altrettanto nel futuro (ivi, p. 34).

Anche Erikson, nei suoi studi riferiti ai “cicli di vita”, si occupa di vita adulta individuandone i tratti salienti definiti da due fasi: una prima fase caratterizzata dalla ricerca di intimità fisica e mentale con altre persone, la seconda in cui emerge la generatività e il sentimento di cura nei confronti della giovane generazione, delle proprie realizzazioni progettuali e materiali.

3. Autonomia nella quotidianità

Uno degli elementi che connota la persona adulta è quello di essere autonoma a partire dalle attività quotidiane. Anche le persone con disabilità, quindi, in un'ottica di promozione del Progetto di vita, possono/devono godere del diritto di essere accompagnate nel percorso di acquisizione delle autonomie possibili in vista della gestione della propria quotidianità.

[...] l'idea che la persona interessata da disabilità, educata e socialmente supportata, possa divenire capace di scegliere autonomamente e realizzare un proprio progetto esistenziale che la renda pienamente partecipe della vita comunitaria dovrebbe considerarsi acquisita (Mura, 2016, p. 195).

L'accesso all'età adulta è meno rigidamente definito rispetto al passato, l'essere adulti non coincide più con precisi compiti produttivi e riproduttivi rigorosamente stabiliti ma, il percorso che oggi segue, è un intreccio di strade e sentieri soggettivi che non portano verso mete canonicamente predefinite. Percorsi che anche le persone con disabilità possono intraprendere se sostenute efficacemente all'interno di una prospettiva cultura umanizzante. Un cammino che ha un buon punto di svolta con la promulgazione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, pubblicata nel 2006, nella quale si invita a concepire la persona con disabilità come un soggetto avente diritto a essere sé stesso e ad accedere ad un tragitto biografico unico e originale pur dentro la disabilità. Lo scopo non è più normalizzare gli individui in accordo con le aspettative imposte dalla società, ma, al contrario, "promuovere, proteggere e assicurare il pieno ed eguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, promuovendo il rispetto per la loro dignità". Per rendere effettivo questo percorso è necessario impegnarsi nel perseguimento di un'effettiva autenticità del percorso di vita, il quale deve divenire il più possibile soggettivo e personalizzato.

L'educatore, dunque, è chiamato a divenire promotore di occasioni all'interno delle quali si creino, per la persona, opportunità di maturazione e inneschino forme di *empowerment* in grado di generare l'aumento di consapevolezza, autoefficacia e autodeterminazione che la persona con disabilità ha di sé. In questo senso uno dei saperi principali dell'educatore è

[...] il sapere che considera la storia come possibilità e non come determinazione. Il mondo non è. Il mondo è in divenire. In quanto soggettività curiosa, intelligente, che interferisce con l'oggettività con cui mi rapporto in modo dialettico, il mio ruolo nel mondo non è soltanto quello di chi constata ciò che avviene, ma anche quello di chi interviene come soggetto degli avvenimenti (Freire, 2004, p. 62).

Esserci e starci. Non come semplice presenza, quindi, ma come presenza facilitatrice e promotrice di sviluppo per chi si incontra nella professione.

Una tale postura educativa che consideri in modo olistico la persona, tra l'altro, ha un effetto positivo anche rispetto a come la persona si percepisce. Infatti, il tipo di sguardo rivolto alla persona disabile è di grande influenza rispetto alle sue modalità di percepirsi e questo, a sua volta, va a influenzare lo sviluppo

delle sue capacità e la formazione della sua identità. Da questo punto di vista il contesto di appartenenza che circonda la persona con disabilità gioca un ruolo fondamentale e influenza l'intero percorso di sviluppo della sua persona.

La Convenzione stessa ricorda come sia necessario promuovere una spinta all'autonomia personale che renda la persona in grado di compiere scelte senza subire condizionamenti e/o influenze esterne. Solo in questo modo la persona con disabilità potrà, in base alle proprie possibilità, risultare indipendente e inclusa nella comunità di appartenenza. Sicuramente deve esserle fornito supporto e sostegno sia genitoriale che educativo che non si deve in nessun modo però trasformare in sopraffazione o sostituzione nelle scelte di vita.

Di nuovo ci viene in soccorso il modello sistemico dei QdV che mostra con chiarezza come la promozione degli esiti significativi nei diversi domini del benessere, richieda una programmazione di azioni e interventi nei differenti livelli del sistema sociale (Cottini, Fedeli & Zorzi, 2016, p. 98). Infatti, come già precedentemente evidenziato, il raggiungimento di esiti in termini di qualità di vita è fortemente interagente con la valutazione e il potenziamento delle dimensioni contestuali ed ecologiche.

E la QdV nonché l'attenzione a considerare anche il contesto ci riportano alla definizione formulata da Bertin rispetto alla progettualità esistenziale, in cui emerge la concezione di un quotidiano vissuto in rapporto al futuro, nella tensione volta a realizzare il possibile, che è cifra dell'esistenza umana (oltre che dell'agire educativo). Contro ogni forma di determinismo, la persona si sviluppa nel rapporto tra lei stessa e mondo.

Progettare la propria esistenza significa, dunque, fare i conti col sistema relazionale che è il "mondo" di cui si è partecipi, avere consapevolezza dei condizionamenti di vario genere che da esso derivano, impegnarsi a costruire itinerari esistenziali dotati di "senso" non solo *nonostante* i limiti che ne arginano i confini, ma anche *grazie* ad essi (Bertin & Contini, 2004, p. 32).

4. La rete: *modus operandi* per educatore e Terapista occupazionale

La partenza di ogni azione dell'educatore e del Terapista occupazionale è la diagnosi di disabilità stilata secondo le indicazioni dell'ICF. Ciascuna figura lavorerà nell'ambito delle proprie competenze ma sempre in collaborazione con altre figure professionali che ruotano nel contesto di riferimento della persona con disabilità.

L'ICF si può legare alla citata teoria della Qualità di Vita se la si intende

come quell'insieme di condizioni che permettono alla persona di autodeterminarsi sviluppando le proprie funzionalità attraverso co-progettazioni anche con i servizi, compresi quelli sanitari e quelli educativi. La QdV, in questo senso, corrisponde a ciò che una persona è in grado di soddisfare in termini di aspettative, bisogni e desideri, tenendo conto delle sue abilità e competenze e del contesto di vita. Nel caso di una persona con disabilità, dunque, corrisponde alla soddisfazione di ciò che è personalmente significativo e il raggiungimento di livelli qualitativi di vita, richiedono la presa in esame del profilo di funzionamento, dei deficit, e ancor più che in altre situazioni dei supporti e delle barriere presenti nel contesto della vita quotidiana (Cottini, Fedeli & Zorzi, 2016, p. 29).

Dunque, per poter agire in funzione di uno sviluppo di persone adulte con disabilità, è imprescindibile il lavoro col e sul contesto. Perché questo sia possibile è necessario che i professionisti si attivino per rendere effettiva ed efficace la rete in cui sempre queste persone sono inserite. Rete che non sempre, gli operatori che incontriamo quotidianamente che ripetono che "raramente", è collegata e lavora in sintonia.

L'operatore che si occupa di sviluppare abilità collegate alla quotidianità della persona adulta con disabilità deve essere, prima di tutto, in possesso di una professionalità specifica e chiara anche agli interlocutori. Di fronte a bisogni, aspettative e desideri diversificati (che potranno attenersi al mondo lavorativo, o del tempo libero, o delle relazioni familiari e assistenziali, del tempo libero ecc.) dovrà essere in grado di sviluppare un lavoro di rete per chiamare in causa altre competenze che siano in grado di rispondere a tutti quei problemi che non riguardano il lavoro. Egli deve concentrare i suoi sforzi di conoscenza, comprensione e azione, innanzitutto, su quelli che sono i suoi due campi d'azione primari e in questo educatore e Terapista occupazionale si diversificano accentuando una professionalità specifica. Allo stesso tempo però sono chiamati a lavorare in equipe multidisciplinari che non si devono accontentare di dialogare al loro interno, ma anche con l'esterno.

Perché questo possa avvenire in modo efficace queste due professioni sono chiamate a impegnarsi a tempo pieno nell'attività di mediazione la quale, necessita di molto tempo a disposizione.

I contenuti professionali della mediazione non si limitano agli aspetti di pura gestione del caso [...], esiste un tempo di lavoro dedicato alla ricerca delle opportunità, ai collegamenti istituzionali, alla progettazione degli strumenti operativi che è spesso quantitativamente equivalente al tempo impiegato nella gestione dei casi (Lepri & Montobbio, 2008).

Il concetto di mediazione, citato da Montobbio e Lepri, è proprio un elemento fondamentale nell'impegno di creazione di reti adeguate.

Mediazione, però, innanzitutto nell'accompagnamento della persona all'incontro con le proprie difficoltà attraverso l'impegno ad "aiutarle a sbloccare le proprie paure [...], fare in modo che percepiscano che in loro esistono delle parti positive che devono essere valorizzate, e deve contribuire a renderle visibili [...] accompagnando queste persone a muoversi nell'esperienza, a misurarsi con essa, nella novità e nella fatica dello sperimentare" (Parolini, 2006, pp. 221-222) offrendo loro suggerimenti e non soluzioni. Il professionista mediatore diviene riferimento emotivo e assume funzioni di orientamento. Abbiamo visto, in questo contributo, come questa mediazione sia essenziale soprattutto per la fase di età a cui ci stiamo riferendo, cioè l'adulthood. Parlare di adulthood in riferimento alle persone disabili, in una società che non ha ancora sviluppato strumenti di accompagnamento del conteso all'inclusione di tutti e di ciascuno, presenta particolari elementi di complessità. Infatti, per le persone con disabilità, essere considerate adulte è un qualcosa che deve fare i conti con il deficit e con tante situazioni diversificate che dipendono dal contesto familiare, culturale e sociale (Goussot, 2009).

Sotto molti aspetti, il percorso della persona disabile verso l'età adulta è ricco di "ostacoli" e aspetti critici che sembrano riguardare, soprattutto, il tema dell'autonomia, della partecipazione sociale, dell'integrazione lavorativa e dello sviluppo di reti relazionali. Anche le persone disabili, però, diventano adulte e quando i segni dell'avanzare dell'età si impongono, anche loro si trovano a fare i conti con i cambiamenti, le pratiche e le rappresentazioni che determinano l'ingresso di ogni singolo individuo nell'età adulta. In un certo senso è come se l'età adulta si sentisse in qualche modo minacciata dalla disabilità, che sembra definirsi proprio sugli effetti negativi che tale condizione produce sugli assi di autonomia e partecipazione. Però, "la dignità umana e lo sviluppo della persona umana – cioè la sua libertà, la sua autonomia e la sua interazione/partecipazione sociale – di fronte ad una condizione di disabilità chiedono a loro garanzia e promozione un intervento specifico dello Stato" (Moioli, 2006, p. 145) e dei servizi. Ecco dove speriamo che le due professioni su cui abbiamo dibattuto in questo contributo possano procedere attraverso modalità di collaborazione e sostegno reciproco.

Bibliografia

- Bertin, G.M. & Contini, M. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma: Armando.
- Bertolini, P. (1988), *L'esistere pedagogico, Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze: La Nuova Italia.

- Colleoni, M. (2018), *I servizi per le persone con disabilità come palestre di vita*, in Aa.Vv. (2018) (a cura di), *Disabilità e progetto di vita. Contrastare la reistituzionalizzazione dei servizi*, Castelplanio: Gruppo Solidarietà, pp. 21-27.
- Cottini, L., Fedeli, D. & Zorzi, S. (2016), *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*, Trento: Erickson.
- Demetrio, D. (2003a), *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari: Laterza.
- Demetrio, D. (2003b), *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma: Carocci.
- Dewey, J. (2014), *Esperienza e educazione*, Milano: Cortina.
- Freire, P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino: EGA.
- Friso, V. (2017), *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*, Milano: Guerini Scientifica.
- Goussot, A. (2009), *Inclusione sociale e diritti di cittadinanza*, in Goussot A. (2009) (a cura di), *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*, Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Lepri, C. (2011), *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone con disabilità*, Milano: FrancoAngeli.
- Lepri, C. & Montobbio, E. (2008), *Lavoro e fasce deboli. Strategie e metodi per l'inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*, Milano: FrancoAngeli.
- Moioli, L. (2006), *Servizi e disabilità adulta*, in Medeghini, R. (2006) (a cura di), *Disabilità e corso di vita. Traiettorie, appartenenze e processi di inclusione delle differenze*, Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2016), *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, Milano: FrancoAngeli.
- Parolini, L. (2006), *Disabilità e lavoro*, in Medeghini, R. (2006) (a cura di), *Disabilità e corso di vita. Traiettorie, appartenenze, processi di inclusione delle differenze*, Milano: FrancoAngeli, pp. 202-229.
- Pavone, M. (2008), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*, Milano: Mondadori Università.

Le persone con disabilità possono essere in grado di contribuire concretamente allo sviluppo culturale ed economico della comunità in cui sono incluse se ciascun professionista lavora in ottica di promozione dell'autonomia e contribuisce allo sviluppo di uno sguardo sociale sempre meno vincolato a rappresentazioni sociali che difficilmente permettono di collocarsi in una dimensione di vita adulta.

Per liberare i contesti da misconcezioni e stereotipi è fondamentale avviare, tra professionisti ed esperti di discipline che promuovono la partecipazione e la realizzazione di Progetti di vita delle persone adulte con disabilità, un dialogo continuo alla ricerca di un orizzonte teorico-metodologico comune. In tale prospettiva, questo volume desidera offrire una panoramica di diverse figure professionali con l'intento di individuare una cornice pedagogica condivisa per un'effettiva inclusione sociale sostenuta da una chiara intenzionalità progettuale che assecondi scelte reali, vicine ai desideri, ai sogni e alle aspettative delle persone con disabilità.

Il volume è chiaramente strutturato in due parti indipendenti e interconnesse allo stesso tempo. Nel presentare le diverse professioni e le loro implicazioni teoriche ed epistemologiche proponendo come le stesse possono entrare in relazione con i professionisti dell'educazione, i curatori hanno voluto evidenziare gli aspetti legati all'inclusione sociale delle persone con disabilità, nella prima parte, e gli aspetti legati alla progettazione educativa nella seconda parte.

Valeria Friso è ricercatrice e docente di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Alma Mater dell'Università di Bologna. La sua attività di ricerca riguarda i processi di inclusione sociale in particolare nei confronti delle persone adulte con disabilità nella valorizzazione delle reti territoriali: temi che affronta anche nella formazione sul territorio. Partecipa a ricerche in progetti internazionali e svolge attività di cooperazione.

Andrea Ciani è dottore di ricerca in Pedagogia sperimentale e attualmente assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Alma Mater dell'Università di Bologna, dove svolge ricerche nell'ambito della formazione degli insegnanti e della professionalità docente e dell'educatore, utilizzando metodologie di tipo quantitativo e percorsi di Ricerca-Formazione. Nel 2019, per FrancoAngeli ha pubblicato il libro *L'insegnante democratico. Una ricerca empirica sulle convinzioni degli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna*.