

STRUMENTI
PER LA DIDATTICA E LA RICERCA

– 142 –

Per una formazione al lavoro

Le sfide della disabilità adulta

a cura di

Vanna Boffo, Sabina Falconi, Tamara Zappaterra

Firenze University Press

2012

Per una formazione al lavoro : le sfide della disabilità adulta /
Vanna Boffo, Sabina Falconi, Tamara Zappaterra (a cura di). –
Firenze: Firenze University Press, 2012.
(Strumenti per la didattica e la ricerca; 142)

<http://digital.casalini.it/9788866553045>

ISBN 978-88-6655-302-1 (print)
ISBN 978-88-6655-304-5 (online PDF)
ISBN 978-88-6655-306-9 (online ePub)

Progetto grafico di Alberto Pizarro Fernández, Pagina Maestra s.n.c.
Immagine di copertina: © Skypixel | Dreamstime.com

Certificazione scientifica delle Opere

Tutti i volumi pubblicati sono soggetti ad un processo di referaggio esterno di cui sono responsabili il Consiglio editoriale della FUP e i Consigli scientifici delle singole collane. Le opere pubblicate nel catalogo della FUP sono valutate e approvate dal Consiglio editoriale della casa editrice. Per una descrizione più analitica del processo di referaggio si rimanda ai documenti ufficiali pubblicati sul sito-catalogo della casa editrice (<http://www.fupress.com>).

Consiglio editoriale Firenze University Press

G. Nigro (Coordinatore), M.T. Bartoli, M. Boddi, F. Cambi, R. Casalbuoni, C. Ciappei, R. Del Punta, A. Dolfi, V. Fargion, S. Ferrone, M. Garzaniti, P. Guarnieri, G. Mari, M. Marini, M. Verga, A. Zorzi.

© 2012 Firenze University Press
Università degli Studi di Firenze
Firenze University Press
Borgo Albizi, 28, 50122 Firenze, Italy
<http://www.fupress.com/>
Printed in Italy

Indice

PREFAZIONE <i>Le curatrici</i>	7
PARTE PRIMA	
Lavoro e disabilità adulta: tra formazione e orientamento	
DISABILITÀ E LAVORO. COSTRUZIONE IDENTITARIA ED ESERCIZIO DI CITTADINANZA <i>T. Zappaterra</i>	17
LAVORO E QUALITÀ DELLA VITA: STRATEGIE EDUCATIVE PER I DIVERSAMENTE ABILI <i>A. Mannucci</i>	45
DISABILITÀ E LAVORO. IL MULTIFORME CONTEMPERAMENTO DI LIBERTÀ DI INIZIATIVA ECONOMICA, DIRITTO AL LAVORO E DIGNITÀ (PROFESSIONALE) DELLA PERSONA DISABILE <i>M.L. Vallauri</i>	57
PARTE SECONDA	
La ricerca: un contesto di formazione per la disabilità adulta	
LE RELAZIONI INTERPERSONALI NEI CONTESTI DEL LAVORO DI CURA EDUCATIVA <i>V. Boffo</i>	81

6 Per una formazione al lavoro

IL SENSO DELL'ORIENTAMENTO E DELLA FORMAZIONE AL LAVORO NELL'AMBITO DELLA DISABILITÀ ADULTA <i>S. Falconi</i>	103
IL CONTESTO DELLA RICERCA <i>V. Boffo</i>	121
LA COOPERATIVA <i>LE ROSE</i> : ANALISI DI UN CONTESTO SOCIO-EDUCATIVO <i>S. Falconi</i>	133
PARTE TERZA La disabilità adulta e la risposta delle istituzioni	
IL RUOLO DELL'UNIVERSITÀ NEI SERVIZI DI ACCOMPAGNAMENTO AL LAVORO <i>S. Zecchi, C. Donnini, C. Zudetich</i>	171
IL PROGETTO D'INTEGRAZIONE LAVORATIVA DELLA SdS-FIRENZE SUD EST <i>L. Peracca, E. Foltran</i>	177
LA FORMAZIONE AL LAVORO E IL RUOLO DELLE ISTITUZIONI PER L'INTEGRAZIONE <i>R. Biagioli</i>	185
IL RUOLO DELLA PROVINCIA NELL'INSERIMENTO SOCIALE E LAVORATIVO <i>A. Coniglio</i>	199
GLI AUTORI	205

I. Il contesto della ricerca

Il volume che presentiamo raccoglie i contributi di un Seminario di Studi svoltosi presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze, nel Marzo 2012, dal titolo *Formazione e orientamento al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*. Di fronte a un pubblico composto da numerosi e appassionati studenti dei Corsi di Laurea triennali e magistrali della Facoltà, l'iniziativa intendeva raccogliere alcuni contributi ed esperienze del territorio Toscano e, in particolare, del Comune di Firenze, della Provincia di Firenze e della Azienda Sanitaria fiorentina, che potessero dare evidenza a un tema/problema che poca o nulla eco ha nella società civile, come anche nei contesti di studio e ricerca, ovvero *la formazione e l'orientamento al lavoro per i disabili adulti*.

Il seminario, inoltre, concludeva un percorso di riflessione e di ricerca sviluppato in una cooperativa del Comune di Firenze, *Le Rose*, dove avevamo condotto le interviste ai soci fondatori per approfondire il tema del rapporto fra disabilità e inserimento lavorativo. La domanda che, come ricercatrici, ci siamo poste di fronte a una struttura che opera da venti anni nel campo della cura educativa di soggetti con disagi cognitivi importanti, è stata quali fossero le chiavi interpretative per poter apprendere, imparare e trasferire i risultati dei molti percorsi formativi che nella cooperativa vengono sviluppati per sostenere, accompagnare e guidare i soggetti adulti che vengono ospitati. Attorno a questa domanda è emersa la necessità, poi, di andare ad indagare le disposizioni legislative per la tutela del diritto al "progetto di vita e di lavoro" dei disabili e le azioni attuate sul territorio dalle istituzioni che dovrebbero occuparsi di proporre, mediare, offrire percorsi di inserimento lavorativo ai disabili che terminano il processo educativo nella scuola. I saggi raccolti partono, dunque, da un duplice per-

corso di ricerca, quello effettuato nell'arco di alcuni mesi, fra la fine del 2011 e la primavera del 2012, all'interno della cooperativa *Le Rose*, e quello emerso dal confronto dialogicamente serrato e intenso fra tutti i partecipanti al Seminario di Studi.

Il tema, certamente attuale e poco discusso, è quello del rapporto fra disabilità adulta e lavoro, considerato, però, secondo alcune angolature particolari, quella della riflessione teorica, quella dell'evidenza empirica, data dallo studio di caso che la cooperativa *Le Rose* ha rappresentato, quella dei contributi delle istituzioni locali.

Innanzitutto, la tematica. Il rapporto fra lavoro e disabilità adulta, che sta al centro di ogni riflessione dei diversi saggi, riguarda un problema urgente, ma ai margini del disagio sociale. Ancora oggi, trascorso il primo decennio degli anni Duemila, lo svantaggio psichico, fisico e mentale viene percepito, nelle società evolute occidentali, come una forma di esclusione sociale, culturale e di cittadinanza, anche se significativi sono stati i cambiamenti, sia nelle politiche educative rivolte ai soggetti dai bisogni speciali, come anche gli aggiornamenti del quadro legislativo nazionale relativi a tale materia.

Da una parte, lo sviluppo dell'accoglienza e del sostegno nei percorsi scolastici e formativi ha contribuito a creare un clima culturale più aperto e più inclusivo. Dall'altra, l'evoluzione degli strumenti normativi per l'inserimento dei soggetti con disabilità, in Italia, ha messo a sistema processi per l'accesso al mondo del lavoro adattabili e perseguibili per le fasce di popolazione adulta sia a basso che ad alto livello di istruzione. A fronte, però, del gran numero di progetti e di riflessioni teorico-operative sulla disabilità nell'età evolutiva, per promuoverne la partecipazione attiva e l'inclusione sociale, vi è ancora una scarsa attenzione verso il disabile adulto e verso i percorsi necessari per l'orientamento, l'accompagnamento, la formazione e l'inserimento nel mondo del lavoro.

Il *lavoro*, infatti, come e più di sempre, si può configurare come il luogo della possibilità di sviluppo del soggetto, della costruzione e della modificazione del senso del sé, spazio/tempo soggettivo e plurale che dà consistenza alla pienezza dell'essere, alla ricchezza della diversità, al miglioramento e compimento dello spessore di umanità che il "fare" contribuisce a creare nella persona umana. Senza lavoro, oggi, la percezione dell'appartenenza alla comunità civile è più debole e più fragile.

Il volume, in primo luogo, intende proporre una riflessione di carattere multifattoriale e interdisciplinare sul tema della formazione e dell'inserimento lavorativo del disabile adulto. Infatti, solo nella considerazione di più prospettive operative e conoscitive sarà possibile elaborare innovative dimensioni culturali, che possano innescare virtuosi processi professionali ed etici. In secondo luogo, si vogliono mettere in rilievo la centralità del lavoro per la vita di ogni soggetto e il ruolo che una adeguata formazione comporta per la costruzione dell'identità adulta. La cura del luogo della formazione al lavoro, come anche l'attenzione alle relazioni e alle azioni

che vengono perseguite dagli operatori che si adoperano per lo sviluppo dei percorsi di inserimento lavorativo, sono dimensioni centrali per costruire una rinnovata cultura dell'inclusione, della cittadinanza e del riconoscimento sociale e personale.

Per perseguire la veicolazione di tali approcci, il volume è articolato in una prima parte di riflessione teorica, dove gli autori dei saggi intendono comporre un quadro d'insieme che, a partire dalla dimensione pedagogica, possa rileggere, secondo una pluridisciplinarietà di visioni, il divenire adulto del disabile, il collocamento nel mondo del lavoro nell'assunzione di una responsabilità propria e sociale. In una seconda parte, sarà dato conto di una ricerca empirica, svolta presso la cooperativa *Le Rose*, che ha ospitato nell'arco di venti anni di vita, disabili psichici adolescenti, poi giovani, e adesso, adulti, nella piena maturità di donne e uomini. *Le Rose* hanno costituito per le ricercatrici, che hanno indagato i tessuti relazionali e professionali della cooperativa, uno studio di caso. La cooperativa assume i poliedrici aspetti di una vera comunità che pensa e progetta se stessa a beneficio di chi non lo può fare in proprio. Lo studio si è concentrato sulla qualità delle relazioni e sulla capacità riflessiva che i membri della cooperativa hanno saputo trasferire ai propri ospiti, come anche agli educatori e, attraverso le metodologie di lavoro e di approccio innovativo alla disabilità adulta, al territorio nel quale la cooperativa vive e lavora. Lo studio si è rivolto, dunque, al rapporto fra *relazioni e lavoro* nelle sue molteplici forme per raccogliere, analizzare e capire il ruolo di tali strutture nell'accompagnamento al lavoro di soggetti dai bisogni speciali.

La terza parte del volume raccoglie i contributi degli attori istituzionali del territorio fiorentino, a suggellare il patto che sempre dovrebbe virtuosamente vivere fra istituzioni, ricerca e luoghi di formazione. In conclusione, il percorso di riflessione, che le curatrici propongono al lettore, riguarda un tema tanto importante, forse trascurato dalla ricerca pedagogica, quanto centrale perché i soggetti disabili possano trovare la strada dell'autopromozione sociale, *con e attraverso* il lavoro.

2. Indagare la disabilità adulta e il lavoro

La possibilità per la persona disabile di assumere un ruolo lavorativo è un tema che oggi può essere a buon diritto indagato in maniera pluridisciplinare da vari ambiti, da quello psicopedagogico a quello della pedagogia speciale, da quello dell'espressione del diritto a quello della progettazione urbanistica e degli ambienti, come nel presente volume. Ciò è stato possibile da quando, a partire dal Novecento, le forze congiunte della scienza e dell'etica hanno restituito dignità alle persone con disabilità e gli approdi dei diversi saperi hanno mostrato sia una loro aspettativa di vita molto superiore rispetto ai decenni precedenti, sia anche nuovi approdi rispetto alla funzionalità delle varie aree di sviluppo.

In tal modo ha iniziato a farsi largo la tematica del possibile ruolo adulto delle persone disabili e di una loro possibile autonomia come espressione delle potenzialità e delle loro aspirazioni. Si tratta, a dire il vero, di interrogativi ancora spesso paventati dalle persone che stanno intorno al bambino disabile, di interrogativi a volte ignorati o procrastinati a causa di una cultura sul tema parziale ed immatura. Infatti, se da un lato l'impossibilità di accedere ad un ruolo lavorativo è la prova tangibile dell'immane sconfitta prodotta dal deficit, dall'altro, le numerose testimonianze che attestano quanto il lavoro per il disabile non solo sia possibile, ma si connota di risvolti positivi per la globalità della persona, contribuisce a segnare al contempo l'orizzonte per una cultura della disabilità improntata a reale e non retorica inclusione sociale.

Il lavoro coinvolge lo statuto identitario della persona disabile, come di qualunque altra persona, assumendo per quella una valenza ulteriore. Da un lato *ab intra*, cioè sul versante intrapsichico, come attestano ricerche in atto che mostrano quanto la pratica lavorativa non solo investa la percezione di sé, ma addirittura contribuisca a crearla o a rafforzarla. D'altro canto il ruolo lavorativo assume una grande importanza *ab extra*, in quanto riguarda la socializzazione adulta, l'indipendenza economica, l'autonomia dalla famiglia di origine e, soprattutto, investe il ruolo sociale e civile della persona con disabilità, connotandosi in questo senso di un grande valore emancipatorio.

Oggi possiamo guardare a questi approdi inclusivi, suffragati da un approccio interdisciplinare – tra area medica, formativa e sociale – e da una prospettiva di educazione inclusiva che si è nutrita negli ultimi decenni di un grande ampliamento di prospettiva, verso l'età adulta – rispetto alle prime ricerche quasi esclusivamente rivolte all'età evolutiva – e verso ambiti formativi formali e non formali. Ci occupiamo quindi del bambino disabile nella scuola, così come nella famiglia e nella società e, nondimeno, dell'adulto disabile, del suo possibile ruolo lavorativo, del suo tempo libero e del suo esercizio di cittadinanza.

Il tema del lavoro della persona disabile è stato oggetto di riflessione in origine in un ambito ben preciso, che oggi potremmo anche chiamare educativo, recuperando alla pedagogia speciale i suoi prodromi nell'ambito psichiatrico e psicosociale, ma che non aveva l'ampiezza di respiro della prospettiva educativa attuale. In passato, il lavoro è stato utilizzato nella riabilitazione delle malattie psichiatriche con la finalità di contenimento del paziente tenuto in contesto istituzionalizzato e con la finalità sociale di controllo della devianza. L'importanza del lavoro viene quindi riconosciuta, agli inizi, per la riabilitazione delle malattie mentali in un'epoca in cui il disabile è ritenuto ancora incapace di provvedere a se stesso e oggetto pertanto di assistenzialismo.

Poi, nel Novecento, il movimento creato da Basaglia, oltre ad aver generato una riflessione su questi temi di enorme portata, ha avuto il merito di dare luogo ad esperienze interessanti anche rispetto all'area del lavoro, co-

me la costituzione delle prime cooperative e i numerosi interventi di riabilitazione socio-lavorativa attivati da parte degli enti locali. La psichiatria di quegli anni ha allargato lo sguardo oltre l'istituzionalizzazione e ha accolto istanze educative molto forti e di grande respiro. La riabilitazione psichiatrica è stata l'esito dell'incontro e dell'assunzione da parte della psichiatria di tensioni e istanze educative. Da un'ottica assistenzialistica si è passati ad un'ottica di presa in cura globale, di *qualità della vita*, che segnerà la possibilità di riscatto della persona disabile per il suo inserimento sociale, fino ad investire oggi il suo ruolo sociale più ampio e il suo *status* identitario.

Va affrontata la ricerca delle abilità, intesa non come un *quantum*, ma come *qualità della vita*, un concetto complesso, non racchiudibile in un costrutto monodimensionale, ma che in buona parte coincide con la *funzionalità di ruolo*: come la persona vive e lavora, qual è il suo ruolo riconosciuto nella società. L'accesso al ruolo adulto non si costruisce in modo astorico, ma è il risultato di un progetto che si realizza poco alla volta con un percorso educativo ed esperienziale.

La formazione al lavoro e la socializzazione vissuta nello stesso costituiscono insieme un processo assai ampio che coinvolge *in toto* la persona modificandone l'assetto delle strutture psicologiche attinenti alla sua identità personale. La promozione e lo sviluppo della persona divengono pertanto le finalità del servizio di integrazione lavorativa. Centrale diviene quindi la dimensione educativa, rivolta al disabile, agli operatori e alla rete parentale e sociale in cui il soggetto è inserito.

Spesso si concentrano gli sforzi su percorsi addestrativi perdendo di vista la globalità della persona. Le difficoltà maggiormente riscontrabili infatti hanno a che fare non con le mansioni, ma con le modalità relazionali inadeguate, con la motivazione, con la confusione dei limiti e della distanza tra gli attori coinvolti. I problemi che incidono maggiormente sull'inserimento lavorativo non sono tanto legati alla prestazione, ma hanno piuttosto a che fare con *modalità relazionali* inadeguate, con difficoltà rispetto alla propria percezione di sé, all'assunzione del ruolo lavorativo.

Per diventare adulti bisogna sperimentare dei ruoli, avere delle responsabilità, fare le cose da soli, rispettare dei tempi. Ma è soprattutto nell'interazione con l'immagine e le aspettative che gli altri hanno su di loro che le persone con disabilità potranno percepire il riconoscimento del loro essere adulti. Ciò farà loro acquisire sempre più competenze e atteggiamenti adeguati.

Il lavoro rappresenta per la persona disabile un'esperienza esistenziale imprescindibile ai fini dell'autorealizzazione e della maturazione della personalità. L'obiettivo infatti è cambiato dai tempi della riabilitazione psichiatrica, non è più assistenza, ma riconoscimento della dignità umana della persona, riconoscimento delle sue capacità globali, promozione delle sue risorse, riconoscimento del suo diritto di fruire di servizi e di partecipare alla loro produzione. La partecipazione alla comunità è l'obiettivo di ogni progetto educativo.

12 Per una formazione al lavoro

Centrale è quindi, come abbiamo detto, la dimensione relazionale. La natura delle relazioni che si instaurano è fondamentale non solo per il rafforzamento identitario, ma per la condivisione dei significati di ciò che si va ad attuare. Tali relazioni si devono basare su una condivisione di obiettivi e dei significati dell'agire nella triangolazione tra la persona disabile, il lavoro e tutti gli altri soggetti che fungono da mediatori. Le ricerche in atto mostrano proprio questo, che uno dei presupposti che stanno alla base di un buon inserimento lavorativo è proprio lo stabilirsi di una relazione forte tra la persona, la famiglia e gli operatori del servizio di integrazione lavorativa. Un rapporto tale da determinare un'alleanza che sarà prima relazionale, poi lavorativa.

3. Uno sguardo d'insieme

Nell'ottica di voler proporre una riflessione complessa e articolata il volume si compone di contributi che scandiscono le problematiche del lavoro e della disabilità adulta andando a mettere in rilievo come l'orientamento e l'inserimento di soggetti con disabilità siano processi che investono in egual misura il soggetto e la sua formazione, e i luoghi di lavoro, in un meccanismo complesso che crea un'interdipendenza tra la qualità dell'inclusione di soggetti appartenenti a "categorie deboli" ed il benessere lavorativo.

Si delineano, perciò, percorsi in cui rivisitare il tema dell'inclusione della disabilità con una dimensione di più ampio respiro che riguarda il benessere sociale e il concetto di pari opportunità per tutti i soggetti, disabili ma non solo.

Le tre linee guida trasversali a tutto il volume indicano, in primo luogo, che un ambiente di lavoro crea benessere quando permette di sviluppare le proprie capacità e, contemporaneamente, permette di portar avanti la vita in maniera autonoma e originale a tutti i soggetti che compongono il contesto lavorativo. In secondo luogo che il tema dell'inclusione lavorativa non può essere analizzato a prescindere dall'analizzare il contesto lavorativo sotto i suoi molteplici punti di vista (ambientali, normativi, relazionali). In terzo luogo, dai saggi presenti nel volume si evince che analizzare i percorsi di inclusione lavorativa dei soggetti con disabilità equivale ad analizzare un processo sociale, complesso e sempre storicamente determinato, che riguarda il livello ed il modo attraverso cui la società agisce in funzione delle conquiste sociali portate avanti dalla lente teorica e prospettica proposta dal movimento di idee, pedagogico ma anche sociologico ed economico, che ha nel concetto di inclusione il suo principale motore. A ciò si lega, a doppio filo, una riflessione prettamente pedagogica sul profondo significato di orientare e di pianificare strategie di inserimento al lavoro, sia dal punto di vista progettuale, in riferimento alle potenzialità e agli interessi del singolo, la cui dinamica è ben esplicitata nel saggio di Tamara Zappaterra, sia del modo attraverso cui coinvolgere i datori di lavoro ad inserire nell'organico soggetti con particolari bisogni speciali. Da un punto di vista

normativo quest'aspetto è affrontato nel saggio di Maria Luisa Vallauri e le sue ricadute pedagogiche sono evidenti nel saggio di Raffaella Biagioli.

In questo contesto assumono particolare rilievo le Cooperative sociali che oggi sono dei veri e propri *trait d'union* tra la dimensione della marginalità sociale e le opportunità che offre il territorio. Allora, diventa necessaria una riflessione sul ruolo dell'educatore nei progetti di formazione e orientamento al lavoro, (si veda in particolare il saggio di Andrea Mannucci), così come diventa parimenti necessaria una rete che renda visibili i progetti sul territorio italiano, in funzione di aumentare la riflessività delle pratiche attraverso lo scambio di esperienze, l'analisi dei casi e la disamina critica delle metodologie adottate. Per questo risultano particolarmente significativi i saggi di Laura Peracca ed Elettra Foltran, da una parte, e di Sandra Zecchi, Chiara Donnini, Claudia Zudetich, dall'altra, che da due angolazioni diverse descrivono la metodologia di due progetti del territorio fiorentino.

Solo attraverso questi passaggi la prospettiva pedagogica può infatti assumere quella connotazione di scientificità che porta a poter incidere sulle dinamiche del *Welfare* in maniera strategica, poiché è evidente che parlando della dimensione lavorativa e operando una trasformazione radicale del modo di intendere la qualità della vita dei soggetti disabili, (da soggetti con bisogno di assistenza a cittadini attivi e produttivi), il volume intende compiere un passo in avanti per incrementare un nuovo modello di sviluppo sociale che progressivamente si sta affermando e che vede la necessità impellente di integrare il concetto di erogazione dei servizi offerti dallo Stato Sociale con una riflessione mirata a capitalizzare il valore delle relazioni sociali. Il fine è quello di rendere tali relazioni motore della produttività e rendere i cittadini stessi agenti di un cambiamento di prospettiva attraverso cui interpretare la fragilità sociale, superando il concetto di "costo sociale" in funzione di una sussidiarietà circolare della cittadinanza.

In tale prospettiva si inseriscono i saggi di Vanna Boffo e Sabina Falconi in cui, attraverso l'analisi di uno studio di caso, tratteggiano una prospettiva per mezzo della quale immaginare un modello di organizzazione che permetta non solo percorsi validi di orientamento e formazione per soggetti con disabilità cognitiva, ma che promuova il benessere di tutti i soggetti presenti nel luogo di lavoro, cercando il congegno attraverso cui le relazioni tra operatori e le relazioni tra operatori ed utenti promuovano una dimensione di crescita personale e un ambiente idoneo, in primo luogo, a pratiche riflessive, ed in seconda istanza alla capacità di creare una dimensione di lavoro che sia uno "spazio vitale" appagante e produttivo.

Firenze, 28 Ottobre 2012

Le curatrici¹

¹ La *Prefazione* è frutto di un impegno di riflessione comune, tuttavia il paragrafo 1 è stato redatto da Vanna Boffo, il paragrafo 2 da Tamara Zappatera, il paragrafo 3 da Sabina Falconi.

PARTE PRIMA

**LAVORO E DISABILITÀ ADULTA:
TRA FORMAZIONE E ORIENTAMENTO**

T. Zappaterra

Disabilità e lavoro. Costruzione identitaria ed esercizio di cittadinanza

Vita Indipendente significa che vorremmo avere la stessa possibilità di controllo e di scelte nella vita quotidiana che i nostri fratelli e sorelle, vicini di casa e amici considerano come garantite. Vorremmo crescere nelle nostre famiglie, frequentare la scuola vicina a casa nostra, usare lo stesso autobus, svolgere lavori secondo la nostra istruzione e le nostre capacità. E la cosa più importante è che abbiamo bisogno di essere responsabili delle nostre vite, e, proprio come chiunque altro, di pensare e di parlare per noi stessi

Adolf Ratzka, 1970

I. Disabilità e lavoro. Da strumento di riabilitazione psichiatrica a strumento di emancipazione

La possibilità per la persona disabile di assumere un ruolo lavorativo è un tema che oggi può essere a buon diritto indagato in maniera pluridisciplinare dagli ambiti psicopedagogico, della pedagogia speciale, dell'espressione del diritto, della progettazione urbanistica e degli ambienti. Da quando a partire dal Novecento le forze congiunte della scienza e dell'etica hanno restituito dignità alle persone con disabilità e gli approdi dei diversi saperi hanno mostrato sia un'aspettativa di vita di molto superiore rispetto ai decenni precedenti, sia anche nuovi approdi rispetto alla funzionalità delle varie aree di sviluppo, ha iniziato a farsi largo la tematica della possibile autonomia delle persone con disabilità, anche intellettuale, un'autonomia come espressione delle potenzialità e delle aspirazioni di tali soggetti.

La possibilità di assumere un ruolo lavorativo costituisce pertanto per le persone con disabilità una delle variabili per la determinazione di una autentica autonomia. Se un bambino disabile sarà in grado da grande di partecipare alla società con un ruolo lavorativo è una domanda cruciale all'interno della prospettiva educativa della persona con disabilità. Si tratta infatti di una domanda paventata dalle persone che stanno intorno al bambino disabile, spesso ignorata o procrastinata a causa di una cultura sul tema ancora immatura. Infatti, se da un lato l'impossibilità di accedere ad un ruolo lavorativo è la prova tangibile dell'immane sconfitta prodotta dal deficit, dall'altro le numerose testimonianze che attestano quanto il lavoro per il disabile non solo sia possibile, ma si connota di risvolti positivi, contribuisce a segnare al contempo l'orizzonte per una cultura della disabilità improntata a reale e non retorica inclusione sociale¹.

Il presente saggio affronta la tematica del binomio disabilità/lavoro secondo una prospettiva educativa, quella dell'educazione speciale. All'interno della riflessione pedagogico-speciale il tema della possibilità di inserimento lavorativo e, ancor più, dell'orientamento al lavoro per la persona con disabilità, costituiscono parte integrante di una concettualizzazione più ampia, quella relativa all'assunzione dell'identità adulta, alla costruzione identitaria, all'autodeterminazione, alla socializzazione e alla cittadinanza della persona con disabilità.

Il lavoro coinvolge lo statuto identitario della persona disabile, come di qualunque altra persona, assumendo per quella una valenza ulteriore. Da un lato *ab intra*, cioè sul versante intrapsichico, come attestano ricerche in atto che mostrano quanto la pratica lavorativa non solo investa la percezione di sé, ma addirittura contribuisca a crearla o a rafforzarla. D'altro canto il ruolo lavorativo assume una grande importanza *ab extra*, in quanto riguarda la socializzazione adulta, l'indipendenza economica, l'autonomia dalla famiglia di origine e, soprattutto, investe il ruolo sociale e civile della persona con disabilità, connotandosi in questo senso di un grande valore emancipatorio.

Il ruolo lavorativo del disabile produce un cambiamento maturativo e il processo di crescita necessario per un rafforzamento identitario, mentre sul piano economico tali persone si trasformano da soggetti assistiti a soggetti produttivi, che esercitano i propri diritti di cittadinanza. Il lavoro dunque segna l'inclusione della persona disabile, la sua vera entrata in società, dopo quella della scuola che sicuramente è da considerarsi in tal senso propedeutica, ma che tuttavia ha i connotati ancora di un ambiente protetto.

Oggi possiamo guardare a questi approdi inclusivi, suffragati da un approccio interdisciplinare – tra area medica, formativa e sociale – e da una prospettiva di educazione inclusiva che si è nutrita negli ultimi decenni di un grande ampliamento di prospettiva, verso l'età adulta - rispetto alle

¹ T. Zappaterra, *Lavori di-versi. La disabilità adulta e il rafforzamento identitario*, in V. Boffo (a cura di), *Di lavoro e non solo. Sguardi pedagogici*, Simplicissimus, Milano, 2012, p. 173.

prime ricerche quasi esclusivamente rivolte all'età evolutiva- e verso ambiti formativi formali e non formali. Ci occupiamo quindi del bambino disabile nella scuola, così come nella famiglia e nella società e, nondimeno, dell'adulto disabile, del suo possibile ruolo lavorativo e del suo tempo libero.

Tuttavia in passato il tema del lavoro della persona disabile è stato oggetto di riflessione in un ambito ben preciso, che oggi potremmo anche chiamare educativo, recuperando alla pedagogia speciale i suoi prodromi nell'ambito psichiatrico e psicosociale, ma che non aveva l'ampiezza di respiro della prospettiva educativa attuale. In passato il lavoro è stato utilizzato nella riabilitazione delle malattie psichiatriche con la finalità di contenimento del paziente tenuto in contesto istituzionalizzato e con la finalità sociale di controllo della devianza.

Ad inizio Ottocento vengono emanate le prime leggi sull'assistenza ai malati mentali, che si deve allo psichiatra Philippe Pinel aver separato dai criminali comuni e liberato dalle catene². I soggetti erano sì istituzionalizzati, ma l'internamento costituiva una transitoria condizione di riabilitazione e non più una definitiva esclusione dalla società. È questo il periodo del cosiddetto "trattamento morale", fondato sul tentativo di coniugare la terapia e la custodia dei malati, con il lavoro. La sua attività presentava programmi di autonomia e indipendenza del disabile mentale, perseguita attraverso una combinazione di attività fisica e intellettuale in cui la regola esterna era mezzo per ricostruire il caos interno.

A metà Ottocento Edouard Séguin³ iniziò a rendersi conto dei benefici che l'ergoterapia produceva su queste persone e i metodi utilizzati presso la "Scuola Séguin fisiologici" di New York furono tesi allo sviluppo dell'autonomia e dell'indipendenza. Lo studioso sancisce, tra i primi, l'educabilità delle persone disabili, proprio a partire dal lavoro e dal movimento. Aveva compreso che i loro comportamenti inadeguati erano la diretta conseguenza di condizioni di vita disagiate, quelle dell'istituto, il quale finiva per modellare la loro fisionomia e i loro atteggiamenti in un comportamento fortemente stereotipato.

Bisognava quindi andare alla ricerca delle differenze individuali e dei tratti di personalità che sottostavano a quei comportamenti. Si doveva fornire a quella persone dei trattamenti definiti allora *morali*, oggi diremmo

² Philippe Pinel (1745-1826), psichiatra francese, è annoverato tra i pionieri dell'educazione speciale. Il suo contributo è quello di aver affrancato la malattia mentale dall'aura di mistero, disagio, irrazionalità, superstizione che la ammantava e di aver contribuito a produrre una nuova concettualizzazione del malato mentale che viene così ad essere distinto da altre figure di emarginati. Sul tema della concettualizzazione e della storia dei disabili come 'marginali' cfr. L. Trisciuzzi, *Il centro e il margine. Conformismo educativo e dissenso esistenziale*, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.

³ Edouard Séguin (1812-1880) è stato un illustre medico e pedagogista francese dell'Ottocento che ha svolto la sua attività prima in Francia, poi negli Stati Uniti. Come e più di Philippe Pinel, viene considerato uno dei padri della pedagogia speciale *ante litteram*.

psicopedagogici. Egli aveva identificato la condizione del disabile mentale con una singolarità che espresse nel conio dell'aggettivo "idiota"⁴, a cui non apparteneva allora alcuna stigmatizzazione negativa:

Parlava di quelli che allora venivano definiti gli idioti, parola, questa, che non aveva alcuna connotazione peggiorativa ma voleva rappresentare con la derivazione greca una condizione di non identificazione, di non comunanza con gli altri, voleva rappresentare una singolarità⁵.

Alla fine dell'Ottocento in Italia vengono istituite le prime colonie agricole, in cui la cura si lega al lavoro, come scrive Eugenio Tanzi, uno dei più insigni psichiatri italiani vissuti tra Otto e Novecento:

[...] il lavoro, specialmente all'aria libera o in locali ariosi e salubri, rallegra i malati di mente, li rende più calmi, più soddisfatti di se stessi. [...] il lavoro diventa anche un mezzo di cura. Nei manicomi dov'è organizzato il lavoro, la mortalità è più scarsa, la coercizione è ridotta ai minimi termini, e le guarigioni sono più numerose⁶.

L'importanza del lavoro viene quindi riconosciuta per la riabilitazione delle malattie mentali in un'epoca in cui il disabile è ritenuto ancora incapace di provvedere a se stesso e oggetto pertanto di assistenzialismo. La diversità biologica incontra una forte cultura della normalizzazione: «molto si insiste sul lavoro quale principale fattore terapeutico, in quanto capace di imprimere una disciplina anche nella mente di chi è privo di senso, di far subentrare all'agitazione la calma, al disordine l'ordine»⁷.

Negli anni '20 del Novecento la comparsa dell'ergoterapia si configura come modalità per occupare il tempo dei malati e prevenirne il deterioramento da inattività. L'obiettivo educativo era di strutturare la giornata del ricoverato, fornendo ritmi e tempi alla sua disordinata esperienza di psicotico. Accanto all'ergoterapia, criticata per la chiusura all'interno del circuito istituzionale, si è sviluppata la terapia occupazionale, svolta sia all'interno dei manicomi, sia in laboratori protetti esterni dove ai pazienti venivano affidate attività ripetitive su commissione di ditte esterne. Si cominciava a intravedere la possibilità per la persona affetta da disturbi psichici, di svolgere un'attività di tipo lavorativo con obiettivi riabilitativi legati al recupero di abilità sociali, relazionali e lavorative.

⁴ Il termine "idiota", mutuato dal greco antico ἰδιότης, ("privato cittadino", ma anche "singolarità" e "caratteristica") viene da Séguin utilizzato con l'accezione di *singolarità*.

⁵ A. Canevaro, *La valorizzazione dei disabili attraverso il lavoro*, «Handicap e scuola», 106, 2002, p. 24.

⁶ E. Tanzi, *Trattato delle malattie mentali*, Società Editrice Libreria, Milano, 1905, p. 64.

⁷ M. Donatello, P. Michielin, *Lavoro e oltre. Inserimento sociale e lavorativo delle persone con disabilità*, McGraw-Hill Companies, Milano, 2003, p. 27.

È alla fine degli anni Sessanta del Novecento che il movimento anti-istituzionale promosso da Franco Basaglia ha avviato una battaglia per il raggiungimento dei diritti civili dei pazienti psichiatrici. In questa battaglia trova un ampio spazio l'aspetto del lavoro, poiché è visto come strumento per la reintegrazione o l'integrazione del malato nel tessuto sociale e produttivo. Il movimento creato da Basaglia, oltre ad aver generato una riflessione su questi temi di enorme portata e oltre al noto esito della chiusura definitiva delle istituzioni psichiatriche, ha avuto il merito di dare luogo ad esperienze interessanti anche rispetto all'area lavoro, come la costituzione delle prime cooperative e i numerosi interventi di riabilitazione socio-lavorativa attivati da parte degli enti locali. La psichiatria di quegli anni ha allargato lo sguardo oltre l'istituzionalizzazione e ha accolto istanze educative molto forti e di grande respiro: la riabilitazione psichiatrica è stata

[...] l'esito dell'incontro e dell'assunzione da parte della psichiatria di tensioni e istanze educative; di una psichiatria che, abbandonando un modello reclusorio, da una parte ha cercato di ritrovare frammenti e strutture di soggettività oltre la maschera del paziente, dall'altra ha cercato l'incontro con i contesti di vita quotidiana di questo⁸.

Il lavoro cominciò quindi ad occupare un posto rilevante nei programmi riabilitativi a favore dei pazienti psichiatrici sia perché sul piano culturale e sociale rappresentava un'esperienza complessiva di vita, in quanto era riconosciuto come importante elemento per la costruzione identitaria, l'autostima, l'appartenenza ad una comunità sociale, l'autonomia e la contrattualità sociale; sia perché a livello tecnico, il lavoro può essere considerato come "strumento" per "produrre" in senso economico, sociale e psicologico. La riabilitazione socio-lavorativa ha avuto quindi l'obiettivo di sostenere la persona, a partire dai suoi bisogni e dalle sue capacità, nel percorso di recupero e sviluppo di abilità sociali e lavorative⁹. Da un'ottica assistenzialistica si è passati ad un'ottica di presa in cura globale che segnerà la possibilità di riscatto della persona disabile per il suo inserimento sociale, fino ad investire il suo ruolo sociale più ampio e il suo *status* identitario. Il lavoro, come mezzo privilegiato della *riabilitazione psicosociale*, ha superato i limiti della riabilitazione *tout court* ed è sfociato nella riflessione più ampia intorno all'autodeterminazione della persona disabile, alla sua identità adulta e alla sua partecipazione alla cittadinanza.

Il lavoro è dunque entrato all'interno del concetto di *abilitazione*, inteso come quel processo per identificare, prevenire e ridurre le cause della disabilitazione e nello stesso tempo come processo per aiutare l'individuo a

⁸ M. Cardini, L. Molteni, N. Doveri, *Integrazione lavorativa e fasce deboli. Dagli aspetti metodologici alla pratica educativa*, Carocci, Roma, 2005, p. 74.

⁹ *Ibidem*.

sviluppare ed usare le proprie doti e capacità, così da acquisire fiducia e stima di sé attraverso i successi conseguiti nei ruoli sociali. In ambito abilitativo e riabilitativo va affrontata la ricerca delle abilità, intesa non come un *quantum*, ma come *qualità della vita*¹⁰.

Il concetto di 'qualità della vita' è un concetto complesso, non racchiudibile in un costrutto monodimensionale, ma che in buona parte coincide con la *funzionalità di ruolo*: come la persona vive e lavora, qual è il suo ruolo riconosciuto nella società. Cottini e Fedeli individuano alcune fasi che hanno caratterizzato storicamente il costrutto di *Qualità della vita*: la I fase è quella della salute come assenza di malattia: gli interventi medici e riabilitativi avevano come fine ridurre la sintomatologia al fine di recuperare la piena salute organica; la II fase è quella in cui la salute per l'Organizzazione Mondiale della Sanità (1948) è uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non solo assenza di malattia; la III fase concide con gli anni Sessanta, in cui compaiono gli indicatori oggettivi di qualità della vita. Vi era insoddisfazione per l'assistenza sanitaria che interveniva esclusivamente sulle cause delle patologie trascurando dimensioni umane fondamentali quali il benessere emotivo, l'autodeterminazione, la capacità di autocontrollo, la sua integrazione sociale; la IV fase è quella caratterizzata dall'identificazione tra qualità della vita e soddisfazione personale. Tra gli anni Ottanta e Novanta si sposta l'attenzione dalle dimensioni oggettive del benessere alla percezione individuale del soggetto. I fattori ambientali avrebbero un peso nella misura in cui sono per il soggetto dotati di significato e valore; la V fase è caratterizzata dalla *funzionalità di ruolo*, si studiano le percezioni soggettive della persona insieme alla valutazione soggettiva delle sue capacità di svolgere determinati ruoli e per far questo ci si basa sulle rilevazioni di familiari, insegnanti, educatori¹¹.

Gli autori evidenziano infine una VI fase, quella dei modelli multidimensionali, che tentano di cogliere la complessità del concetto di *Qualità della vita*. Occorre perciò concentrarsi più sulle abilità che sulle disabilità, per poter riconoscere le capacità e i desideri della persona, allo scopo di costruire su questo un progetto educativo. Si deve uscire pertanto dalle pieghe degli specialismi e dei protocolli per recuperare la persona nella sua globalità, per *ritornare all'intero corpus* delle dimensioni che caratterizzano la persona. Va acquisita pertanto una competenza educativa specialistica in grado di promuovere la progettualità dell'uomo, che contemperi limite e potenzialità, per vedere se quel limite può essere superato.

È relazione di aiuto al progetto di vita, nel momento in cui il progetto è minacciato o coartato dalle spinte negative della sofferenza, del disagio e della disabilità. Ed è proprio la messa in opera di una tale relazione di cura,

¹⁰ T. Zappaterra, *op. cit.*, pp. 175-176.

¹¹ L. Cottini, D. Fedeli, *Qualità della vita in età avanzata per la persona con disabilità*, in L. Cottini (a cura di), *Disabilità mentale e avanzamento d'età*, FrancoAngeli, Milano, 2008, pp. 19-22.

una particolare disposizione che l'educare assume quando si ha a che fare con il limite e con la promozione del progetto di vita, a creare i presupposti per la formazione dell'identità adulta e per la buona riuscita in un ruolo lavorativo¹². Il binomio disabilità/lavoro rientra infatti nel tema della cura dei soggetti deboli e fragili:

[...] la presenza della malattia, della disabilità e del disagio personale è in ogni modo la situazione che più di ogni altra esige la pienezza dell'aver cura, a tal punto da rischiare di obnubilare la cura autentica, restringendola allo sguardo sul corpo, alla semplice risposta a bisogni immediati o all'attacco unilaterale alla sindrome che attanaglia la psiche, bloccando la dinamica del progetto. Proprio in questa situazione, allora, occorre salvaguardare la cura, attraverso il sostegno di competenze educative, capaci di dare respiro e senso ad ogni intervento specifico, pur necessario, di diagnosi e assistenza, di terapia e riabilitazione, evitando che il frammento diventi l'intero, e il dramma della malattia nasconda dentro di sé l'uomo e i suoi più alti bisogni¹³.

Il carattere soggettivo del lavoro ne fa uno degni ambiti fondamentali dell'espressione di sé, una delle modalità in cui la nostra identità si caratterizza e si pone agli altri, assumendo per le categorie più deboli ed emarginate della società come le persone con disabilità – e non solo – un valore emancipatorio indiscutibile. Grazie al lavoro anche la persona con disabilità ha la possibilità di ricomporre la propria immagine di sé, quella intrapsichica e quella socialmente interiorizzata, cioè restituita dagli altri. Anche Fratini definisce il sentimento di identità, nella sua duplice veste di identità personale e sociale, come la «sommatoria coerente e integrata delle diverse immagini e rappresentazioni che il soggetto ha di se stesso, in stretto rapporto con le rappresentazioni che gli altri hanno di lui»¹⁴. Lavorare significa infatti introiettare il ruolo, riconoscerne il potere, farsi carico dei doveri e dei relativi diritti e, per il tramite del ruolo, riconoscere quello degli altri mutando la qualità della socializzazione¹⁵.

Il lavoro inoltre si presenta come risposta alla domanda di socialità e di partecipazione. Lavorare infatti «significa non solo occupare un posto di lavoro o percepire uno stipendio, ma anche e soprattutto conquistare un ruolo sociale attivo riconoscibile dalla comunità»¹⁶.

La formazione al lavoro e la socializzazione vissuta nello stesso costituiscono insieme un processo assai ampio che coinvolge *in toto* la persona modificandone l'assetto delle strutture psicologiche attinenti alla sua iden-

¹² R. Franchini, *Disabilità, cura educativa e progetto di vita*, Erickson, Trento, 2007, p. 33.

¹³ *Ivi*, p. 36.

¹⁴ C. Fratini, *Handicap e marginalità sociale*, in S. Ulivieri (a cura di), *op. cit.*, p. 125.

¹⁵ Cfr. E. Montobbio, M. Grondona, *La casa senza specchi*, Omega, Torino, 1994.

¹⁶ A. Buzzelli, M. Berarducci, C. Leonori, *Persone con disabilità intellettuale al lavoro*, Erickson, Trento, 2009, p. 78.

tà personale¹⁷. Quando l'inserimento lavorativo va a buon fine, il ruolo esperito dal soggetto nell'esercizio lavorativo è un ruolo positivo. Ciò ha una ricaduta molto positiva sulla strutturazione della personalità, mentre sappiamo quanto l'esperienza di reiterati insuccessi possa modificare le strutture psicologiche del soggetto deteriorandone i processi metacognitivi, cioè di autoriflessione sulle proprie capacità di organizzazione cognitiva e relazionale. È il *sensu di impotenza appresa*.

Al contrario l'ambiente lavorativo, così come quello familiare, hanno un ruolo centrale per fare esperienze che consentono di valutare direttamente in prima persona i propri successi e insuccessi¹⁸. La maturazione affettiva, la crescita nella relazione interpersonale e, parallelamente, la conquista di capacità operative specifiche avverrebbero in modo più marcato nella realtà lavorativa che in altri *setting* di apprendimento¹⁹.

Il lavoro della persona disabile è in grado di sollecitare la motivazione verso una condizione di crescita più matura e più autonoma. Esso è vissuto come affermazione di sé e recupero di dignità, come crescita personale e balzo nella cittadinanza riconosciuta²⁰. L'inserimento lavorativo va quindi inteso

[...] come spazio di relazioni significative per il proprio riconoscimento personale, legato alla strutturazione della propria personalità, e come partecipazione e condivisione attiva e consapevole alle finalità, alle modalità e al piacere che caratterizzano le risorse e le opportunità socializzanti rivolte a tutti i cittadini²¹.

Le potenzialità insite nell'integrazione lavorativa sono dunque molteplici: partecipazione sociale, rafforzamento identitario, *status* adulto, assunzione di responsabilità, autodeterminazione, espressione di cittadinanza.

2. Il lavoro come strumento di self-empowerment e di formazione dell'identità adulta

L'indipendenza economica, la differenziazione tra tempo di lavoro e tempo libero, la possibilità di fare delle scelte, gli spazi sempre maggiori di autonomia, un'identità sempre più certa sono elementi che riempiono la vita di nuovi significati e di nuove prospettive²².

¹⁷ Cfr. G. Sarchielli *et al.*, *Senza lavoro*, il Mulino, Bologna, 1991.

¹⁸ M. Colasanto, *Il posto del lavoro*, in A. Sala (a cura di), *Emergenza lavoro*, Piemme, Casale M., 1996, p. 32.

¹⁹ Cfr. E. Montobbio E., *Il viaggio del Signor Down nel mondo dei grandi*, Del Cerro, Pisa, 1994.

²⁰ L. Parolini, *Disabilità e autonomia*, in R. Medeghini (a cura di), *Disabilità e corso di vita. Traiettorie, appartenenze e processi di inclusione delle differenze*, FrancoAngeli, Milano, 2006, p. 207.

²¹ C. Giorgini, *Integrare i disabili nel mondo del lavoro. Problemi culturali, fonti giuridiche, ostacoli sociali*, LAS, Roma, 2010, p. 44.

²² Cfr. E. Montobbio, A.M. Navone, *Prova in altro modo. L'inserimento lavorativo socioassistenzia-*

Si deve perseguire l'obiettivo della qualità della vita della persona disabile, intesa come ricerca del massimo sviluppo possibile, sia in termini di acquisizione di abilità, sia di capacità affettivo-relazionali, allo scopo di ottenere un elevato livello di inclusione e di realizzazione personale nei diversi sottosistemi sociali, famiglia, scuola, centro socio-educativo, ambiente lavorativo, comunità. Il costrutto di qualità della vita sta venendo indagato cercando di superare la connotazione astratta o esclusivamente soggettiva solitamente associata a tale definizione, per raggiungere condizioni di maggiore oggettività e verificabilità²³.

Queste dimensioni devono rappresentare le direttive lungo le quali orientare l'azione educativa. In ogni modo le prospettive di successo sono legate alla predisposizione di un'opportuna programmazione personalizzata e longitudinale, la quale fondi in un progetto integrato i necessari interventi di carattere clinico, riabilitativo ed educativo, troppo spesso caratterizzati da frammentarietà e disorganicità.

Bisogna porsi nella prospettiva del "progetto di vita", considerando la persona con disabilità come individuo in divenire e attribuirgli il diritto ad avere un futuro. Al contrario, nella persona con deficit, soprattutto se di tipo intellettivo, troppo spesso si è portati a vedere una storia amputata della sua proiezione nel futuro. Si vede un lui un soggetto assistito dalla società e non una persona che contribuisce alla pari degli altri al benessere della società medesima. Alla base di ogni progetto di inclusione sociale, anche lavorativa, vi deve essere una accezione della diversità come valore e non una stigmatizzazione negativa²⁴.

Quando il lavoro pedagogico riesce a modificare le strutture mentali il soggetto comincerà a credere in se stesso, mentre l'acquisizione del ruolo lavorativo determina l'acquisizione di un'immagine di sé più forte, più sicura e stabile. Al contrario troppo spesso la vita delle persone con disabilità, nell'infanzia e soprattutto nell'età adulta, si traduce all'insegna delle normalità negate: «c'è un tema ricorrente che accompagna l'intera vita del disabile, un filo che tesse il suo esistere: quello di essere l'inatteso». Cosa potrà fare da grande, chi diventerà sono interrogativi che rischiano di scomparire dalla fantasia della madre, di rimanere bloccati²⁵.

Ecco allora che gli ostacoli all'inclusione sociale e lavorativa non sono eretti dal deficit, bensì da un immaginario parziale della disabilità e da modelli educativi e relazionali inadeguati che vengono messi in atto nei confronti della persona disabile. Permane infatti lo stereotipo del disabile eterno bambino che si esplicita nella messa in atto di stili relazionali spesso paternalistici

le di persone con disabilità marcata, Del Cerro, Pisa, 2003.

²³ L. Cottini (a cura di), *Bambini, adulti, anziani e ritardo mentale*, Vannini, Brescia, 2003.

²⁴ Cfr. L. Trisciuzzi, *Manuale per la formazione degli operatori per le disabilità*, ETS, Pisa 2005; M. Schianchi, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dei alla crisi del welfare*, Carocci, Roma, 2012.

²⁵ E. Montobbio, M.L. Grondona, *La casa senza specchi. Quale identità per l'inatteso?*, Omega, Torino, 1990, p. 56.

e infantilizzanti nei suoi confronti. Inoltre la mancanza di una progettualità limita la possibilità di emancipazione e a sua volta l'assenza di un progetto incide sulla immutabilità del ruolo e delle relazioni sociali, mentre una delle risposte indispensabili per aiutare la persona disabile ad entrare nel mondo adulto è proprio quella dell'assegnazione di un ruolo sociale attivo.

Bisogna allora restituire alla persona con disabilità quelli che Lepri chiama i "bisogni di normalità" che sono significativamente importanti nella prospettiva dei percorsi adolescenziali e degli adulti e che tuttavia vengono spesso disattesi oggi a causa di una cultura della disabilità immatura²⁶. La persona si realizza nella famiglia, nella scuola, nel lavoro ed il processo di inclusione deve avvenire in queste stesse sedi, garantendo opportuni strumenti integrativi a carattere sanitario e psico-pedagogico. Inoltre, l'orientamento della persona non può interessare solamente alcuni momenti della vita, ma l'intero percorso dell'esistenza.

L'educazione gioca un ruolo preminente per accrescere le potenzialità dell'individuo. Quindi, la concezione educativa dell'orientamento, la continuità della sua azione, la personalizzazione degli interventi sono i principi sui quali fondare l'esame delle potenzialità latenti delle persone con disabilità, per i quali non si pone l'esclusione aprioristica da settori di lavoro determinati, ma si deve cercare invece di sondare tutte le possibili vie dell'inclusione²⁷.

Bisogna addentrarsi nella soggettività profonda della persona in cui gli affetti, le amicizie, le relazioni significative, il rapporto tra gratificazione ed autostima, il livello di benessere, diventano elementi caratteristici e rilevatori della costruzione identitaria. Il processo di inclusione richiede di rivedere e ripensare il percorso che ha permesso la propria differenziazione e la propria individuazione, attraverso le primarie esperienze affettive e le successive esperienze di vita²⁸. Nel caso della disabilità significa relazionarsi con ulteriori elementi di complessità.

Tra i bisogni di normalità enunciati da Lepri, emergono il bisogno di *normalità di immaginario* e il bisogno di *normalità di ruolo*. Il bisogno di normalità si allarga anche al bisogno di uguaglianza di valore. Quindi, senza negare le reali diversità delle persone, normalità è fare come tutti, vivere con tutti gli altri, fare le esperienze che fanno tutti, nelle istituzioni, nelle aspettative, nelle consuetudini, nei luoghi "normali", cioè quelli di tutti. Appartenere alla normalità produce senso di vicinanza affettiva ed emotiva, valorizzazione e sicurezza. Nella normalità si struttura anche l'identità sociale in relazione a quella individuale; si nutre di percezioni sociali, ri-

²⁶ C. Lepri, E. Montobbio, *Lavoro e fasce deboli. Strategie e metodi di inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*, FrancoAngeli, Milano, 2003.

²⁷ B. Valentini, L. Rizzo (a cura di), *Lavoro, disabilità e qualità della vita: indagine sui percorsi di autonomia di persone disabili attraverso il lavoro e oltre il lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 2001.

²⁸ D.W. Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente*, tr. it., Armando, Roma, 1979, (ed. orig. 1965).

specchiamenti, rappresentazioni, categorizzazioni, aspettative. La normalità è un valore essenziale in sé, ma anche un valore strumentale, un mezzo per raggiungere potenzialità di sviluppo, partecipazione e inclusione a prescindere dalle condizioni personali, a prescindere dalla disabilità.

La *normalità di immaginario* è quella per cui per un adulto disabile la famiglia *in primis* e il contesto societario più allargato hanno sognato, progettato, costruito e co-costruito un accesso all'organizzazione sociale. Nelle famiglie in cui l'atteggiamento progettuale per il figlio disabile è sempre stato attivo, il "cosa fare da grande" non assume carattere di drammaticità, «poiché il diventare grande è un evento in qualche modo previsto, immaginato, auspicato»²⁹.

È proprio la mancanza di normalità di immaginario che presta il fianco al vivere alla giornata e alla rinuncia educativa. Si disconoscono le capacità del figlio, si guarda a lui come a un 'eterno Peter Pan', negandogli di fatto l'autonomia. Proprio nella delicata fase adolescenziale, quando il soggetto vive un crescente bisogno di autonomia e di autorealizzazione, sovrappiunge a volte un rientro in famiglia caratterizzato da stasi educativa e bisogni inevasi, forieri di involuzione delle capacità³⁰.

L'atteggiamento fortemente protettivo della famiglia impedisce la crescita e diventa una sorta di attitudine generalizzata che si trasforma in una rappresentazione dell'immaginario collettivo. L'*infantilizzazione* del disabile, specie se con disturbi intellettivi, e la sua rappresentazione collettiva come eterno bambino, ostacola nell'organizzazione sociale la crescita e lo sviluppo di ruoli sociali attivi delle persone disabili nel mondo degli adulti³¹.

Vi e poi il bisogno di *normalità di ruolo*. Il ruolo è ciò che lega ciascuna persona alla complessità sociale e regola ogni rapporto tra le persone che abitano quella società. Lepri sottolinea come spesso il disabile sia esentato dai ruoli, soprattutto quelli agiti nel passaggio dal contesto microsociale della famiglia a quello più allargato della società, e come tale esonero sia determinato dal preservare la persona disabile dalla fatica e dalla difficoltà connessa all'assunzione di un ruolo, con il pretesto di facilitargli il percorso di crescita. Tuttavia assumere un ruolo significa esercitare i diritti e i doveri connessi a quel ruolo. Si tratta in sostanza dell'esercizio di una responsabilità che diventa inevitabile e necessaria per la presa in considerazione di un esercizio lavorativo. Ragazzi disabili che nella loro storia educativa non abbiano mai esercitato assunzione di responsabilità incontreranno molta difficoltà nell'intraprendere un percorso lavorativo.

²⁹ C. Lepri, *I percorsi dopo la scuola dell'obbligo*, in M. Zanobini, M.C. Usai (a cura di), *Psicologia dell'handicap e della riabilitazione*, FrancoAngeli, Milano, 2002, p. 249.

³⁰ M. Tempesta, *Condizioni di handicap, prospettiva lavorativa, relazioni significative*, in A. Perucca (a cura di), *Handicap, svantaggio e relazione educativa*, Pensa Multimedia, Lecce, 2002, p. 286.

³¹ C. Lepri, *op. cit.*, p. 247.

Al contrario il lavoro stimola la persona a superare la condizione di asisitito, sviluppando un ruolo sociale diverso ed una diversa autostima. Se invece il percorso lavorativo viene guidato e quindi proposto tenendo conto delle reali risorse della persona, può rappresentare un importante momento di svincolo dalla famiglia e un reale momento di crescita³².

Le difficoltà che la persona disabile vive sul lavoro non sono legate tanto al *fare*, quanto all'«*essere* nelle relazioni, al percepirsi come una persona investita dei diritti/doveri collegati al ruolo. Si presenta in tutta la sua evidenza il problema della capacità di assunzione del ruolo e, al contempo, si verifica che i tempi di apprendimento legati all'imparare a essere nel ruolo lavorativo sono molto più lunghi dell'imparare un compito lavorativo»³³.

Va rilevato infatti che in molti casi il motivo principale della perdita del posto di lavoro sta nella mancanza di abilità integranti, piuttosto che in un deficit di abilità professionali. Lavorare in un contesto di società, infatti, è molto di più che svolgere una serie di mansioni.

Con 'abilità integranti' Cottini indica una serie di competenze che consentono alla persona disabile di acquisire una necessaria autonomia e di possedere i mezzi per usufruire dei servizi offerti dalla comunità e per costruire relazioni gratificanti. Esse sono la gestione del denaro, l'uso dell'orologio e la gestione di sé in relazione al tempo, l'uso del telefono con correlate abilità di conversazione e di gestione emergenze, spostamenti indipendenti nella comunità, sia come abilità pedonali, che come uso dei mezzi pubblici³⁴.

L'Italia ha approntato da tre decenni esperienze di educazione all'autonomia. Si tratta di esperienze che creano i presupposti per il passaggio alle abilità integranti e all'inserimento sociale: prendersi cura del proprio aspetto, della salute, dei propri indumenti e dell'ambiente di vita e di lavoro. Queste esperienze, insieme a quelle di orientamento, di formazione professionale e di inserimento lavorativo, sono cruciali all'interno di un progetto di formazione al lavoro mirato che preveda il monitoraggio dell'esperienza e la condivisione della stessa con la famiglia di appartenenza e con il datore di lavoro³⁵.

Indispensabile è un'ottica sistemica. La programmazione dell'inserimento lavorativo deve tenere conto di ciò che è stato svolto nelle esperienze di integrazione scolastica, presso i servizi sanitari, dell'atteggiamento della famiglia.

Si dovrà partire poi dall'analisi dei desideri e delle aspirazioni della persona. Le aspettative potrebbero essere non realistiche. Si possono allora ricercare gli interessi che sottostanno alle scelte e il significato che vie-

³² G. Mancini, G. Sabbatini, *Riabilitazione-lavoro. Una metodologia per l'inserimento lavorativo delle persone ex tossicodipendenti, disabili e dei pazienti psichiatrici*, Carocci, Roma, 1999.

³³ C. Lepri, *op. cit.*, p. 254.

³⁴ Cfr. L. Cottini (a cura di), *Disabilità mentale e avanzamento dell'età*, cit.

³⁵ R. Vianello, *La Sindrome di Down. Sviluppo psicologico e integrazione dalla nascita all'età senile*, Junior, Bergamo, 2006, p. 135.

ne attribuito a quel lavoro. Si possono evidenziare gli aspetti che attirano maggiormente, come l'ambiente di lavoro, l'abbigliamento da lavoro, gli strumenti in dotazione. Si possono poi individuare dei compiti lavorativi che possiedono almeno alcune delle caratteristiche della scelta, ma che possono costituire degli obiettivi professionali più decisamente alla portata.

Importante è anche scoprire l'origine di queste scelte, i processi di identificazione personale e di *modeling*, da chi o da quale situazione sono stati prodotti e come essi si siano radicati ed evoluti nel corso della vita³⁶.

I soggetti alimentano fantasie sulla mansione che andranno a svolgere, in base alla loro aspettativa, al loro immaginario, a quello dei loro familiari. Il momento della comunicazione del *matching*³⁷ è denso di emotività: è facile rimenare delusi, essere presi dal timore di non farcela. I motivi della delusione possono essere molto diversi: dalla lontananza del luogo di lavoro, all'immagine sociale della tipologia, alla rappresentazione sociale delle aziende, alla possibilità di fare carriera³⁸. L'incontro con il limite è dolorosamente necessario per "diventare grandi", mentre a volte si assiste a fuga, negazione, finzione³⁹.

Per quanto riguarda l'adattamento al lavoro, bisogna considerare alcuni elementi che, pur non essendo legati all'attività lavorativa, risultano indispensabili per ottenere e soprattutto mantenere il lavoro: le capacità comportamentali (come la presenza costante, la puntualità, l'aspetto curato); le capacità sociali-personali (come stabilire relazioni appropriate, utilizzare il linguaggio specifico del lavoro, gestire le proprie emozioni); le capacità di prontezza lavorativa (come dimostare interesse per il lavoro, capire i concetti lavorativi).⁴⁰

Le persone con disabilità intellettiva possono incontrare particolari difficoltà, funzionali da un lato e strutturali dall'altro. Le difficoltà funzionali sono, ad esempio, la difficoltà a passare dalla socializzazione primaria del microsociale della famiglia alla socializzazione secondaria che si realizza nel macrosociale nel lavoro, nel quartiere, nei gruppi sociali; la difficoltà ad attuare il processo definito di costruzione del sé, che consiste nel raggiungere una buona consapevolezza di se stessi in termini di valore, di capacità e di relazione, costruendo una propria immagine pubblica.

³⁶ L. Nota, S. Soresi, *L'orientamento professionale per le persone con disabilità intellettive*, in M. Gelati, M.T. Calignano (a cura di), *Progetti di vita per le persone con Sindrome di Down. L'integrazione scolastica e lavorativa, l'autonomia sociale, la condizione adulta, la sessualità*, Del Cerro, Pisa, 2003, p. 86.

³⁷ Con il termine *matching* si definisce tecnicamente all'interno del protocollo di inserimento lavorativo l'abbinamento tra le capacità possedute dalla persona e i requisiti richiesti dall'azienda.

³⁸ G. Mazzone et al., *Dal miraggio al percorso. L'integrazione lavorativa delle persone disabili*, Del Cerro, Pisa, 2005, p. 102.

³⁹ Cfr. E. Montobbio, *Il falso sé nell'handicap mentale*, Del Cerro, Pisa 1992; C. Fratini, *op. cit.*, p. 121.

⁴⁰ L. Nota, S. Soresi, *op. cit.*, p. 97.

Le difficoltà strutturali possono essere costituite invece da una più o meno accentuata rigidità delle strategie di *problem solving*; da difficoltà di *transfer* negli apprendimenti; da un certo grado di ipocodificazione mnemonica; dall'autocondizionamento prodotto dal circolo vizioso insuccesso-difesa-apatia-insuccesso che spesso nei casi di disabilità intellettiva costituisce uno scudo per evitare la frustrazione. Gli elementi funzionali e quelli strutturali sono interdipendenti, inoltre su di loro pesa la pesante ipoteca dell'infantilizzazione del disabile.⁴¹

Le aziende, dal canto loro, hanno il timore rispetto alla modalità più idonea per entrare in relazione con i soggetti disabili: alternano pressanti richieste di attenersi agli standard, ad atteggiamenti iperprotettivi che sono squalificanti. Immagmano che si tratti di persone dal profilo caratteriale fragile ed eccessivamente emotivo, rischiando di oscurare il piano lavorativo con un eccesso di attenzione a quello relazionale-emotivo⁴².

Gli elementi positivi del lavoro nel giovane disabile anche intellettivo sono ampiamente dimostrati. Il lavoro sollecita la motivazione, alimentata dalla speranza di acquisire uno *status* adulto; nel lavoro il *setting* non ha caratteristiche infantilizzanti e la richiesta di impegno su compiti reali diminuisce la possibilità di frustrazioni; il lavoro infine si svolge su sequenze operative che consentono di valorizzare la dimensione della concretezza, elemento fondamentale dell'apprendimento nel disabile intellettivo⁴³. Nel caso specifico delle persone con Sindrome di Down le ricerche mostrano che il lavoro crea la cosiddetta *motivazione di competenza*, dà cioè alla persona con disabilità la consapevolezza di contribuire alla produzione di qualcosa o di essere semplicemente utile e ciò, oltre all'opportunità di raggiungere un maggior grado di autonomia, fornisce un maggior grado di benessere. Tale motivazione è maggiore per i soggetti Down nei luoghi di lavoro in cui vi sono bambini e ragazzi⁴⁴.

Il lavoro appare in generale come passaggio necessario per tutti per diventare persone, un problema di dignità umana prima che di giustizia sociale.⁴⁵ Il lavoro è un modo per acquisire o recuperare competenze e abilità, apprendere in forme concrete di apprendistato. Regni la definisce

[...] una forma di conoscenza non proposizionale, legata cioè non alle parole o ai precetti, che ha a che fare solo con la pratica, con l'azione [...] La conoscenza tacita è quel tipo di conoscenza che non è disponibile al suo possessore in forma discorsiva o proposizionale, ma che è piuttosto simile al *know*

⁴¹ E. Montobbio, A.M. Navone, *Prova in altro modo. L'inserimento lavorativo socioassistenziale di persone con disabilità marcata*, Del Cerro, Pisa, 2003, pp. 29-30.

⁴² G. Mazzonis *et al.*, *op. cit.*, p. 39.

⁴³ E. Montobbio, A.M. Navone., *op. cit.*, p. 31.

⁴⁴ R. Vianello, *op. cit.*, p. 136.

⁴⁵ R. Regni, *Il valore del lavoro nella vita del disabile*, in P. Pacchiarotti (a cura di), *Diversità al lavoro*, Anicia, Roma, 2007, p. 67.

how, al sapere-come. È una forma molto concreta di apprendimento, che si avvantaggia di tutti i contributi della percezione sensibile come anche della dimensione corporea. La concentrazione e lo sforzo impliciti nell'apprendistato, la tensione della mente e del corpo in azione, l'apprendere dai contesti e non dai testi o dalle sole parole permette un tipo di esplorazione che solo il lavoro può dare⁴⁶.

Nella prospettiva pedagogica della persona con disabilità il tema dell'identità possibile si è fortemente interrelato a quello dell'integrazione lavorativa. Il lavoro, o meglio, il ruolo lavorativo, si è rivelato un importante fattore identitario⁴⁷. La memoria realizza la nostra immagine del sé sintetizzando in maniera conscia e in maniera inconscia vari elementi: la serie di eventi esperienziali vissuti come importanti, le identificazioni più significative avvenute nel corso della vita e gli elementi che si ricevono per rispecchiamento dalla rappresentazione mentale e sociale di sé negli altri. Da ciò emerge che per avere un'identità bisogna avere una storia e bisogna essere inseriti nella storia della propria comunità⁴⁸. L'accesso al ruolo adulto non si costruisce in modo storico, ma è il risultato di un progetto che si realizza poco alla volta con un percorso educativo ed esperienziale⁴⁹.

La pratica dell'integrazione lavorativa deve essere quindi concepita come

[...] "*percorso evolutivo*" nella direzione di un miglior funzionamento globale della persona, a livello soggettivo e intersoggettivo. La "traversata" verso il lavoro, nelle varie forme praticabili, può rappresentare un terreno complesso di esperienza entro cui divengono pensabili il parziale superamento di impasse dello sviluppo individuale, la crescita e il rinnovamento delle competenze, il rafforzamento e la trasformazione dell'identità, la ricostruzione di legami con il collettivo. Ciò ovviamente a patto che sia stato compiuto un adeguato percorso di avvicinamento, che i requisiti di partenza siano valutati attentamente, che le persone dispongano di risorse sufficienti ad affrontare un cammino impegnativo e punteggiato di momenti conflittuali. Ma anche, e soprattutto che il viaggio che conduce al lavoro sia intrapreso in quanto opportunità di crescita possibile e non semplicemente quale occasione e mezzo di "normalizzazione" del soggetto⁵⁰.

Il lavoro per le persone con disabilità le rende uguali alle altre, non elimina il limite, ma permette di non lasciarsi determinare da esso. Il lavoro

⁴⁶ *Ivi*, p. 71.

⁴⁷ E. Montobbio, A.M Navone, *op. cit.*, p. 8.

⁴⁸ *Ivi*, pp. 8-9.

⁴⁹ A. Buzzelli, M. Berarducci, C. Leonori, *op. cit.*, p. 20.

⁵⁰ M. Cardini, L. Molteni, N. Doveri, *op. cit.*, p. 98.

rappresenta una occasione unica di espressione di sé. Lavorare permette alla persona di aumentare il proprio sentimento di potere, *powerfulness*, all'interno del quale assumono importanza le dimensioni dell'efficacia e della responsabilità. Nel lavoro sono presenti compiti e relazioni fondati sulla responsabilità: numerose ricerche hanno messo in evidenza come la *self efficacy* e il *locus of control*, rispettivamente il senso di autoefficacia e la convinzione circa la propria responsabilità nell'esito delle proprie azioni, siano elementi imprescindibili nella promozione del benessere e della salute. Se l'*empowerment* è l'incremento delle possibilità di essere e di agire delle persone, il *self empowerment* si sviluppa attraverso un processo che parte dai desideri e dai bisogni della persona e procede nel rafforzare un'immagine positiva di sé sviluppando le risorse che permettono il rafforzamento di questa immagine. È fondamentale per costruire e rafforzare questa immagine una triangolazione degli interventi con gli operatori e le famiglie⁵¹. È altrettanto necessario considerare questo processo continuamente *in fieri*,

[...] un "percorso evolutivo" capace di favorire lo sviluppo di un rinnovato equilibrio esistenziale, sugli assi di una migliore adesione al mondo adulto, di un più soddisfacente funzionamento globale della persona (cognitivo, emotivo, relazionale), del raggiungimento di un maggior benessere psico-fisico. Per le persone con disabilità, la tenuta lavorativa diviene significativa di una più complessiva tenuta del soggetto, interiore ed esteriore. Quindi, la condizione del lavorare, si caratterizza come contenitore delle diverse parti di sé e presidio di una loro sufficiente integrazione. Per altri, invece, l'inserimento lavorativo può trasformarsi in un punto di partenza: premessa psicologica a partire dalla quale sarà possibile avventurarsi in altri territori del proprio potenziale umano, ed esplorare versanti ancora ignoti dell'identità personale⁵².

La promozione e lo sviluppo della persona divengono pertanto le finalità del servizio di integrazione lavorativa. Centrale diviene quindi la dimensione educativa, rivolta al disabile, agli operatori e alla rete parentale e sociale in cui il soggetto è inserito. Buone politiche sociali per la disabilità dovranno favorire

[...] l'incontro tra la persona disabile e chi può leggere e restituirgli il proprio desiderio; quindi a fornire risorse per sviluppare ciò che uno già possiede e aggiungerne altre da cogliere nell'ambiente; infine fornire occasioni di sperimentare le proprie possibilità. Il tutto, ovviamente, tenendo conto della fragilità di chi ci sta davanti [...] Tutto ciò, prima ancora che una questione

⁵¹ S. Gheno, *Il lavoro come empowerment della persona disabile*, in S. Gheno, A. Bolis (a cura di), *Il lavoro diverso. Per una nuova politica di inserimento delle persone disabili*, Guerini, Milano, 2005, pp. 218-219.

⁵² M. Cardini, L. Molteni, N. Doveri, *op. cit.*, p. 104.

di politica delle risorse, apre una questione culturale al punto che fintanto che non si riuscirà a svolgere un'azione effettivamente incidente anche sulla cultura diffusa circa la disabilità, qualunque sia la quantità e la qualità delle risorse allocate, gli esiti saranno di gran lunga inferiori alle possibilità esistenti⁵³.

Spesso si concentrano gli sforzi su percorsi addestrativi perdendo di vista la globalità della persona. L'autonomia si impara mettendo insieme le proprie abilità con quelle degli altri, sapendo relazionarsi e anche sapendo chiedere aiuto. Per diventare adulti bisogna sperimentare dei ruoli, avere delle responsabilità, fare le cose da soli, rispettare tempi. Ma è soprattutto nell'interazione con l'immagine e le aspettative che gli altri hanno su di loro che le persone con disabilità potranno percepire il riconoscimento del loro essere adulti, ciò farà loro acquisire sempre più capacità e atteggiamenti adeguati⁵⁴. Dall'interazione tra i processi soggettivi di individuazione-separazione e processi relazionali di riconoscimento-rispecchiamento scaturisce l'identità adulta. I modelli di riferimento sono le figure parentali, gli insegnanti, le figure significative della vita.

Il ruolo lavorativo costituisce un elemento fondamentale dell'identità adulta. Questa, a sua volta, è di forte sostegno al ruolo lavorativo⁵⁵. Si crea così una complessa ma virtuosa spirale.

3. Il lavoro della persona disabile come esercizio di cittadinanza

Inserire la persona con disabilità nel mondo del lavoro è possibile solo grazie a politiche educative progettuali capaci di sviluppare e promuovere i diritti sociali ed umani. Il disabile che lavora è promozione di un diritto, ma è anche al contempo esercizio di un diritto, quello della partecipazione attiva alla vita della comunità, il diritto di cittadinanza. Bisogna organizzare ambienti di apprendimento in grado di immettere la persona nella dimensione sociale di cui non ha mai goduto, ma che è indispensabile per favorire la sua crescita e l'inclusione, oltre che il raggiungimento del suo stato di benessere.

La professione è una parte importante dell'identità personale e sociale, «è l'ambito in cui diventa visibile ciò che sappiamo fare e come sappiamo gestire i rapporti con il mondo esterno, indipendentemente dalla mediazione di partner e genitori»⁵⁶.

Il lavoro, come si è detto, non deve apparire all'improvviso, in modo astorico e al di fuori delle reali possibilità di sviluppo della persona. Deve

⁵³ S. Gheno, *op. cit.*, p. 220.

⁵⁴ A. Buzzelli, M. Berarducci, C. Leonori, *op. cit.*, p. 19.

⁵⁵ *Ivi*, p. 21.

⁵⁶ V. Iori, M. Rampazi, *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Unicopli, Milano, 2008, p. 75.

essere inserito all'interno di un progetto di vita che prima di tutto mette al centro il benessere, le potenzialità e le aspirazioni della persona, e quindi che si realizza nel normale contesto sociale. Fondamentale è pertanto l'agire educativo dei genitori che devono aiutare i figli a crescere, ad emanciparsi, ad essere autonomi, con un atteggiamento centrato sui bisogni e non sul limite o sulla problematiche della persona.

Dopo la frequenza della scuola fino all'obbligo formativo al ragazzo disabile si presentano in genere tre opzioni: la scuola media di secondo grado, la formazione professionale, i centri socioeducativi. Escludendo la scelta di una scuola secondaria di secondo grado per il disabile con deficit intellettivo la modalità più consolidata è quella di un avvio alla formazione professionale e successivamente a progetti di avviamento e mediazione al lavoro. A volte si sceglie l'inserimento in un centro socioeducativo e solo dopo un tempo lungo si avvia il ragazzo ad esperienze di *training* lavorativo o di inserimento in cooperative sociali. È da deprecare la scelta frettolosa di centri socioeducativi, quando vi potrebbero essere potenzialità di inserimento lavorativo⁵⁷. Occorre invece, valorizzare la soggettività, la persona e il suo sviluppo, dare importanza alle sue emozioni ed al suo vissuto. Occorre avere fiducia nelle sue risorse e nella sua capacità di prendere decisioni. A volte, insieme alla negazione *a priori* di un ruolo lavorativo si assiste persino alla negazione del processo di identità, alla negazione dei diversi aspetti che accompagnano e qualificano l'identità, come la dimensione della sessualità, la partecipazione alla cultura e alla politica.

Quando il deficit è intellettivo il ripiegamento nelle *routine*, il rifugio nel noto o forme di condizionamento legate alla patologia possono portare ad una scelta di "gioco al ribasso". Al contrario vanno scandagliate con cura tutte le possibilità insieme alla persona stessa, tenendo conto anche di eventuali forme endogene di condizionamento. Le persone con disabilità vogliono «essere rispettate come cittadini eguali, con possibilità diversificate di scelta e funzionamenti nel corso della vita, che siano paragonabili a quelli degli altri cittadini; né possiamo evitare di considerare il problema delle scelte per adattamento: pertanto, l'eventuale dichiarazione delle persone di preferire la condizione di dipendenza non dovrebbe frenarci dal proporre delle alternative»⁵⁸. Un errore frequente in cui cadono i genitori ma anche gli operatori che sono a contatto con la persona disabile è ritenere che essa non sia in grado di capire o di fare determinate cose. Così si annulla ogni valore legato all'esperienza diretta e all'esercizio di un ruolo. Va superata quella che Murphy ha definito la *liminalità*⁵⁹ della persona

⁵⁷ C. Lepri, *op. cit.*, p. 259.

⁵⁸ M.C. Nussbaum, *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, tr. it., il Mulino, Bologna, 2007, p. 207 (ed. orig. 2006).

⁵⁹ R.F. Murphy, *The Body Silent. The Different World of the Disabled*, Henry Holt, New York, 1987.

disabile, il suo stare in una posizione limbrica, di confine, di blocco che gli preclude l'assunzione di una identità adulta.

La persona disabile ancora oggi troppo spesso

[...] sta in una zona intermedia, di confine, è su un crinale: ha abbandonato lo status di "normale", ma non è estraneo al mondo; non è perfettamente sano, ma non è neanche malato; non è morto, ma non fa pienamente parte del mondo dei vivi; non è completamente rifiutato, ma non è neanche pienamente accettato. Questa condizione porta la persona disabile a tenere un comportamento praticamente impossibile [...] deve cioè comportarsi come se venisse accettato e restare cosciente che in realtà non lo è mai fino in fondo⁶⁰.

Occorre quindi crescere insieme a lui, cercare la via giusta per affrontare le difficoltà, per ridurre lo svantaggio creato dalla condizione di disabilità. La diversità creata dal deficit deve essere accettata per conoscere i propri limiti, per poterli affrontare, ma soprattutto per dare espressione alle proprie potenzialità. Ciò è possibile solo se queste difficoltà non isolano la persona dal contesto sociale, ma le consentono, alla stessa stregua di tutti, una partecipazione attiva ai ruoli sociali, all'esercizio della cittadinanza. L'integrazione lavorativa e sociale della persona con disabilità e la connotazione del ruolo lavorativo come di un ruolo sociale si connette strettamente al ruolo di cittadinanza attiva di tali soggetti. Il diritto di cittadinanza, espresso pienamente anche dalla *Convenzione ONU delle persone con disabilità* (2006), negli ultimi anni sta assumendo la connotazione di ruolo reale e ideale insieme, ma sta a significare che la cittadinanza più che uno *status*, è un effettivo ruolo sociale. Vivere la cittadinanza non è il riconoscimento meramente teorico di un diritto, ma consiste nella possibilità di partecipare attivamente a livello delle istituzioni e di fare scelte esistenziali autogestite:

[...] in una parola di trasformare la cittadinanza da passiva ad attiva. Il problema fondamentale trova sostanza nella cultura della "cura educativa", nel suo significato più profondo di relazione di aiuto e di cultura dell'incontro [...]. L'inclusione nell'ottica della valorizzazione del diritto di cittadinanza di tutti e di ciascuno, di fatto non è realizzabile in luoghi "protetti" o adottando logiche di separazione, ma è concepibile sono nella realtà dove storia, tradizione, cultura, valori, competenze ed apprendimenti si fondono nella condizione sociale e nella consapevolezza dell'identità nell'appartenenza⁶¹.

Per esprimere a pieno titolo la cittadinanza la persona disabile deve poter vivere e muoversi liberamente. Centrali nella filosofia del *movimento per*

⁶⁰ M. Schianchi, *La terza nazione del mondo. I disabili tra pregiudizio e realtà*, Feltrinelli, Milano, 2009, pp. 47-48.

⁶¹ P. Gaspari, *Sotto il segno dell'inclusione*, Anicia, Roma, 2011, pp. 114-115.

la *vita indipendente*⁶² sono infatti il diritto di scelta e di autodeterminazione della persona, principi fondamento della dignità di ogni uomo, mentre acquisiscono importanza sul piano più strettamente pragmatico l'accessibilità e la vivibilità delle abitazioni.

La vita indipendente, laddove ve ne siano le possibilità dal punto di vista funzionale, dà il diritto di scegliere il proprio presente ed il proprio futuro. Ma anche laddove essa non sia possibile, il presupposto per il riconoscimento del diritto alla propria libertà, ovvero a svolgere un ruolo di cittadinanza attiva, è rappresentato dall'esercizio di un ruolo lavorativo. Il lavoro rappresenta per la persona disabile un'esperienza esistenziale imprescindibile ai fini dell'autorealizzazione e della maturazione della personalità. Anche la *Convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità*⁶³ indica la promozione di programmi di abilitazione e riabilitazione anche nel campo dell'*occupazione*, auspicandone la precocità e la condivisione multidisciplinare. Inoltre l'articolo 27 della Convenzione è espressamente dedicato al tema del *Lavoro e occupazione*. Esso si rivolge alle persone disabili che cercano un'occupazione, a quelle che già ce l'hanno, scelta o accettata volontariamente – a quelle che avendola, necessitano della tutela dei propri diritti, a coloro che acquisiscono una disabilità sul posto di lavoro.

Si stima che l'attuazione delle disposizioni in materia di lavoro derivanti dalla Convenzione interessi circa 470 milioni di persone in età da lavoro in tutto il mondo⁶⁴. La Convenzione esprime il diritto delle persone con disabilità ad avere condizioni lavorative giuste, ad essere inserite in ambienti di lavoro con le altre persone, a non essere discriminate sul posto di lavoro, ad avere pari opportunità di avanzamento professionale. Viene posta una particolare attenzione alla possibilità di accesso ai programmi di orientamento tecnico-professionale e ai servizi per l'impiego. Emerge quindi come il tema del lavoro sia affrontato secondo un'ottica formativa. Si sottolinea infatti l'importanza di una formazione professionale iniziale e continua, in quanto dalle ricerche emerge come la mancanza di tali iniziative risulti alla base di una scarsa presenza dei disabili nel sistema economico.

⁶² Il *movimento per la vita indipendente*, che oggi possiede associazioni e centri in America e in Europa, ha avuto inizio negli anni Sessanta del Novecento ad opera di due studenti dell'Università di Berkeley in California: Ed Roberts e, più tardi, Adolf Ratzka, affetti da compromissioni motorie significative, iniziarono la battaglia per la rivendicazione dei diritti delle persone con disabilità. Accanto agli inalienabili diritto alla vita e alla formazione, rivendicavano il diritto alle pari opportunità, all'autodeterminazione - sostenuta dall'assistenza personale a chi come loro versa in difficoltà motorie - e alla vita indipendente. Il primo passo di questa lotta fu l'ottenimento, per la prima volta, dell'alloggio studentesco presso il campus dell'Università di Berkeley. Prima di allora gli studenti universitari con disabilità venivano alloggiati presso strutture ospedaliere.

⁶³ La *Convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità* del 2006 è stata ratificata in Italia dalla Legge 18/2009.

⁶⁴ P. Baratella, E. Littamé, *I diritti delle persone con disabilità. Dalla Convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche*, Erickson, Trento, 2009, p. 147.

Si promuove la definizione e la realizzazione di politiche e programmi di azione positiva che incoraggino i datori di lavoro ad assumere persone con disabilità. È invalso infatti il pregiudizio che le persone con disabilità siano improduttive. Gli studi mostrano invece una serie di dati positivi sul lavoro delle persone disabili: alte prestazioni lavorative, mantenimento del posto di lavoro più a lungo, presenza più costante rispetto ai loro colleghi non disabili. Si rileva inoltre che nelle aziende in cui sono presenti persone disabili il clima aziendale e la coesione di gruppo migliorano⁶⁵.

4. La significatività della dimensione relazionale

L'inclusione scolastica, sociale e lavorativa dei disabili contribuisce a modificare l'immaginario sulla disabilità. In passato, come si è detto, i disabili erano concentrati nelle scuole speciali, negli istituti psichiatrici, collocati lontano dallo sguardo del mondo. Così erano costretti ad essere esclusi dai circuiti normali della vita e nessuno richiedeva loro di assumere ruoli sociali attivi. Non esisteva quindi nell'immaginario familiare e sociale uno spazio che prevedesse per loro un futuro diverso da quello dell'emarginazione. Montobbio li definisce «piccoli "cenerentoli", relegati ad una vita "minore"»⁶⁶. Oggi le persone con disabilità invece non sono più piccoli Cenerentoli, ma «ma giovani che come i loro coetanei vestono alla moda, frequentano discoteche, i fast-food e lo stadio, piccoli "John Travolta"!».

L'obiettivo infatti è cambiato, non è più tolleranza e assistenza, ma riconoscimento della dignità umana della persona, riconoscimento delle sue capacità globali, promozione delle sue risorse, riconoscimento del suo diritto di fruire di servizi e di partecipare alla loro produzione. La partecipazione alla comunità è l'obiettivo di ogni presa in carico personalizzata:

Quello dell'integrazione è un lungo percorso che trova nell'esistenza di un accordo interistituzionale il suo indispensabile punto di partenza, nella stesura di esatte diagnosi e corretti profili dinamici funzionali, nella elaborazione ed attuazione di una valida programmazione individualizzata, le sue tappe fondamentali, e nella partecipazione attiva nella comunità, la sua naturale conclusione⁶⁷.

Numerose disposizioni della legge 68/1999 dimostrano l'attenzione che il legislatore ha prestato all'inserimento mirato, quindi, personalizzato. L'aspetto innovativo, rispetto alla precedente normativa è che non vengono valutate le compromissioni, le incapacità della persona che limitavano l'inserimento lavorativo ma, al contrario, vengono evidenziate le *capacità* e le

⁶⁵ *Ivi*, p. 152.

⁶⁶ E. Montobbio, *Il falso sé nell'handicap mentale*, cit., p. 65.

⁶⁷ C. Giorgini, *op. cit.*, p. 46.

potenzialità che consentono al disabile di essere produttivo in un conteso lavorativo. In generale viene dato un ruolo importante alle variabili ambientali e contestuali, come propone il modello biopsicosociale della disabilità fornito dall'*International Classification of Functioning* dell'OMS⁶⁸.

Sul fronte della domanda la legge prevede l'analisi dei posti di lavoro per poter procedere poi al *matching*, cioè all'abbinamento tra le capacità possedute dalla persona e i requisiti richiesti dall'azienda. Quindi, per una piena e concreta integrazione è indispensabile che, da una parte ci sia il supporto delle istituzioni che hanno l'obbligo di predisporre tutto ciò di cui la persona in questione ha bisogno per raggiungere tale obiettivo, dall'altra è fondamentale che la società promuova la maturazione personale della persona con disabilità.

Il servizio pubblico è chiamato ad espletare il ruolo di cabina di regia tra le aziende e i lavoratori disabili. Si dovrà determinare quale disabile possieda caratteristiche fisico-funzionali e cognitivo-emotive per svolgere determinate mansioni. Il ruolo dei servizi per l'impiego e degli uffici competenti passa da una logica di mera risposta all'adempimento di obblighi formali, ad una logica di promozione sociale e di formazione volta all'ottenimento di risultati qualitativi⁶⁹.

Si può dire pertanto che essi svolgono anche un ruolo di cambiamento culturale. Sono figure di mediazione la cui funzione è quella di tranquillizzare il sistema produttivo facendo superare gli stereotipi e i pregiudizi imperanti e perduranti nella rappresentazione del disabile.

La persona con disabilità va vista in relazione al compito che andrà ad affrontare e al contesto, alle caratteristiche di personalità e alle modalità relazionali.

Le difficoltà maggiormente riscontrabili hanno a che fare non con le mansioni, ma con le modalità relazionali inadeguate, con la motivazione, con la confusione dei limiti e della distanza con i colleghi e i superiori⁷⁰. I problemi che incidono maggiormente sull'inserimento lavorativo delle persone con disabilità intellettiva non sono tanto legati alla prestazione, ma hanno piuttosto a che fare con *modalità relazionali* inadeguate, con difficoltà rispetto alla propria percezione di sé, all'assunzione *del ruolo* lavorativo, difficoltà che si esprimono con la confusione di limiti e di distanze adeguate.

La natura delle relazioni che si instaurano è fondamentale non solo per il rafforzamento identitario, ma per la condivisione dei significati di ciò che si va ad attuare: «l'integrazione sociale va intesa come spazio di relazioni

⁶⁸ Organizzazione Mondiale della Sanità, *op. cit.*

⁶⁹ D. Sanavio, C. Messori, *Le opinioni nel mondo del lavoro. Gli opinion leaders sul territorio*, in M.C. Bombelli, E. Finzi (a cura di), *Oltre il collocamento obbligatorio. Valorizzazione professionale delle persone con disabilità nel mondo del lavoro*, Guerini, Milano, 2008, p. 61.

⁷⁰ A. Buzzelli, M. Berarducci, C. Leonori, *op. cit.*, p. 78.

significative per il proprio riconoscimento personale, legata e condizionata al percorso più o meno sofferto della strutturazione della propria personalità; ed infine, come partecipazione e condivisione attiva e consapevole alle finalità, alle modalità e al piacere che caratterizzano le risorse e le opportunità socializzanti rivolte a tutti i cittadini»⁷¹.

Dunque, uno dei presupposti che stanno alla base di un buon inserimento lavorativo è proprio lo stabilirsi di una relazione forte tra la persona, la famiglia e gli operatori del servizio di integrazione lavorativa. Una relazione tale da determinare un'allenanza che sarà prima relazionale, poi lavorativa.

In quanto l'esercizio lavorativo implica un processo di crescita e una modificazione dei comportamenti da parte di tutti i soggetti che a diverso titolo sono coinvolti, accompagnare chi è più debole con una relazione di aiuto diviene un punto centrale. Un aspetto ancora poco evidenziato è infatti l'importanza dell'accompagnamento educativo. L'educatore si fa carico della persona disabile adulta orientandola e stimolandola in un processo di cura e di sostegno. Questo accompagnamento implica il superamento di un'ottica assistenzialistica e di atteggiamenti di gratuito buonismo, mali insinuosi e pervasivi di una società della deresponsabilizzazione individualistica. L'assistenzialismo si nutre della possibilità che chi si sente debole, si installi permanentemente in un ruolo subalterno. Al contrario l'azione educativa deve saper 'chiedere' anche alla persona disabile, non deve solo proteggerla⁷².

La mediazione si concretizza al momento in cui, conosciuta la persona ed individuata l'azienda, si inizia il percorso della reciproca conoscenza. La sensibilizzazione delle aziende è molto importante perché vi sia una scelta mirata delle mansioni da compiere e perché vi sia comunione di intenti nel progetto di inserimento. Se la mansione non è di effettiva utilità per l'azienda, il lavoratore si sentirà non valorizzato. A volte le imprese si limitano a produrre prassi generiche da applicare indistintamente per tutti i tipi di disabilità che finiscono per non soddisfare né l'azienda né il lavoratore. Anche la qualità del lavoro affidata alla persona disabile non commisurata alle sue reali capacità (mansioni *low profile* come l'archivio, il centralino, lo smistamento di posta) deriva da un sistema-cultura in cui la disabilità è sinonimo di *handicap di prestazione* e di inefficienza produttiva. Ciò alimenta un atteggiamento generale di diffidenza o quanto meno di disattenzione. Ecco perché il momento della presentazione della persona all'azienda è una fase estremamente delicata poiché ognuno dovrà fare i conti con il proprio possibile pregiudizio:

[...] non ci potrà essere cambiamento nel soggetto se non c'è anche cambiamento nella realtà in cui vive, perché non è solo il soggetto che deve acqui-

⁷¹ C. Giorgini, *op. cit.*, p. 47.

⁷² F. Dettori, *Perdersi e ritrovarsi. Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta*, FrancoAngeli, Milano, 2011.

sire regole di comportamento, ma anche chi sta intorno a lui deve capire la realtà, i contenuti, gli specifici di una diversità che non deve spaventare, ma arricchire⁷³.

In conclusione vogliamo ribadire che elemento centrale dell'inserimento lavorativo è il portato delle relazioni che si instaurano nell'ambiente di lavoro. Il successo dell'inserimento è condizionato infatti dalla qualità di queste relazioni. Tali relazioni si devono basare su una condivisione di obiettivi e dei significati dell'agire nella triangolazione tra la persona disabile, l'operatore della mediazione e il personale dell'azienda. Un percorso di integrazione lavorativa suffragato da relazioni significative è in grado di permettere la graduale conquista di un efficace livello di autonomia e lo sviluppo di potenzialità che altrimenti potrebbero, a seconda dei casi, ridursi, venir meno o addirittura non manifestarsi.

Riferimenti Bibliografici

- G. Alessandrini (a cura di), *Formare al management della diversità*, Guerini, Milano, 2010.
- P. Baratella, E. Littamé, *I diritti delle persone con disabilità. Dalla Convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche*, Erickson, Trento, 2009.
- M.C. Bombelli, E. Finzi (a cura di), *Oltre il collocamento obbligatorio. Valorizzazione professionale delle persone con disabilità nel mondo del lavoro*, Guerini, Milano, 2008.
- P. Bucciarelli (a cura di), *L'accessibilità negli ambienti di lavoro. Aspetti progettuali e psicorelazionali dell'inserimento lavorativo di uomini e donne con disabilità*, Guerini, Milano, 2004.
- A. Buzzelli, M. Berarducci, C. Leonori, *Persone con disabilità intellettiva al lavoro*, Erickson, Trento, 2009.
- A. Canevaro, *La valorizzazione dei disabili attraverso il lavoro*, «Handicap e scuola», 106, novembre-dicembre, 2002, pp. 7-10.
- M. Cardini, L. Molteni, N. Doveri, *Integrazione lavorativa e fasce deboli. Dagli aspetti metodologici alla pratica educativa*, Carocci, Roma, 2005.
- P. Causin, S. De Pieri, *Disabili e società. L'integrazione socio-lavorativa in prospettiva europea*, FrancoAngeli, Milano, 1999.
- M. Colasanto, *Il posto del lavoro*, in A. Sala (a cura di), *Emergenza lavoro*, Piemme, M. Casale, 1996.
- L. Cottini (a cura di), *Bambini, adulti, anziani e ritardo mentale*, Vannini, Brescia, 2003.
- L. Cottini (a cura di), *Disabilità mentale e avanzamento d'età*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- N. Cuomo, *Pensami adulto*, UTET, Torino, 1995.

⁷³ A. Mannucci, *Anch'io voglio crescere. Un percorso educativo per l'autonomia dei disabili*, Del Cerro, Pisa, 1997, p. 73.

- L. d'Alonzo, *Pedagogia speciale per preparare alla vita adulta*, La Scuola, Brescia, 2006.
- F. Dettori, *Perdersi e ritrovarsi. Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- M. Donatello, P. Michielin, *Lavoro e oltre. Inserimento sociale e lavorativo delle persone con disabilità*, McGraw-Hill Companies, Milano, 2003.
- R. Franchini, *Disabilità, cura educativa e progetto di vita*, Erickson, Trento, 2007.
- C. Fratini, *Handicap e marginalità sociale*, in S. Olivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- P. Gaspari, *Sotto il segno dell'inclusione*, Anicia, Roma, 2011.
- M. Gelati, M.T. Calignano (a cura di), *Progetti di vita per le persone con Sindrome di Down. L'integrazione scolastica e lavorativa, l'autonomia sociale, la condizione adulta, la sessualità*, Del Cerro, Pisa, 2003.
- S. Gheno, A. Bolis (a cura di), *Il lavoro diverso. Per una nuova politica di inserimento delle persone disabili*, Guerini, Milano, 2005.
- C. Giorgini, *Integrare i disabili nel mondo del lavoro. Problemi culturali, fonti giuridiche, ostacoli sociali*, LAS, Roma, 2010.
- F. Girelli (a cura di), *Lavoro e disabilità*, Editoriale Scientifica, Napoli, 2010.
- V. Iori, M. Rampazi, *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Unicopli, Milano, 2008.
- ISTAT, *Inserimento lavorativo delle persone con disabilità*, <<http://www.disabilitaincificre.it>> (08/11).
- A. Lascioli, L. Menegoi (a cura di), *Il disabile intellettuale lavora*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- C. Lepri, *I percorsi dopo la scuola dell'obbligo* in Zanobini M., Usai M. C. (a cura di), *Psicologia dell'handicap e della riabilitazione*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- C. Lepri, E. Montobbio, *Lavoro e fasce deboli. Strategie e metodi di inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
- C. Lepri, E. Montobbio, G. Papone (a cura di), *Lavori in corso. Persone disabili che lavorano*, Del Cerro, Pisa, 1999.
- G. Mancini, G. Sabbatini, *Riabilitazione-lavoro. Una metodologia per l'inserimento lavorativo delle persone ex tossicodipendenti, disabili e dei pazienti psichiatrici*, Carocci, Roma, 1999.
- A. Mannucci, *Anch'io voglio crescere. Un percorso educativo per l'autonomia dei disabili*, Del Cerro, Pisa, 1997.
- A. Mannucci, *Crescere insieme. I diversabili e l'acquisizione dell'autonomia*, Del Cerro, Pisa, 2005.
- G. Mazzonis et al., *Dal miraggio al percorso. L'integrazione lavorativa delle persone disabili*, Del Cerro, Pisa, 2005.
- R. Medeghini (a cura di), *Disabilità e corso di vita. Traiettorie, appartenenze e processi di inclusione delle differenze*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- M. Mentasti, L. Parolini, E. Re, *Gianni cerca lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 2000.
- E. Montobbio, *Il falso sé nell'handicap mentale*, Del Cerro, Pisa, 1992.
- E. Montobbio, *Il viaggio del Signor Down nel mondo dei grandi*, Del Cerro, Pisa, 1994.
- E. Montobbio, M.L. Grondona, *La casa senza specchi. Quale identità per l'atteso?*, Omega, Torino, 1993.

- E. Montobbio, A.M. Navone, *Prova in altro modo. L'inserimento lavorativo socioassistenziale di persone con disabilità marcata*, Del Cerro, Pisa, 2003.
- A. Mura (a cura di), *Pedagogia speciale oltre la scuola*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- R.F. Murphy, *The Body Silent. The Different World of the Disabled*, Henry Holt, New York, 1987.
- L. Nota, S. Soresi, *L'orientamento professionale per le persone con disabilità intellettive*, in M. Gelati, M.T. Calignano (a cura di), *Progetti di vita per le persone con Sindrome di Down. L'integrazione scolastica e lavorativa, l'autonomia sociale, la condizione adulta, la sessualità*, Del Cerro, Pisa, 2003.
- M.C. Nussbaum, *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, tr. it., il Mulino, Bologna, 2007 (ed. orig. 2006).
- Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF- Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento, 2002.
- P. Pacchiarotti (a cura di), *Diversità al lavoro*, Anicia, Roma, 2007.
- P. Parolini, *Disabilità e autonomia*, in R. Medeghini (a cura di), *Disabilità e corso di vita. Traiettorie, appartenenze e processi di inclusione delle differenze*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Bruno Mondadori, Torino, 2010.
- A. Perucca (a cura di), *Handicap, svantaggio e relazione educativa*, Pensa Multimedia, Lecce, 2002.
- R. Regni, *Il valore del lavoro nella vita del disabile*, in P. Pacchiarotti (a cura di), *Diversità al lavoro*, Anicia, Roma, 2007.
- A. Sala (a cura di), *Emergenza lavoro*, Piemme, Casale M., 1996.
- E. Sampaolo, P. Danesi, *Un posto per tutti. Analisi di esperienze lavorative di adulti con Sindrome di Down*, Del Cerro, Pisa, 1993.
- D. Sanavio, C. Messori, *Le opinioni nel mondo del lavoro. Gli opinion leaders sul territorio*, in M.C. Bombelli, E. Finzi (a cura di), *Oltre il collocamento obbligatorio. Valorizzazione professionale delle persone con disabilità nel mondo del lavoro*, Guerini, Milano, 2008.
- G. Sarchielli et al., *Senza lavoro*, il Mulino, Bologna, 1991.
- M. Schianchi, *La terza nazione del mondo. I disabili tra pregiudizio e realtà*, Feltrinelli, Milano, 2009.
- M. Schianchi, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dei alla crisi del welfare*, Carocci, Roma, 2012.
- E. Tanzi, *Trattato delle malattie mentali*, Società Editrice Libreria, Milano, 1905.
- M. Tempesta, *Condizioni di handicap, prospettiva lavorativa, relazioni significative*, in Perucca A. (a cura di), *Handicap, svantaggio e relazione educativa*, Pensa Multimedia, Lecce, 2002.
- L. Trisciuzzi, *Il centro e il margine. Conformismo educativo e dissenso esistenziale*, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- L. Trisciuzzi, *La pedagogia clinica. I processi formativi del diversamente abile*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- L. Trisciuzzi, *Manuale per la formazione degli operatori per le disabilità*, ETS, Pisa, 2005.

- L. Trisciuzzi, T. Zappaterra, Bichi L., *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*, Firenze University Press, Firenze, 2006.
- S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- B. Valentini, L. Rizzo (a cura di), *Lavoro, disabilità e qualità della vita. Indagine sui percorsi di autonomia di persone disabili attraverso il lavoro e oltre il lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 2001.
- R. Vianello, *La Sindrome di Down. Sviluppo psicologico e integrazione dalla nascita all'età senile*, Junior, Bergamo, 2006.
- D.W. Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente*, tr. it., Armando, Roma, 1979 (ed. orig. 1965).
- M. Zanobini, M.C. Usai (a cura di), *Psicologia dell'handicap e della riabilitazione*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- T. Zappaterra, *Lavori di-versi. La disabilità adulta e il rafforzamento identitario*, in V. Boffo (a cura di), *Di lavoro e non solo. Sguardi pedagogici*, Simplicissimus, Milano, 2012.

Lavoro e qualità della vita: strategie educative per i diversamente abili

I. Premessa

Lavoro è una parola certamente ambigua, una parola che racchiude molti significati. «Inoccupato» è colui che è in attesa del primo lavoro, «disoccupato» è invece chi ha perso il lavoro e ne cerca un altro; «lavorare stanca» scriveva Cesare Pavese, «tu lavorerai con fatica» è la condanna di Dio nei confronti di Adamo dopo il peccato originale. Dunque il lavoro è un bene ambito quando lo cerchiamo, è un bene vitale quando l'abbiamo perso, è un peso quando sognamo di andare in pensione. Il lavoro è alla base¹ della nostra società post-industriale e capitalistica, come sostiene la Costituzione², ed è sicuramente un impegno morale (ed anche religioso come sosteneva Calvino), che dà non solo il modo di sopravvivere, ma anche di avere una migliore «qualità della vita» e, spesso, più prestigio. Ci sono tanti tipi di lavoro e le varie culture ne esaltano alcuni e ne demonizzano altri, comunque il lavoro «onesto» è sempre quello esaltato e ricercato come bene prezioso³. Perciò quando andiamo a parlare di autonomia non possiamo pensare che essa non passi attraverso il lavoro. Per dare dignità (e stigmatizzare il suo ruolo) si è definito quello tipico della donna come «lavoro domestico», cioè il suo adoperarsi per il marito, i figli e le figlie. Insomma il lavoro in ogni sua forma rappresenta un elemento fondamentale in qua-

¹ I tempi purtroppo sembrano smentire queste affermazioni.

² «L'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro» art.1, mentre negli artt. 3 e 4 riconosce «il diritto al lavoro che promuove le condizioni che lo rendano effettivo», nonché il «dovere per ogni cittadino a concorrere al progresso della società». In particolare la Costituzione sancisce il diritto al lavoro, all'istruzione e all'avviamento professionale e alla pari dignità sociale di tutti i cittadini.

³ Purtroppo anche in questo caso sembra proprio che in Italia, e non solo, si sia perso il concetto chiaro di «onestà» come rispetto delle regole e di conseguenza rispetto per gli altri.

si tutte le culture e rappresenta la base dell'organizzazione di ogni società. E allora quale integrazione reale nella nostra società possiamo pensare per un/una diversabile, che non passi attraverso il lavoro? Ma come e per chi? Cominciamo a rifletterci sopra escludendo prima ciò che impedisce la possibilità di esercitare un lavoro⁴. Non tutti i soggetti diversabili possono, però, raggiungere una autonomia tale che permetta loro di usufruire di un lavoro, né avere le stesse opportunità per raggiungere il grado sufficiente di autonomia, né trovare la giusta collocazione che permetta loro di espletarlo al meglio.

Fatte queste debite premesse bisogna subito rilevare che, come per un/a giovane "normodotato/a", anche per un/a giovane diversabile è fondamentale l'orientamento al lavoro, partendo da quanto determina il suo *curriculum*, da ciò che è stato osservato nel corso dei vari passaggi istituzionali, e non, che il soggetto ha attraversato a partire dalla scuola stessa⁵. Ma spesso mancano collegamenti, fra un servizio e l'altro, manca comunicazione, manca documentazione.

La programmazione dell'inserimento lavorativo dovrebbe pertanto essere preceduta dall'analisi di ciò che è stato realizzato a scuola nel corso delle esperienze di integrazione scolastica, delle attività realizzate presso i servizi di riabilitazione, delle esperienze precedenti e così via. Tutto dovrebbe essere seguito da specifiche attività di *assessment*, utili all'avvio o di programmi di orientamento e di inserimento lavorativo. Queste ultime dovrebbero puntare: all'analisi delle effettive possibilità di scelta della persona in ragione delle limitazioni imposte dalle sue menomazioni e disabilità, e, a volte, anche dai pregiudizi e dalle barriere culturali che possono essere presenti nel suo ambiente di vita; alla evidenziazione dei suoi punti di forza, delle sue abilità e capacità funzionali residue, del suo patrimonio cognitivo, fisico ed emotivo; all'analisi delle potenzialità utili all'apprendimento di abilità da utilizzare per la ricerca e lo svolgimento di una professione⁶.

⁴ Da un punto di vista legislativo bisogna far riferimento in modo particolare alla L.328/2000 volta alla realizzazione di un sistema integrato di interventi e di servizi sociali. Tra le sue finalità la legge si propone di promuovere interventi che garantiscano la qualità della vita e prevenivano, eliminano e riducono «le condizioni di disabilità, di bisogno e di disagio individuale e familiare», sostenendo «il ruolo peculiare delle famiglie nella formazione e nella cura della persona, nella promozione del benessere e nel perseguimento della coesione sociale» (art.16, comma1). Per un approfondimento in materia legislativa cfr. A. Lebra, P. Franzin, *Disabili e lavoro dipendente*, Edizioni Lavoro, Roma, 2004.

⁵ La dimensione scolastica, in relazione a numerosi Istituti Superiori che indirizzano verso alcune tipologie di lavoro considerate possibili per un/a diversabile, è un po' un mondo a parte che, salvo progetti specifici, non riesce a rispondere ad un adeguato e proficuo accompagnamento nel mondo del lavoro.

⁶ S. Soresi, *L'orientamento professionale per le persone con disabilità intellettive*, in M. Gelati, M.T. Calignano (a cura di), *Progetti di vita per le persone con Sindrome di Down*, Del Cerro, Pisa, 2003, p. 85.

Purtroppo però la dimensione scolastica, in relazione a numerosi Istituti Superiori che indirizzano verso alcune tipologie di lavoro considerate possibili per un/a diversabile, è un po' un mondo a parte che, salvo progetti specifici, non riesce a rispondere ad un adeguato e proficuo accompagnamento nel mondo del lavoro, senza riuscire ad attuare sinergie non solo per l'orientamento, ma anche per una presa in carico ed un consolidamento.

2. Un progetto di Orientamento

In questa ottica sono significativi progetti, al di fuori dell'ambito scolastico, per ora solo in fase "sperimentale" che comunque dovrebbero entrare sempre di più nella prassi operativa dei Servizi Sociali.

Si⁷ parte con la raccolta dei dati e delle informazioni e successivamente, effettuati i colloqui conoscitivi, si procede poi alla definizione del percorso che l'utente dovrà intraprendere per il suo inserimento lavorativo (o socio-terapeutico), perché comprendere bene le potenzialità della persona permette di definirne meglio la tipologia da sviluppare. È importante sottolineare che la messa in atto delle azioni di sviluppo dell'inserimento lavorativo o degli altri progetti, devono seguire le indicazioni fornite dall'assistente sociale del SIAST di riferimento, referente del caso.

Le azioni che vengono svolte dagli educatori/trici di orientamento con gli utenti prevedono le seguenti tappe:

- bilancio delle competenze in funzione della stesura del *curriculum vitae* e iscrizione al Centro per l'Impiego (per chi ancora non l'avesse fatto);
- supporto e affiancamento per la consultazione delle offerte di lavoro (attraverso periodici, offerte del Centro per l'Impiego, motori di ricerca su internet ecc.);
- visite al Centro per l'Impiego;
- preparazione a concorsi pubblici;
- invio delle candidature tramite l'invio di *curriculum vitae* o contatto diretto;
- informazioni su possibili percorsi formativi;
- lavoro di collegamento con Enti, Istituzioni Pubbliche, reti di volontariato e del Privato Sociale.

Nel caso in cui l'utente non sia ritenuto/a ancora in grado di affrontare in modo autonomo un'occupazione, viene valutata la possibilità di intraprendere un inserimento socio-terapeutico o viene accompagnato/a verso progetti alternativi, concordati con l'assistente sociale di riferimento. È necessario però sottolineare una distinzione fra le azioni che vengono svolte in funzione

⁷ Cfr. A. Mannucci, *Bastano due ali per volare. Strategie e didattiche in Centri Diurni per diversabili*, ECIG, Genova, 2011, pp. 339-346.

di utenti che si trovano in un percorso di collocamento ordinario e quelli con riconoscimento della L.104/92 e con Invalidità Civile. Si dovrà così sviluppare: a) Bilancio delle competenze in funzione della stesura del CV e iscrizione al Centro per Impiego; b) Sostegno-affiancamento nella ricerca attiva del lavoro; accompagnamenti al Centro per l'Impiego; c) contatti e relazioni con realtà produttive presenti sul territorio; d) affiancamento, valutazione, attivazione e monitoraggio di inserimenti socio-terapeutici; e) accompagnamento per iscrizione e percorso con il Collocamento Mirato; f) contatto e relazione con realtà produttive territoriali; g) affiancamento nella preparazione di concorsi pubblici; h) informazioni su possibili percorsi formativi.

Il progetto deve fondarsi essenzialmente sulla capacità dell'équipe degli operatori coinvolti (educatori/operatori di orientamento, assistente sociale, ecc.) di sviluppare un buon lavoro di gruppo, come metodo operativo efficace per il raggiungimento degli obiettivi. Ciò si realizza in modo particolare: a) nelle riunioni settimanali di équipe e negli incontri sistematici di coordinamento con il Servizio Sociale; b) in incontri di programmazione/supervisione degli interventi; c) in momenti di confronto per condividere e analizzare le modalità operative; d) in momenti di verifica degli interventi attuati e analisi degli esiti; e) in occasione di diffusione e condivisione delle informazioni e risorse.

3. Un progetto di formazione

Un altro aspetto importante è la formazione dei soggetti, che deve rispondere a due importanti cardini e cioè che la formazione sia assolutamente inerente alle mansioni da svolgere, come per qualunque altro lavoratore/trice, ma soprattutto che le modalità formative siano adeguate alle possibili difficoltà di apprendimento su standard "normalizzati".

In questa ottica è interessante analizzare il progetto sperimentale attuato nel gennaio 2012 presso il Centro Diurno «Il Faro»⁸ di Scandicci (Firenze) in collaborazione con l'Agenzia formativa «La Base» di S.Lorenzo, che ha attivato un Corso di formazione diretto a persone diversabili per l'acquisizione dell'HACCP, titolo ormai quasi indispensabile per poter lavorare in ambito della ristorazione.

Il Corso era rivolto sia ad alcune persone che frequentavano il Centro Diurno sia a persone diversabili esterne al Centro medesimo, provenienti dal Centro Diurno "Canocchiale" della Coop. Barberi e dal Progetto degli inserimenti lavorativi del Quartiere 4 del Comune di Firenze, realtà con cui il Centro collabora da anni.

Il Corso (unico per adesso in Italia) è stato proposto su 6 moduli di 2 ore ciascuno, come prescritto dalla normativa regionale vigente relativa alla

⁸ Per un approfondimento sul Centro «Il Faro» cfr. A. Mannucci, *Bastano due ali per volare. Strategie e didattiche in Centri Diurni per diversabili*, cit., pp. 209-228.

formazione professionale HACCP per gli addetti alle attività alimentari in cui c'è manipolazione degli alimenti. I contenuti dei singoli moduli sono stati proposti agli utenti in modo per loro comprensibile utilizzando cartelloni, svolgendo piccoli esperimenti e facendo giochi. Le insegnanti sono riuscite con questa metodologia a rendere anche i concetti più "complessi" fruibili da tutti i partecipanti e utili per un eventuale futuro lavoro. Alla fine di ogni modulo è stata attuata una verifica degli apprendimenti.

Tutti/e i/le partecipanti al Corso hanno ottenuto la certificazione attestante la partecipazione e il superamento delle prove, che è spendibile su tutto il territorio dell'Unione Europea.

Per gli/le utenti è stato un percorso impegnativo che è servito, oltre ad imparare nuove competenze, ad avvicinarsi sempre di più al mondo del lavoro nella sua dimensione più "reale". Inoltre li ha responsabilizzati/e facendo loro comprendere l'importanza della formazione professionale.

Al termine del Corso alcuni/e di loro hanno potuto subito sperimentare le nozioni acquisite partecipando al progetto «Bar-ella», progetto svolto presso il bar dell'Humanitas di Scandicci (Firenze) che prevedeva l'apertura dal lunedì al venerdì dalle 8.00 alle 11.30 del chiosco sito nel giardino pubblico dell'Ente, con completa gestione da parte di un gruppo dei diversabili, supportati da una educatrice professionale della cooperativa sociale «Gaetano Barberi» di Firenze.

L'esperienza è stata perciò utilissima per far mettere in pratica tutto quello che gli/le utenti avevano acquisito durante il Corso.

4. Il lavoro come e perché

Riprendendo a considerare il concetto e il significato di lavoro, diamo uno sguardo ad una Regione come la Toscana, dove le persone con disabilità rappresentano il 2, 3% della popolazione totale seguendo un *trend* che indica come all'aumentare dell'età aumentano anche le persone con diversabilità. Considerando la tendenza attuale della popolazione che si orienta verso un progressivo invecchiamento, questi dati non possono essere ignorati⁹. La legge n. 482/98 regola il collocamento lavorativo delle persone diversabili e si basa su un atteggiamento prevalentemente impositivo, prescrivendo alle aziende di assumere una quota di manodopera in funzione della loro dimensione. L'applicazione della legge è andata spesso nella direzione di effettuare inserimenti lavorativi di persone diversabili con caratteristiche professionali e produttive non sempre compatibili con l'organizzazione del lavoro e della produzione, con la conseguenza di sviluppare nelle aziende la tendenza a sottrarsi al vincolo impositivo delle quote di manodopera diversabile, anche approfittando delle sanzioni relativamente basse che sono

⁹ Cfr.. Il *Piano Integrato di Salute*, Società della Salute, Firenze, 2007-2010.

previste per la mancata applicazione di queste. Si è perciò manifestata in maniera chiara l'esigenza di poter effettuare inserimenti lavorativi di persone diversabili attraverso percorsi di sostegno e formazione che consentano un miglior utilizzo delle capacità lavorative del singolo, con inserimenti più qualificati e mirati e, quindi, potenzialmente più duraturi.

Per raggiungere un obiettivo così rilevante sono indispensabili alcune fasi, poiché uno dei rischi più grossi, è il fallimento dell'inserimento oltre alle possibili ricadute a livello emotivo e psicologico sia per l'utente che per la famiglia. È fondamentale che ci sia un'équipe di lavoro che sostenga l'utente, la famiglia e l'ambiente di lavoro in tale percorso.

Per far sì che tale «progetto di vita» possa funzionare ci sono due bisogni fondamentali che dobbiamo considerare: la «soddisfazione lavorativa» della persona e la sua «effettiva efficienza sul posto di lavoro». Infatti è un errore pensare che il/la diversabile possa far bene un lavoro che non lo soddisfa o sia efficiente in un ambiente non adatto a lui/lei. Il rischio che normalmente si corre è quello di realizzare un inserimento lavorativo basato su forme assistenzialistiche e che la persona possa adattarsi in una situazione di insoddisfazione e di rifiuto che la portano ad un inevitabile fallimento. Inoltre questo tipo di utenza presenta minori difficoltà nell'apprendimento di mansioni lavorative, a fronte di minori competenze di base, presentando però maggiori difficoltà relazionali e di adattamento all'ambiente lavorativo con minore capacità di concentrazione e minore costanza nelle frequenze.

Questo è un aspetto troppo spesso sotteso ed è invece un punto essenziale per costruire un percorso che porti ad un «reale» inserimento lavorativo, e cioè quello che il soggetto diversabile sente, quello a cui aspira, secondo la sua «visione del mondo», cercando insieme a lui/lei quale possa essere la strada migliore per il suo raggiungimento. Un/a diversabile, in particolare un soggetto con «ritardo mentale» ha un suo mondo di riferimento, in cui vive con categorie con cui ragiona e si rapporta alla realtà e con il quale inevitabilmente si deve fare i conti, con precisa cognizione di causa. Curato questo aspetto si può passare ad una fase successiva che è «l'analisi degli ambienti formativi e lavorativi», che rappresenta lo scenario di riferimento per costruire dei percorsi di formazione che possano essere realmente adeguati per quel soggetto. Bisogna avere un quadro chiaro e realistico di cosa offre il territorio, cosa realmente chiede il mercato del lavoro, come si può incidere in maniera efficace in modo da non creare aspettative irrealizzabili nel soggetto e/o offerte non realmente produttive all'Impresa/Ente. È questa anche la fase della definizione delle conoscenze ed abilità e delle disponibilità del soggetto legate alle motivazioni, agli interessi, ai susseguenti atteggiamenti. La terza fase è il «supporto alla scelta», che riguarda la tipologia del lavoro, le condizioni esistenti, la formazione necessaria, la remunerazione ed altre informazioni possibili. L'ultima fase, quella della «pianificazione dell'adattamento lavorativo» è legata ad una serie di caratteristiche del futuro lavoratore che non sono direttamente cor-

relate col lavoro stesso nella sua intrinseca natura, ma sono fondamentali per avere un lavoro e poterlo mantenere. Queste caratteristiche sono le «capacità comportamentali», cioè per esempio la presenza costante al lavoro, la puntualità, la cura della persona, ecc.; la «capacità sociale e personale», cioè il saper gestire adeguatamente le proprie emozioni, utilizzare il lessico aziendale, stabilire le relazioni in modo appropriato, ecc.; la «capacità di prontezza lavorativa», cioè capire i concetti fondamentali legati al tipo di lavoro, utilizzare correttamente le informazioni, dimostrare interesse per il lavoro, ecc.¹⁰.

5. L'importanza del ruolo lavorativo

Perciò per realizzare quanto poc'anzi espresso, quando si parla d'inserimento lavorativo per un/una diversabile non dobbiamo trascurare nessuna delle possibili variabili che verranno a interferire con la piena riuscita dell'inserimento, che ancora una volta, come in ambito scolastico, dovrà necessariamente tramutarsi in «integrazione». Si tratta quindi di elaborare un «progetto alla persona», un progetto che non sia semplicemente un progetto di inserimento al «lavoro», ma un progetto di inserimento al «ruolo lavorativo». Interpretare un ruolo non è però una cosa semplice, è una dimensione complessa per tutti, perché rappresenta la «parte» che si deve interpretare e va interpretata nel modo migliore. Secondo Lepri¹¹ sono quattro le condizioni psicologiche necessarie per interpretare al meglio il ruolo lavorativo:

- essere in grado di accettare il compromesso tra esigenze soggettive e richieste di adattamento;
- essere in grado di assumere il ruolo lavorativo;
- essere in grado di rispondere alle aspettative del ruolo;
- essere in grado di stabilire rapporti di prosocialità¹².

Tutto ciò significa che il soggetto deve imparare ad accettare numerose richieste relative al suo pieno adattamento, al suo comportamento sul lavoro, alla sua produttività. Fondamentale è questo ultimo aspetto, relativo al termine fino ad oggi probabilmente frainteso: «produttività». Spesso si pensa che un soggetto diversabile non sia e non possa essere produttivo e di conseguenza le ditte, le imprese, i datori di lavoro evitano l'assunzione, magari pagando la penale di legge, o relegano il soggetto in ruoli inutili o licenziandolo quando inizia a presentare problemi. Pensa-

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Psicologo e formatore, esperto di integrazione lavorativa per diversabili.

¹² C. Lepri, *L'inserimento lavorativo di persone con disabilità intellettiva: aspetti metodologici e condizioni psicologiche*, in M. Gelati, M.T. Caligano (a cura di), *op. cit.*, p.109

re che un/una diversabile sia improduttivo è l'errore primario, perché la produttività, come ogni cosa, è relativa ed è legata agli obiettivi specifici a cui ci riferiamo. Certo è che per una persona con problemi mentali e/o psichici accettare il compromesso è molto difficile, per questo bisogna essere in grado di imparare ad assumere il «ruolo lavorativo», quindi «imparare a lavorare prima di imparare un lavoro», infatti un soggetto può essere in grado di svolgere mansioni, anche complesse, di averle interiorizzate e messe in pratica adeguatamente, senza però aver interiorizzato e compreso le «regole del gioco». Questo in termini pratici vuol dire comprendere le direttive che ci vengono date, rispettare le gerarchie lavorative, saper lavorare con i colleghi, perché ogni soggetto riesce a capire se stesso se riesce ad anticipare le aspettative degli altri, in quanto assume l'atteggiamento dell'altro¹³.

Questa capacità di anticipare le aspettative si verifica quando il bambino passa dal *play* al *game*. Se voi date un pallone ad un bambino di due anni è molto probabile che lui tiri il pallone in qualsiasi direzione, pur di calciarlo perché questo è per lui il gioco, il *play*. Se voi fate giocare un bambino di quattro-cinque anni vedrete che lui gioca con delle regole, cioè sa che c'è il portiere, sa che il gioco del calcio è fatto di un certo modo, che per fare *goal* bisogna andare contro la squadra avversaria. Cioè inserisce nel gioco tutta una serie di regole che trasformano un gioco indefinito in un gioco regolato¹⁴.

È questo l'ultimo elemento di riflessione, ma certamente non il meno importante, quello relativo ai «rapporti prosociali», dimensione fondamentale per tutti, ma non priva di difficoltà, soprattutto per un diversabile che vive la dimensione del suo mondo, talvolta in linee parallele con il mondo del «quotidiano» con le dimensioni di cultura, mentalità, modi di affrontare la vita. Non sempre c'è possibilità di contatto, o almeno è più difficile, perciò è fondamentale che queste linee, nella dimensione lavorativa, trovino un momento e un luogo d'incontro. Si tratta dunque di trovare, secondo Lepri, «la capacità di dimostrare interesse verso gli altri», ma io direi di più: si tratta di trovare la modalità di vivere la propria dimensione personale senza creare incomprensioni, senza fare scattare il meccanismo del peggior pietismo che etichetta il soggetto diversabile, con un «poverino, tanto più di così che può fare...». Questo non vuol dire cambiare l'individuo e il suo modo di vedere la vita, che comunque deve rimanere unico e originale, si tratta però di aiutarlo a saper avere dei comportamenti adeguati a ciò che sta facendo, perché quel ruolo gli/le richiede questo atteggiamento. Ho in mente una ragazza con un lieve ritardo mentale, che, bravissima nella sua interpretazione della mansione lavorativa (orto vivaista), non riusciva

¹³ Cfr. G.H. Mead, *Mente, sé e società*, tr.it., Giunti-Barbera, Firenze, 1966 (ed. orig. 1934).

¹⁴ C. Lepri, *op. cit.*, p. 109.

a frenare il suo slancio interiore che la portava ad abbracciare tutti e fare insistenti domande sull'abbigliamento, sui suoi gusti o quant'altro. La ragazza andava contenuta, andava aiutata a capire che i suoi slanci erano pur simpatici e significativi per conoscere le persone, ma fuori luogo e nocivi in quella realtà lavorativa. La ragazza aveva compreso la «mansione» da svolgere, ma non il «ruolo». La ragazza avrebbe avuto bisogno del supporto di una figura educativa.

6. La figura dell'educatore/trice

Quest'ultima riflessione apre il tema della necessità di una strategia educativa, di una modalità operativa di intervento sulla persona e sull'ambiente per creare quelle condizioni ottimali affinché l'opera di inserimento al lavoro si tramuti in piena «integrazione». Riprendiamo perciò ad esaminare il termine «ruolo», così importante nel linguaggio teatrale per evidenziare che chi interpreta un ruolo professionale si trova ad interagire sia con le sue aspettative derivate dalle informazioni avute in fase pre-operativa e integrate con desideri e timori, sia con quelle delle altre persone che, direttamente o indirettamente, con un ruolo professionale o meno, entrano in relazione. L'educatore/trice si assume in questa logica dunque la responsabilità di sostenere i processi di integrazione lavorativa e sociale che incidono con il comportamento dei soggetti coinvolti, svolgendo dunque un ruolo di «mediazione»¹⁵.

Il soggetto deve trovare, come ho già detto, la sua dimensione operativa, e l'educatore/trice deve aiutarlo a gestire il proprio modo di essere e di muoversi nel mondo, senza rinunciare alla sua essenza, al suo *unicum*, ma a saperlo gestire al meglio, limitando certe «effusioni» e magari rendendole addirittura significative e, come nel teatro, mettendo in evidenza il soggetto come elemento di attenzione e di pregio piuttosto che di fastidio e pregiudizio. Penso all'affabilità di molte persone diversabili, in maniera particolare Down, che hanno una grande capacità di relazione e di comunicazione attraverso il sorriso, la spontaneità dell'approccio e la serietà nel compito, cosa che li porta ad essere particolarmente versati nel mondo della ristorazione e del rapporto con il pubblico.

L'altro aspetto è la necessità per coloro che stanno vicino al soggetto, colleghi, datori di lavoro, clienti ecc., di acquisire conoscenze e modalità di approccio che sfatino pregiudizi e smantellino modelli culturali purtroppo ancora molto rigidi e superati nei confronti della diversabilità e dei soggetti diversabili. In questo senso sta il ruolo di «mediatore» dell'educatore/trice, che deve trovare gli equilibri giusti, le giuste parole, i giusti messaggi che creino uno «sfondo integratore» che veda coinvolti tutti gli «attori» di questa rappresentazione della vita reale.

¹⁵ Cfr. A. Mannucci, *Lavorare con le diversità. L'educatore fra professionalità motivazione, intelligenze*, Aracne, Roma, 2012.

Vi è inoltre un ultimo aspetto da considerare è cioè che l'inserimento possa non andare nel senso voluto e il lasciare eventualmente il lavoro non deve essere una «sconfitta», ma un nuovo elemento in più per valutare nuove possibilità e prospettive e per prendere coscienza di eventuali limiti non superabili. Dobbiamo perciò necessariamente fare anche una breve riflessione sui «limiti», perché non ci sono solo potenzialità, possibilità concrete di inserimenti lavorativi, ma anche limiti oggettivi. Alla faticosa domanda: «Cosa voglio fare da grande?», la risposta è che non tutto si può fare, non tutto possiamo e sappiamo fare, è una regola per tutti e va considerata per tutti, anche per un soggetto diversabile, a cui dobbiamo saper dire in tutta semplicità ed onestà che non è in grado di poter far tutto, vi sono dei lavori che non potrà mai fare, o non potrà mai lavorare, e perciò dobbiamo dirglielo. E se lui/lei chiederà: «Perché?», la risposta sta solo nel buon senso e nella consapevolezza che il soggetto deve, o dovrebbe avere, delle sue potenzialità, ma anche dei suoi limiti. Questo vale anche e soprattutto per la famiglia, spesso in bilico fra pensieri e aspettative estreme che tendono spesso a sopravvalutare il proprio figlio/a o anche a sottovalutarlo/a. Questo è l'altro ruolo di mediazione che l'educatore/trice deve sviluppare e tenere sempre ben presente, perché i genitori, la famiglia in genere, del soggetto diversabile ha tutta una sua storia particolare, una sua sofferenza, un suo angolo oscuro, fatto talvolta di paure, di gelosia, di rimpianti; paura del «pericolo» della vita, gelosia dell'«autonomia» del proprio figlio/a, rimpianto di una vita «perduta» e «sacrificata».

7. Il Tempo Libero

L'integrazione lavorativa delle persone diversabili, come ho sottolineato ampiamente nei paragrafi precedenti, è sicuramente uno dei punti più significativi nella vita di un/una diversabile che ne abbia capacità e possibilità intellettive, perché il lavoro stabilisce un preciso ruolo, rende autonomi da un punto di vista economico, sviluppa e potenzia capacità individuali, con una conseguente soddisfazione personale.

Il lavoro dunque da un lato emancipa la persona diversabile, dall'altro però la limita, vivendo infatti una dimensione molto simile a quella del "normodotato", con la differenza però che se anche riesce ad instaurare buoni rapporti con i colleghi di lavoro, questi certamente non si possono definire "amici".

Mancando così una sfera affettivo/relazionale soddisfacente, la persona tenderà a chiudersi in se stessa, ad avere difficoltà nei rapporti interpersonali, arrivando talvolta anche a situazioni di depressione o di disagio psicologico, anche grave, che non le permetterà di organizzarsi il «tempo libero» e coltivare passioni o *hobbies*. Il rischio è che le relazioni si limitino all'ambiente lavorativo e che il resto del tempo lo trascorra in famiglia, risucchiata dalla quotidianità familiare che però non è sufficiente a colmare

questo «vuoto». Quindi acquistando l'autonomia lavorativa si perde, molto spesso, una rete affettivo/relazionale che la persona si è costruita con la scuola o presso un Centro Diurno o altri luoghi di aggregazione. In queste realtà al di là della dimensione legata all'apprendimento e allo sviluppo dell'autonomia personale, ci si cimenta con il rapporto con gli altri, si socializza, si usufruisce di un tempo che non è più solamente «familiare», s'impara ad accettare norme condivise e comportamenti socialmente accettati.

Anche in questo caso, per rispondere alla necessità di realizzare una migliore «qualità della vita», è necessario sviluppare strategie educative che, come nell'accompagnamento al lavoro e al ruolo lavorativo, accompagnino le persone alla capacità di gestione del proprio tempo libero, definendo un ruolo che è o dovrebbe essere la migliore espressione di se stessi, nel rapporto con il proprio *Io* e con quello degli altri.

Gli obiettivi di un progetto del genere¹⁶ consistono nell'aiutare la persona diversabile a crearsi una rete sociale soddisfacente, cioè instaurare vere e significative amicizie con l'autonoma organizzazione del proprio tempo libero, attraverso un accompagnamento iniziale e graduale da parte degli educatori/trici, applicando strategie educative tali da renderla col tempo, sempre più sicura di sé, tanto da potersi organizzare autonomamente. Sicuramente, poi, avere un tempo libero soddisfacente e un buon rapporto con i coetanei, creando relazioni significative con loro, avrà dei riscontri positivi anche negli ambiti relativi al lavoro e alla famiglia.

Alla base di ciò vi è il concetto fondamentale dal quale non si può prescindere e cioè che bisogna considerare la persona diversabile come protagonista assoluta del proprio «tempo», e della propria «ricerca del piacere». Di fondamentale importanza è infine l'approccio metodologico che tiene conto della realtà in cui vive ogni individuo: famiglia, lavoro, associazionismo, servizi sociali, cercando di lavorare sempre di più in rete, perché l'autonomia conquistata deve essere condivisa da queste componenti, dal territorio, dagli ambienti vicini alla persona diversabile, dalla società tutta.

8. Conclusioni

Al termine di questa riflessione non si può che sottolineare alcuni aspetti essenziali per poter parlare di effettivo inserimento lavorativo (o socio-terapeutico) che abbia un significato effettivo sia in riferimento alla L.104/92 e soprattutto alla L. 68/99. Questi punti possono essere riassunti in questi termini: a) Rifuggire ogni pratica di tipo assistenzialistico e clientelare; b) sviluppare azioni di orientamento al lavoro attraverso mappature del territorio e analisi delle reali richieste del Mercato del lavoro; c) sviluppare un percorso «educativo» che tenga conto delle capacità, delle motivazioni

¹⁶ Cfr. A. Mannucci, *Bastano due ali per volare. Strategie e didattiche in Centri Diurni per diversabili*, cit., pp. 313-322.

e delle aspirazioni del soggetto; d) creare un lavoro di rete primariamente con la famiglia; e) accompagnare il soggetto nel luogo di lavoro e, attraverso una concreta strategia educativa, sviluppare un'azione di «mediazione» fra le varie componenti interessate e coinvolte; f) avere coscienza che il lavoro non è il raggiungimento massimo dell'autonomia; g) ripensare il concetto di «tempo libero» per una persona diversabile; h) porsi come obiettivo per ogni persona la «qualità della vita», qualunque sia la sua condizione, il suo *status*, la sua essenza vitale.

La strada da percorrere è ancora molto lunga e tortuosa, soprattutto in questi tempi di crisi e di tagli, ma deve essere ben chiaro che rendere una persona autosufficiente e produttiva vuol dire scaricare la società da obblighi di assistenza e di “vitalizio” a supporto. Le esperienze ci sono, le nuove sperimentazioni ci sono, l'impegno del Terzo Settore c'è, adesso manca forse una nuova cultura della diversabilità ed anche del lavoro.

Riferimenti bibliografici

- A. Lebra, P. Franzin, *Disabili e lavoro dipendente*, Edizioni Lavoro, Roma, 2004.
- C. Lepri, *L'inserimento lavorativo di persone con disabilità intellettiva: aspetti metodologici e condizioni psicologiche*, in M. Gelati, M.T. Calignano. (a cura di), *Progetti di vita per le persone con Sindrome di Down*, Del Cerro, Tirrenia (PI), 2003.
- A. Mannucci, *Bastano due ali per volare. Strategie e didattiche in Centri Diurni per diversabili*, ECIG, Genova, 2011.
- A. Mannucci, *Lavorare con le diversità. L'educatore fra professionalità motivazione, intelligenze*, Aracne, Roma 2012.
- G.H. Mead, *Mente, sé e società*, tr. it., Giunti-Barbera, Firenze, 1966 (ed. orig. 1934).
- S. Soresi, *L'orientamento professionale per le persone con disabilità intellettive*, in M. Gelati, M.T. Calignano (a cura di), *Progetti di vita per le persone con Sindrome di Down*, Del Cerro, Pisa, 2003.

Disabilità e lavoro. Il multiforme contemperamento di libertà di iniziativa economica, diritto al lavoro e dignità (professionale) della persona disabile

Premessa. Disabilità e lavoro nel sistema delle fonti nazionali ed europea. Ratio e obiettivi

Nel terzo comma dell'art. 38 Cost. («Gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale») risiede la prima giustificazione costituzionale del sistema di collocamento obbligatorio dei disabili. Ivi, infatti, si riconosce il diritto di tali soggetti ad acquisire una professionalità compatibile con lo stato di menomazione e ad essere avviati al lavoro per superare quell'ostacolo a trovare un'occupazione rappresentato dalla loro ridotta capacità lavorativa.

Tale previsione deve essere combinata con il secondo comma dell'art. 41 Cost. che fissa i limiti alla libertà d'iniziativa economica privata, stabilendo che essa non può essere esercitata «in contrasto con l'utilità sociale o in modo da arrecare danno alla sicurezza, alla libertà e alla dignità umana [...]». Questa previsione, legittimando la compressione dell'autonomia individuale a vantaggio dei superiori interessi ivi menzionati, giustifica un sistema che obblighi il datore di lavoro ad assumere lavoratori portatori da handicap, essendo riconducibile al concetto di utilità sociale l'impiego di soggetti la cui condizione psico-fisica costituisca un ostacolo all'accesso al lavoro¹.

¹ G. Pera, *Assunzioni obbligatorie e contratto di lavoro*, Giuffrè, Milano, 1965, p. 158; secondo l'Autore «è nella logica del principio costituzionale più generale di cui all'art. 41/2 che agli imprenditori sia imposto di assumere anche soggetti che, alla stregua della legge naturale di mercato, non troverebbero altrimenti lavoro». Sul fondamento costituzionale del collocamento dei disabili vedi anche E. Ghera, *L'assunzione obbligatoria degli invalidi civili ed i principi costituzionali circa i limiti all'autonomia privata in materia di iniziativa economica*, «Massimario di giurisprudenza del lavoro», 1996, p. 443; P. Ichino, *Il contratto di lavoro*, vol. I. Giuffrè, Milano, 2000, p. 116; P. Sandulli, *Il lavoro dei disabili nel sistema del Welfare state*, in M. Cinelli, P. Sandulli (a cura di), *Diritto al lavoro dei disabili*, Giappichelli, Torino, 2000, p. 17.

Siffatto riconoscimento da parte dei padri costituenti del diritto dei disabili all'avviamento, finanche parzialmente a scapito della libertà di iniziativa economica privata, si colloca tuttavia nel più ampio disegno di politica sociale iscritto nella nostra Costituzione, votato al riconoscimento e alla garanzia dei «diritti inviolabili dell'uomo» (art. 2), ispirato al principio di solidarietà (art. 2) e al principio di eguaglianza e pari opportunità (art. 3, specialmente secondo comma), fondato sul lavoro (art. 1) inteso sia come dovere per ogni cittadino di svolgere – secondo le proprie possibilità – un'attività che concorra al progresso materiale e spirituale della società, sia come diritto in quanto strumento di affermazione della libertà e dignità della persona (art. 4).

In particolare il riconoscimento esplicito di un «diritto al lavoro», pur non traducendosi nel riconoscimento di un diritto soggettivo del singolo nei confronti dello Stato ad ottenere un'occupazione, tuttavia impone all'ordinamento l'obbligo di promuovere le condizioni che rendano effettivo tale diritto, non solo in una prospettiva di lotta alla disoccupazione e perseguimento di una condizione di pieno impiego (art. 4)², ma anche in quella di rimozione degli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori alla vita sociale (art. 3).

Le leggi che nel corso degli anni hanno regolato il sistema di collocamento dei disabili rappresentano, dunque, l'esito dei processi di sintesi compiuti di volta in volta dal legislatore in vista del temperamento dei tre contrapposti interessi, tutti di rango costituzionale: quello dell'imprenditore ad esercitare la propria libertà di iniziativa economica, anche attraverso la possibilità di scegliere i lavoratori da adibire all'attività produttiva condotta in vista di assicurarsi prestazioni efficienti che consentano la massimizzazione del profitto (art. 41 primo comma); quello del disabile a reperire un'occupazione che gli consenta di vivere un'esistenza libera e dignitosa (art. 4) limitando quanto più possibile gli oneri a carico della collettività consistenti nella erogazione di prestazioni di natura assistenziale (art. 38); e quello del disabile a realizzare la propria persona attraverso lo svolgimento effettivo di un lavoro utile, rispondente alle proprie specifiche attitudini professionali e compatibile con le proprie residue capacità lavorative (art. 2, 3, 4 Cost.).

I risultati delle operazioni di temperamento di tali istanze, tradotti di volta in volta nei successivi disposti normativi, tracciano un percorso di progressiva attuazione dei precetti costituzionali, al cui avanzamento ha contribuito in modo significativo il lavoro interpretativo compiuto dai giudici, chiamati ad accogliere l'emergere delle istanze sociali e a provocare l'adattamento della norma generale ed astratta ai mutamenti della realtà.

² Cfr. G. Pera, *Assunzioni obbligatorie*, cit., p. 86.

Tale percorso si incardina nel più ampio contesto sovranazionale, ove, seppur lentamente, ha trovato spazio l'affermazione del diritto delle persone disabili alla piena inclusione sociale attraverso l'inserimento al lavoro.

Non è possibile, per ragioni di spazio, approfondire il quadro delle norme internazionali che hanno ad oggetto il lavoro dei disabili, ciononostante è necessario richiamare i principali obiettivi da esse fissati, rappresentando utili punti di riferimento per una verifica del grado di adeguatezza del nostro apparato normativo interno, della direzione assunta dagli interpreti e dell'eventuale necessità di interventi che rimedino a possibili disarmonie.

La convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 13 dicembre 2006, ratificata dall'Italia con legge 3 marzo 2009, n. 18, la Direttiva 78/2000/CE, recepita dall'Italia con il d.lgs. 9 luglio 2003 n. 216, insieme alla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea del 2000, rappresentano tre momenti importanti nell'evoluzione dell'approccio delle istituzioni sovranazionali alla disabilità, segnando la fine di un «lungo passato di emarginazione ed esclusione delle persone con disabilità»³ e l'avvio di una stagione caratterizzata dalla volontà di offrire a quest'ultime strumenti e percorsi di partecipazione e inclusione all'interno della società, in grado di assicurare il rispetto della dignità umana e il conseguimento dell'autonomia individuale e dell'indipendenza.

Al cuore di questi provvedimenti sta l'affermazione del principio di non discriminazione, sul quale è costruito tutto l'apparato di tutele cui gli stati nazionali sono chiamati a dare attuazione. Tale principio lascia spazio al suo interno sia al divieto vero e proprio di porre in essere trattamenti ingiustificatamente differenziati in ragione del ricorrere di un fattore discriminatorio, la disabilità per quanto qui interessa, sia alla legittimazione di misure di promozione delle pari opportunità, ossia di misure di riallentamento dei punti di partenza dai quali ciascuna persona possa muovere nel proprio percorso di inserimento nel mondo del lavoro e di realizzazione delle proprie aspirazioni professionali, consistenti in interventi di modifica dello *status quo* volti a superare il *gap* creatosi a causa del ricorrere di una peculiare condizione⁴.

L'art. 26 della Carta di Nizza sancisce il diritto dei disabili «di beneficiare di misure intese a garantire l'autonomia, l'inserimento sociale e professionale e la partecipazione alla vita della comunità»⁵, l'art. 21 vieta «qualsiasi forma di discriminazione fondata in particolare su [...] gli han-

³ G. Loy, *La disabilità nelle fonti internazionali*, in C. La Macchia, *Disabilità e lavoro*, Ediesse, Roma, 2009, p. 35.

⁴ Sui temi della discriminazione per tutti M. Barbera (a cura di), *Il nuovo diritto antidiscriminatorio*, Giuffrè, Milano, 2007.

⁵ La Carta comunitaria dei diritti sociali fondamentali dei lavoratori, adottata a Strasburgo il 9 dicembre 1989, al punto 26 afferma il diritto di ogni persona handicappata a poter beneficiare di concrete misure aggiuntive intese a favorire l'inserimento sociale e professionale, relative fra l'altro alla formazione professionale, all'accessibilità, alla mobilità.

dicap [...]» e l'art. 15 proclama il diritto di «ogni individuo» a lavorare ed esercitare una professione liberamente scelta o accettata.

La Direttiva 78/2000/CE, infine, chiarisce nei suoi considerando che l'indirizzo da imprimere alle politiche nazionali di promozione del lavoro dei disabili, non passa da «l'assunzione, la promozione o il mantenimento dell'occupazione né [...] la formazione di un individuo non competente, non capace o non disponibile», bensì dalla previsione di «misure appropriate, ossia misure efficaci e pratiche destinate a sistemare il luogo di lavoro in funzione dell'handicap» e «misure volte a prevenire o compensare svantaggi incontrati da un gruppo di persone [...] avente determinati handicap» con particolare riguardo a misure di formazione e apprendimento permanente dei disabili. Essa vieta ogni forma di discriminazione, diretta o indiretta, per eliminare ogni forma di segregazione verticale ed orizzontale, e garantisce il rispetto del principio di parità di trattamento attraverso l'adozione di «soluzioni ragionevoli» e proporzionate, ossia calibrate sulle singole situazioni concrete, pur sempre nel limite della legittimità della finalità perseguita⁶.

La Convenzione ONU del 2006, infine, all'art. 27 riconosce «il diritto delle persone con disabilità al lavoro, su base di parità con gli altri»; tale atto normativo, partendo dall'affermazione che la disabilità è il risultato di una relazione tra salute e ambiente, sancisce il diritto delle persone disabili ad avere l'opportunità di mantenersi attraverso il lavoro che esse scelgono o accettano liberamente in un mercato del lavoro e in un ambiente lavorativo aperto che ne favorisca l'accesso, in vista del conseguimento di uno stato di piena inclusione sociale⁷.

Le disposizioni richiamate sono attraversate, pertanto, da un tratto comune che consiste nell'affermazione del diritto della persona disabile a raggiungere il massimo grado di autonomia e di indipendenza all'interno della società, pur sempre in modo compatibile con la propria menomazione.

Conferma questa tendenza la proposta di Direttiva accolta dal parlamento europeo intesa a stabilire un quadro generale per la lotta alle discriminazioni per disabilità⁸ anche in campi diversi da quello del lavoro⁹, nell'ottica di affermare una politica di *mainstreaming*, che assicuri la piena garanzia dell'inviolabilità della dignità umana (art. 1 Carta di Nizza)¹⁰.

⁶ Proprio in merito a quest'ultima questione si segnala che la Commissione europea ha recentemente deferito l'Italia alla Corte di giustizia dell'Unione europea per il non corretto recepimento della regola sancita dall'art. 5 della Direttiva 78/2000/CE che prevede che il datore di lavoro debba apprestare soluzioni 'ragionevoli' per consentire a tutti i disabili di accedere al lavoro e alla progressione di carriera.

⁷ La convenzione OIL n. 159/1983 relativa alla riabilitazione professionale e all'impiego di persone portatrici di handicap era invece rimasta non ratificata dall'Italia.

⁸ Ma anche per motivi di religione o convinzioni personali, età ed orientamento sessuale.

⁹ Proposta del 2 luglio 2008, COM(2008) 426.

¹⁰ In generale sul tema si veda C. Scorretti, *Un mondo che cambia: come definire e valutare oggi la disabilità*, «Rivista italiana di medicina legale», 3, 2010, p. 551.

Il 'diritto al lavoro', garantito per il tramite del divieto di discriminazione nella sua accezione più ampia, si configura pertanto come funzionale al raggiungimento di quest'obiettivo, oltre ad essere di per sé strumento di realizzazione della persona.

Questo contributo sarà dedicato a svolgere alcune riflessioni sul sistema del collocamento mirato quale strumento di avviamento dei disabili al lavoro e punto di equilibrio fra le istanze che animano questo tema. Si tenterà, in particolare, di evidenziare alcuni aspetti critici della normativa sui quali i giudici sono stati chiamati a pronunciarsi, fornendo soluzioni che, vedremo, hanno concorso da un lato a precisare la *ratio* stessa della disciplina e dall'altro a individuare un punto di convergenza di interessi (apparentemente) contrapposti, quello del disabile a trovare un'occupazione confacente alla propria professionalità e quello del datore di lavoro a limitare più possibile il sacrificio della propria autonomia individuale, con l'assegnazione del disabile a mansioni non solo compatibili con la propria menomazione, ma anche rispondenti alla propria competenza e alle proprie aspirazioni.

Il punto di approdo di questi orientamenti altro non è che il risultato del processo di sintesi compiuto dai giudici di volta in volta, degli interessi in gioco poc'anzi ricordati: libertà di iniziativa economica, diritto al lavoro (e utilità sociale), dignità professionale.

I. L'ingresso del disabile nel mercato del lavoro attraverso il sistema del collocamento mirato fra libertà di iniziativa economica privata, diritto al lavoro e tutela della dignità professionale del lavoratore disabile. L'obbligo di avviamento e il sistema di inserimento tramite convenzione

La combinazione del diritto all'avviamento al lavoro riconosciuto dall'art. 38 Cost. e della possibilità di limitare l'autonomia individuale per garantire un'utilità sociale secondo quanto disposto dal secondo comma dell'art. 41 Cost. ha consentito e indotto il legislatore a costruire un sistema di collocamento dei disabili fondato sulla previsione in capo all'imprenditore di un obbligo di assumere un certo numero di lavoratori affetti da disabilità, perciò riservando quote di assunzioni a coloro ai quali altrimenti l'accesso al lavoro sarebbe risultato assai difficile o finanche impossibile¹¹.

La prima legislazione nazionale in materia, ossia la legge 2 aprile 1968, n. 482 (d'ora in poi l. 428/68), aveva introdotto un sistema 'rigido' di collocamento, che prevedeva in capo ai datori di lavoro con più di trentacinque dipendenti l'obbligo di assumere quote di lavoratori in misura proporzionale al numero dei propri addetti. L'avviamento avveniva mediante richie-

¹¹ Cfr. L. Nogler, *Quote di riserva, soglie occupazionali e criteri di computo*, in M. Cinelli, P. Sandulli (a cura di), *Diritto al lavoro dei disabili*, cit., p. 231.

sta solo numerica da parte del datore di lavoro all'ufficio di collocamento, mentre rimaneva esclusa la possibilità di compiere una selezione dei lavoratori disabili in base alla loro capacità lavorativa residuale e alle loro attitudini professionali, salvo casi eccezionali. La giurisprudenza, poi, non consentiva al datore di lavoro di rifiutare l'assunzione del disabile avviato, qualora fosse risultato inidoneo a svolgere le mansioni disponibili, presupponendo (e pretendendo) la capacità dell'impresa di assorbire comunque la percentuale di lavoratori da assumere in via obbligatoria.

Un simile assetto di disciplina aveva comportato una tendenziale fuga dal sistema da parte dei datori di lavoro, indotti ad evitare quanto più possibile assunzioni di lavoratori che sarebbero risultati solo un peso per l'organizzazione dell'impresa. I lavoratori dal canto loro avevano tratto scarsi benefici da siffatto sistema che aveva dato luogo ad ampie sacche di inoccupazione e ad inserimenti lavorativi del tutto insoddisfacenti e mortificanti rispetto alle attese di realizzazione umana e professionale.

Per ovviare alle disfunzioni del sistema furono avviati tentativi di modulazione degli obblighi, ma un reale mutamento di prospettiva arrivò solo con la legge 12 marzo 1999, n. 68 (d'ora in poi l. 68/99) «Norme per il diritto al lavoro dei disabili», che introdusse il sistema del 'collocamento mirato' ancor oggi in vigore¹².

La legge si propone di promuovere l'inserimento e l'integrazione lavorativa delle persone disabili nel mondo del lavoro attraverso servizi di sostegno e di collocamento mirato. Le norme sono destinate a soddisfare l'esigenza di inserimento nel mercato di persone in età lavorativa affette da minorazioni fisiche, psichiche o sensoriali e portatori di handicap intellettuale, persone invalide del lavoro, persone non vedenti o sordomute, persone invalide di guerra, invalide civili e invalide per servizio quando il rispettivo grado di invalidità superi determinate soglie previste dal legislatore e sia attestato tramite apposite procedure che garantiscano l'imparzialità dell'accertamento.

L'accertamento delle residue capacità lavorative dei suddetti soggetti è compiuto da apposite commissioni, previste dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104.

L'art. 2 della l. 68/99 definisce il collocamento mirato come «quella serie di strumenti tecnici e di supporto che permettono di valutare adeguatamente le persone con disabilità nelle loro capacità lavorative e di inserirle nel posto adatto, attraverso analisi di posti di lavoro, forme di sostegno, azioni positive e soluzioni di problemi connessi con gli ambienti e le relazioni interpersonali sui luoghi quotidiani di lavoro e di relazione».

¹² Sul sistema del 'collocamento mirato' cfr. P. Tullini, *Il diritto al lavoro dei disabili: dall'assunzione obbligatoria al collocamento mirato*, «Il diritto del mercato del lavoro», 2, 1999, p. 333; M. Cinnelli, P. Sandulli (a cura di), *Diritto al lavoro dei disabili*, cit.; C. Cardarello, *Il nuovo collocamento obbligatorio*, Giuffrè, Milano, 2000; E. Massi, *Il nuovo collocamento obbligatorio*, IPSOA, Milano, 2000; F. Limena, *L'accesso al lavoro dei disabili*, Cedam, Padova, 2004; C. La Macchia (a cura di), *Disabilità e lavoro*, cit.

Questa definizione ben esprime la portata del cambiamento di logica e di prospettiva attuata dal legislatore con riguardo al sistema di inserimento al lavoro dei disabili.

Non si vuole più garantire al disabile 'un'occupazione', bensì si vuole inserirlo 'nel posto adatto', perciò offrendogli quel lavoro che risulti sì compatibile con le sue residue capacità lavorative, ma anche corrispondente alla sua specifica capacità professionale.

Il diritto all'avviamento sancito dal terzo comma dell'art. 38 Cost., combinato con la comprimibilità dell'autonomia individuale in vista del conseguimento di un'utilità sociale secondo quanto previsto dal secondo comma dell'art. 41 Cost., si arricchisce dunque della considerazione della dignità umana e professionale del disabile, nell'ottica di garantire il pieno sviluppo della sua persona (art. 2 e 3 Cost.), anche attraverso lo svolgimento di un'attività lavorativa rispondente alle proprie possibilità e alle proprie scelte e che concorra al progresso materiale o spirituale della società (art. 4 Cost.)¹³.

La soddisfazione delle quote di riserva di posti non avviene più, almeno tendenzialmente, attraverso l'assunzione di un qualunque disabile da assegnare a mansioni meramente compatibili con la propria capacità lavorativa residuale, bensì attraverso un processo di vero e proprio incontro di domanda e offerta di lavoro, volto a consentire l'impiego di lavoratori disabili in attività che siano, per un verso, confacenti alla loro precipua professionalità e, per altro verso, utilmente impiegabili dal datore di lavoro¹⁴.

Il sistema così ideato persegue l'ulteriore e più ampio obiettivo di consentire la piena integrazione del disabile nel luogo di lavoro (ma anche, di riflesso, nella società), tramite il superamento di tutti i problemi connessi all'organizzazione dell'ambiente lavorativo nel quale questi deve essere stabilmente e proficuamente inserito¹⁵.

¹³ Corte Cost. 11 maggio 2006, n. 190 («Giurisprudenza costituzionale», 2006, p. 1904 con nota di Bonanni) ha chiarito, che l'intervento promozionale da parte dell'ordinamento si arresta una volta garantite pari opportunità di inserimento nel mercato lavoro per coloro che si trovano in una condizione di oggettivo svantaggio, senza poter attribuire ulteriori agevolazioni, come ad esempio la riserva di quote di posti per disabili già occupati nelle procedure concorsuali per la progressione di carriera. Ma la decisione è discutibile perché esclude simili interventi in modo rigido senza considerare che può darsi il caso di diseguaglianze che si manifestino nella progressione di carriera, perciò ponendosi in contrasto con la stessa Direttiva 78/2000/CE che all'art. 5.

¹⁴ Di recente Cass. 25 marzo 2011, n 7007, in «Diritto delle relazioni industriali», 2011, p. 765 con nota di Pasqualetto, ha ricordato che «la ratio della l. 12 marzo 1999 n. 68, art. 9 - che attribuisce al datore di lavoro la facoltà di indicare nella richiesta di avviamento la qualifica del lavoratore disabile da assumere a copertura dei posti riservati in un sistema di cd. avviamento mirato - va ravvisata nel consentire, mediante il riferimento ad una specifica qualifica, la indicazione delle prestazioni richieste dal datore di lavoro sotto il profilo qualitativo delle capacità tecnico - professionali di cui il lavoratore avviato deve essere provvisto, secondo la formale indicazione dell'atto di avviamento, al fine di una sua collocazione nell'organizzazione aziendale che sia utile all'impresa, e, nello stesso tempo, per consentire che l'espletamento delle mansioni per le quali il lavoratore è stato assunto non si traduca in una lesione della sua professionalità e dignità».

¹⁵ Per questo motivo suscita perplessità il recente intervento di modifica dell'art. 5, ottavo comma, da parte dell'art. 9 l. 148/2011 che ha previsto la libertà per i datori di lavoro di mutare

L'obbligo di impiegare soggetti disabili può essere assolto in due modi; attraverso la richiesta di avviamento formulata agli uffici competenti¹⁶, al fine di procedere all'assunzione del disabile preventivamente iscritto in apposito elenco e del quale viene compilata una scheda nella quale sono annotate «le capacità lavorative, l'abilità le competenze e le inclinazioni, nonché la natura e il grado della minorazione» (art. 7 e ss.); attraverso la stipula con gli uffici competenti di «convenzioni aventi ad oggetto la determinazione di un programma mirante al conseguimento degli obiettivi occupazionali» previsti dalla legge in esame, nelle quali si stabiliscono tempi e modi delle assunzioni che il datore di lavoro si impegna ad effettuare (art. 11)¹⁷.

L'obbligo di impiegare persone disabili può essere agevolato dalla conclusione di convenzioni di inserimento temporaneo¹⁸, per mezzo delle quali il datore assume il disabile a tempo indeterminato per poi affidarlo a c.d. soggetti ospitanti che se ne assumono ogni onere retributivo, previdenziale e assistenziale, e ai quali il datore di lavoro si obbliga ad affidare commesse di lavoro (art. 12)¹⁹.

Nel caso di persone disabili la cui condizione crei particolari difficoltà di inserimento nei cicli ordinari di produzione è possibile che gli uffici competenti stipulino con i datori di lavoro privati – sui quali grava l'obbligo di assumere soggetti disabili – (soggetti conferenti) e con cooperative sociali e loro consorzi o imprese sociali – purché rispondenti a determinati requisiti di affidabilità dal punto di vista della solvibilità e della stabilità dell'organizzazione produttiva – (soggetti destinatari), delle convenzioni, mediante le quali i soggetti destinatari si obbligano ad assumere i suddetti disabili e i soggetti conferenti si impegnano ad affidare commesse di lavoro ai soggetti destinatari secondo criteri stabiliti con esattezza dal legislatore (art. 12 *bis*, successivamente introdotto ad opera della legge 24 dicembre 2007, n. 247).

la 'concentrazione' di lavoratori disabili nelle unità produttive, assumendone un numero più elevato in alcune e compensando tale eccesso con un numero inferiore di assunzioni in altre unità produttive, escludendo la necessità che tale operazione debba essere autorizzata dai competenti organismi regionali, con il rischio di una 'ghettizzazione' dei lavoratori disabili e di un affievolimento della funzione socializzante dell'inserimento lavorativo

¹⁶ Incardinati a livello regionale e individuati ex art. 4 d.lgs. 23 dicembre 1997, n. 469.

¹⁷ Sulla costituzione del rapporto di lavoro con il disabile cfr. A. Maresca, *Rapporto di lavoro dei disabili e assetto dell'impresa*, in M. Cinelli, P. Sandulli (a cura di), *Diritto al lavoro dei disabili*, cit., p. 27.

¹⁸ La natura temporanea di questo strumento deve esser intesa nell'ottica di evitare forme di segregazione ed esclusione definitiva e totale del lavoratore disabile dal contesto produttivo del datore di lavoro, a conferma che il collocamento mirato si propone di realizzare non solo l'inserimento del lavoratore in un luogo di lavoro ma l'inclusione dello stesso all'interno del contesto sociale.

¹⁹ Sulle convenzioni per l'inserimento cfr. A. Tursi, *Le convenzioni per l'inserimento lavorativo temporaneo dei disabili*, in M. Cinelli, P. Sandulli (a cura di), *Diritto al lavoro dei disabili*, cit., p. 357; D. Garofalo, *L'inserimento e l'integrazione lavorativa dei disabili tramite convenzione*, «Rivista di diritto della sicurezza sociale», 2010, p. 231.

2. L'obbligo di avviamento e la possibilità di rifiutare l'assunzione. L'obbligo di reperire mansioni compatibili e il diritto a non modificare l'organizzazione aziendale

Si è detto che il sistema del collocamento mirato si prefigge l'obiettivo di consentire un incontro soddisfacente di domanda e offerta di lavoro, che si traduca nell'adibizione della persona disabile ad una mansione compatibile con le proprie capacità lavorative residuali e corrispondente alla professionalità e alle inclinazioni del disabile, e nella possibilità per il datore di lavoro di un utile impiego di tale lavoratore.

Per conseguire questo obiettivo il legislatore ha previsto che il datore di lavoro debba inviare agli uffici competenti un prospetto informativo, dal quale risultino le condizioni che lo obbligano all'assunzione di persone disabili (art. 9).

In tale prospetto informativo il datore di lavoro deve, altresì, indicare «i posti di lavoro e le mansioni disponibili» che possono essere coperti da lavoratori appartenenti alle fasce protette. Tale indicazione è utilizzata dagli uffici competenti per decidere quali disabili avviare all'assunzione (art. 2). In via residuale, quando non sussistano disabili in possesso delle qualifiche specificamente richieste nel prospetto sarà possibile per gli uffici avviare lavoratori con 'qualifiche simili'.

L'individuazione di posti e mansioni compatibili assume dunque un ruolo di rilievo nella definizione della latitudine dell'obbligo datoriale di assunzione del disabile.

Tale dovere, tuttavia, secondo quanto disposto dall'ottavo comma dell'art. 9, non include anche l'obbligo per il datore di lavoro di concludere con il disabile avviato un contratto di lavoro.

In capo al datore di lavoro il cui organico complessivo superi determinate soglie sorge, infatti, solo un obbligo generico di impiegare soggetti disabili, ma non anche un obbligo specifico di concludere il contratto con i disabili di volta in volta avviati dagli uffici competenti, laddove la loro qualificazione professionale e capacità di lavoro non corrisponda in concreto a quella richiesta per la copertura dei posti disponibili.

Questo limite all'obbligo di concludere il contratto di assunzione costituisce un primo punto di equilibrio, individuato dal legislatore, fra libertà di iniziativa economica, diritto al lavoro e tutela della dignità professionale del disabile.

L'autonomia individuale viene compressa in vista del soddisfacimento di un interesse socialmente rilevante rappresentato dalla necessità di creare canali privilegiati di accesso all'occupazione per soggetti che altrimenti non sarebbero appetibili nel mercato del lavoro; tale compressione si concretizza nella previsione di un obbligo in capo ai datori di lavoro, individuati dal legislatore in base alle dimensioni dell'organico, di avere fra i propri dipendenti un certo numero di lavoratori disabili; la limitazione

dell'autonomia individuale, tuttavia, non giunge fino ad imporre l'assunzione del singolo disabile, quando risulti che tale soggetto non possa essere utilmente impiegato dell'organizzazione aziendale, in quanto non possa essere adibito a mansioni corrispondenti alle proprie capacità professionali e dunque dal suo eventuale impiego possa derivare una lesione della sua dignità professionale²⁰.

La facoltà lasciata al datore di lavoro di non concludere il contratto non può essere tuttavia assoluta, pena la privazione stessa di senso del meccanismo del collocamento obbligatorio²¹.

L'individuazione della sua portata è avvenuta ad opera della giurisprudenza, chiamata volta per volta a decidere della legittimità di casi di rifiuto all'assunzione opposti dal datore di lavoro.

Gli snodi interpretativi sui quali si è soffermata in prevalenza l'attenzione dei giudici sono quello relativo alla compatibilità della qualifica del lavoratore rispetto ai posti e alle mansioni disponibili e quello relativo alla sussistenza o meno di un obbligo in capo al datore di lavoro di adeguare la propria richiesta e la propria organizzazione aziendale per consentire l'inserimento del disabile.

Di recente alcune significative pronunce, giudicando sulla legittimità del rifiuto ad assumere il disabile per la mancata corrispondenza fra le mansioni disponibili e la qualifica posseduta dal lavoratore, hanno espressamente posto in evidenza che tale rifiuto rappresenta uno spazio in cui le istanze contrapposte sono contemperate e dove la dignità professionale del disabile assume una peculiare rilevanza.

Esse, infatti, nel riconoscere il diritto del datore di lavoro a rifiutare l'assunzione quando il disabile avviato non abbia in concreto la qualifica richiesta e indicata nel prospetto, hanno argomentato tale decisione affermando che l'assunzione che comporti l'adibizione a mansioni non corrispondenti alla effettiva competenza del disabile comporta un'inammissibile lesione della sua dignità professionale²².

La legittimità del rifiuto è stata estesa anche ai casi in cui, in assenza di disabili adeguatamente qualificati, siano stati avviati lavoratori in posses-

²⁰ Si trova esplicitato un simile ragionamento in Cass. 25 marzo 2011, n. 7007, cit.

²¹ Tant'è che in giurisprudenza si è riconosciuto il diritto del lavoratore al risarcimento del danno patito a seguito della mancata assunzione; Cass. 12 marzo 2012, n. 236; Cass. 13 gennaio 209, n. 488, D&G, 2009; Cass. 20 marzo 2004, n. 5661 che però esclude una responsabilità oggettiva del datore di lavoro potendo il rifiuto essere legittimo se motivato. Ma v. *infra*.

²² Cass. 25 marzo 2011, n. 7007, cit. Nel stesso senso Cass. 27 giugno 2010, n. 15078, D&G 2010; Cass. 12 marzo 2009, n. 6017, «Rivista giuridica del lavoro» 2009, p. 789, con nota di Evangelisti; Pret. Roma 28 settembre 2006, «Lavoro nella giurisprudenza», 2007, p. 712 con nota di Gazzetta in un caso in cui era stato chiesto un programmatore di computer ed era stato inviato un ragioniere in possesso solo di basilari conoscenze informatiche; Corte App. Torino 21 dicembre 2004, «Giurisprudenza piemontese», 2005, p. 424; sebbene con riferimento alla previgente normativa v. Cass. 20 marzo 2004, n. 5661 (che aveva escluso la responsabilità oggettiva del datore di lavoro per mancata assunzione del disabile).

so di una qualifica 'simile' a quella richiesta, che tuttavia non siano stati previamente formati con un apposito addestramento o tirocinio, secondo quanto previsto dal secondo comma dell'art. 9. Il datore di lavoro che accetti l'avviamento del lavoratore in possesso di una qualifica simile a quella richiesta ritenendo di poter inserire utilmente il disabile nella propria organizzazione produttiva, potrà dunque rifiutarne legittimamente l'assunzione quando verifichi l'assenza di un'adeguata formazione che consenta al disabile di collaborare fattivamente e utilmente all'impresa²³.

Il margine per rifiutare l'assunzione appare dunque ampio se osservato dal punto di vista della qualifica richiesta ai lavoratori; esso, infatti, comprende non solo il caso in cui il datore di lavoro provi l'impossibilità di adibire il lavoratore avviato alle mansioni disponibili, nel contesto dell'assetto organizzativo aziendale e comunicate agli uffici competenti, ma anche quello in cui, pur essendo possibile individuare mansioni 'simili' cui destinare il disabile, questi non sia stato messo in grado di acquisire le conoscenze professionali necessarie, perciò non potendo esser utilmente inserito nel contesto produttivo ed impiegato.

Se ne ricava un'interpretazione dei precetti legali, che - da questo punto di vista - valorizza il profilo della tutela della dignità professionale del lavoratore disabile, e il suo diritto ad ottenere non un lavoro qualunque, bensì un'occupazione che gli consenta di esprimere proficuamente, nel contesto di entità economica organizzata, la proprie capacità e attitudini²⁴.

La legittimità del rifiuto di assumere il disabile avviato incontra, invece, un limite più severo nel dovere imposto al datore di lavoro di compiere alcuni aggiustamenti nell'organizzazione aziendale per consentire l'inserimento del disabile avviato.

Sebbene sia indiscussa l'impossibilità di chiedere al datore di lavoro una riorganizzazione dei mezzi della produzione, pena la lesione del principio di libertà di iniziativa economica sancito dal primo comma dell'art. 41 Cost., tuttavia la giurisprudenza, pur nel silenzio della legge, ha ritenuto che il datore di lavoro sia tenuto «al più lieve obbligo di reperire in azienda i posti compatibili», cercando, cioè, «all'interno dell'azienda mansioni compatibili con le condizioni sanitarie del lavoratore» e procedendo, se necessario, alla «ridistribuzione di incarichi tra i lavoratori già in servizio». In

²³ Ancora Cass. 25 marzo 2011, n. 7007, cit. e Cass. 12 marzo 2009, n. 6017, cit.

²⁴ Può esser letta in quest'ottica anche la decisione del Trib. Ravenna 1° dicembre 2003 che ha sancito la illegittimità del licenziamento intimato nei confronti del disabile che era stato avviato senza una preventiva diagnosi funzionale dalla quale sarebbe emersa la incompatibilità dello stato di disabilità con le mansioni indicate dal datore di lavoro come disponibili, ma che nonostante ciò era stato proficuamente adibito ad altre, diverse, mansioni. Secondo il Tribunale occorre sempre valutare la situazione concreta e verificare se ed in che misura gli interessi protetti abbiano trovato in concreto un punto di equilibrio. Si vedano in proposito le considerazioni di R. Rivero, *Vizi e virtù della legge sul collocamento dei disabili: analisi della giurisprudenza*, «Massimario di giurisprudenza del lavoro», 2008, p. 224.

questa prospettiva, solo la prova dell'assenza di mansioni "concretamente disponibili" per il lavoratore avviato giustifica il rifiuto all'assunzione. Tale concreta disponibilità, tuttavia, non è esclusa - ad esempio - dal solo fatto che le mansioni indicate come disponibili e compatibili con la qualificazione del disabile siano già tutte occupate, dal momento che «la completezza dell'organico è frutto di una scelta autonoma del datore» e pertanto il datore di lavoro sarà tenuto a compiere tutti i tentativi possibili per sistemare i lavoratori in modo da poter accogliere anche i disabili avviati²⁵.

Quando, dunque, l'ostacolo all'inserimento del disabile non è più l'incompatibilità della sua personale condizione rispetto a posti resi disponibili dal datore di lavoro, bensì la disponibilità stessa di posti all'interno dell'organizzazione aziendale, allora la giurisprudenza si risolve a comprimere l'ambito del legittimo rifiuto all'assunzione, escludendovi tutti i casi in cui non sia stato fatto un corretto uso dei poteri organizzativi per rinvenire possibilità di inserimento²⁶.

Vedremo che il tema dei limiti entro i quali il datore di lavoro è tenuto a compiere modifiche all'organizzazione aziendale per garantire la posizione del disabile, si riproporrà quando si tratterà della questione delle condizioni di legittimità del recesso intimato nei suoi confronti, posto che in tal caso il legislatore espressamente impone che siano attuati «i possibili adattamenti dell'organizzazione del lavoro» per evitare il licenziamento altrimenti ingiustificato (ma v. § 5).

3. Il patto di prova come strumento di garanzia della dignità (professionale) del disabile. L'oggetto della prova: capacità lavorativa residuale e mansioni compatibili con la disabilità

Un altro luogo di contemperamento dei contrapposti interessi in gioco è rappresentato dalla possibilità di sottoporre il rapporto di lavoro instaurato con il disabile ad un periodo di prova, ai sensi e per gli effetti di cui all'art. 2096 c.c.

Tale possibilità presuppone in prima battuta che si aderisca, come si ritiene di fare, alla tesi (fatta propria in modo costante dalla giurisprudenza già prima della legge del 1999) che riconosce all'assunzione obbligatoria

²⁵ Cass. 13 novembre 2009, n. 24091, «Lavoro e previdenza oggi», 2010, p. 269, con nota di Cerasi, sebbene in un caso al quale trovava applicazione la previgente l. 428/1968. Cfr. pure Corte App. Potenza 21 dicembre 2004; Pret. Milano 13 luglio 1998, «Lavoro nella giurisprudenza», 1008, p. 866 con nota di Frediani (che, sebbene sotto la vigenza della precedente disciplina, esclude che sia una valida giustificazione al rifiuto di assumere la circostanza che tutte le mansioni compatibili siano già assegnate ad altri lavoratori - normodotati - dovendo il datore di lavoro provvedere ad una diversa distribuzione dei compiti).

²⁶ In un caso riferito alla previgente normativa Cass. 28 luglio 2000, n. 9981 («Notiziario di giurisprudenza del lavoro», 2001, p. 157) ha stabilito che il datore di lavoro debba tentare di reperire altre mansioni compatibili con lo stato di disabilità del lavoratore avviato nell'intero complesso aziendale.

del disabile natura contrattuale, per cui il rapporto di lavoro si instaura non con l'atto di avviamento, bensì con la successiva stipulazione del contratto di lavoro²⁷.

La natura contrattuale del rapporto instaurato con il disabile, comporta il sorgere in capo alle parti di reciproche obbligazioni a svolgere diligentemente e utilmente la prestazione lavorativa da un lato e dall'altro a retribuire il lavoratore consentendogli di svolgere effettivamente il proprio lavoro.

In questa prospettiva, nel silenzio della previgente normativa, la giurisprudenza si era orientata nel senso di riconoscere la legittimità di accordi volti a sottoporre il vincolo instaurato con l'avviato obbligatoriamente ad un periodo di prova²⁸. Alle parti del contratto si riconosceva, pertanto, la possibilità di verificare rispettivamente l'idoneità del lavoratore disabile allo svolgimento delle 'mansioni compatibili' assegnategli, e la rispondenza dell'attività e dell'ambiente lavorativo alle attese ed esigenze del disabile stesso, salva la possibilità, in caso di esito negativo di siffatta valutazione, di recedere dal contratto senz'altra giustificazione²⁹.

L'apponibilità di un patto di prova al contratto di lavoro concluso con il disabile avviato obbligatoriamente si ricava oggi espressamente dall'art. 11 co. 2, che ammette che la durata di tale periodo sia stabilita dai contratti collettivi e che possa essere estesa quando l'assunzione avvenga nell'ambito di una Convenzione stipulata con gli organismi regionali competenti.

Onde evitare un abuso di questo strumento da parte del datore di lavoro, che ben potrebbe approfittare del regime di libera recedibilità per licenziare il lavoratore disabile arbitrariamente, la giurisprudenza ha individuato dei limiti alla legittimità anche di siffatto recesso.

In generale, la Corte Costituzionale ha affermato che il licenziamento intimato durante tale periodo è illegittimo se a causa della durata insufficiente dell'esperimento o perché al lavoratore non è stato consentito di mostrare le proprie capacità e attitudini, non sia stata possibile una verifica effettiva del comportamento e delle qualità professionali del lavoratore³⁰. Il diritto di recedere dal contratto durante tale periodo non assurge, pertanto, a diritto potestativo delle parti (*rectius* del datore di lavoro), ma deve anch'esso fondarsi su una ragione legittima, della cui assenza dovrà essere

²⁷ *Ex multis* Cass. 7 giugno 1983, n. 3910, «Lavoro e previdenza oggi», 1983, p. 1903; Cass. 9 giugno 1990, n. 5602, «Diritto e pratica del lavoro», 1990, p. 2375. In dottrina cfr. P. Ichino, *Il contratto di lavoro*, cit., p. 144 anche per ulteriori riferimenti.

²⁸ Secondo Cass. 24 gennaio 1997, n. 730, «Orientamenti di giurisprudenza del lavoro», 1997, I, p. 93 è addirittura legittimo il rifiuto del datore di lavoro di assumere il disabile che rifiuti l'apposizione di un patto di prova al contratto di assunzione.

²⁹ Per tutte Cass. SS.UU. 21 marzo 1979, n. 1763, 1764, 1765, 1766, «Giustizia civile» I, 1979, p. 1434.

³⁰ Corte Cost. 22 dicembre 1980, n. 189, «Giurisprudenza italiana» I, 1981, p. 486 con nota di Miscione; «Giustizia civile» I, 1981, p. 679 con nota di Pera; «Massimario di giurisprudenza del lavoro» I, 1981, p. 257 con nota di Saetta e p. 537 con nota di Sanseverino.

data prova da parte del lavoratore anche attraverso indici sintomatici della inadeguatezza della valutazione effettuata.

La definizione dei limiti di legittimità del licenziamento intimato durante il periodo di prova si fa più delicata, quando il lavoratore assunto sia un disabile avviato obbligatoriamente.

In questo caso, infatti, occorre maggior rigore nel definire l'oggetto della verifica compiuta dalle parti, ma specialmente dal datore di lavoro, durante il periodo di prova, al fine di escludere l'arbitrarietà del licenziamento e/o l'elusione delle norme imperative in materia di collocamento obbligatorio dei disabili³¹.

La giurisprudenza, pronunciandosi su questo aspetto, già nella vigenza della precedente disciplina aveva costantemente individuato due condizioni di legittimità del recesso intimato dal datore di lavoro durante il periodo di prova: che esso avesse ad oggetto mansioni compatibili con lo stato di disabilità del lavoratore e che esso riguardasse la residua capacità lavorativa del disabile³².

Quest'ultimo limite è stato acquisito dal legislatore e trasposto nell'ultimo periodo del secondo comma dell'art. 11 l. 68/99, dove si stabilisce espressamente che l'esito negativo della prova che dipenda dalla menomazione da cui è affetto il soggetto non costituisce motivo di risoluzione del rapporto di lavoro.

L'altro vincolo, inerente alle mansioni rispetto alle quali il disabile può essere valutato, si ricava - pur nel silenzio della legge - dall'obbligo che sorge in capo al datore di adibire il lavoratore alle sole mansioni compatibili con la sua menomazione (art. 10 secondo comma), al quale è connessa la possibilità stessa di rifiutare l'assunzione di cui si è detto nel paragrafo precedente.

L'individuazione di siffatti vincoli al licenziamento del disabile in prova, consente di affermare - in primo luogo - che anche la pattuibilità di un periodo di prova si risolve in uno strumento di attuazione della *ratio* del sistema di collocamento mirato, consentendo all'inserimento del disabile di essere proficuo per entrambe le parti, senza risolversi in un atto meramente assistenziale.

Inoltre, la volontà di escludere l'inutile inserimento del disabile nell'organizzazione produttiva, anche attraverso la previa verifica delle sue ca-

³¹ Cass. 8 giugno 1998, n. 5639, «Notiziario di giurisprudenza del lavoro», 1990, p. 818; Cass. 12 novembre 1993, n. 11165.

³² Così Cass. 9 aprile 2003, n. 5541; Cass. 14 ottobre 2000, n. 13726; Cass. 6 febbraio 1990, n. 818; Cass. 10 dicembre 1987, n. 9134; Trib. Reggio Emilia 30 ottobre 1987, «Rivista italiana di diritto del lavoro» II, 1988, p. 649; Pret. Brescia 24 dicembre 1982, «Orientamenti di giurisprudenza del lavoro», 1983, p. 700; Cass. 20 dicembre 1982, n. 7032; Pret. Como 9 novembre 1981, «Orientamenti di giurisprudenza del lavoro», 1982, p. 63; Pret. Vercelli 8 aprile 1981, «Orientamenti di giurisprudenza del lavoro», 1982, p. 312; Pret. Como 15 febbraio 1980, «Orientamenti di giurisprudenza del lavoro» 1982, p. 320; Cass. 27 marzo 1979, 1736, 1764, 1766, «Rivista giuridica del lavoro», 1979, p. 474.

pacità professionali e della consonanza di queste ultime con le mansioni attribuite, consente alla dignità professionale del disabile di entrare nel discorso argomentativo come interesse da tutelare al pari di quello all'avviamento e alla libertà di iniziativa economica.

4. Il trasferimento del lavoratore ad altre mansioni e il licenziamento del lavoratore per giustificato motivo oggettivo nel caso di aggravamento della condizione di disabilità. L'obbligo di reperire nuove mansioni compatibili e l'obbligo di modificare per quanto possibile l'organizzazione aziendale

Il contemperamento degli interessi in gioco si rende necessario anche in corso di rapporto quando, una volta che il disabile sia stato correttamente avviato, esso sia stato assunto dal datore di lavoro e abbia superato il periodo di prova.

Il secondo comma dell'art. 10 l. 68/99 espressamente afferma che «il datore di lavoro non può richiedere al disabile una prestazione non compatibile con le sue minorazioni». Il legislatore introduce, così, un limite specifico all'esercizio dello *ius variandi* nei confronti del disabile, che viene ad aggiungersi a quello generale stabilito dall'art. 2103 c.c. che in generale vieta lo spostamento del lavoratore a mansioni inferiori rispetto a quelle contrattualmente stabilite o a quelle da ultimo svolte, con riferimento al livello di inquadramento e/o alle competenze utilizzate nel loro svolgimento.

Nel caso in cui il potere di mutare le mansioni sia esercitato nei confronti di un disabile, esso subisce dunque una compressione ulteriore rispetto a quella stabilita dal Codice civile, in quanto le mansioni alle quali il lavoratore potrà essere adibito saranno solo quelle 'compatibili' (o ad esse 'simili') per le quali è avviato, in ragione della sua ridotta capacità lavorativa³³.

La questione più rilevante, però, si pone al verificarsi di un aggravamento della condizione di salute del disabile.

Il legislatore dispone che in tal caso il disabile possa chiedere al datore di lavoro che sia accertata la compatibilità del suo stato di salute con le mansioni che gli sono state affidate e che sta svolgendo³⁴, e che il datore di lavoro possa sottoporre il disabile all'accertamento del proprio stato di sa-

³³ Si veda ancora Trib. Ravenna 1° dicembre 2003 dove si fornisce un'indicazione circa il criterio di valutazione delle mansioni alle quali il disabile può essere adibito.

³⁴ Il disabile che richiede siffatta visita sarà ragionevolmente certo che all'interno dell'organizzazione produttiva esistano mansioni disponibili, compatibili con il proprio stato di disabilità, alle quali possa essere adibito, rischiando altrimenti di poter essere licenziamento per inidoneità sopravvenuta alla prestazione. Si v. le osservazioni di S. Centofanti, *Il licenziamento dei lavoratori divenuti inabili durante il rapporto di lavoro*, in M. Cinelli, P. Sandulli (a cura di), *Diritto del lavoro dei disabili*, cit., p. 181; S. Giubboni, *Il licenziamento del lavoratore disabile tra disciplina speciale e tutela antidiscriminatoria*, «WP C.S.D.L.E. Massimo D'Antona, IT - 67/2008», p. 11.

lute per verificare se a causa dell'aggravamento intervenuto egli sia ancora in grado di essere impiegato utilmente nell'azienda.

Nel caso in cui l'aggravamento impedisca lo svolgimento della prestazione lavorativa, il disabile avrà diritto alla sospensione temporanea del rapporto (e della retribuzione) fino al ripristino di una condizione psicofisica tale da consentirgli la ripresa dell'attività. Durante tale periodo egli potrà essere impegnato in un tirocinio formativo finalizzato alla sua riqualificazione per eventualmente essere adibito a mansioni diverse compatibili con il nuovo stato di menomazione e così evitare un possibile licenziamento per sopravvenuta inidoneità alla prestazione.

Infatti, quando l'aggravamento sia tale da non consentire il reinserimento del lavoratore nell'organizzazione produttiva, il datore di lavoro potrà legittimamente licenziare il disabile per giustificato motivo oggettivo³⁵, consistente nell'impossibilità sopravvenuta e definitiva della prestazione.

Tuttavia tale recesso sarà legittimo solo quando il datore di lavoro dimostri di aver compiuto «tutti i possibili adattamenti dell'organizzazione del lavoro» (art. 10 terzo comma).

La locuzione «tutti i possibili adattamenti dell'organizzazione del lavoro» è assai vaga e la determinazione del suo significato è affidata ai giudici ed è frutto anch'essa del temperamento degli diversi interessi in gioco³⁶.

Maggiore sarà lo sforzo di adattamento richiesto al datore di lavoro, più ampia sarà la compressione della sua libertà di iniziativa economica a favore del diritto al lavoro del disabile, che però, stante quanto stabilito dal secondo comma, non potrà comunque essere addetto a mansioni incompatibili con la sua minorazione³⁷.

³⁵ La recente riforma del mercato del lavoro approvata con l. 28 giugno 2012, n. 92, all'art. 1 comma 42, che riscrive l'art. 18 della l. 20 maggio 1970, n. 300 (Statuto dei lavoratori), ha qualificato come giustificato motivo oggettivo la sopravvenuta inidoneità fisica o psichica dal lavoro, così superando definitivamente ogni incertezza.

³⁶ L'interpretazione della locuzione deve essere conforme a quanto previsto dall'art. 5 della Direttiva 78/2000/CE ove si precisa che, al fine di garantire la parità di trattamento dei lavoratori disabili, il datore di lavoro deve adottare «misure ragionevoli», appropriate in funzione delle esigenze concrete a promuovere l'accesso al lavoro e il suo svolgimento, a condizione tuttavia che esse non richiedano un «onere finanziario sproporzionato» (quando la sproporzionatezza è esclusa dall'eventuale compensazione dell'onere assunto con misure promozionali erogate dallo Stato nazionale a favore dei disabili).

³⁷ Non si dimentichi, poi, che il potere di recedere dal contratto sussiste anche quando l'inidoneità alla prestazione del disabile dipenda da un mutamento intervenuto nell'organizzazione aziendale (lo stabilisce sempre il terzo comma dell'art. 10), a dimostrazione del fatto che rimane intatta nelle mani del datore di lavoro la libertà di iniziativa economica, intesa come libertà di modificare l'assetto della produzione per ragioni di convenienza, e che all'esercizio di tale libertà deve essere ricondotto anche il potere di licenziare coloro che, normodotati o disabili, divengano incompatibili con la nuova organizzazione. Si è diretta in questa stessa direzione anche la giurisprudenza europea quando, nel giudicare della discriminatorietà di un licenziamento intimato nei confronti di un disabile, ha statuito che il recesso è legittimo quando le limitazioni funzionali derivanti dall'*handicap* «rendano impossibile ovvero limitino gravemente l'esercizio delle professioni o dell'attività considerata»; la sopravvivenza del rapporto di lavoro non è incondizionata, piuttosto dovendo esser sempre garantita al lavoratore

L'impossibilità alla prestazione lavorativa che derivi da un'infermità sopravvenuta si atteggia a giustificato motivo oggettivo di licenziamento anche nel caso di un contratto di lavoro concluso con un lavoratore normodotato. In siffatte ipotesi, tuttavia, nel silenzio della legge, la giurisprudenza oggi prevalente chiede – al fine di stabilire la legittimità del recesso – che sia dimostrata l'impossibilità di adibire il lavoratore ad altre mansioni presenti all'interno dell'impresa (equivalenti rispetto a quelle contrattualmente stabilite o a quelle da ultimo svolte dal lavoratore), e che pertanto il licenziamento si configuri come un'*extrema ratio*, senza tuttavia giungere fino a pretendere che il datore di lavoro compia degli aggiustamenti dell'organizzazione produttiva al fine di salvaguardare i posti di lavoro³⁸.

Nel caso del disabile, invece, l'obbligo di porre in essere «tutti i possibili adattamenti dell'organizzazione del lavoro» è stato tradotto dalla giurisprudenza, innanzitutto, nel dovere del datore di lavoro di estendere l'ambito entro il quale effettuare la ricerca di mansioni disponibili e compatibili con lo stato di disabilità del lavoratore in esubero a tutta l'azienda e non solo al settore al quale egli fosse stato originariamente adibito³⁹.

Esso, inoltre, può contemplare il dovere di coinvolgere il disabile in un'attività di riqualificazione⁴⁰, così che la facoltà già ricordata prevista dal terzo comma dell'art. 10 può tramutarsi in un obbligo laddove essa concretamente consenta la conservazione del posto di lavoro del disabile, sebbene in un posto e in mansioni diverse qualitativamente rispetto a quelle compatibili con lo stato di menomazione al momento dell'avviamento⁴¹.

disabile la possibilità di prestare efficacemente il proprio lavoro, sfumando altrimenti la causa stessa del contratto. Cfr. CGCE 11 luglio 2006, c-13/05, *Sonia Chacòn Navas*.

³⁸ Cfr. per tutte Cass. SS.UU. 7 agosto 1998, n. 7755, «Rivista italiana di diritto del lavoro», 1999, II, p. 170 con nota di Pera.

³⁹ Cass. 13 novembre 2009, n. 24091, cit. (seppur avente a oggetto un caso di assunzione di disabile). Già nel vigore della precedente disciplina cfr. Cass. 5 aprile 1995, n. 3669, «Lavoro e previdenza oggi», 1995, p. 1208; Cass. 14 dicembre 1993, n. 12339, «Lavoro nella giurisprudenza», 1004, p. 282; Cass. 21 agosto 1991, n. 9014, «Diritto e pratica del lavoro», 1991. Cfr. Corte App. Firenze 8 settembre 2001, «Rivista critica di diritto del lavoro», 2002, p. 349 con nota di Tognazzi.

⁴⁰ S. Giubboni, *Il licenziamento del lavoratore disabile*, cit., p. 12

⁴¹ A differenza dell'art. 4 comma quarto dedicato al caso in cui il lavoratore divenga inabile allo svolgimento della prestazione lavorativa nel corso del rapporto di lavoro, l'art. 10 non prevede espressamente la possibilità che il disabile avviato obbligatoriamente a cui menomazione si sia aggravata possa essere adibito a mansioni inferiori, in deroga a quanto previsto dall'art. 2103 c.c., al fine della salvaguardia del posto di lavoro. In dottrina si è ritenuto che la previsione contenuta nell'art. 4 debba essere estesa anche al caso oggetto della nostra attenzione, pena profili di incostituzionalità (A. Tursi, *La nuova disciplina del diritto al lavoro dei disabili*, «Rivista giuridica del lavoro» I, 1999, p. 753; S. Centofanti, *Il licenziamento dei lavoratori*, cit. p. 183; S. Giubboni, *Il licenziamento del lavoratore disabile*, cit., p. 13) e in questo senso si è pronunciata anche Cass. 17 luglio 2002, n. 10347. Ritengo, tuttavia, che il medesimo effetto della possibilità di adibire legittimamente il disabile a mansioni inferiori per evitarne il licenziamento, si possa conseguire anche tramite l'applicazione dell'art. 10; infatti, nel momento in cui si stabilisce che il rapporto può essere risolto quando, nonostante gli adattamenti compiuti dal datore di lavoro, il disabile non possa essere reinserito all'interno dell'azienda, si presupp-

L'obbligo di adattare l'organizzazione non include, invece, l'onere di creazione di un posto *ad hoc* che non sia concretamente utile nell'economia dell'impresa e/o che comporti oneri aggiuntivi⁴², ma può prevedere la redistribuzione delle mansioni fra i lavoratori in servizio, sottraendo al disabile gli incarichi divenuti incompatibili con l'aggravata disabilità e aumentando il carico di compiti ancora compatibili⁴³.

Procede nella stessa direzione di bilanciare i contrapposti interessi garantendo (anche) la dignità professionale del lavoratore, la lettura che la giurisprudenza ha fornito del quarto comma dell'art. 10, a mente del quale i licenziamenti per motivi economici, individuali o collettivi, intimati nei confronti di un lavoratore disabile avviato obbligatoriamente, sono annullabili qualora nel momento della cessazione del rapporto il numero dei dipendenti assunti in via obbligatoria sia inferiore alle quote di riserva previste all'art. 3 della legge 68/99.

Seguendo un'interpretazione letterale, la disposizione riconoscerebbe in capo al disabile un diritto assoluto al posto di lavoro, a prescindere dalla permanenza all'interno dell'organizzazione aziendale di un posto compatibile con la sua menomazione⁴⁴, perciò attuando una compressione ulteriore della libertà di iniziativa economica, ma allo stesso tempo una lesione della professionalità del disabile, destinato ad esser assegnato a mansioni, magari compatibili con lo stato di disabilità, ma non rispondenti con il suo bagaglio di conoscenze.

Muovendo da questa considerazione, è stata proposta in giurisprudenza una diversa lettura che ha escluso l'annullabilità del licenziamento tutte le volte in cui la permanenza del disabile nell'impresa risulti inutile, in

pone che la valutazione circa la possibilità di ricollocare il lavoratore nell'organizzazione produttiva muova dalla considerazione della rinnovata e aggravata condizione di menomazione, la quale diviene il riferimento per individuare, laddove esistenti, le possibili 'nuove' mansioni 'compatibili'. Esse potranno verosimilmente anche esser inferiori rispetto a quelle di prima assegnazione a seguito dell'avviamento. Ciò che conta ai fini dell'inserimento del lavoratore al lavoro, infatti, è la convergenza fra mansioni disponibili, qualificazione professionale e grado di disabilità, che diviene l'unico parametro utilizzabile per giudicare la legittimità del rapporto instaurato o proseguito.

⁴² Trib. Milano 13 luglio 2000, «Orientamenti di giurisprudenza del lavoro», I, p. 718; Cass. 26 settembre 2002, n. 13690, «Lavoro nella giurisprudenza», 2003, p. 172; Cass. 8 gennaio 1987, n. 58; Cass. 19 novembre 1985, n. 5688.

⁴³ Trib. Reggio Calabria 16 marzo 2011; Trib. Ferrara 22 ottobre 2008, «Rivista italiana di diritto del lavoro», 2009, II, p. 652 con nota di Tomiola che ha individuato un obbligo per il datore di lavoro di ricomposizione delle mansioni e dei ruoli da affidare al lavoratore disabile, senza tuttavia giungere a richiedere una modifica sostanziale della propria organizzazione (il tribunale ha ritenuto legittimo il licenziamento a fronte della compatibilità della aggravata disabilità solo con lavoro da svolgere a domicilio e dell'inesistenza nell'organizzazione aziendale di mansioni da poter svolgere in postazioni a distanza).

⁴⁴ Con ciò che ne consegue in termini di sospettata illegittimità costituzionale per contrasto con il primo comma dell'art. 41, risultando quasi del tutto annullata la libertà di determinare l'entità dell'organico aziendale. Cfr. ancora S. Giubboni, *Il licenziamento dei lavoratori disabili*, cit., p. 16 e già A. Maresca, *Rapporto di lavoro dei disabili e assetto dell'impresa*, in M. Cinelli, P. Sandulli (a cura di), *Diritto al lavoro dei disabili*, cit., p. 69.

quanto a seguito di una riorganizzazione non residui alcun posto compatibile con la sua condizione di disabilità, al quale poter essere proficuamente adibito⁴⁵.

In tale caso il datore di lavoro avrà l'obbligo di assumere un nuovo lavoratore disabile da collocare nei «posti di lavoro» e nelle «mansioni disponibili», ai quali, tuttavia, non sarebbe stato possibile adibire il lavoratore licenziato, pena l'invalidità del licenziamento intimato per difetto di giustificazione, non essendo stata compiuta correttamente l'operazione di *repêchage* e di adattamento dell'organizzazione

Il diritto ad un'occupazione 'dignitosa', che tuteli la professionalità del disabile consistente in un suo proficuo impiego, prevale – anche in siffatto caso – sul diritto al lavoro, a conferma dello spirito che anima il sistema del collocamento mirato volto a garantire non un'occupazione qualunque, bensì l'occupazione adeguata alle peculiarità della persona disabile⁴⁶.

5. Considerazioni conclusive. Il diritto antidiscriminatorio come norma di chiusura del sistema a garanzia della dignità (anche) del lavoratore disabile. Verso politiche di mainstreaming che conducano all'autonomia della persona disabile

Lungo il percorso compiuto si è cercato di presentare alcuni 'luoghi', scelti dal legislatore e frequentati dagli interpreti, dove trova espressione il processo di contemperamento e sintesi degli interessi che animano la disciplina del collocamento delle persone disabili.

Un meccanismo di supporto all'inserimento dei disabili al lavoro appare indispensabile per superare l'inevitabile ritrosia delle dinamiche di mercato verso tutto ciò che non offre garanzia di massima efficienza e la comprensibile intenzione dei singoli datori di lavoro di impiegare solo coloro che garantiscano il massimo livello di produttività.

Il sistema del collocamento mirato appare dotato di un forte connotato di promozionalità, nonostante che il meccanismo di quote di posti riservati su cui esso si fonda possa farlo apparire ancora un sistema rigido, ispirato ad una logica paternalistica e assistenzialistica⁴⁷.

In realtà, come si è cercato di mettere in luce attraverso l'esame di alcune questioni dibattute in giurisprudenza, la l. 68/99 contiene al suo interno numerosi anticorpi alla paventata rigidità ed appare ispirata alla volontà di dar corso ad un processo di fattiva integrazione dei disabili nel mondo del lavoro, a partire dalla centralità assunta dalla assegnazione del lavoratore

⁴⁵ Trib. Ravenna 22 ottobre 2002.

⁴⁶ Si vedano in proposito le osservazioni di R. Rivero, *Vizi e virtù della legge sul collocamento dei disabili*, cit., pp. 229-230.

⁴⁷ M. Barbera, *Le discriminazioni basate sulla disabilità*, in Ead. (a cura di), *Il nuovo diritto antidiscriminatorio*, cit., p. 79.

a mansioni rispondenti al proprio bagaglio di professionalità, alle proprie attitudini e inclinazioni, e compatibili con la residua capacità lavorativa.

In questo senso il collocamento mirato si incardina nel sistema del diritto antidiscriminatorio di matrice europea, nella parte in cui esso si fa promotore delle pari opportunità dei lavoratori disabili. L'art. 9 della Direttiva 78/2000/CE prevede, infatti, che «allo scopo di assicurare la completa parità nella vita professionale, il principio della parità di trattamento non osta a che uno Stato membro mantenga o adotti misure specifiche dirette ad evitare o compensare svantaggi correlati a uno o qualunque dei motivi» di discriminazione presi in considerazione dalla Direttiva stessa; e con riferimento precipuo ai disabili il secondo comma di detto articolo precisa che «il principio di parità di trattamento non pregiudica il diritto degli Stati membri di mantenere o adottare [...] misure intese a creare o mantenere disposizioni o strumenti al fine di salvaguardare o promuovere il loro inserimento nel mondo del lavoro».

Il diritto antidiscriminatorio funge dunque da fondamento e da norma di chiusura del sistema, mettendo al riparo il disabile da qualunque atto o comportamento che, pur formalmente rispettoso delle regole relative all'inserimento mirato, lo ponga in una situazione di particolare svantaggio rispetto ai lavoratori normodotati nel rapporto di lavoro, nel mercato del lavoro e nella società.

Tale svantaggio potrà essere misurato in termini di mancate opportunità di soddisfazione della professionalità e di inserimento lavorativo, ma anche di impedimento a conseguire un livello adeguato di inclusione sociale e di autonomia di vita.

A quest'ultimo fine assume rilievo centrale la garanzia della parità di trattamento retributivo sancita dal primo comma dell'art. 10 della legge 12 marzo 1999, n. 68, e dall'art. 3 del d.lgs. 9 luglio 2003, n. 216 che recepisce la Direttiva 78/2000/CE (il cui art. 3 in particolare enuncia questo principio), posta a presidio del diritto del lavoratore disabile a percepire una retribuzione "sufficiente", il cui ammontare sia determinato solo considerando la "quantità e qualità" della prestazione svolta, a prescindere dalla considerazione della condizione psico-fisica in cui egli versi.

La prospettiva di una concreta inclusione nella società attiva e la realizzazione di un progetto di vita indipendente presuppongono, infatti, che il lavoratore disabile possa contare su un'autonomia anche economica, secondo quanto previsto dalla Costituzione stessa che stabilisce il canone della proporzionalità e della sufficienza della retribuzione (art. 36 Cost.).

Il lavoro, dunque, anche di fronte alla disabilità, si conferma strumento di realizzazione della persona, in quanto portatrice di aspirazioni e inclinazioni, e mezzo per il conseguimento di un'autonomia di vita, fatta di indipendenza e inclusione sociale, capace di riflettersi positivamente anche in termini di utilità sociale per la riduzione della spesa collettiva che da essa può conseguire.

L'affacciarsi della dignità professionale del lavoratore disabile all'interno del discorso sul collocamento mirato e la sua emersione anche nell'argomentazione dei giudici intenti a contemperare i diversi interessi in gioco concorrono anch'essi al perseguimento degli obiettivi suddetti, i quali presuppongono che la disabilità sia presa in considerazione, e dunque affrontata, non come una condizione di menomazione della persona, dunque in termini per così dire 'assoluti', bensì come una condizione di svantaggio derivante dal rapporto che la persona disabile ha con la realtà circostante a causa della sua condizione, e dunque solo in termini 'relativi'.

Riferimenti bibliografici

- M. Barbera, *Le discriminazioni basate sulla disabilità*, in Ead. (a cura di), *Il nuovo diritto antidiscriminatorio*, Giuffrè, Milano, 2009.
- M. Barbera (a cura di), *Il nuovo diritto antidiscriminatorio*, Giuffrè, Milano, 2009.
- C. Cardarelo, *Il nuovo collocamento obbligatorio*, Giuffrè, Milano, 2000.
- S. Centofanti, *Il licenziamento dei lavoratori divenuti inabili durante il rapporto di lavoro*, in M. Cinelli, P. Sandulli (a cura di), *Diritto del lavoro dei disabili*, Giappichelli, Torino, 2000.
- M. Cinelli, P. Sandulli (a cura di), *Diritto al lavoro dei disabili*, Giappichelli, Torino, 2000.
- D. Garofalo, *L'inserimento e l'integrazione lavorativa dei disabili tramite convenzione*, «Rivista di diritto della sicurezza sociale», 2010, pp. 231-280.
- E. Ghera, *L'assunzione obbligatoria degli invalidi civili ed i principi costituzionali circa i limiti all'autonomia privata in materia di iniziativa economica*, «Massimario di giurisprudenza del lavoro», 1996, p. 443.
- S. Giubboni, *Il licenziamento del lavoratore disabile tra disciplina speciale e tutela antidiscriminatoria*, WP C.S.D.L.E. M. D'Antona, IT – 67/2008.
- P. Ichino, *Il contratto di lavoro*, vol I, Giuffrè, Milano, 2000.
- C. La Macchia (a cura di), *Disabilità e lavoro*, Ediesse, Roma, 2009.
- F. Limena, *L'accesso al lavoro dei disabili*, Cedam, Padova, 2004.
- G. Loy, *La disabilità nelle fonti internazionali*, in C. La Macchia (a cura di), *Disabilità e lavoro*, Ediesse, Roma, 2009.
- A. Maresca, *Rapporto di lavoro dei disabili e assetto dell'impresa*, in M. Cinelli, P. Sandulli (a cura di), *Diritto al lavoro dei disabili*, Giappichelli, Torino, 2000.
- E. Massi, *Il nuovo collocamento obbligatorio*, IPSOA, Milano, 2000.
- L. Nogler, *Quote di riserva, soglie occupazionali e criteri di computo*, in M. Cinelli, P. Sandulli (a cura di), *Diritto al lavoro dei disabili*, Giappichelli, Torino, 2000.
- R. Rivero, *Vizi e virtù della legge sul collocamento dei disabili: analisi della giurisprudenza*, «Massimario di giurisprudenza del lavoro», 2008, pp. 221-236.
- P. Sandulli, *Il lavoro dei disabili nel sistema del Welfare state*, in M. Cinelli, P. Sandulli (a cura di), *Diritto al lavoro dei disabili*, Giappichelli, Torino, 2000.
- C. Scorretti, *Un mondo che cambia: come definire e valutare oggi la disabilità*, «Rivista italiana di medicina legale», 2010, pp. 551-570.

- P. Tullini, *Il diritto al lavoro dei disabili: dall'assunzione obbligatoria al collocamento mirato*, «Il diritto del mercato del lavoro», 1999, p. 333.
- A. Tursi, *Le convezioni per l'inserimento lavorativo temporaneo dei disabili*, in M. Cinnelli, P. Sandulli (a cura di), *Diritto al lavoro dei disabili*, Giappichelli, Torino, 2000.

PARTE SECONDA

LA RICERCA: UN CONTESTO DI FORMAZIONE PER LA DISABILITÀ ADULTA

V. Boffo

Le relazioni interpersonali nei contesti del lavoro di cura educativa

Ma non è possibile guardare a una vita
o ascoltare una storia
senza avere già un'idea di cosa sia significativo.
È questo il paradosso della ricerca
ricordato nel *Menone* di Platone:
se non si ha alcuna idea di ciò che si sta cercando
non lo si troverà mai.

M.C. Nussbaum, *Creare capacità*

Introduzione

La prospettiva che sarà assunta per guardare al lavoro di cura educativa è quella della “relazione interpersonale sul luogo di lavoro”. Sembra quasi un gioco di parole. E, in effetti, la virtuosità del rapporto fra i termini non è affatto casuale, ma anzi, è semanticamente definita. Il fine del presente testo sarà proprio quello di evidenziare come in contesti di lavoro, che non possiamo far altro che definire “di cura”, la possibilità di costruire relazioni sviluppi e articoli ogni strategia di intervento e ogni programma di lavoro. Dunque, laddove è centrale la cura della persona umana per guarirla, per sostenerla, per accompagnarla, per dare un senso alla vita che viviamo, per educarla, per formarla, per istruirla, ecco in tali contesti in cui si attiva un contratto dove *per lavoro* si fa tutto questo, allora l'attenzione alla *relazione interpersonale* diviene centrale. Diviene fondamentale *pensare* alla relazione come matrice del benessere ambientale del luogo di lavoro e come strumento principe per il buon processo lavorativo.

Per dimostrare la tesi affermata si farà ricorso all'analisi della categoria di relazione e di relazione interpersonale, in modo particolare, dagli esordi del processo biologico-materno, fino a ricomprendere tale categoria come

lo strumento principale per ben vivere e dare origine ai significati della vita autentica. La letteratura in materia inizia ad essere sterminata, ma soprattutto faremo riferimento all'approccio sull'attaccamento e agli studi che da questa teoria hanno preso avvio sulla costruzione dell'identità e del sé.

L'attenzione e l'approfondimento delle relazioni interpersonali adempiono al principio, che si è andato sempre più affermando negli studi pedagogici degli ultimi venti anni, secondo il quale la cura si manifesta come un archetipo della formazione¹. La buona cura delle relazioni interpersonali è un paradigma per la formazione umana, da qui se ne deduce che se il lavoro di cura è *anche*, e soprattutto, un luogo di costruzione della persona umana, le relazioni rappresenteranno gli strumenti e il fine di tale lavoro di cura.

Cura, relazione, formazione sono in sinergia con benessere, autenticità e crescita/sviluppo della persona umana, dalla nascita all'anzianità. Il discorso svolto riguarda, nella pratica analizzata, i soggetti dai bisogni speciali e, in modo particolare, gli operatori della cooperativa *Le Rose*, situata sulle colline alle porte di Firenze, dove da circa venti anni viene svolto un peculiare lavoro di cura con un gruppo di disabili cognitivi adulti. La ricerca che ci ha condotto fino a *Le Rose* ci ha permesso di indagare, "in pratica", la costruzione, lo sviluppo, il fine delle relazioni interpersonali che i soggetti presenti nella cooperativa vivono nella loro quotidianità. In tal senso, infatti, abbiamo potuto rilevare come non sia la presenza della disabilità che modifica le relazioni, ma siano le relazioni interpersonali ad aver valore e significato *nei luoghi della cura*. In sintesi, la ricerca sulla qualità delle relazioni e sul benessere vissuto a *Le Rose* costituisce un caso di studio per il tema che verrà sviluppato sull'importanza delle relazioni interpersonali, rilette secondo il modello della cura educativa, nei luoghi dove si attiva un lavoro di cura.

In ultima analisi, poi, si osserva che alcune interessanti teorie economiche di ultima generazione hanno iniziato a far riferimento alle identità dei soggetti o alle capacità delle persone per dimostrare come siano proprio le identità, intese come sviluppo globale della persona umana, a determinare lavoro, benessere, cittadinanza e finanche profitto e retribuzione². La lezione

¹ Cfr. R. Fadda, *La cura, la forma, il rischio*, Unicopli, Milano, 1997; L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia R.C.S, Milano, 2002. Il pensiero pedagogico di Rita Fadda e di Luigina Mortari inaugura, in Italia, il fecondo filone di studi sulla "cura" come matrice della forma umana a cui ripensare per studiare la categoria di formazione umana dell'uomo nella sua accezione classica dettata dalla *paideia*, prima, e dalla *Bildung*, poi. Molti sono stati i volumi che si sono succeduti di entrambe le autrici nell'arco di tutti i primi anni del Duemila fino a oggi ed estremamente importante è il loro contributo per l'affermazione della "cura" come categoria pedagogica *ontologicamente* primaria anche a quella di "formazione". Il dibattito ha preso avvio verso la metà della prima decade degli anni Duemila, anche in seguito ai numerosi interventi in merito di Franco Cambi, raccolti nel volume F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2010. Cfr. V. Boffo, *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Clueb, Bologna, 2006.

² Cfr. G.A. Akerlof, R.E. Kranton, *Economia dell'identità. Come le nostre identità determinano lavoro, salari e benessere*, tr. it., Laterza, Roma-Bari, 2012 (ed. orig. 2010).

ne di Martha Nussbaum³ fa da sfondo proprio a questa specifica osservazione. Perché, in ultima analisi, il lavoro di cura, sia per gli operatori che lo agiscono, che per i soggetti che ne usufruiscono, non può essere *di cura* se non sviluppa contesti in cui coloro che hanno diritto alla crescita, alla realizzazione personale, alla salute, al ben-vivere non possono pienamente essere messi in grado di usufruire di tutto ciò che può condurre alla crescita, allo sviluppo, alla realizzazione, alla salute.

I. La cura delle relazioni interpersonali

Un tratto importante del benessere nei luoghi di lavoro riguarda la cura delle relazioni, cosa che è tanto più da sottolineare nei contesti in cui sono presenti soggetti dai bisogni speciali. La lunga e speciale tradizione di studi che accompagna la cura ci spiega quanto la soggettività umana sia, fondamentalmente, un *essere-con*. Il problema principale, però, riguarda il fatto che *l'essere-con*, la relazione, il rapporto con l'altro, siano condizioni di vita complesse e difficili da raggiungere, pur rappresentando la matrice della nostra stessa umanità. Ma cosa vuol dire "curare le relazioni"? Potremo iniziare a riflettere partendo dalla categoria di relazione.

Gli studi in campo psicoanalitico e, successivamente psicologico, iniziano ad approfondire tale categoria negli anni Trenta del Novecento, sostanzialmente quando Melanie Klein si stabilì a Londra e avviò il proprio personale percorso di psicoanalista delle relazioni d'oggetto⁴. Dal punto di vista filosofico, invece, una delle prime voci novecentesche che ci hanno illuminato sull'importanza della relazione fra un io e un tu è stata quella di Martin Buber con il famoso testo *Io e tu*⁵. La percezione dell'importanza di studiare e capire la relazione come ponte per la comprensione dei comportamenti e dell'educazione umana è, dunque, una acquisizione relativamente recente.

Gli studiosi delle relazioni d'oggetto, come Donald Winnicott o René Spitz e poi ancora Heinz Kohut o Wilfred Bion⁶ hanno contribuito a consegnarci un sapere interessante e particolare che ha diffuso l'idea che la forma dell'uomo sia plasmata a partire dal rapporto con l'altro-da-sé e che,

³ Cfr. M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it., il Mulino, Bologna, 2011 (ed. orig. 2010); Id., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, tr. it., il Mulino, Bologna, 2012 (ed. orig. 2011).

⁴ Il percorso sviluppatosi a partire dalla psicoanalisi kleiniana è molto importante per comprendere il senso della relazione interpersonale e per capire come si situi alla base della soggettività umana. Gli psicoanalisti delle relazioni d'oggetto avevano capito che la relazione madre-bambino rappresenta il prototipo delle relazioni umane poiché è il modello da cui ogni uomo trae le tracce per continuare a sviluppare rapporti interpersonali. Cfr. V. Boffo, *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano, 2011.

⁵ Cfr. M. Buber, *Il pensiero dialogico e altri saggi*, tr. it., Edizioni Paoline, Milano, 1993.

⁶ Cfr. L. Carli, C. Rodini (a cura di), *Le forme di intersoggettività. L'implicito e l'esplicito nelle relazioni interpersonali*, Raffaello Cortina, Milano, 2008; S. Mitchell, *Il modello relazionale. Dall'attaccamento all'intersoggettività*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2002 (ed. orig. 2000).

soprattutto, il legame affettivo sia il canale della formazione del soggetto nella corporeità, nella razionalità, nell'affettività. Un bambino è tale in rapporto alla madre e non *malgrado* la madre. Così, una madre è tale in rapporto al proprio bambino e non *a causa* dell'esistenza del figlio. Colui che, poi, ha sottolineato l'importanza fondamentale della presenza materna più adeguata come dato affettivo imprescindibile per la nascita, la crescita e lo sviluppo di un bambino è stato sicuramente John Bowlby a partire dalla Teoria dell'Attaccamento⁷ sviluppata negli anni a cavallo fra la fine degli anni Sessanta e la fine degli anni Settanta del Novecento. La natura del legame affettivo più importante per la vita di ogni bambino è determinante, fondante, consapevolmente orientato verso l'attaccamento che un bambino nutre per la propria madre e viceversa.

La relazione dipende dalla natura positiva o negativa di quel legame, caratterizzerà tutti i vissuti dell'esistenza e modellerà ogni rapporto futuro, come anche i desideri e le speranze che il bambino crescendo proverà e sentirà verso gli altri e verso il mondo. La dimensione rispecchiante dell'attaccamento primario fornirà il modo e la determinazione della fiducia negli altri che ogni essere umano prova, indipendentemente dalle circostanze nelle quali si trova a vivere. Le risonanze affettive contraddistinguono gli andamenti relazionali interpersonali e formano i nostri rapporti con le cose e gli eventi.

Se così a lungo ci stiamo intrattenendo con le dimensioni più intime della costruzione delle relazioni interpersonali è perchè molta letteratura psicologica, ma anche filosofica, forse anche psicopedagogica, si è soffermata sugli aspetti minimi, impliciti, più densamente leggeri delle comunicazioni intersoggettive. Perchè la qualità delle relazioni viene forgiata dalle dimensioni comunicative e queste portano ad evidenza le modificazioni, i cambiamenti, le trasformazioni che modi diversi di "stare gli uni di fronte agli altri" implicano nella vita quotidiana. La conversazione, per esempio, trattiene un potenziale importante per inviare messaggi, per recuperare e riparare atteggiamenti, per cercare soluzioni ai conflitti che possono nascere fra gli interlocutori⁸.

Alla radice delle relazioni adulte, e al modo con cui queste si strutturano, si situano le emozioni vissute nelle relazioni primarie, ma non solo, le relazioni sono dense dell'affettività ricevuta e condivisa ancor prima della nascita. Non gestiamo, da adulti, le relazioni, ma piuttosto sono queste che ci conducono e ci guidano, quando non sappiamo come e dove riconoscer-

⁷ Cfr. J. Bowlby, *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, tr. it, Raffaello Cortina, Milano, 1989 (ed. orig. 1988); F.C.P. van der Horst, *John Bowlby. Dalla psicoanalisi all'etologia*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2012, (ed. orig. 2011).

⁸ Cfr. B. Craveri, *La civiltà della conversazione*, Adelphi, Milano, 2001; E. Goffman, *L'ordine dell'interazione*, tr. it., Armando, Roma, 1998 (ed. orig. 1982); G. Simmel, *La socievolezza*, tr. it., Armando, Roma, 1997 (ed. orig. 1911); R. Sennett, *L'uomo artigiano*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2009 (ed. orig. 2008); R. Sennett, *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2012 (ed. orig. 2012).

le. Sappiamo, infatti, che il *religo* e il *refero*⁹, il legame di senso che unisce il bambino alla vita è orientato dalla presenza di una madre accogliente e adeguata che sa rispondere e riconoscere i desideri e le intenzioni del proprio figlio. L'attaccamento risponde proprio a questa condizione di benessere ambientale. Le quattro tipologie di legame di attaccamento indicano proprio che non sempre basta l'amore per creare una relazione adeguata alla vita, ma è necessario un amore buono e vero, non fusionale o narcisistico¹⁰.

L'originario modo di vivere la relazione si riattiva, per tutto l'arco della vita nei più svariati contesti, dalle condizioni più densamente emotive, a quelle più altamente riflessive. Bowlby aveva indicato nei modelli operativi interni (*Internal Working Model*) il meccanismo che *ricorda* le primarie esperienze di relazione positiva e negativa, così da poterne permettere la riattivazione ogni qual volta si diano le condizioni similari a quelle originarie. Un legame di attaccamento sicuro permette al bambino di iniziare a possedere, introiettare, un senso di certezza dell'altro. La madre è rappresentata come figura positiva, calda, accogliente che, nel tempo, fornirà una base di riferimento certa, sulla quale contare. Una base interiore che si attiva in un bambino anche senza la presenza della madre. Ogni uomo porta in sé le tracce di questo legame originario. La relazione che si vive nell'infanzia rispecchia il contatto primario e condiziona ogni legame futuro.

Dunque, la cura delle relazioni interpersonali inizia ancor prima della nascita, è dentro di noi sia in senso positivo che in senso negativo. Le relazioni infantili ci connotano, anche se ogni esperienza positiva potrà modellare gli antichi attaccamenti, senza però poterli modificare radicalmente. Possiamo affermare che quando parliamo di una relazione madre-bambino, allora, non siamo solamente di fronte alla prospettiva di una biunivocità fra due soggetti; in quella medesima relazione sono presenti tutti i legami affettivi che contraddistinguono i rapporti umani della coppia diadica. Ogni relazione non è mai biunivoca, ma vive delle storie che alimentano i ricordi, le memorie, le narrazioni di cui è fatta ogni vita umana. Come in un gioco degli specchi che all'infinito rimandano le immagini, gli

⁹ I termini *religo* e *refero* sono stati usati da Vittorio Cigoli come referenti semantici per il concetto di *relazione*. *Religo* ha il significato di legare insieme, circondare, legare, rimanda al legame fisico e emotivo che si costruisce in una dimensione affettiva. *Refero*, invece, richiama il portare di nuovo, il comportar-si verso l'altro, rimanda alla direzione di senso che una relazione orientata positivamente intercetta. Il significato di un orientamento profondo e concreto verso una dimensione etica di rapporto con l'altro, con il *tu* definito da Buber come un orizzonte di pienezza. Cfr. V. Cigoli, *Intrecci familiari*, Raffaello Cortina, Milano, 1997.

¹⁰ John Bowlby definì il concetto di attaccamento fin dalla fine degli anni Cinquanta del Novecento. La sua trilogia, pubblicata fra il 1969 e 1980 rimane una pietra miliare nella scoperta della natura del legame che unisce il bambino alla madre e, così facendo, pone le basi per l'equilibrio relazione dell'adulto che il bambino sarà da grande. Cfr. J. Bowlby, *Attaccamento e perdita*. Vol. 1. *L'attaccamento alla madre*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1972, (ed. orig. 1969); J. Bowlby, *Attaccamento e perdita*. Vol. 2. *La separazione dalla madre*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1975 (ed. orig. 1973); J. Bowlby, *Attaccamento e perdita*. Vol. 3. *La perdita della madre*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1983 (ed. orig. 1980).

uni di fronte agli altri. Siamo costituiti dalla relazione primaria, in un alternarsi di rispecchiamenti e di risonanze che, se vissute in modo congruente, ci rimandano una immagine integra di noi stessi e ci sostengono nella costruzione di un sé coeso e coerente, non separato e diviso, ma univoco, pur nella frastagliata fragilità.

Poiché siamo le nostre relazioni, è molto importante capire come modellarle. La capacità sociale riguarda proprio questo, imparare a stare con gli altri significa imparare a gestire le relazioni interpersonali con il fine di un benessere ambientale e di un apprendimento sociale importante e determinante. Il tu buberiano è iscritto nell'io, è l'io stesso. Viviamo a partire dagli altri, di fronte agli altri e ci modelliamo sugli altri. L'educazione è proprio questo: il miglior modellamento, se pur conformante. La formazione, invece, è quel processo che ci permette di essere e di divenire in relazione all'altro, ma mantenendo una capacità di distanziamento e di discernimento¹¹.

Aver cura delle relazioni interpersonali significa allora imparare a capire da dove hanno origine le relazioni, ma prima ancora per arrivare a ciò è importante capire *come* leggere emozioni e affetti dentro di noi. Soprattutto, come adulti che guardano e crescono i propri figli. Per curare le relazioni è necessario un impegno di responsabilità personale e civile. Curarle significa capirle, indirizzarle, orientarle, dentro di noi, in primo luogo.

2. I contesti professionali della cura educativa

Nelle interviste che sono state indirizzate agli otto soci fondatori della cooperativa *Le Rose*, nonché componenti del consiglio di amministrazione della cooperativa, emerge in maniera inequivocabile un affresco della cura educativa, qual è quella realizzata nella struttura, dove il contesto relazionale è posto al centro del modello formativo tramite il quale vengono tessute le trame dei molteplici interventi educativi perfezionati nel corso degli ultimi venti anni. Possiamo dire che venga perseguito un disegno di cura delle persone realizzato attraverso una poliedrica varietà di proposte e laboratori, ma tutti incardinati sulla cura della relazione. Nelle professioni educative e formative, si pensi soltanto alla scuola, le tracce dell'attenzione all'altro si intravedono nelle dimensioni organizzative, nelle dimensioni didattico-disciplinari, nelle dimensioni comunicative.

Allora, continuiamo a chiederci: cosa vuol dire realizzare un contesto di cura educativa? Per osservare e trarre insegnamento dalla costruzione di contesti di cura, vettori di educazione e formazione, faremo riferimen-

¹¹ Cfr. F. Cambi, *L'inquietudine della ricerca. Bilanci e frontiere di un itinerario pedagogico*, Edizioni della Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer», Palermo, 2011. Il volume di Franco Cambi ben focalizza il ruolo dell'educazione e della formazione nello sviluppo delle relazioni interpersonali e, viceversa, come le relazioni influenzino qualsiasi processo di insegnamento, apprendimento e formazione, dunque, qualsiasi processo educativo di ogni soggetto umano.

to a due approcci teorici che, partendo da premesse diverse, ci forniscono adeguate chiavi di lettura. Da una parte, il riferimento è costituito dall'approccio alle capacità di Martha Nussbaum¹², dall'altro, si guarda al modello di Joan Tronto dell'etica della cura¹³. La proposta è una rilettura della *cura educativa* secondo un modello politico delle capacità che passi per lo sviluppo di competenze/capacità dove attenzione/ascolto e responsabilità/interesse costituiscono i cardini di progettualità intessute da una dimensione professionale, mai disgiunta da una reale proposta valoriale.

Come afferma Martha Nussbaum¹⁴, raggiungere la capacità di far bene ciò che si sta facendo, riferendosi ai contesti professionali delle donne indiane, che solo attraverso un ambiente adeguato possono sviluppare la capacità di avocarsi dalla loro condizione di esseri umani senza diritti e, soprattutto, senza "pieni diritti all'esistenza", significa perseguire un progetto di cura, di cura educativa che incida sulla sopravvivenza, sulla dignità, sulla realizzazione di un livello adeguato di sussistenza. In tal senso, ogni proposta di modello di cura educativa, ma anche ogni progettazione che si incardina sulla cura della formazione dei soggetti risulta essere "politica", in quanto densa di una assunzione di significato civile e morale, appartenente all'ordine delle "cose" della cittadinanza, nel senso più impegnato verso gli altri del termine *polis*¹⁵.

Ciò a cui ci riferiamo è il famoso approccio alle capacità che negli ultimi venti anni ha visto impegnati Amartya Sen e Martha Nussbaum¹⁶ in un'o-

¹² Cfr. M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, tr. it., il Mulino, Bologna, 2002.

¹³ Cfr. J.C. Tronto, *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, tr. it., Diabasis, Reggio Emilia, 2006, (ed. orig. 1993). Tra gli autori che si sono occupati di etica della cura, emerge Eva Feder Kittay, interessante studiosa, che ha declinato il legame fra autonomia e dipendenza nell'età adulta secondo un approccio della cura e lo ha applicato alla riflessione sulla disabilità. Cfr. E.F. Kittay, *Love's Labor: Essays on Women, Equality and Dependency*. Routledge, London, 1999; E.F. Kittay, L. Carlson, *Cognitive Disability and its Challenge to Moral Philosophy*, John Wiley and Sons, Chichester, 2010.

¹⁴ Cfr. M.C. Nussbaum, *Non per profitto*, cit.

¹⁵ Non si può fare a meno di notare che la tradizione degli studi sulla cura etica e politica, maggiormente di matrice statunitense, hanno uno dei più importanti maestri in John Dewey a cui la pedagogia italiana più attuale è largamente debitrice. Cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, tr. it., La Nuova Italia R.C.S., Milano 2000, (ed. orig. 1916).

¹⁶ Cfr. M.C. Nussbaum, *Creare capacità*, cit. Sono dieci le capacità centrali (*capability*) a cui ogni governo dovrà guardare affinché possa garantirle: «1) *Vita*. Avere la possibilità di vivere fino alla fine una vita di normale durata; di non morire prematuramente, o prima che la propria vita sia limitata in modo tale da risultare indegna di essere vissuta. 2) *Salute fisica*. Poter godere di buona salute [...] poter essere adeguatamente nutriti e avere un'abitazione adeguata. 3) *Integrità fisica*. Essere in grado di muoversi liberamente [...]. 4) *Sensi, immaginazione e pensiero*. Poter usare i propri sensi, poter immaginare, pensare e ragionare, avendo la possibilità di farlo in modo «veramente umano», ossia in un modo informato e coltivato da un'istruzione adeguata, [...]. 5) *Sentimenti*. Poter provare attaccamento per persone e cose oltre che per noi stessi; poter amare coloro che ci amano e che si curano di noi, poter soffrire per la loro assenza; in generale, amare, soffrire, provare desiderio, gratitudine e ira giustificata [...]. 6) *Ragion pratica*. [...] impegnarsi in una riflessione critica su come programmare la propria vita [...]. 7) *Appartenenza* [...]. 8) *Altre specie*. Essere in grado di vivere in relazione con gli animali, le pian-

pera di costruzione teorica, prima, e di intensa attività pratica, poi. Piuttosto che parlare di competenze, nei luoghi della cura è necessario parlare delle capacità, quelle che gli operatori posseggono e quelle che, attraverso l'attuazione del percorso professionale, riescono a trasferire e a far emergere nei soggetti con i quali lavorano.

La cura, allora, nei contesti professionali dove ci si occupa di un servizio alla persona, di un accompagnamento individuale, va osservata su un duplice piano che, ancora una volta Nussbaum mette bene in evidenza. Un piano di osservazione e di riflessione per la cura nei contesti di lavoro educativo riguarda le relazioni degli operatori con il territorio, il contesto, gli ospiti del servizio, il gruppo professionale. Questo è il primo nucleo della ricerca che abbiamo condotto a *Le Rose*. Un altro piano, invece, riguarda la possibilità per i disabili accolti nella struttura di poter raggiungere la cura di sé necessaria per sviluppare il proprio progetto di vita, specialmente laddove lo sviluppo del progetto è legato alla trasformazione del sé per poter raggiungere le competenze necessarie affinché tale progetto di vita possa prendere forma.

L'approccio alle capacità riguarda proprio la possibilità di poter acquisire gli strumenti per compiere questo determinato lavoro, di poter essere messi in grado di poter raggiungere ciò che serve per arrivare al livello di professionalità adeguata, ma anche di poter vivere in condizioni dignitose e adeguate il proprio sviluppo ecologicamente determinato. Come afferma Nussbaum:

[...] le capacità appartengono agli individui [...]. L'approccio sposa il principio che concepisce ogni persona come un fine. Lo scopo è produrre capacità per ognuno, e non usare certe persone come mezzi per le capacità delle altre o dell'insieme. Questa attenzione per la persona singola è discriminante in termini politici, perchè molte nazioni pensano alla famiglia, per esempio, come a un'unità omogenea da supportare, anziché considerare e promuovere le capacità distinte di ciascuno dei suoi membri¹⁷.

L'approccio alle capacità considera ciascuna persona meritevole di pari rispetto e riconoscimento, pur considerando che nemmeno le medesime persone pensino nella stessa maniera riguardo a se stesse¹⁸. Il rispetto della dignità umana richiede che tutti i cittadini di ogni stato del mondo raggiungano un alto livello di capacità in tutte quelle che sono state identificate come le dieci a cui far riferimento¹⁹.

L'approccio alle capacità propone un problema di giustizia e quello del-

te e con il mondo della natura, avendone cura. 9) *Gioco. Poter ridere, giocare e godere di attività ricreative*. 10) *Controllo del proprio ambiente*. *Ivi*, pp. 39-40.

¹⁷ *Ivi*, pp. 40-41.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*.

la cura della vita e del progetto di vita di un disabile dopo gli anni della scuola obbligatoria, sostanzialmente al termine del percorso della scuola media inferiore, è un problema che emerge nella nostra società civile con tragica evidenza. Potremmo affermare, in prima istanza, che rilevarlo come problema è già una manifestazione di interesse e di cura per coloro che troppo spesso sono invisibili. In secondo luogo, siamo ancora distanti dalla promozione delle capacità di persone con disabilità fisica e mentale. Afferma ancora Nussbaum: «Includere tali persone su basi di parità di rispetto richiede non solo un cambiamento pratico, ma anche un cambiamento teorico. [...] Le persone con disabilità sono, invece, uguali alle altre e hanno bisogno di essere tenute in considerazione fin dall'inizio della formulazione di uno schema di cooperazione sociale»²⁰. Chiedersi quale sostegno economico e sociale, quali forme di adattamento del lavoro, quali diritti civili e politici sarebbero necessari per trattare, al medesimo livello di rispetto della maggioranza della popolazione, i disabili è un interrogativo che deve continuare ad inquietarci, dal momento che per gli adulti con disabilità gravi e medio-gravi il massimo che si possa sperare è un luogo adeguato di tranquilla sopravvivenza. La legislazione ha accolto le problematiche della diversità, ma la società civile deve e può ancora procedere per un lungo percorso all'interno del quale anche i disabili abbiano la possibilità di acquisire le capacità adeguate per svolgere un lavoro. Dalle interviste agli operatori della cooperativa *Le Rose* emerge con evidenza la capacità artistica di D. che spicca nel disegno, nella pittura e in ogni realizzazione di opere dove la creatività esprime l'originalità del suo approccio al mondo. I prodotti del lavoro di D. sono riconosciuti per la fantasia, la rara abilità del tratto e dell'accostamento dei colori. D. è un vero e proprio artista che crea e elabora il proprio pensiero riflessivo sul mondo restituendoci una visione magica e stupefacente.

Affrontare il concetto di capacità umana piuttosto che quello di valutazione delle competenze o istruzione di apprendimenti significa iniziare a chiedersi che cosa le persone siano in grado di fare e di essere nella società: significa valorizzare e riconoscere la dignità di esseri umani come anche sottolineare la libertà di scegliere, concretamente, la propria vita nella specificità di condizioni molto particolari. L'approccio delle capacità prevede la considerazione dell'uomo come "essere umano con bisogni". Tutti abbiamo bisogno di qualcosa in ogni momento della nostra vita. La dipendenza contro l'autonomia, la relazione contro l'individualismo. Questi sono i cardini dell'approccio di Nussbaum e Sen. Ogni aspetto dell'istruzione, della formazione e anche della possibilità di trovare lavoro e di lavorare deve fare i conti con la costante possibilità di essere dipendenti, proprio come i disabili. È necessario costruire condizioni adeguate per lo sviluppo di capacità uma-

²⁰ *Ivi*, pp. 143-145.

ne adeguate a quel soggetto: non solo il diritto a vivere una vita dignitosa, ma la possibilità di viverla in rapporto al contesto e a ciò che il soggetto desidera per sé e per chi lo circonda. La questione riguarda una redistribuzione della giustizia sociale, laddove disabili, donne, bambini non solo abbiano il diritto alla dignità, ma soprattutto siano messi in grado di accedere a una vita che consegni loro la dignità più piena. Tali riflessioni rilette secondo il tema del rapporto fra formazione e orientamento al lavoro ci indicano che non solo è necessario costruire leggi, ma anche pianificare contesti che possano permettere l'esercizio delle capacità che un disabile può aver acquisito e deve imparare ad acquisire. Ognuno per ciò che è possibile.

La cura si manifesta, dunque, nei luoghi di lavoro come la possibilità di realizzare le condizioni dell'attuazione e del raggiungimento di capacità fondamentali per una vita degna di essere vissuta. L'approccio di Nussbaum e Sen si coniuga proficuamente con il concetto di cura educativa che emerge dalla riflessione di Joan Tronto²¹. A tal proposito Tronto afferma:

Al livello più generale, suggeriamo che la cura venga considerata come una *specie di attività che include tutto ciò che noi facciamo per conservare, continuare e riparare il nostro 'mondo' in modo da poterci vivere nel miglior modo possibile*. Quel mondo include i nostri corpi, noi stessi e il nostro ambiente, tutto ciò che cerchiamo di intrecciare in una rete complessa di sostegno della vita²².

La cura rappresenta l'attività fondamentale di tutta la vita, ciò senza cui la vita stessa non potrebbe aver luogo. Può essere parafrasata come "l'importanza di ciò a cui teniamo e che ci sta profondamente a cuore". La definizione data, pur nella sua generalità, si rivolge innanzitutto alle relazioni, interazioni, comunicazioni fra gli uomini, ma non solo. Infatti, il rapporto con l'ambiente e con gli oggetti è fondamentale, altrettanto come il legame fra le persone e gli individui. Interessante è anche comprendere che:

Una teoria democratica della cura deve perciò guardare sia alla posizione di coloro che forniscono assistenza sia a quella di coloro che la ricevono, nelle loro complesse interrelazioni al fine di leggere, comprendere, valutare, e in definitiva *democratizzare* le relazioni di cura²³.

Dunque, la cura comprende sia colui che la dà che colui che la riceve; la relazione è al centro del modello della cura e vale ciò che è stato affermato

²¹ Cfr. J.C. Tronto, *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, tr. it., Diabasis, Reggio Emilia, 2006 (ed. orig. 1993); M. Maltoni, *L'etica della cura e il lavoro di cura. Dialogo con Joan Tronto*, «Cosmopolis», 1, 2008, <<http://www.cosmopolisonline.it/20080624/maltoni.php>> (09/12).

²² J.C. Tronto, *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, cit. p. 118.

²³ J.C. Tronto, *Cura e politica democratica. Alcune premesse fondamentali*, «La società degli individui», 38, 2010/2, pp. 34-42.

relativamente alla nascita della relazione stessa. La relazione è cura biunivocamente esercitata e responsabilmente pensata. Ancora una volta, ci sembra possibile assegnare il modello al vaglio di una applicazione empirica che ha attuazione nella cooperativa studiata. Come è già stato affermato il nostro lavoro di osservatrici esterne ha ruotato intorno alle relazioni poiché questo è il dato che emerge con maggiore forza dall'analisi delle interviste effettuate. Le relazioni fra gli operatori, le relazioni fra gli educatori e gli ospiti adulti disabili, le relazioni con l'ambiente esterno delle ASL, delle istituzioni, delle famiglie, le relazioni con l'ambiente, il luogo fisico dove sorgono *Le Rose*, importante a tal punto da divenire fulcro della programmazione e del processo di formazione al lavoro.

Sono quattro i passaggi attorno ai quali si muove il modello di Tronto e individuano altrettanti sviluppi della relazione di cura: l'attenzione, la responsabilità, la competenza e la responsività.

- a. *interessarsi a (caring about)*. In questa prima fase della cura qualche persona o qualche gruppo nota bisogni di cura insoddisfatti. Ciò richiede la qualità morale dell'*attenzione*, una sospensione del proprio interesse, e una capacità di guardare, realmente, dalla prospettiva di qualcuno che ha bisogno (infatti, potremmo essere attenti o disattenti ai nostri stessi bisogni);
- b. *prendersi cura di (taking care of)*. Una volta individuati i bisogni, qualche persona o qualche gruppo deve assumersi la *responsabilità* – qualità morale chiave del prendersi cura – per assicurarsi che essi siano soddisfatti;
- c. *prestare cura (care-giving)*. Assumersi la responsabilità non è ancora la stessa cosa che svolgere il vero lavoro di cura, il che rappresenta la terza fase dell'assistenza, e richiede la qualità morale della *competenza*. Essere competente nella cura, data la propria responsabilità di assistenza, non è semplicemente una questione tecnica, ma morale;
- d. *ricevere cura (care-receiving)*. Una volta che il lavoro di cura è svolto, ci dovrà essere una risposta dalla persona, dalla cosa, dal gruppo, dall'anima o dalla pianta, o dall'ambiente, del quale ci si è presi cura. Osservare quella risposta, e valutarla (per esempio, la cura fornita era sufficiente? Efficace? Completa?), richiede la qualità morale della *responsiveness*. La responsabilità, pertanto, è un'importante dimensione della moralità della cura, ma è solo una parte del tutto²⁴.

Se osserviamo da vicino i quattro passaggi che per Tronto corrispondono ad altrettante qualità morali, comprendiamo bene quanto le categorie di *attenzione*, *responsabilità*, *competenza* e *responsività* facciano parte, o dovrebbero far parte, dei percorsi e dei processi relazionali di carattere formale. *Le*

²⁴ *Ivi*, p. 37.

Rose hanno al centro la cura delle relazioni perchè è un luogo dove è possibile cercare e trovare attenzione, competenza, responsabilità e responsabilità. Vista secondo questa prospettiva la cura dell'altro, che implica sempre anche la cura di sé per poter giungere alla cura della comunità, del contesto del mondo, sembra un modello molto alto per essere pensato e raggiunto o meglio messo in pratica. In realtà, le indicazioni che provengono da Tronto, ma che si allargano anche a Nussbaum e a Kittay, valgono sia per la sfera individuale e personale che per quella politica. Potremo affermare che attenzione, competenza, responsabilità non solo sono indicatori per una attuazione del modello di riferimento, ma divengono anche i principali strumenti per capire e interpretare una effettiva *pratica della cura*. Quella pratica che dall'uomo alla società appare così negletta e ai margini della considerazione sociale. A ben vedere, invece, da Simmel a Sennett, da Morin a Sen solo gli alti valori morali ci vengono indicati come tracce per l'educazione e la formazione delle relazioni e dei legami sociali.

Se di formazione al lavoro è possibile parlare, laddove la differenza e la diversità sono la caratteristica di un progetto di vita, questo è attuabile a partire da una riformulazione della nozione di dipendenza, di relazione e di capacità.

3. Gli strumenti per la relazione

Che cosa si fa a *Le Rose* dal punto di vista del lavoro di cura? In cosa consiste questo lavoro di cura?

Eva Feder Kittay, filosofa statunitense, in un saggio del 1999, *Love's Labor*, solamente di recente tradotto in italiano, chiama questo tipo di lavoro *prendersi cura della dipendenza*²⁵, dove i due termini *cura* e *dipendenza* assumono la forza di categorie per riformulare il pensiero sull'uguaglianza e sulla libertà. Ciò che stupisce nella riformulazione di Kittay è quanto si avvicini ad una riflessione dove si rende giustizia a tutti coloro che porgono cura, come lavoro e come abito di vita quotidiana, e lo fanno nel silenzio e nell'indifferenza dell'altra parte di mondo lontana e distratta rispetto a tali temi e visioni. Se il mondo "normale" può affrontare i problemi del consumo e può consumare, se può porsi il problema del proprio arricchimento e del proprio vantaggio economico, ciò dipende anche da chi, nel vuoto pneumatico della corsa quotidiana, si ferma ad accogliere, a sorridere, a curare coloro che non possono vivere senza l'altro. I *dependancy workers* si occupano dei bisogni più essenziali di chi dipende ovvero di coloro che non possono soddisfare per proprio conto bisogni primari. Kittay afferma che poco ci si è occupati, in quanto a ricerca, di questi lavoratori che rimangono perciò invisibili, persino nel mondo della disabilità poco si dice dell'intenso lavoro

²⁵ E.F. Kittay, *La cura dell'amore. Donne, uguaglianza, dipendenza*, tr. it., Vita e Pensiero, Milano, 2010 (ed. orig. 1999), p. 279.

di cura che questi lavoratori operano nel silenzio e, molto spesso, senza una preparazione specifica, “creando” giorno per giorno quella relazione d’amore che rimane lo strumento principale per il progetto di vita dei disabili.

Possiamo definire i soci fondatori della cooperativa *Le Rose*, ma anche i loro molti collaboratori come *dependancy workers*²⁶, così quanto affermato teoricamente è, in questo caso, empiricamente visibile. La dimensione professionale di un *dependancy workers* ha un nodo centrale, un volano più che un nodo, che guida metodi e strumenti della professione e che riguarda il rapporto tra “cura come lavoro” e “cura come relazione”²⁷. Viene osservato da Kittay, riportando il pensiero di un’altra studiosa che si è occupata del rapporto fra cura e relazioni di cura nei contesti di lavoro che «Il lavoro *del prendersi cura* si costituisce dentro e attraverso la relazione tra chi dà e chi riceve assistenza»²⁸. Visitando *Le Rose* si percepisce la centralità piena di questo rapporto. Afferma S. la socia fondatrice che si occupa dell’ippoterapia con gli ospiti adulti e con i molti ragazzi che arrivano a *Le Rose* a cui si appoggia il personale della ASL di Firenze:

[...] ci lavoro tantissimo su questa cosa, specialmente con ragazzi che hanno davvero tanta difficoltà nella relazione. Per esempio, qui ora a *Le Rose* c’è un ragazzino che è particolarmente disabile in questo senso, nel senso della relazione... Io quanto ci lavoro... Sulla comunicazione tra lui e il cavallo... Che è ovviamente per lui molto più disinibita e leggera rispetto a quella che ha con l’umano. E ci lavoro tanto, tanto... Questo ragazzo per esempio non aveva assolutamente neanche la conoscenza dello schema corporeo delle parti del suo corpo, io ho lavorato tantissimo sulle parti sue e del cavallo (tocca il mio collo, tocca il suo collo...). Ci è servito questo animale, tantissimo... E ancora c’è tanto da lavorare. Io ci credo proprio che questo animale lo possa aiutare a comunicare meglio²⁹.

Il *mothering* richiede una elevata capacità riflessiva. Ciò che rende possibile creare relazioni adeguate, supportive e incentivanti è la capacità di creare, credere, desiderare fortemente la relazione. Possiamo dire che questo sia uno strumento, la relazione come fine e mezzo ha la possibilità di giungere dove un rapporto freddo e distaccato non potrebbe mai. Tutti siamo dipendenti

²⁶ Usiamo la dizione *dependancy workers* in un senso lato, per indicare coloro che si occupano, in tal caso, della formazione al progetto di vita di soggetti che non sono in grado di costruirlo autonomamente. C’è un po’ di *dependancy workers* in ogni professione di cura, anche nelle professioni dell’insegnamento e dell’apprendimento, che dovrebbero mettere la cura della formazione della persona umana al centro dell’azione didattica.

²⁷ *Ivi*, p. 283.

²⁸ S. Ruddick, *Care as Labor and Relationship*, in J. Haber, M. Halfon (eds), *Norms and Values: Essays on the Work of Virginia Held*, Rowman and Littlefield, Totowa NJ, 1998.

²⁹ Cfr. Intervista n. 4. Tutte le interviste, trascritte integralmente, sono parte del materiale di ricerca.

nell'arco della vita, le situazioni più diverse possono farci percepire questa sorta di stato nel quale abbiamo bisogno di essere riconosciuti e compresi.

Gli strumenti della relazione di cura sono una attenzione incondizionata, una responsabilità agita, una competenza piena e una reciprocità dove chi è accudito riceve in cambio molto più di quello che dà. All'interno di questi quattro passaggi, parti del modello di Tronto, ci sono l'ascolto, il dialogo, la riflessività, la flessibilità, l'apertura ad apprendere sempre più e sempre meglio.

L'attenzione è un *attendere verso*, il primo passo per creare la relazione, il primo momento per far sentire che ci siamo e che andare verso l'altro è ciò che può essere espresso con gioia e determinazione. L'attenzione è sempre una vigilanza estrema, praticata e agita riflessivamente, cercando il pensiero dell'altro prima che il proprio. Afferma L. la socia che si occupa di danzaterapia:

Noi li aiutiamo... Cerchiamo di tirare fuori quello che possono esprimere. Perché spesso non avendo l'uso della parola è più difficile. Usando tutti questi metodi esprimono la loro creatività e stanno meglio. Poi metterli in contatto con il resto del mondo. Per esempio G. da un po' di tempo fa parte di un gruppo di clown che vanno all'Ospedale di Ponte a Niccheri, e lui gira nel reparto dei bambini e loro vedono che lui ha qualcosa di diverso e non capiscono. Io mi ricordo sempre una volta a Bellariva, una piscina a Firenze, due bambini; e uno diceva all'altro: "Ma lui chi è?" e l'altro "Lui è un mezzo bambino!". I bambini sono affascinati da lui, lui ci chiacchera, fa le battute. Una volta quando lavoravo con gli anziani, l'ho portato con me alle Asl, con gente che stava a guardare il muro aspettando l'ultima giornata... Lui è entrato lì dentro come acqua fresca, andava dai vecchietti e loro si accendevano. Questo è il lavoro che dovrebbe fare lui. Questo è un contesto dove il suo handicap è valorizzato³⁰.

Con pochi giri di parole, L. pennella il proprio lavoro attraverso le competenze che deve agire per poterlo svolgere *con cura*, ma nello stesso momento proietta G. verso una possibile prospettiva lavorativa, un impiego dove le sue potenzialità vengono valorizzate e *accese*, dove le sue funzionalità sono adeguate in misura delle possibilità che il contesto offre. Le capacità di G. sono esattamente le capacità che Sen e Nussbaum indicano come il metro per poter mettere ognuno in grado di agire e di vivere con dignità. Senza l'ambiente adeguato della cooperativa, forse, nessuno si sarebbe accorto delle potenzialità che G. può mettere in pratica e che rendono piena dignità a lui e gioia a chi G. avvicina.

L'attenzione è una disposizione, ma anche una qualità mentale, significa andare verso l'altro, anziché restare presso di sé, significa aprirsi a un

³⁰ Cfr. Intervista n. 5.

mondo completamente differente, mettersi occhiali nuovi per guardare un mondo vecchio e farlo risplendere di una luce differente, creativa, innovativa. L'attenzione non è mai disgiunta dalla *serendipità* come già Edgar Morin ci indica in uno dei suoi saggi più fortunati e diffusi a livello planetario³¹. Sicuramente, l'attenzione è presupposto dell'ascolto profondo, strumento di comunicazione e di dialogo che anticipa ogni parola e governa ogni silenzio. Si può essere capaci di ascolto se siamo in grado di porre attenzione con la capacità di farsi da parte che non significa nascondersi. L'ascolto è la possibilità di sentire ciò che non può essere affermato e nemmeno pensato. Nel lavoro di cura è essenziale saper ascoltare, come per l'essere umano respirare.

Hanno una sensibilità che la maggior parte delle persone normali non ha. Spesso la mattina quando mi vedono basta loro uno sguardo per capire in che stato d'animo sono e come si possono rapportare a me di conseguenza. Hanno questa grandissima capacità di leggere e di dare senza filtri...³²

B. afferma che l'ascolto, attraverso lo sguardo e il silenzio, è ciò che impara dai ragazzi della cooperativa, dagli uomini e le donne che lui, dopo quindici anni di lavoro insieme chiama ancora ragazzi.

Congiuntamente all'ascolto, l'uso della parola, potremmo dire della capacità di fare conversazione, è quello che è importante. La conversazione pone i conversanti, appunto, sullo stesso piano³³. Non c'è alcuna differenza e l'uno impara ed apprende dall'altro. La conversazione significa proprio andare gli uni verso gli altri, in una sorta di *conversus*. Saper usare le parole significa saperle dosare, soprattutto per quanto riguarda i modi della comunicazione. Ecco, porsi sullo stesso piano, senza indugiare alla pietà o peggio ancora alla considerazione di una differenza troppo elevata per essere colmata.

Accanto a questi strumenti del sé, si situa anche la capacità di essere flessibili, di saper apprendere dalle esperienze, di saper essere riflessivi e mentalizzanti³⁴. Nei luoghi di cura la capacità di saper leggere la mente dell'altro è un esercizio costante e continuativo, non è un dono, ma una competenza che può essere imparata e appresa.

³¹ Cfr. E. Morin, *Una testa ben fatta. Per una riforma dell'insegnamento*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2000 (ed. orig. 1999). La serendipità è l'arte di trovare qualcosa mentre si sta cercando tutt'altro. Ma non nasce dal caso, piuttosto dalla tensione di andare verso, di essere diretti oltre l'immaginario che stiamo cercando. Non è mai un caso se si scopre qualcosa che non avremmo mai pensato, poiché l'interpretazione della realtà e il modello di mondo che costituisce il nostro paradigma di riferimento ci è di guida.

³² Cfr. Intervista n. 1.

³³ R. Sennett, *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, cit.

³⁴ Cfr. J.G. Allen, P. Fonagy, *La mentalizzazione. Psicopatologia e trattamento*, tr. it., il Mulino, Bologna, 2008 (ed. orig. 2006); D.J. Siegel, *Mindfulness e cervello*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2009 (ed. orig. 2007).

Credo che il lato più interessante sia quello umanitario. Nonostante io continui a lavorare in campo artistico credo che la conoscenza dell'altro, l'umanità, sia quello che accomuna tutti i ragazzi, qualunque siano i loro problemi. Inoltre, è incredibile come lavorando con i disabili essi tirino fuori i tuoi luoghi d'ombra, i tuoi conflitti, i tuoi irrisolti. Se riesci a comprendere questo, capisci anche che ti è data una grande opportunità di crescita. Non lo dico per essere una buonista...te lo dico perché è proprio un viaggio... È la più grande risorsa che mi ha dato questa esperienza. Oltre all'opportunità di mio figlio che qui sta bene, i ragazzi stanno bene...³⁵.

Questo nelle parole di P. La capacità dei luoghi di cura educativa è quella di aprire a una grande opportunità di crescita che avviene negli ospiti, anche adulti, e negli operatori. Forse, soprattutto negli educatori. In tal senso la cura è tangibilmente educativa perché trasforma i soggetti che interagiscono e li proietta verso una prospettiva condivisa di reciproca formazione. Possiamo dire che oltre tutto questo apparato strumentale per la cura, il *sentire* sia la percezione più intensa che emerge dall'incontro con i soci de *Le Rose*. Sentire vuol dire *stare con*. Sentire i lamenti di chi non parla o la gioia per aver potuto raggiungere un risultato. Il *sentire* è la percezione di emozioni, affetti, sentimenti che non hanno modo di essere manifestamente espressi. *Sentire*³⁶ è anche la base stessa per una comunicazione empatica. L'empatia, tra tutti gli strumenti, è certamente il più elevato. Ciò senza cui non si può compiere opere di educazione positiva.

Sentire e empatia sono le due condizioni umane che maggiormente sono contrastate dall'indifferenza, dall'egoismo, dalla sopraffazione. Ma vivere vicino alla diversità impone di non considerare la vita come un esercizio del potere.

L'empatia è il livello più elevato della cura educativa e formativa. Ogni *dependency workers* sa che solamente una relazione empatica potrà portare un beneficio al rapporto e potrà creare le condizioni per una trasformazione. L'empatia è, allo stesso tempo, il punto di arrivo e ciò senza cui non è pensabile che si possano dare certe condizioni di relazione. Infatti, la dimensione empatica abbraccia la totalità della sfera emotiva, la condiziona e la muove verso le direzioni dell'altro. L'empatia è anche sviluppo del senso di responsabilità verso se stessi, come uomini e come professionisti e verso gli altri come coloro ai quali è orientato il significato delle azioni educative.

Nell'interesse verso l'altro è situato il *dare cura con responsabilità*. Cosa che vuol dire attivare l'impegno a offrire cure, a vivere con cura, a relazionarsi con cura attraverso un atto donativo che costituisce la base essenziale della cura e dell'educazione. Possiamo dire, costituisce il modo attraverso

³⁵ Cfr. Intervista n. 2.

³⁶ Cfr. R. De Monticelli, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano, 2003; L. Boella, *Sentire l'altro. Conoscere e comprendere l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.

cui la cura viene diretta ed espressa. Non si può fare a meno di richiamare la responsabilità accanto alle virtù morali della sollecitudine, della solidarietà, del coraggio e dell'impegno. Le parole di questo brano di una delle interviste rivolte ai soci della cooperativa richiamano proprio il senso del vissuto empatico che coinvolge la vita e la trasforma:

I primi anni, pensavo a quanto era difficile riuscire a cambiare qualcosa, mi chiedevo come potevo fare. Perché non avevo preparazione... Ho pensato che sarebbero cresciuti come sono cresciuto io. Forse anche loro potevano maturare. Lavorando, con gli anni, ti accorgi che i ragazzi piccole maturazioni ce le hanno... Con loro il passaggio è interiore. Ti sentono e ti fanno rispecchiare. Quindi se tu cresci, anche loro crescono. Noi siamo cresciuti molto grazie a loro... Poi, questo sistema educativo che si è creato, è venuto anche così... Noi abbiamo anche un supervisore, con cui ci confrontiamo, le varie problematiche, no? Noi abbiamo il nostro rapporto con i ragazzi e il mezzo è la Natura. Per esempio, l'altro giorno M. mi chiedeva "Che cos'è il tempo?" [ride], io non sapevo cosa dire, non mi sono mai tirato indietro alle loro domande, e io domando "Il tempo in che senso" e lei aggiunge "Sì, perché passa il tempo?" ...A un certo punto le rispondo che quando arriva, il sole sta lì, quando mangia (perché a lei piace molto), il sole sta lassù e quando è sera e va via, il sole è lì. Altrimenti come potevo fare? Dopo un po' di giorni lei mi diceva che la mattina il sole veniva da lì e così io ho capito che aveva interiorizzato la cosa. Le ho comunicato come passa l'arco della giornata. Questo è stato il mio modo di spiegare... Io vivo molto in simbiosi con la natura. Per esempio faccio notare le gemme ai ragazzi, quando si apre il fiore, quando c'è il frutto, la raccolta delle olive... Facciamo un tipo di vita che si basa molto sul reale...³⁷.

4. Conclusioni

Gli stralci delle interviste ci restituiscono una dimensione professionale della cura vissuta, dalla parte dei soci della cooperativa, con intensità, con impegno, come parte della vita umana di ciascuno. Questo è anche il punto determinante che rende un luogo di lavoro, dove la cura è servizio e *habitus* di vita, un luogo economicamente vantaggioso e contagioso. Dobbiamo solamente imparare a credere nel benessere relazionale come fattore nevralgico sia per la crescita individuale che per quella sociale e della comunità. Le relazioni curate in contesti di *lavoro di cura* sono lo strumento, il fine e il mezzo del progetto lavorativo. La capacità relazionale è la peculiarità della professione educativa della cura. Come è stato visto, molte autorevoli voci

³⁷ Cfr. Intervista n. 3.

iniziano a riflettere in questa direzione, da Nussbaum a Kittay, a Sennet, a Tronto, a Sen, a Akerlof e Kranton a Bartolini³⁸.

La relazione curata dai *dependancy workers* crea le condizioni perché i progetti di vita di coloro di cui si occupano possano davvero trovare la giusta strada della possibile attuazione. Il caso di studio da noi analizzato ci porta a dire che, sì, è così che in condizioni di disagio psichico e disabilità mentale anche adulti, cognitivamente senza possibilità nella nostra scaltra società possono attuare direzione di esistenza adeguate alla loro età e alla loro condizione. La possibilità di creare disegni, forme artistiche, quadri e di veder trasformate tali creazione in borse, spille, sciarpe, rappresenta una formazione al lavoro che in nessuna scuola viene insegnata. In cooperativa, i giovani-adulti costruiscono bambole e giocattoli nel laboratorio del legno. Gli oggetti vengono acquistati da alcune botteghe artigiane che affacciano sui lungarni di Firenze. Il gruppo, poi, dei giovani-adulti ha avuto la possibilità di creare e ristrutturare il giardino di un istituto comprensivo di Cerbaia, paese alle porte di Firenze. Certamente, i "ragazzi", come ancora gli operatori e i soci della cooperativa chiamano gli ospiti, non possono "da soli" recarsi su un luogo di lavoro e provvedere alle mansioni che una azienda può affidare loro. Però, con la guida di un tutor possono produrre, attraverso l'arte, cammino elettivo di formazione, e il laboratorio ambientale, altro percorso di formazione specificamente condotto a *Le Rose*, ciò che le loro mani e la loro mente può immaginare e forgiare.

Che cosa comporta vivere e interpretare la professionalità educativa e di cura secondo i canoni di una relazionalità curata e accurata? Significa agire secondo una dimensione etica che sostanzia ogni aspetto delle competenze professionali. Significa aver cura dell'identità, intesa come il senso del sé di ogni soggetto che fa parte della trama delle relazioni. Questo è l'aspetto che la centralità del sé ha nella teoria dell'identità di Akerlof e Kranton³⁹. Anche le analisi economiche hanno modificato i propri parametri per includervi la categoria di identità che, riletta secondo il linguaggio pedagogico, significa centrare l'attenzione sul sé e la persona umana. Affermano Akerlof e Kranton «La rigida figura di *Homo oeconomicus* che ha popolato i modelli economici all'inizio del secolo scorso si interessava solo di beni e servizi. Poi [...] sono state aggiunte ogni sorta di gusti alla funzione di utilità. In seguito, sono state introdotte deviazioni dalla "razionalità", specialmente di tipo cognitivo. L'economia dell'iden-

³⁸ Cfr. S. Bartolini, *Manifesto per la felicità. Come passare dalla società del ben-avere a quella del ben-essere*, Donzelli, Roma, 2010. Tutti gli autori citati si sono occupati, da diverse prospettive e con differenti punti di vista, del rapporto fra "lavoro e relazioni sui luoghi di lavoro", non intendendo per relazione un generico benessere dello stare-con, ma considerando la relazione come il luogo dello scambio interpersonale che fonda la stessa umanità dei soggetti che fra loro interagiscono.

³⁹ G.A. Akerlof, R.E. Kranton, *op. cit.*

tità rappresenta un progresso lungo questa direzione»⁴⁰. Dal punto di vista economico, l'identità esercita un'influenza diretta sul comportamento individuale⁴¹ e le scelte degli uni hanno spesso conseguenze importanti sul benessere altrui. Conoscere le norme non dette, le influenze implicite, capire come fare a farle emergere migliora la comprensione dei luoghi di lavoro e facilita la risoluzione di diversi ordini di problemi. La teoria dell'identità afferma che le scelte dei singoli avvengono in base al sentirsi appartenenti e riconosciuti. Ciò comporta sempre un vantaggio in termini *economici*. Alcuni esempi possono esemplificare quanto affermato: un esempio di scelta identitaria è la scelta che una donna deve spesso attuare di fronte a una maternità: lavorare o dedicarsi alla cura dei bambini. Se fino a quaranta anni fa la scelta era spesso univoca, oggi la scelta può essere più coraggiosa. Ci sono stati decenni in cui la scelta era sostenuta da welfare adeguati. Cosa è cambiato da cinquanta anni a ora? La dimensione identitaria delle donne⁴² che le porta a scegliere, con coraggio e determinazione, il lavoro al posto del "non lavoro". Molti altri esempi potrebbero essere sviluppati.

Nel nostro caso, la relazione di cura e la cura della relazione sostengono lo sviluppo personale e sociale, ma non genericamente come si afferma nelle buone occasioni, bensì partendo dal sé dei soggetti, disabili-adulti, operatori, educatori, formatori. Ciò che cambia è l'autenticità del sé che viene implicata nella costruzione di progetti di vita. Lavorare insieme per molti anni, essendo reciprocamente fonte di ben-essere ambientale gli uni per gli altri, è certamente un fine da raggiungere, ma diviene il fine delle azioni personali, che modificano il proprio sé, e professionali, che trasformano l'ambiente in luogo educativo e di cura, se vengono messi al centro i soggetti della cura che, da ogni angolo di visuale si voglia guardare sono i disabili, per crescere, modellarsi, divenire felici nella libertà del cammino insieme, ma che sono anche gli adulti educatori e operatori, che dei disabili si prendono cura tutti i giorni, di tutti gli anni, per molti anni della loro vita e di quella di coloro che curano.

Riferimenti bibliografici

- J.G. Allen, P. Fonagy, *La mentalizzazione. Psicopatologia e trattamento*, tr. it., il Mulino, Bologna, 2008 (ed. orig. 2006).
- G.A. Akerlof, R.E. Kranton, *Economia dell'identità. Come le nostre identità determinano lavoro, salari e benessere*, tr. it., Laterza, Roma-Bari, 2012 (ed. orig. 2010).
- S. Bartolini, *Manifesto per la felicità. Come passare dalla società del ben-avere a quella del ben-essere*, Donzelli, Roma, 2010.

⁴⁰ *Ivi*, p. 147.

⁴¹ *Ivi*, p. 156.

⁴² *Ivi*, pp. 164-165.

- L. Boella, *sentire l'altro. Conoscere e comprendere l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.
- V. Boffo, *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Clueb, Bologna, 2006.
- V. Boffo, *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano, 2011.
- J. Bowlby, *Attaccamento e perdita. Vol.1. L'attaccamento alla madre*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1972 (ed. orig. 1969).
- J. Bowlby, *Attaccamento e perdita. Vol. 2. La separazione dalla madre*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1975 (ed. orig. 1973).
- J. Bowlby, *Attaccamento e perdita. Vol. 3. La perdita della madre*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1983 (ed. orig. 1980).
- J. Bowlby, *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 1989 (ed. orig. 1988).
- M. Buber, *Il pensiero dialogico e altri saggi*, tr. it., Edizioni Paoline, Milano, 1993.
- F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2010.
- F. Cambi, *L'inquietudine della ricerca. Bilanci e frontiere di un itinerario pedagogico*, Edizioni della Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer», Palermo, 2011.
- L. Carli, C. Rodini (a cura di), *Le forme di intersoggettività. L'implicito e l'esplicito nelle relazioni interpersonali*, Raffaello Cortina, Milano, 2008.
- V. Cigoli, *Intrecci familiari*, Raffaello Cortina, Milano, 1997.
- G. Colombo, E. Cocever, L. Bianchi, *Il lavoro di cura. Come si impara, come si insegna*, Carocci, Roma, 2004.
- B. Craveri, *La civiltà della conversazione*, Adelphi, Milano, 2001.
- J. Dewey, *Democrazia e educazione*, tr. it., La Nuova Italia R.C.S., Milano, 2000 (ed. orig. 1916).
- R. De Monticelli, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano, 2003.
- F. Dochy, D. Gijbels, M. Segers, P. Van Den Bossche, *Theories of Learning for the Workplace. Building Blocks for Training and Professional Development Programs*, Routledge, London & New York, 2011.
- R. Fadda, *La cura, la forma, il rischio*, Unicopli, Milano, 1997.
- P. Federighi, V. Boffo, I. Darjan, *Content Embedded Learning in the Workplace*, Firenze University press, Firenze, 2009.
- P. Federighi, G. Campanile, C. Grassi, *Il modello dell'Embedded Learning nelle PMI*, ETS, Pisa, 2012.
- F.C.P. van der Horst, *John Bowlby. Dalla psicoanalisi alla etologia*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2012 (ed. orig. 2011)
- E. Goffman, *L'ordine dell'interazione*, tr. it., Armando, Roma, 1998 (ed. orig. 1982).
- J. Kristeva, J. Vanier, *Il loro sguardo buca le nostre ombre. Dialogo tra una non credente e un credente sull'handicap e la paura del diverso*, Donzelli, Roma, 2011 (ed. orig. 2011).
- M.L. Iavarone, T. Iavarone, *Pedagogia del benessere. Il lavoro educativo in ambito sociosanitario*, FrancoAngeli, Milano, 2007.
- E.F. Kittay, *Love's Labor: Essays on Women, Equality and Dependency*, Routledge, London, 1999.

- E.F. Kittay, *La cura dell'amore. Donne, uguaglianza, dipendenze*, tr. it., Vita e Pensiero, Milano, 2010 (ed. orig. 1999).
- E.F. Kittay, L. Carlson, *Cognitive Disability and its Challenge to Moral Philosophy*, John Wiley and Sons, Chichester, 2010.
- M. Maltoni, *L'etica della cura e il lavoro di cura. Dialogo con Joan Tronto*, «Cosmopolis», 1, 2008, <<http://www.cosmopolisonline.it/20080624/maltoni.php>> (09/12).
- S. Mitchell, *Il modello relazionale. Dall'attaccamento all'intersoggettività*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2002 (ed. orig. 2000).
- L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia R.C.S, Milano, 2002.
- L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano, 2006.
- L. Mortari, *Aver cura di sé*, Bruno Mondadori, Milano, 2009.
- E. Morin, *Una testa ben fatta. Per una riforma dell'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano, 2000 (ed. orig. 1999).
- M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, il Mulino, Bologna, 2002.
- M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it., il Mulino, Bologna, 2011 (ed. orig. 2010).
- M.C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, tr. it., il Mulino, Bologna, 2012 (ed. orig. 2011).
- G. Perucci, *Sulla nostra pelle. Il corpo dell'operatore nel lavoro di cura*, Carocci, Roma, 2006.
- B. Rossi, *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*, Franco-Angeli, Milano, 2010.
- B. Rossi, *L'organizzazione educativa, La formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci, Roma, 2011.
- S. Ruddick, *Care as Labor and Relationship*, in J. Haber, M. Halfon (eds), *Normy and Values. Essays on the Work of Virginia Held*, Roxmen and Littlefield, Totowa NJ, 1998.
- R. Sennett, *L'uomo artigiano*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2009 (ed. orig. 2008).
- R. Sennett, *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2012 (ed. orig. 2012).
- D.J. Siegel, *Mindfulness e cervello*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2009, (ed. orig. 2007).
- G. Simmel, *La socievolezza*, tr. it., Armando, Roma, 1997 (ed. orig. 1911).
- J.C. Tronto, *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, tr. it., Diabasis, Reggio Emilia, 2006 (ed. orig. 1993).
- J.C. Tronto, *Cura e politica democratica. Alcune premesse fondamentali*, «La società degli individui», 38, 2010, pp. 34-42.

S. Falconi

Il senso dell'orientamento e della formazione al lavoro nell'ambito della disabilità adulta

I. Il deficit del funzionamento cognitivo e lo sviluppo della personalità

Il ritardo mentale è definito come una condizione derivata dalla presenza di deficit del funzionamento cognitivo accompagnato da disturbi che toccano le capacità adattive.

Il quadro clinico del soggetto con ritardo mentale è definito dal DSM I V e prevede tre criteri di diagnosi: un esordio prima dei 18 anni, un quoziente intellettivo sotto la media, compromissioni nel funzionamento adattivo (cioè, la capacità del soggetto di adeguarsi agli standard propri della sua età e del suo ambiente culturale) in almeno due delle seguenti aree: comunicazione, cura della propria persona, vita in famiglia, capacità sociali/interpersonali, uso delle risorse della comunità, autodeterminazione, capacità di funzionamento scolastico, lavoro, tempo libero, salute e sicurezza.

In tale quadro clinico la qualità e la tipologia dei sintomi che si manifestano sono considerati derivati da un deficit cognitivo che incide sulla possibilità che il soggetto acquisisca le funzioni più alte della mente: la capacità di astrarre dall'esperienza le leggi che legano gli eventi, i rapporti di causa e di effetto, la capacità di formulare ipotesi e deduzioni.

Questo quadro clinico indica una struttura cognitiva che ha un equilibrio alterato tra le sue diverse componenti e crea difficoltà a costruire una coerenza interna al soggetto.

Il problema della coerenza interna ai soggetti in questa prospettiva è attinente alla dimensione cognitiva e riguarda alcune atipie strutturali che incidono sul funzionamento mentale: la presenza di disarmonie trasversali, la caoticità dell'organizzazione cognitiva, la rigidità di acquisizioni.

Le disarmonie trasversali sono uno sfasamento di capacità, vengono dette etrocronie¹ e indicano che lo sviluppo di varie aree di funzionamento è poco integrato: alcune abilità sono più sviluppate, altre meno ma sono correlate tra loro in maniera disadattiva.

La caoticità dell'organizzazione cognitiva afferma che vi è una coesistenza di procedure di ragionamento che si riferiscono a differenti linee e stadi di sviluppo e che determinano oscillazioni incoerenti e, regressioni imprevedibili e producono una vischiosità di pensiero².

La rigidità delle acquisizioni è correlata all'assunto per cui il deficit cognitivo impedisce alla mente di introdurre nuove informazioni, aggiungendole a quelle passate, bensì le àncora al contesto in cui sono apprese, senza generalizzarle. Alla rigidità delle acquisizioni sono legati i deficit di astrazione, generalizzazione e transfert cognitivo.

Oltre ciò sono compromesse le funzioni di base della strutturazione cognitiva e queste riguardano la memoria, l'attenzione selettiva, la discriminazione percettiva, l'apprendimento, inoltre il movimento è spesso considerato solo imitativo³.

Questa prospettiva correla la presenza di un deficit cognitivo in maniera diretta con gli aspetti adattivi e quindi alla possibilità di vivere la realtà e alla possibilità di instaurare relazioni profonde ed alla possibilità di essere efficaci nel manifestare e vivere i sentimenti. In conseguenza, il deficit del funzionamento cognitivo produce una modificazione dello sviluppo della mente. Questo dato "organico", che quindi riguarda fattori biologici endogeni, è in stretta relazione con l'ambiente (che determina sempre modificazioni della mente), ma rimane aperto il dibattito su quanto sia l'ambiente che induce l'attivazione di fattori predisponenti o quanto, viceversa, i fattori predisponenti alterino lo sviluppo della mente.

Ciò apre una grossa problematica, con enormi ricadute sulle pratiche educative e sulla conduzione di processi formativi del soggetto: le relazioni ed i contesti frequentati dal soggetto possono migliorare quelle che vengono definite "atipie strutturali"? Si può predire dalla sola presenza di un deficit di funzionamento cognitivo lo sviluppo del soggetto? Qual è il legame tra quoziente intellettivo e capacità adattive? Il rapporto tra il deficit del funzionamento cognitivo e lo sviluppo della persona con ritardo mentale è complesso e in linea generale due sono le principali prospettive interpretative. Nella prima si sostiene che i soggetti, se adeguatamente supportati, possano raggiungere in maniera più lenta le acquisizioni, non al massimo livello dei soggetti non ritardati, poiché il

¹ Cfr. R. Zazzo, *Affettività e attività cognitive*, in C. Cornoldi, R. Vianello (a cura di), *Handicap, comunicazione e linguaggio*, Juvenilia, Bergamo, 1988.

² Cfr. A.R. Lurja, *Storia sociale dei processi cognitivi*, tr. it., Giunti Barbera, Firenze, 1976 (ed. orig. 1974).

³ P. Pfanner, M. Marchesini, *Il ritardo mentale*, il Mulino, Bologna, 2005, p. 9.

ruolo del contesto è una variabile di altissimo valore nella formazione della persona e quindi si possano aumentare le capacità adattive e migliorare le strategie messe in atto per promuovere la coerenza interna del soggetto. Nella seconda prospettiva si ritiene che la compromissione delle funzioni cognitive comporti una disomogeneità dello sviluppo tale da non poter parlare di "ritardo evolutivo" ma di uno sviluppo comunque diverso dai soggetti non ritardati e che quindi, anche il miglior contesto formativo possa produrre risultati parziali sulle possibilità di adattamento e, nei casi più gravi, possa anche non produrre nessun vantaggio significativo, soprattutto per quanto riguarda la coerenza interna del soggetto.

La questione si inserisce in un più ampio dibattito che pone al centro quanto la strutturazione della persona sia prevedibile in funzione del deficit di cui è portatore e quanto invece contino l'ambiente e le relazioni in cui il soggetto è inserito.

Nel dibattito medico-scientifico la questione è ancora aperta, ma a livello pedagogico la predisposizione a scegliere una delle due posizioni è estremamente rilevante. Difatti se si considera che avere un deficit cognitivo produca una condizione inevitabile di bassa comprensione degli eventi e quindi bassa partecipazione sociale, soprattutto a livello educativo si compie, in qualche modo, una profezia sulle possibilità del soggetto e si tende ad incasellare le potenzialità individuali in base ad un'etichetta diagnostica che non permetterà all'individuo di dispiegare le sue risorse.

Oltre ciò, la linea interpretativa che tende a valutare in maniera predominante i fattori cognitivi come predittivi della strutturazione della personalità del soggetto non tiene sufficientemente conto del ruolo che hanno le relazioni nello sviluppo.

In parte queste valutazioni, a livello pedagogico, dipendono da quanto si ritiene che l'intelligenza abbia valore nella costruzione delle possibilità esistenziali del soggetto, da quale significato viene dato ai termini "apprendimento" e "formazione" e da quali fattori vengono presi in esame per avere una lettura globale dei soggetti. In parte, invece, sono dia-cronicamente collegate all'immagine pregiudiziale che è stata data al soggetto con ritardo mentale⁴.

⁴ A tal proposito scrive Carlo Fratini: «Non molto tempo fa veniva usato quello di «subnormale» per indicare tutti quei soggetti che, per motivi diversi, si ritenevano non essere in grado di compiere quelle prestazioni che generalmente vengono quotidianamente svolte dalle persone cosiddette "normali". Il termine "subnormale" rappresenta quindi uno stereotipo che veniva indifferentemente applicato alle persone deficitarie per sancire uno stato di irreversibilità. Termini come quello di "normalità" e "intelligenza" più di altri traggono significato dal contesto storico-culturale e, perciò stesso, hanno un valore prevalentemente ideologico» in L. Trisciuzzi, C. Fratini, M.A. Galanti, *Introduzione alla pedagogia speciale*, Laterza, Bari, 2003, p. 7.

La problematicizzazione sulla definizione di che cosa sia l'intelligenza è ancora parte di un ampio dibattito⁵ che rende estremamente limitato l'asurgere il quoziente intellettivo, così come teorizzato da Binet⁶ o rielaborato negli attuali test psicometrici di valutazione del quoziente intellettivo, ad essere sinonimo delle possibilità adattive del soggetto o delle possibilità di sviluppo di una sua coerenza interna.

La limitazione dei più recenti test sul quoziente intellettivo ormai non deriva tanto dalle modalità scelte per misurare l'intelligenza⁷ ma dall'eccessiva importanza che consegue la misurazione di una delle abilità umane. Attraverso la sua misurazione infatti spesso vi è legata una prospettiva di immodificabilità della condizione del soggetto e vi è, spesso implicitamente, una visione del fattore intelligenza come fattore già innato nell'individuo mentre la più recente letteratura scientifica, prima fra tutte quella derivata dagli psicologi dello sviluppo, vede nelle tipologie di interazione con l'ambiente una possibilità di modificabilità cognitiva che ampli e permetta di integrare le potenzialità del soggetto, adattive ed identitarie⁸.

In tal senso le capacità adattive e quindi di inserimento sociale diventano un costrutto multidimensionale in cui gioca pariteticamente un ruolo sia il fattore cognitivo, inteso come capacità di mentalizzazione dei propri e degli altrui stati d'animo, sia le componenti di personalità, sia l'integrazione tra gli aspetti cognitivi ed emotivi, sia la creatività, intesa come possibilità di interpretazione e di ricerca di soluzioni originali ad un problema in base alle proprie risorse.

In conseguenza a ciò il fattore cognitivo viene scomposto in un insieme molto ampio di abilità cognitive, la cui possibilità di espressione viene

⁵ Per una panoramica delle attuali posizioni teoriche e storiche in merito cfr. A.T. Cianciolo, R.J. Sternberg, *Breve storia dell'intelligenza*, il Mulino, Bologna, 2007.

⁶ A tal proposito un' interessante approccio storico che mostra l'origine e le teorie che sottostanno alla prima formulazione della scala Binet-Simon è presente in N.J. Melville, *Standard method of testing juvenile mentality by Binet-Simon*, Nabu Press, Firenze, 2009.

⁷ Ad oggi è comunemente usata per la misurazione del Quoziente Intellettivo la scala WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale). Teorizzata nel 1939 da Wechsler, è stata più volte rivisitata in funzione del contesto in cui veniva applicata per ridurre al minimo l'incidenza di fattori contestuali, quali il luogo di appartenenza, il genere e la classe sociale. Tali elementi, infatti, nelle prime somministrazioni della scala alterarono fortemente i risultati poiché il sistema cognitivo è correlato all'esercizio delle sue funzioni e quindi alla qualità degli ambienti di apprendimento formali o informali. A tal proposito è interessante vedere come la terza edizione della WAIS (WAIS-III del 1997) sia stata contestualizzata nel contesto italiano in A. Orsini, C. Laicardi, *WAIS-R. Contributo alla taratura italiana*, Giunti, Firenze, 1997. Interessante anche vedere come nel 2009 alcuni autori abbiano condotto una ricerca su 139 individui affetti da ritardo mentale per valutare l'efficacia della scala WAIS, ad oggi alla sua IV edizione (WAIS IV-2009) in A. Orsini, L. Cianci, E. Rocci, E. Mastrantonio, C. Leone, *WAIS-R e ritardo mentale*, Giunti, Firenze, 2009.

⁸ Tale argomentazione è oggi estremamente diffusa in moltissimi autori, al proposito si ricordano soltanto G.B. Brazelton, T.S.I. Greenspan, *I bisogni irrinunciabili dei bambini*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2004 (ed. orig. 2000); D. Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*, tr. it, Bollati Boringhieri, Milano, 1987 (ed. orig.1985).

correlata al contesto in cui vengono esercitate, ai processi cognitivi e alla personalità che stanno alla base del comportamento, alla qualità dell'esperienza che viene proposta e che funge da mediatore tra il soggetto e l'interpretazione dell'ambiente.

Ciò comporta che il ruolo dell'ambiente e del modo di acquisire (e di conseguenza di fornire) gli apprendimenti sia centrale nell'uso delle proprie potenzialità. Ma, indirettamente conduce anche ad un'altra risposta: la presenza di un deficit che comporta una maggior difficoltà di interpretare la realtà non è strettamente collegata alle limitazioni alla partecipazione sociale, qualora il contesto e le esperienze fornite non producano limitazioni in tal senso. Se, infatti:

[...] da una parte abbiamo un deficit (sensoriale, motorio, relazionale ecc..) che produce una diminuzione e una mutilazione delle normali occasioni di apprendimento e di interazione con l'ambiente (anche per l'incapacità degli adulti di offrire stimoli adeguati) e dall'altra, abbiamo l'ambiente che considera il bambino "inadeguato" e quindi lo emargina, costringendolo ad identificarsi con la sua "malattia"⁹,

allora possiamo correlare la presenza di un deficit cognitivo con una limitazione alla partecipazione sociale e quindi con un handicap. Mentre qualora adottiamo l'interpretazione della condizione del soggetto così come proposta dalla prospettiva inclusiva attraverso l'ICF, allora riusciamo a non correlare in maniera indissolubile un deficit con le sue conseguenze poiché l'elemento centrale è l'uso delle risorse che il soggetto possiede e il livello di inclusione nei contesti che frequenta¹⁰.

In letteratura, infatti, si lega la condizione dei soggetti con ritardo mentale all'avere una grave carenza di comportamento strategico e quindi si lega il deficit cognitivo soprattutto all'essere una patologia di uso delle competenze disponibili. Ma il non usare od usar male le proprie risorse è necessariamente legato ad una prospettiva di maggiore complessità e riguarda la consapevolezza che il soggetto ha dei propri processi di pensiero¹¹. In tal senso, aiuta la comprensione dei processi qui descritti la prospettiva neurobiologica in cui è ampiamente dimostrato che il mondo emozionale è espressione biologica delle aree sottocorticali e quindi è considerato "primario", ovvero viene prima della dimensione cognitiva. La

⁹ L. Trisciuzzi, C. Fratini, M.A. Galanti, *op. cit.*, p.10.

¹⁰ Cfr. Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF- Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento, 2002.

¹¹ Cfr. C. Cornoldi, R. De Beni, Gruppo MT, *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento, 1993; C. Cornoldi, R. De Beni, Gruppo MT, *Imparare a studiare 2. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento, 2001; D. Ianes, *Ritardo mentale e apprendimenti complessi. Teorie e ricerche su autoregolazione, metacognizione e generalizzazione*, Erickson, Trento, 1998.

possibilità di esprimere e comunicare il mondo emozionale è correlato con l'adeguatezza dei circuiti corticali, in cui agisce un ruolo di primo piano l'intelligenza, ma l'integrazione di questi due aspetti è sempre strettamente collegata alla dimensione relazionale.

Ovvero, maggiore è la possibilità di costruire relazioni in cui il soggetto si sente compreso ed accettato, maggiore è la possibilità di integrare gli aspetti emozionali con quelli cognitivi, poiché tali relazioni contengono l'accettazione delle variabili emotivo-affettive del soggetto, permettono il rispecchiamento e aiutano la mentalizzazione dei propri ed altrui stati d'animo¹².

Ma da questo punto di vista allora diventa evidente che per poter potenziare l'uso dell'intelligenza disponibile, il mondo emotivo-affettivo deve non essere fortemente compromesso, in maniera tale da non incidere negativamente nell'uso delle proprie risorse cognitive.

In tal senso le teorie metacognitive ben dimostrano come nei fattori presenti nell'apprendimento giochi un ruolo di primo piano la dimensione emotiva e studi abbastanza recenti sulle conseguenze del deficit cognitivo nella strutturazione della personalità del soggetto portano a rilevare come vi sia stata spesso una sovrapposizione tra variabili della personalità e sintomi correlati al deficit.

In tali studi si evidenzia che statisticamente vi sono delle differenze di personalità e motivazionali nei bambini con ritardo mentale rispetto a bambini normodotati. Questi bambini infatti: «sviluppano una maggior dipendenza, sono più diffidenti e più bisognosi di direttive esterne, cercano l'aiuto di altre persone per la risoluzione di problemi difficili e più frequentemente si aspettano di fallire»¹³.

Si afferma però che le cause di tali differenze non siano dovute al ritardo mentale, ma correlate ad esso in maniera indiretta e si ritengono centrali carenze nei meccanismi di monitoraggio e autoregolazione nell'uso delle proprie strategie cognitive, che sono derivate dalla qualità del mondo relazionale in cui il soggetto è immerso e determinano la qualità delle possibilità che il soggetto attribuisce a stesso.

Infatti la conoscenza delle proprie strategie cognitive (conoscenza metacognitiva) è strettamente collegata alle emozioni che vengono vissute mentre si "usa il cervello" e quindi è strettamente collegata agli aspetti relazionali e alla possibilità di immaginarsi efficaci, che è determinata dalle risposte del contesto (relazioni e ambiente) alle iniziative del soggetto.

Qualora le risposte del contesto siano efficaci, accoglienti e supportive si permette al soggetto di sviluppare la consapevolezza di sé stesso e ciò conduce alla possibilità di rispondere alle situazioni problematiche "mettendo in gioco" tutte le proprie potenzialità per cercare la soluzione che meglio

¹² Cfr. G.B.T. Brazelton, S.I. Greenspan, *op.cit.*

¹³ E. Ziegler, D. Bennet-Gates, *Sviluppo della personalità in individui con ritardo mentale*, tr.it., Edizioni Junior, Bergamo, 2000 (ed. orig. 1999), p. 213.

risponde al proprio modo di pensare e di sentire e quindi esercitare un controllo sui propri processi cognitivi (processi metacognitivi di controllo).

Chiaramente le "atipie strutturali" presenti nella condizione di ritardo mentale costituiscono un elemento imprescindibile al tipo di soluzione che il soggetto può trovare ad una situazione problematica ma, sebbene ci possano essere limitate prestazioni cognitive, gli studi dimostrano che la scarsa consapevolezza delle proprie capacità dipenda dalle numerose esperienze di insuccesso e di fallimento, le quali producono conseguenze sulle motivazioni del soggetto e comportano condotte di evitamento e rinuncia di fronte ad un nuovo compito.

Ciò però correla i problemi di sviluppo cognitivo dei soggetti con ritardo mentale ai problemi ormai ben affrontati dalle teorie metacognitive, perché correla il modo in cui vengono usate le risorse alle variabili emotivo motivazionali dei processi di conoscenza.

In tal senso si individua nei bambini con deficit del funzionamento cognitivo una difficoltà ad attribuire il successo e l'insuccesso a fattori esterni (l'aiuto di qualcuno o la buona sorte) e non all'impegno personale (*locus of control* esterno). Ciò incide, ovviamente, negativamente sulla motivazione, poiché se lo sforzo per portare a buon fine una situazione non viene ritenuto determinante nel suo risultato, il soggetto può ritenere inutile perseverare nell'impegnarsi responsabilmente¹⁴.

Inoltre, se si ritiene che l'impegno personale non incida direttamente nella situazione in atto, ovviamente viene inficiata la percezione dell'autoefficacia¹⁵ e si assume un atteggiamento rinunciatario dove non si apprende dagli errori commessi, che si considerano inevitabili e non controllabili, si impara a sentirsi impotenti (condizione di impotenza appresa¹⁶) e, in qualche modo, a non essere curiosi e creativi nell'esplorare le possibilità che una situazione nuova produce.

In tali condizioni il soggetto non può sviluppare una buona autostima, poiché l'immagine che si sarà costruito di sé stesso, ovvero che cosa il soggetto pensa di sé stesso, e ciò che pensa di poter essere, ovvero le proprie aspirazioni, non gli permetteranno molto facilmente di sentirsi in grado di partecipare alla vita sociale.

D'altro canto gli studi sullo sviluppo di personalità di soggetti con ritardo mentale dimostrano anche che gli individui con questo profilo abbiano una tendenza a farsi guidare dall'esterno, una forte motivazione a strutturare una dipendenza da persone che reputano supportive, maggior facilità ad essere soggetti ai rinforzi dati dall'esterno per svolgere un com-

¹⁴ Cfr. R. De Beni, A. Moè, *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna, 2000.

¹⁵ Cfr. A. Bandura, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, 2000 (ed. orig. 1997).

¹⁶ Una tra le prime definizioni di impotenza appresa la si trova in L. Abrahamson, Y. Seligman, M. Teasdale, *Learned Helplessness*, «Humans: Critique and Reformulation Abnormal Psychology», 87, 1978, pp. 49-74.

pito o vivere una situazione nuova rispetto ad una personale motivazione/soddisfazione nel volerla affrontare (motivazione estrinseca)¹⁷. Si può dire quindi che nei loro comportamenti attuino delle strategie che li difendono dalla frustrazione che provano, non sentendosi in grado di rispondere alle aspettative che gli adulti significativi hanno intorno. Questa condizione però diventa ben più rilevante della presenza del deficit di funzionamento cognitivo, poiché se i processi di apprendimento perdono la loro importanza per sviluppare le proprie potenzialità allora si arriva al paradosso che l'educazione ricevuta non sia fonte di crescita ma limite e barriera al poter progredire a livello umano.

In contemporanea a ciò gli studi degli ultimi due decenni hanno messo in rilievo che per analizzare come viene costruita la consapevolezza bisogna affrontare la distinzione tra i microprocessi cognitivi (processi molecolari) e la strutturazione cognitiva delle capacità, come ad esempio la capacità di ragionamento (processi molar)¹⁸. Questa distinzione aiuta nella comprensione del rapporto tra i processi automatici del pensiero, cioè quelli messi in atto per re-azione, attraverso copioni costruiti attraverso la loro reiterazione, e la consapevolezza¹⁹. In tale prospettiva infatti si supera l'idea che non sia possibile indagare il mondo interno del soggetto in funzione della sua povertà di espressione, ma che l'indagine complessiva del suo funzionamento mentale diventi necessaria, come per chiunque altro, e che possa essere compiuta solo attraverso la costruzione di una relazione educativa significativa.

Se, in funzione dei documenti resi obbligatori dalla 104/1992, questi aspetti vengono in qualche modo tenuti presenti, nella disabilità adulta la situazione si complica e deve essere affrontata senza mai negare la complessità psichica che sottostà all'individuo, in maniera da potergli proporre quel *life long learning*, necessario per concretizzare le sue possibilità in termini di attività e partecipazione, così come espresso dall'OMS attraverso l'ICF.

2. Il lavoro nella disabilità adulta in condizione di ritardo mentale

In tutto ciò gli studi condotti sulla costruzione del progetto di vita per i soggetti con disabilità intellettive apportano un grande contributo perché forniscono quegli elementi a cui è necessario riferirsi nel condurre pratiche

¹⁷ Cfr. H.H. Kelley, J.L. Michela, *Attribution Theory and Research*, «Annual Review of Psychology», 31, 1980, pp. 457-501.

¹⁸ Una più esauriente trattazione dei processi molecolari e molar è descritta in U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, tr. it., il Mulino, Bologna, 1986 (ed. orig. 1979).

¹⁹ Gli studi di riferimento sul rapporto tra processi automatici della mente e consapevolezza sono A. Karmiloff Smith, *Beyond Modularity: a Developmental Perspective on Cognitive Science*, MIT Press, Cambridge, 1992; A. Damasio, *Emozione e coscienza*, tr. it., Adelphi, Milano, 2000 (ed. orig. 1999); D.J. Siegel, *La mente relazionale: neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2001 (ed. orig. 2001).

educative e didattiche utili per promuovere una formazione di qualità, ovvero una formazione che permetta al soggetto di usare al meglio le sue capacità cognitive e di sviluppare maggior padronanza dei suoi processi interni.

Se nei contesti dell'età evolutiva questi contributi sono valorizzati, la questione si complica quando ci si riferisce alla disabilità adulta. In primo luogo perchè è facile intercorrere nella falsa credenza per cui il disabile intellettuale non diventi mai veramente un adulto, in funzione di una lettura superficiale del dato "età mentale" prodotto dalla misurazione del quoziente intellettuale. In secondo luogo perchè non si tratta più di "immaginare adulti" dei bambini con deficit del funzionamento intellettuale ma di fornire a degli adulti la possibilità di agire in funzione della loro condizione cronologica e di superare l'idea che l'essere adulti produca una condizione di stabilità. In ultimo perchè spesso si ritiene che la situazione di ritardo mentale non produca la necessità di scegliere il proprio ruolo sociale, o comunque si ritiene difficile poter fornire l'occasione di permettere di scegliere realmente un lavoro a persone con capacità cognitive compromesse.

Scrive Fratini:

Le esperienze cognitive, affettive e relazionali che il processo di integrazione scolastica, nonostante tutte le sue difficoltà, ha consentito ad una larghissima percentuale di alunni disabili, rischiano successivamente di essere vanificate. Per molti giovani (e non solo per i più gravi) le occasioni di inserimento lavorativo sono molto scarse e assai problematiche²⁰.

In tal senso il legame tra realizzazione del progetto di vita e possibilità di costruzione identitaria diventa più forte e correlato al grado di soddisfazione e di autorealizzazione che il soggetto prova mentre vive²¹. Ciò è determinato dalla situazione esistenziale di sentirsi in grado di scegliere per il proprio benessere ed il proprio futuro e quindi alla possibilità che il soggetto sia inserito in una dimensione di cura educativa e alla possibilità di aver acquisito autonomie:

[...] uno sviluppo controllato dalla stessa persona disabile, porta a far sì che qualche modo il soggetto disabile, come chiunque altro, sia l'artefice del proprio destino e della propria esistenza. Questo non è possibile se sono gli altri che decidono per lui o per lei, se il soggetto disabile viene considerato come un minorato non in grado di assumersi qualsiasi decisione, fosse la più piccola; anche il decidere e lo scegliere la mattina come vestirsi oppure

²⁰ C. Fratini, *Tutorato e disabilità. Alcune considerazioni sui problemi relativi all'integrazione scolastica e socio-lavorativa dei disabili e sul contributo dei tutors dell'obbligo formativo*, in E. Catarsi (a cura di), *Cultura del lavoro e obbligo formativo. Il ruolo del Tutor*, Del Cerro, Pisa, 2004, p. 62.

²¹ Cfr. M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Bruno Mondadori, Torino, 2010.

cosa mangiare a pranzo mette le basi per il funzionamento dell'abilità della persona e la costruzione di un minimo autocontrollo²².

Tale situazione esistenziale non è strettamente legata alla qualità dell'intelligenza posseduta ma alla possibilità di immaginare il proprio orizzonte di senso nel presente e nel futuro.

Il livello intellettuale ha un valore in tutto ciò ma è più alto, come abbiamo visto, lo sviluppo della possibilità di "gestire se stessi". In tal senso, sebbene rivestano una decisiva importanza il ruolo dei genitori e la qualità dell'inclusione scolastica, i percorsi extra e post scolastici hanno una determinante essenziale poiché insegnano a gestire le relazioni non in funzione degli apprendimenti ma in funzione della dimensione interpersonale.

Tali contesti sono quindi propriamente "abilitativi" perchè costituiscono i luoghi in cui si può vivere situazioni che non richiedono l'impegno dell'intelligenza cognitiva, ma possono valorizzare altri modi di costruire il pensiero, fornendo quindi al soggetto delle immagini diverse di sé stessi e del proprio modo di relazionarsi agli altri.

Chiaramente, migliore è stata la qualità di integrazione scolastica, maggiore sarà la facilità di vivere il proprio essere adulti, ma la continuità con l'inclusione scolastica non toglie le peculiarità ad i luoghi educativi della disabilità adulta, perchè la loro particolarità non è costruire i presupposti per permettere al soggetto di essere, ma dare al soggetto un ruolo effettivo ed insegnare al soggetto a sceglierlo. Il concetto di ruolo, infatti, è determinante per definirsi adulti ed è «ciò che lega il singolo individuo alla complessità sociale e regola ogni rapporto tra le persone all'interno della società stessa»²³ ma è anche un vero e proprio apprendimento in quanto è legato alla capacità di farsi carico dei diritti e dei doveri in esso contenuti²⁴.

Oltre ciò, qualora un soggetto non abbia un ruolo, non sarà in grado di riconoscere il ruolo degli altri in quanto, in base al principio della reciprocità, un soggetto può riconoscere negli altri solo quanto pensa possa esistere per sé stesso²⁵, e di conseguenza «l'im maturità emozionale, la difficoltà a comprendere il significato dei rapporti di ruolo [...] è direttamente correlata alla storia educativa ed affettiva»²⁶.

Immaginarsi però percorsi per l'orientamento e la formazione al lavoro in funzione di un' «adulità realisticamente possibile» per un disabile intellettuale trent'anni fa era ancora impensabile²⁷. Il lavoro, infatti per un adulto

²² E. Montobbio, C. Lepri, *Chi sarei se potessi essere*, Del Cerro, Pisa, 2000, p. 63.

²³ C. Lepri, *I percorsi dopo la scuola dell'obbligo*, in M. Zanobini, M.C. Usai (a cura di), *Psicologia dell'handicap e della riabilitazione*, FrancoAngeli, Milano, 2002, p. 252.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ E. Montobbio, C. Lepri, *op.cit.*, p. 73.

²⁶ *Ivi*, p. 76.

²⁷ Cfr. P. Gherardini, *Disabilità e adulità*, in A. Goussot, *Il disabile adulto*, Maggioli, San Marino, 2009, pp. 123-140.

è considerato la conseguenza del raggiungimento di una condizione di piena maturità fisica e di una maturità cognitivo-affettiva, tale da permettere il riconoscimento sociale del ruolo di lavoratore, con tutte le responsabilità e i diritti che ciò implica.

La condizione di disabilità intellettiva trent'anni fa era vista ancora come una situazione in cui si raggiungeva la maturità fisica ma non cognitivo-affettiva.

Ad oggi, integrando le conoscenze tra vari ambiti disciplinari al fine di non collegare la riduzione delle capacità cognitive, con la maturità di acquisire la responsabilità di essere e sentirsi adulti, ciò è possibile. In tal senso, come abbiamo visto, sono essenziali i contributi di tre ambiti disciplinari.

Sia la neurobiologia, che la pedagogia speciale, che la didattica metacognitiva infatti dimostrano come la consapevolezza avvenga, rispettivamente, a livello della costruzione della mente, a livello di possibilità esistenziale, a livello di costruzione degli apprendimenti, in funzione di ottimizzare le proprie risorse e essere in grado di gestire i propri processi interni.

L'assunzione del ruolo professionale diviene quindi un apprendimento inserito in un processo di orientamento al lavoro e il ruolo lavorativo diventa un mezzo di partecipazione sociale ma anche un elemento di confronto con le proprie potenzialità di crescita identitaria. Ciò travalica la "sola" complessità dell'individuare le caratteristiche che un soggetto deve avere per svolgere una mansione o le competenze che una mansione lavorativa richiede, perchè questa prospettiva supera l'idea di inserire il lavoratore disabile nel miglior contesto possibile, ma apre all'idea che la scelta del lavoro, la qualità delle attività preparatorie o, qualora la condizione di gravità non conduca ad un lavoro economicamente retribuito, le attività agite nel tempo adulto siano finalizzate al permettere al soggetto di costruire la propria consapevolezza, in funzione di permettergli un'assunzione diretta di responsabilità sulle azioni che compie. Poiché «non basta 'saper fare' le cose da grandi per sentirsi grandi, per educare all'autonomia è necessario intervenire anche sulla costruzione di un'identità di adolescente e poi di adulto, sul saper essere una persona grande»²⁸.

In tal modo l'orientamento al lavoro per la disabilità si slega dal concetto di assistenzialismo e si apre anche la possibilità di sviluppo dell'affettività adulta, come dimensione correlata alla crescita globale del soggetto ed incidente sull'uso delle risorse anche cognitive del soggetto. In funzione di ciò si supera anche l'orientamento al lavoro della persona con disabilità in un'ottica di utilizzazione di "tecnicismi" volti ad addestrare una specifica competenza, perchè nell'attuazione di qualsiasi intervento, se gli obiettivi sono solo di una tipologia o sono solo di ordine cognitivo, i risultati appaiono sempre modesti e le pratiche si riconducono alla

²⁸ A. Contardi, *Verso l'autonomia. Percorsi educativi per ragazzi con disabilità intellettiva*, Carocci, Roma, 2009, p. 29.

dimensione dell'addestramento, mentre se vengono attuate strategie che tengano presenti i fattori extracognitivi e la globalità della persona vi è un risultato maggiore²⁹.

Mentre si lega l'orientamento al lavoro e la condizione di disabilità adulta all'idea che nel aiutare un soggetto con disabilità intellettiva a costruire il proprio progetto di vita, ogni singolo aspetto della stessa confluisce nella formazione e che quindi, l'orientamento sia un percorso unico, non frammentato nei vari ambiti, e direttamente collegato alla dimensione della Cura, come congegno di formazione. Difatti la crescita del soggetto con disabilità intellettiva avviene attraverso l'incontro con gli altri, con gli ambienti più o meno familiari ma anche attraverso l'incontro del soggetto con se stesso e con le parti di sé stesso che sente deficitarie. Il mezzo sono le pratiche educative e le attività che vengono proposte.

In ciò risulta di estrema importanza la mediazione di figure educative che gli permettano di trovare un clima di fiducia e serenità e cerchino insieme a lui strategie per relativizzare e superare i propri limiti, contemporaneamente che la qualità delle attività agite con e per la crescita del soggetto avvengano in funzione di permettergli la partecipazione al mondo esterno.

Questi fattori risultano evidentemente centrali anche per entrare nel mondo del lavoro, dove nessun ambiente è mai sufficientemente protetto da impedire il confronto con le proprie capacità e con il proprio modo di rapportarsi agli altri. Ciò significa che l'ambiente di lavoro rappresenta sempre una dimensione che permette di crescere interiormente, scegliendo chi si vuole essere e come mediare quest'aspetto con la particolare realtà in cui si è inseriti.

Attraverso questi elementi si apre anche la strada perché venga valorizzato uno stile relazionale che insegna a pensare i propri stati mentali e quelli dell'altro, al di là dell'attività proposta. Questo può avvenire solo attraverso un contesto strutturato affinché questo avvenga e che ponga questo obiettivo come primario rispetto alle attività, qualsiasi esse siano.

Diventa allora un presupposto che affinché l'orientamento al lavoro sia efficace, ci sia un'ottica di accettazione incondizionata del soggetto ma anche che qualsiasi persona sia presente nel contesto (e quindi, in questo caso i lavoratori delle professioni educative) lo percepisca come un luogo di crescita e si senta accettata e valorizzata. Perché ciò sia possibile allora è fondamentale anche in che modo l'ambito di lavoro sia percepito da chi ne fa parte. Solo qualora venga vissuto con gli aspetti che caratterizzano una "comunità educante"³⁰, l'ambiente di lavoro sarà efficace e maggiormente

²⁹ Cfr. J. Borkowski, *Metacognizione e acquisizione di forza («Empowerment»): implicazioni per l'educazione di alunni con handicap o difficoltà di apprendimento*, in C. Cornoldi, R. Vianello (a cura di), *Handicap, comunicazione e linguaggio*, Juvenilia, Bergamo, 1988; R. De Beni, *La metacognizione: dagli aspetti strategici a quelli emotivo-motivazionali*, «Età Evolutiva», 40, 1991, pp. 37-49.

³⁰ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze, 1965 (ed.orig. 1916).

produttivo, in quanto un contesto strutturato nell'accoglienza di tutti i suoi membri, operatori compresi, e rivolto al benessere del soggetto, sarà maggiormente in grado di strutturare modi originali per interagire con l'esterno, anche con fini economici.

Chiaramente, infatti, l'inclusione sociale e lavorativa, si attua solo e quando i soggetti vivono pratiche educative che abbiano la caratteristica di essere attuate in luoghi dove ogni membro sente realizzare il proprio progetto di vita e dove la relazione con il mondo esterno sia costantemente sollecitata e costituisca un fecondo luogo di scambio.

In tale ambito le pratiche di inserimento lavorativo o le attività svolte nel tempo adulto risultano maggiormente efficaci e in parte risolvono una delle problematiche del rapporto lavoro/disabilità, ovvero costruiscono la partecipazione sociale mettendo al centro il rapporto IO-Altro, al di là, ma mai a prescindere, dall'altro che abbiamo di fronte.

3. La dimensione del lavoro ed i percorsi educativi assistenziali

I percorsi possibili per un soggetto con disabilità adulto, finite le scuole dell'obbligo sono due:

- il percorso di inserimento lavorativo
- il percorso socio-educativo

Il primo percorso è quello normato dalla legge 68/99 e ha notevoli difficoltà di attuazione, ma quello che qui ci interessa porre in luce è il secondo.

Il percorso socio-educativo include «tutto ciò che non attiene all'ambito lavorativo vero e proprio, in quanto non certificato da un contratto di lavoro»³¹. Vi rientrano dunque un'ampia gamma di percorsi che spesso hanno, al loro interno, notevoli differenze per qualità e quantità di esperienze in esso contenute. Sono spesso svolti in luoghi rivolti alle disabilità con deficit di funzionamento cognitivo e talvolta, in situazioni di minor gravità, rappresentano un luogo di passaggio per soggetti che successivamente avranno modo di entrare in contesti propriamente lavorativi.

Gli interventi spesso si caratterizzano per essere svolti dentro strutture, per lo più cooperative organizzate in case famiglia o centri diurni, che intendono fornire un luogo "produttivo" per la crescita personale, in cui trascorre il tempo lasciato "vuoto" dagli impegni scolastici³². Le attività svolte all'interno di questi centri, infatti, sebbene raramente portino ad un corrispettivo economico, hanno attinenza all'ambito lavorativo. In questi

³¹ A. Marangi, *La vita adulta del diversamente abile: assistenza, autonomia, imprenditorialità*, in G. F. Ricci, D. Resico, *L'approccio integrato alla persona diversamente abile*, FrancoAngeli, Milano, 2007, p. 68.

³² L. Trisciuzzi, C. Fratini, M.A. Galanti, *op.cit.*, p. 7.

centri il lavoro torna ad essere quello strumento (e non il fine) necessario a confrontarsi con la propria identità per accrescere le possibilità esistenziali.

In questo saggio e più in generale in questa ricerca, si ritiene che le attività proposte abbiano attinenza alla dimensione esistenziale del lavoro, in quanto le attività svolte al loro interno sono spesso rivolte al produrre piccoli prodotti, eventi costruiti per mostrarsi all'esterno o, comunque, sono attività produttive nella costruzione di un ruolo sociale.

In tal senso, la valorizzazione e la crescita del soggetto sono possibili se in questi percorsi sono presenti elementi di crescita nella direzione del ruolo lavorativo, sebbene per taluni non vi sarà possibilità di avere un contratto di lavoro, se le azioni che vengono compiute verso i soggetti e le attività svolte dai soggetti portano ad una progressione di esperienze e non ad un collage di laboratori e attività, più o meno uguali, più o meno intenzionalmente strutturati. Il significato del lavoro si epura da quelle fatiche esistenziali derivate dalla ricerca del reddito e si connota come quell'elemento che favorisce e non riduce le energie vitali del soggetto per condurlo ad essere presente nel mondo con tutto sé stesso e non portarlo ad «adattarsi passivamente cioè per vivere la condizione di non essere»³³.

Quindi sono luoghi protetti, perchè tolgono al lavoro la dimensione di necessità economica e di costante ed agguerrita "battaglia" per cercare un'occupazione abbastanza gratificante ed abbastanza remunerata tale da permette di avere un orizzonte di costruzione per il futuro.

Il rischio di questi centri però è quello di essere ancora legati ad una prospettiva "separatista", dove la normalità di immaginario non entra a pieno titolo e la sicurezza degli utenti è "garantita" dalla mancanza di incontro con la società. Questa finta rassicurazione di un benessere costruito sul non incontrare l'Altro non contiene né l'idea della possibilità di crescita e non contiene per il disabile la possibilità di usare o acquisire le autonomie, il controllo delle proprie strategie cognitive, la possibilità di pensarsi diverso da qualcuno che subisce la vita e non la costruisce.

In corrispettivo i centri organizzati su se stessi, che organizzano attività rivolte ai ragazzi ma che non permettono loro un incontro produttivo con l'esterno, se non magari allestendo momenti di festa da condividere con i genitori, agiranno pratiche in cui gli apprendimenti, qualora vi siano, saranno fortemente direttivi e probabilmente poco valorizzanti l'originalità e l'individualità dei singoli individui.

Infatti l'originalità e l'individualità sono caratteristiche che possono emergere nel soggetto solo quando esso stesso è costruttore attivo delle proprie conoscenze e rispecchiato nella sua unicità da operatori supportivi, ma non invadenti; accoglienti, ma convinti che il soggetto può crescere ancora; empatici ma non squalificanti rispetto alla possibilità di espressione

³³ Cfr. A. Goussot, *op. cit.*

delle emozioni dell'altro; in grado di non creare dipendenza ma di condurre all'autonomia condividendo la propria crescita con l'altro.

Torna quindi centrale il tema della relazione educativa e della cura che si incardina su quali attività vengono proposte e come vengono gestite al fine di produrre attività umane, e quindi lavori.

In sintesi il legame più forte che questi percorsi hanno con la dimensione lavorativa è determinato dal fatto che, in qualche modo, gli utenti e gli operatori svolgono lo stesso lavoro, ovvero, usano le attività ed il luogo per crescere insieme.

In questa prospettiva l'indagine fenomenologica svolta nella cooperativa *Le Rose* di Tavernuzze, a Firenze, si innesta nella valutazione della qualità dell'inclusione del contesto in cui vivono tutti i membri che lo compongono ed indaga come nelle pratiche il ruolo del lavoro sia, per utenti e operatori, centrale per crescere insieme nel proprio percorso esistenziale.

Riferimenti bibliografici

- L. Abrahamson, Y. Seligman, M. Teasdale, *Learned Helplessness*, «Humans: Critique and Reformulation Abnormal Psychology», 87, 1978, 49-74.
- A. Bandura, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, tr. it., Erickson, Trento, 2000 (ed. orig. 1997).
- A. Bandura, *Social learning theory*, Englewood-Cliffs, Prentice Hall, New York, 1977.
- V. Boffo (a cura di), *Di lavoro e non solo. Sguardi pedagogici*, Simplicissimus, Milano, 2012.
- J. Borkowski, *Metacognizione e acquisizione di forza («Empowerment»): implicazioni per l'educazione di alunni con handicap o difficoltà di apprendimento*, in C. Cornoldi, R. Vianello (a cura di), *Handicap, comunicazione e linguaggio*, Juvenilia, Bergamo, 1988.
- G.B.T. Brazelton, S.I. Greenspan, *I bisogni irrinunciabili dei bambini*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2004.
- U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, tr. it., il Mulino, Bologna, 1986 (ed. orig. 1979).
- E. Caracciolo, F. Rovetto, (a cura di), *Ritardo mentale. Strategie e tecniche d'intervento*, FrancoAngeli, Milano, 1994.
- E. Caracciolo, *Ritardo mentale*, in M. Battacchi (a cura di), *Trattato enciclopedico di psicologia dell'età evolutiva*, Vol. II Tomo II, Piccin, Padova, 1989.
- A.T. Cianciolo, R.J. Sternberg, *Breve storia dell'intelligenza*, il Mulino, Bologna, 2007.
- A. Contardi, *Verso l'autonomia. Percorsi educativi per ragazzi con disabilità intellettiva*, Carocci, Roma, 2009.
- C. Cornoldi (a cura di), *I disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna, 1991.
- C. Cornoldi, R. Vianello, (a cura di), *Handicap, comunicazione e linguaggio*, Juvenilia, Bergamo, 1988.

- C. Cornoldi, R. De Beni, Gruppo MT, *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento, 1993.
- C. Cornoldi, R. De Beni, Gruppo MT, *Imparare a studiare 2. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento 2001.
- L. Cottini, *Strategie per l'apprendimento dell'handicappato mentale*, Angeli, Milano, 1993.
- L. Cottini (a cura di), *Bambini, adulti, anziani e ritardo mentale*, Vannini, Brescia, 2003.
- L. Cottini (a cura di), *Disabilità mentale e avanzamento d'età*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- L. d'Alonzo, *Verso l'integrazione totale*, in M. G. Cappai (a cura di), *Percorsi dell'integrazione*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
- L. d'Alonzo, *Pedagogia speciale per preparare alla vita adulta*, La Scuola, Brescia, 2006.
- A. Damasio, *Emozione e coscienza*, tr.it., Adelphi, Milano, 2000 (ed. orig. 1999).
- R. De Beni, A. Moè, *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna, 2000.
- R. De Beni, *La metacognizione: dagli aspetti strategici a quelli emotivo-motivazionali*, «Età Evolutiva», 40, 1991, pp. 37-59.
- J. Dewey, *Democrazia e educazione*, tr.it., La Nuova Italia, Firenze, 1965 (ed. orig. 1916).
- C. Fratini, *Tutorato e disabilità. Alcune considerazioni sui problemi relativi all'integrazione scolastica e socio-lavorativa dei disabili e sul contributo dei tutors dell'obbligo formativo*, in E. Catarsi (a cura di), *Cultura del lavoro e obbligo formativo. Il ruolo del Tutor*, Del Cerro, Pisa, 2004.
- P. Gherardini, *Disabilità e adultità*, in A. Goussot, *Il disabile adulto*, Maggioli, San Marino, 2009.
- A. Goussot, *Il disabile adulto*, Maggioli, San Marino, 2009.
- D. Ianes, *Bisogni educativi speciali e inclusione*, Erickson, Trento, 2005.
- D. Ianes, *Ritardo mentale e apprendimenti complessi. Teorie e ricerche su autoregolazione, metacognizione e generalizzazione*, Erickson, Trento, 1998.
- A. Karmiloff Smith, *Beyond Modularity: a Developmental Perspective on Cognitive Science*, Mitt Press, Cambridge, 1992.
- H.H. Kelley, J.L. Michela, *Attribution Theory and Research*, «Annual Review of Psychology», 31, 1980, 457-501.
- C. Lepri, *I percorsi dopo la scuola dell'obbligo*, in M. Zanolini, M.C. Usai (a cura di), *Psicologia dell'handicap e della riabilitazione*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- A.R. Lurja, *Storia sociale dei processi cognitivi*, tr. it., Giunti Barbera, Firenze, 1976 (ed. orig. 1974).
- A. Marangi, *La vita adulta del diversamente abile: assistenza, autonomia, imprenditorialità*, in G.F. Ricci, D. Resico, *L'approccio integrato alla persona diversamente abile*, FrancoAngeli, Milano, 2007.
- N.J. Melville, *Standard Method of Testing Juvenile Mentality by Binet-Simon*, Nabu Press, Firenze, 2009.
- P. Moderato, *La valutazione cognitivo-comportamentale del ritardo mentale: presupposti, metodologie, strumenti*, in E. Caracciolo, F. Rovetto, *Ritardo mentale. Strategie e tecniche d'intervento*, FrancoAngeli, Milano, 1994.

- E. Montobbio (a cura di), *Il falso sé nell'handicappato mentale*, Del Cerro, Pisa, 1992.
- E. Montobbio, C. Lepri, *Chi sarei se potessi essere*, Del Cerro, Pisa, 2000.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF- Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento, 2002.
- E. Morin, *Una testa ben fatta. Per una riforma dell'insegnamento*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2000 (ed. orig. 1999).
- A. Orsini, C. Laicardi, *WAIS-R. Contributo alla taratura italiana*, Giunti, Firenze, 1997.
- A. Orsini, L. Cianci, E. Rocci, E. Mastrantonio, C. Leone, *WAIS-R e ritardo mentale*, Giunti, Firenze, 2009.
- M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Bruno Mondadori, Torino, 2010.
- P. Pfanner, M. Marchesini, *Il ritardo mentale*, il Mulino, Bologna, 2005.
- M. Pilone, C. Muzio, A. Levriero, *VAP-H. Valutazione degli aspetti psicopatologici nell'handicap*, Erickson, Trento, 2000.
- D.J. Siegel, *La mente relazionale: neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, tr.it., Raffaello Cortina, Milano, 2001 (ed. orig. 2001).
- D. Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*, tr.it., Bollati Boringhieri, Milano, 1987 (ed. orig. 1985).
- L. Trisciuzzi, C. Fratini, M.A. Galanti, *Introduzione alla pedagogia speciale*, Laterza, Bari, 2003.
- S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- R. Vianello, *Insufficienza mentale: aspetti dell'integrazione nella scuola media*, in E. Caracciolo, F. Rovetto (a cura di), *Ritardo mentale. Strategie e tecniche d'intervento*, FrancoAngeli, Milano, 1994.
- T. Zappaterra, *Lavori di-versi. La disabilità adulta e il rafforzamento identitario*, in V. Boffo, (a cura di), *Di lavoro e non solo. Sguardi pedagogici*, Simplicissimus, Milano, 2012.
- E. Ziegler, D. Bennet-Gates, *Sviluppo della personalità in individui con ritardo mentale*, tr. it., Edizioni Junior, Bergamo, 2000 (ed. orig. 1999).
- R. Zazzo, *Affettività e attività cognitive*, in C. Cornoldi, R. Vianello, (a cura di), *Handicap, comunicazione e linguaggio*, Juvenilia, Bergamo, 1988.

V. Boffo

Il contesto della ricerca

Avviene così anche per alcune leggi.
Anche esse sono paragonabili a splendide poesie.
Ha qualcosa di magico,
quasi mistico quel passaggio
(prosaicamente chiamato “comma”)
che parla di *progetto di vita*;
che dire poi dell’altro
dove si sancisce che lo sviluppo della personalità
deve essere *pieno*.
E così via poetando.
Orlando Quaglierini, *Poesia e prosa*

Il contesto e *Le Rose*

Il lavoro empirico che viene presentato in questa sezione e nella successiva nasce dall’idea di voler indagare una esperienza cooperativa radicata in un territorio, alle porte di Firenze, permanente in un tempo, dislocandosi nell’arco degli ultimi venti anni, peculiare per il servizio svolto con un gruppo di soggetti adulti disabili cognitivi. La domanda che sta alla base dello studio riguarda il ruolo delle relazioni interpersonali ed educative in un luogo di lavoro che vede la relazione fra i soggetti come il cardine, la matrice e il mezzo delle professioni educative attive all’interno della struttura. Si assume che, in contesti di formazione e di educazione, la relazione fra i soggetti sia il tramite, il veicolo principe per la realizzazione dei progetti formativi e per l’adempimento dei fini per i quali la struttura cooperativa è stata posta in essere. Potremo dire che fra pratiche professionali dell’agire formativo e relazioni interpersonali/educative corra una tensione ad alto voltaggio che ci può fornire, se analizzata, una chiara lettura, quasi

una chiave di volta, del significato, degli obiettivi e dei fini per i quali il luogo di lavoro di una cooperativa sociale ha senso di esistere. In particolare, la pratica di lavoro formativo che passa per la considerazione delle relazioni è il cardine della cooperativa che, in tal modo, rappresenta una buona pratica. La ricerca, in un certo senso, è chiamata a raccontare “perché”, secondo chi indaga, la pratica formativa de *Le Rose* sia effettivamente una *buona pratica*.

La ricerca svolta ha avuto inizio nell’Ottobre 2011 e si è venuta evolvendo e dispiegando fino al Giugno 2012. Ha rappresentato l’incontro fra due realtà, quella della cooperativa, fattuale e prassica, che ha *intercettato* la dimensione di coloro che “per mestiere” studiano le relazioni educative. L’intento di capire il ruolo delle relazioni nella quotidianità di un servizio complesso e articolato, qual è quello rappresentato da *Le Rose*, rappresenta anche l’esplicitazione di un bisogno implicito nei soci della cooperativa di aprirsi al territorio, alle istituzioni per un legittimo desiderio di ampliamento e di espansione che, invece, non può essere condotto ad attuazione a causa di vincoli amministrativi e burocratici particolarmente impervi da essere superati.

Il racconto del contesto iniziale di riferimento ci sembra particolarmente importante in quanto ha permesso di costituire lo sfondo sul quale incardinare i significati delle storie raccolte attraverso i primi mesi di osservazione diretta del lavoro nella cooperativa e, successivamente, ha orientato il senso delle interviste in profondità condotte agli otto soci fondatori.

La ricerca educativa, infatti, come Luigina Mortari ben evidenzia nella sua ultima produzione epistemico-metodologica¹, si viene delineando sempre più spesso come inscritta in un paradigma ecologico naturalistico che prevede lo sviluppo delle ipotesi e la trasformazione di queste in tesi, in un flusso di divenire continuo che modella e modifica la stessa domanda fondamentale di partenza. In tal modo, il disegno della ricerca prende forma e muta nella variabilità delle situazioni soggettive che i ricercatori incontrano. La flessibilità, la non rigidità, la complessità delle indagini educativo-pedagogiche sono caratteristiche intrinseche del paradigma sul cui sfondo si traggono le indagini sulle relazioni.

La cultura della ricerca si struttura attraverso epistemologie, filosofie di ricerca, metodi, strategie e tecniche di indagine². Sicuramente, i saggi che hanno preceduto questa presentazione hanno avuto l’intento di tracciare i confini epistemologici entro i quali ci siamo mosse come ricercatrici³, ma hanno anche evidenziato l’orientamento di senso che ci ha guidato e ci ha

¹ Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007; L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2010.

² L. Mortari, *Cultura della ricerca. Prospettive epistemologiche*, cit., pp. 59-60.

³ In modo particolare, il riferimento è ai saggi di chi scrive e di Sabina Falconi.

permesso di procedere per prove ed errori nello studio delle relazioni. Per esprimere l'impianto del lavoro, il metodo seguito ha fatto ricorso ad un atteggiamento, quello di cogliere il fenomeno/relazioni osservato nella sua unicità per raggiungere, con profondità di intenti, una mappa delle relazioni sul luogo di lavoro. In buona sostanza, l'analisi che ci siamo permesse di svolgere è quella di un *caso di studio* avvicinato e indagato attraverso visite preparatorie, dialoghi con gli intervistati, osservazione analitica dell'ambiente, acquisizione di materiali, resoconti scritti.

Il significato dell'analisi delle relazioni sul luogo di lavoro è direttamente collegato con il tema che riguarda il rapporto fra relazioni e senso del lavoro per la disabilità adulta. Infatti, il clima, l'ambiente, le relazioni sono i determinanti per proiettare il futuro della cooperativa verso orizzonti innovativi soprattutto per il progetto di vita dei ragazzi/adulti di cui si prende cura.

Perché le relazioni? E quale rapporto può legare lo studio del concetto di relazione sul luogo di lavoro con lo sviluppo delle prospettive di cui la cooperativa si nutre? Innanzitutto, come abbiamo già affermato in esordio, la relazione interpersonale si trova alla base della nascita del progetto *Le Rose*, che prende avvio più di venti anni fa, poiché è sulle buone relazioni fra i soci che si costruisce la pratica con i ragazzi disabili. Attraverso relazioni che sono educative e formative, qualitativamente significative, la cooperativa ha sviluppato un modello di intervento e progettazione annuale. La relazione curata è anche la cura dello sviluppo umano di ciascuno, operatori, soci, ospiti, ma anche un numero sempre più ingente di persone, bambini, adolescenti, educatori che frequentano *Le Rose* per la ricchezza ambientale che offre, essendo un centro di pratica ippoterapica, e per le molteplici attività con l'esterno che vengono condivise e fatte crescere da ciascun operatore, sempre in un costante nesso e presenza-partecipante dei ragazzi disabili adulti. Ciò comporta che l'osservazione e la comprensione della pratica lavorativa quotidiana potrebbe costituirsi come chiave di lettura per una progettazione futura, per sviluppare i progetti di vita dei soggetti disabili che potrebbero, attraverso il lavoro, già peraltro praticato, trovare nuove e migliori forme di conduzione della propria vita.

La strategia del *caso di studio* «viene attivata quando s'intende acquisire adeguata comprensione di un fenomeno visto nella sua singolarità e originalità»⁴. Ciò che viene cercato, in tal caso, è una vasta comprensione del fenomeno da studiare senza la preoccupazione della generalizzazione. Il *caso di studio* «precisamente può essere definito come una descrizione e un'analisi intensiva di una unità fenomenica che ha le caratteristiche di un "sistema circoscritto"»⁵. Nel caso della cooperativa *Le Rose*, l'obbligatorietà dell'unicità della situazione è data da un contesto specifico nel quale opera una cooperativa sociale che *sembra* proprio la realizzazione non solo del

⁴ *Ivi*, p. 203.

⁵ *Ibidem*.

progetto di vita dei ragazzi disabili, ma anche il progetto di vita di ciascuno dei soci e degli operatori. Anticipando alcune conclusioni è possibile affermare che le relazioni hanno le caratteristiche che possono qualificarle come educative e formative, ad alto tasso di impatto emotivo e, contemporaneamente, dense di *mindfulness*⁶ e umanità.

Lo studio di caso ha caratteristiche quali la concretezza, in quanto si prendono in considerazione effettivamente esperienze di vita reali, la contestualità, poiché in effetti la conoscenza che si ha dallo studio è legata effettivamente al luogo, proprio a quel luogo e a nessun altro⁷. L'unicità e l'adesione alla lettura della località sono gli elementi portanti per la nostra riflessione. I passi del *caso di studio* hanno avuto come elementi di riferimento: 1) Identificazione del problema e correlazione con il tema più ampio del rapporto fra "lavoro e disabilità"; 2) Formulazione delle fasi del progetto di ricerca; 3) Pianificazione ed esecuzione delle fasi della ricerca; 4) Raccolta dei dati; 5) Elaborazione dei dati; 6) Restituzione dei risultati ed elaborazione riflessiva del lavoro.

Il percorso è stato svolto dalle ricercatrici con l'intento di avvicinarsi all'osservazione delle relazioni come pratiche di vita quotidiana, dove il centro della riflessione è rappresentato dal valore aggiunto che un benessere relazionale, cercato, curato, desiderato, può apportare a un luogo di lavoro particolare come una struttura che mette a disposizione se stessa per il beneficio altrui, ma che trae, al contempo, da tale movimento, la linfa stessa per una formazione di ciascun soggetto presente che sia anche veicolo di crescita umana, sociale e politica. Abbiamo guardato al tema delle relazioni secondo il modello della cura pedagogica che da alcuni anni è diventato punto di riferimento per la comprensione delle pratiche riflessive di educazione e formazione.

2. Le fasi del percorso: un viaggio alla ricerca dell'altro

L'osservazione e i colloqui informali con i soci, gli educatori, la psicoterapeuta che supervisiona il lavoro a *Le Rose*, hanno costituito la prima parte della ricerca. Le visite alla sede della cooperativa, l'ascolto della illustrazione della progettazione, l'analisi dei metodi didattico-educativi che

⁶ Per il concetto di *mindfulness* si fa riferimento alla produzione intellettuale di Daniel J. Siegel, neuropsichiatra statunitense, che dalla fine degli anni Novanta del Novecento a oggi ha messo a punto uno studio accurato di neurobiologia interpersonale attraverso cui è possibile dare sostegno neuroscientifico allo sviluppo del cervello relazionale. La *mindfulness*, come anche la *mindsight* sono i riferimenti comportamentali attraverso cui i soggetti attuano e fanno esperienza della condivisione mentale e fisica dei vissuti personali. Cfr. D.J. Siegel, *Mindfulness e cervello*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2009 (ed. orig. 2007).

⁷ *Ivi*, p. 204. Mortari, nel testo preso a riferimento, analizza la struttura di un *caso di studio* dal punto di vista teorico. Così facendo ci ha permesso di capire come il lavoro svolto a *Le Rose* fosse effettivamente l'analisi di uno *Study Case*.

sono stati sperimentati e poi sono divenuti parte di un *curriculum formativo* stabile, anche se sempre in un divenire riflessivo, hanno costituito gli strumenti per identificare il nucleo centrale del lavoro di ricerca. Questa prima fase si è conclusa con un Seminario dove più partecipanti, provenienti da vari ambiti istituzionali e accademici si sono confrontati con lo scopo di fare il punto su un tema centrale quello del rapporto fra disabilità e lavoro. I lavori di costruzione del Seminario sono stati parte integrante per la focalizzazione dell'indagine empirica svolta a *Le Rose* nella seconda parte del lavoro di ricerca. Potremo riassumere dicendo che la prima parte è servita per approfondire, maturare, capire il contesto e le domande che da questo emergevano. La seconda parte, sviluppata attraverso le interviste ai soci fondatori della cooperativa, ha permesso di entrare nel merito della pratica relazionale. Per poter capire un nuovo contesto di lavoro e potersi avvicinare a nuove pratiche è necessario apprendere dall'esperienza sul campo cosa significhi "fare esperienza". Solamente a partire da questa prospettiva è possibile cogliere novità, trasferimento sapienziale e conoscitivo, ricchezza dell'umano e potenzialità dei soggetti. In questa prima fase si è trattato proprio di "apprendere dall'esperienza"⁸ di una organizzazione che si è data una struttura, che allestisce laboratorio formativi, che pianifica produzioni artistiche che poi mette sul mercato per la vendita. Quanto accennato è solamente una parte di un insieme di progettazioni, attività vitali che vengono svolte e vissute a *Le Rose* nell'arco dei dodici mesi dell'anno.

Per poter mettere a punto la domanda più importante della ricerca abbiamo ascoltato e osservato con l'intento di far emergere la vita di una organizzazione che pensa e riflette, abbiamo cercato di "fare epochè" per andare alle esperienze stesse, come afferma Edith Stein che del metodo fenomenologico è stata una delle più interessanti e produttive maestre, abbiamo cercato di osservare con "occhi stupiti sul mondo"⁹. In tal senso, abbiamo potuto constatare quanto il punto di vista dell'osservatore sia importante per acquisire dati, per leggere il contesto, per capire "oltre" le situazioni. Talvolta, è sufficiente uno sguardo aperto all'esperienza dell'altro per sovvertire l'ordine della riflessione. Il ricercatore di "cose educative" ha la possibilità di sperimentare ciò di cui dovrebbe essere edotto: una attenzione acuta e piena sul contesto di studio significa imparare la vigilanza su di sé e l'apertura all'altro, alle parole e ai modi, alle comunicazioni esplicite e implicite.

L'osservazione svolta ci ha fatto acquisire consapevolezza e informazioni sullo stile organizzativo della cooperativa, sul metodo formativo che *Le Rose* hanno messo a punto negli anni e sulle prospettive future

⁸ Cfr. L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003.

⁹ Cfr. E. Stein, *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova, Roma, 1998 (ed. orig. 1991), pp. 53-54. Nel testo, il cui manoscritto fu steso da Edith Stein durante l'arco di molti anni dal 1919 al 1932, la fenomenologa chiarisce con evidente acutezza di idee l'atteggiamento del ricercatore verso i fenomeni e gli oggetti di studio.

che la struttura potrebbe avere, ma che a causa di impedimenti di natura burocratica e politica gli sono impediti. Alcuni aspetti sono emersi con piena evidenza: l'organizzazione non verticistica, dialogante, comunitaria è mossa da una spinta interna e implicita densa, che attraversa tutte le attività istituite. Il gruppo dei soci lavora, pensa e collabora come un gruppo educativo e questo si riflette sullo stile relazionale che emerge dall'andamento dei progetti didattici e formativi. La cura delle relazioni fra gli operatori, la cura della pianificazione dei laboratori di falegnameria, di ceramica, di giardinaggio e di orticoltura, come anche l'intensa attività di ippoterapia e di danzaterapia ci hanno fornito uno spaccato di una comunità educante se stessa e i propri membri. Non siamo entrate nel merito dei metodi perché il nostro interesse è stato focalizzato sul clima relazionale e sulla creatività "imprenditoriale" della cooperativa, intesa quest'ultima come la capacità dei soci fondatori di restituire un innovativo progetto di vita ai ragazzi disabili, ormai adulti, per il quali la cooperativa esiste.

In questa fase abbiamo approfondito i dialoghi con la Responsabile dell'organizzazione, con le figure professionali che lavorano a *Le Rose*, una professionista di danzaterapia, una educatrice di ippoterapia, un'arteterapista, un architetto che si occupa della pianificazione e degli arredi del verde, la psicoterapeuta che svolge un lavoro di supervisione del gruppo dei soci fondatori e degli educatori. In particolare, con la Responsabile abbiamo progettato lo studio della storia, dell'organizzazione e dei bisogni attuali della cooperativa, proprio per poter avere quanti più elementi possibile per poterne capire i vissuti relazionali e le attese formative.

Se il fine di ogni lavoro educativo è la trasformazione dei soggetti che agiscono tale lavoro, potremmo affermare che questa prima fase di osservazione/ricognizione, analisi dei bisogni, è stata intensamente trasformativa. Ci ha permesso di entrare in una realtà dove la centralità dell'altro e l'atteggiamento verso la diversità sono divenuti la matrice per un modello di cura educativa e formativa. Le attività e la progettazione a *Le Rose* hanno permesso che i disabili adulti che ogni giorno vivono e lavorano in cooperativa abbiano trovato un modo per crescere, formarsi e sviluppare ognuno le proprie capacità. La cooperativa ha anche una interessante produzione artistica di oggetti che vengono poi venduti ad alcune botteghe artigiane fiorentine. L'accordo con l'Accademia di Belle Arti di Firenze prevede la valorizzazione delle capacità artistico-pittoriche, in particolare, di uno dei ragazzi ospitati.

La seconda parte del lavoro di ricerca ha previsto otto interviste in profondità ai soci fondatori. Abbiamo scelto di svolgere le interviste con una scadenza temporale ben precisa, circa dieci/quindici giorni di distanza, con lo scopo di darci la possibilità di maturare le parole e i vissuti narrati, ma anche con il fine di "stare sulla soglia", per cogliere l'atmosfera di lavoro, senza alterare la scena. La prima domanda che ci siamo poste ha riguar-

dato lo scopo delle interviste, il fine di un approfondimento individuale, necessario per entrare dentro la vita della struttura. Volevamo “dare voce” a coloro che hanno costruito ciò che oggi è un luogo di cura e di benessere educativo attraverso il racconto delle loro pratiche professionali.

Le interviste si sono mosse lungo una traccia che ha fornito gli stimoli per le narrazioni personali e professionali. Lo schema dell’intervista è stato utile per osservare le permanenze e le differenze, abbiamo però sempre cercato di stabilire un rapporto empatico e profondamente dialogante. Ogni intervista è stata molto densa di significati e di *vissuto umano*: ogni socio intervistato ci ha restituito molto più di ciò che ha avuto.

Questa la griglia, che abbiamo cercato di rispettare, ma che non è mai stata rigidamente imposta:

1) Indagare il vissuto

Che studi hai fatto?

Gli studi che hai fatto sono pertinenti al lavoro che stai svolgendo?

Quando è maturata in te l’idea di partecipare alla cooperativa?

Quando hai capito che la dimensione della cooperativa poteva diventare la tua professione?

Rispetto alla tua dimensione di vita, sei soddisfatto del lavoro che stai svolgendo?

2) Indagare il presente

Raccontami la tua esperienza lavorativa attuale

Qual è il tuo ruolo?

In che cosa consiste la tua professione?

3) Indagare i vissuti di relazione

Come definiresti la tua relazione con gli utenti della cooperativa?

Come definiresti i rapporti con i colleghi?

Hai relazione con le persone che vengono a fare attività esterne?

Se sì, che tipo?

Come riesci a rapportarti con la struttura gerarchica presente all’interno della cooperativa?

4) Indagare il trasferimento della conoscenza

Quando sei arrivato che cosa sapevi fare e che cosa conoscevi?

Adesso che cosa sai fare e cosa conosci?

Come sono aumentate le tue competenze?

5) Indagare il ruolo del contesto

Vieni volentieri al lavoro?

Quale aspetto delle Rose ti piace?

Quale aspetto delle Rose non ti piace?

La tua professionalità cambierebbe se le Rose si trasferissero in un altro luogo?

I cinque campi di riferimento hanno permesso di approfondire gli aspetti che nel percorso osservativo/attentivo non avevamo potuto ascoltare, perché troppo impliciti e professionalmente caratterizzanti la dimensione univoca di ciascun soggetto. Svolgere le interviste ha comportato ancor più aprire una finestra sul mondo dell'altro, in tal senso abbiamo cercato di curvare atteggiamenti troppo direttivi, abbiamo inteso sviluppare una reale conversazione piuttosto che un dialogo unipersonale. La conversazione, infatti, è una relazione fra parlanti dove ciascuno è impegnato ad ascoltare l'altro più di quanto non lo sia ad ascoltare se stesso, dove la parola viene scambiata fra pari e non ci sono dislivelli di potere, dove è molto più importante far giungere le parole significanti che l'interlocutore ci porge piuttosto che ritrovarsi intenti a emettere un monologo senza ascolto.

Al termine delle interviste abbiamo tracciato delle unità di analisi, quasi delle invarianti che sono emerse costantemente dai racconti. Un esempio è dato dai brani tratti dalle interviste seguenti:

Sì, **noi lavoriamo sempre sul movimento**; su gruppi oppure con lezioni individuali. I gruppi sono guidati verbalmente e c'è l'invito a sperimentare i processi di movimento (a volte semplici, a volte più complessi, cercando di alternare le cose conosciute a quelle sconosciute). In certi casi sembra proprio che il nostro sistema nervoso si "appassioni" come per risolvere un rebus, a rimettere ordine nella confusione. Il metodo, con questi movimenti molto studiati per stimolare questo tipo di risposte, cerca di riportare alla naturalità del movimento e dell'apprendimento¹⁰.

Credo che il lato più interessante sia quello umanitario. Nonostante io **continui a lavorare in campo artistico** credo che la conoscenza dell'altro, l'umanità sia quello che accomuna tutti i ragazzi, qualunque siano i loro problemi. Inoltre è incredibile come lavorando con i disabili essi tirino fuori i tuoi luoghi d'ombra, i tuoi conflitti, i tuoi spazi irrisolti. Se riesci a comprendere questo, capisci anche che ti è data una grande opportunità di crescita. Non lo dico per essere una buonista... te lo dico perché è proprio un viag-

¹⁰ Intervista n. 1

gio... È la più grande risorsa che mi ha dato questa esperienza. Oltre all'opportunità di mio figlio che qui sta bene, i ragazzi stanno bene...¹¹.

All'inizio, sì. All'inizio era un progetto di vita, **facevamo agricoltura biologica, vendevamo i prodotti ai negozi di Firenze...**¹².

Gli esempi potrebbero continuare, ma ciò che vogliamo far emergere è l'esperienza personale che ciascun socio ha portato dentro il luogo di lavoro come valore aggiunto. Ciascuno con le proprie capacità e con le proprie competenze è stato in grado di gettare un ponte e di trasferirle, di renderle operative nella mente e nelle mani dei ragazzi/giovani adulti.

Il lavoro di etichettatura svolto su tutte le interviste ha portato dei risultati dove la chiave di lettura del vissuto esperienziale è emersa dalle stesse parole raccolte. Le chiavi di lettura delle invarianti ci hanno permesso di raggiungere alcune significative conclusioni.

3. Qualche conclusione: limiti e risorse

Come afferma Mortari:

Una ricerca empirica è scientifica quando di un fenomeno enuncia *l'essenza empirica, che è un'essenza non di idealità ma concreta, costituita dall'insieme delle qualità (comuni – se si riesce a identificarle –, estensivamente estese, parzialmente estese, singolari) che definiscono la datità offerente del fenomeno*. Così intesa una ricerca empirica è rigorosa, valida, ma anche molto faticosa da portare a termine¹³.

Certamente non è semplice poter affermare quando è che una ricerca empirica possa dirsi scientifica. Forse, in ambito educativo è importante porsi il problema poiché ancora troppa ricerca risente di un atteggiamento scientifico di impianto positivistico che poco fa emergere dei vissuti educativi, delle pratiche di trasformazione soggettiva, delle dimensioni della riflessività e della criticità empirico-fattuale. Tutti aspetti che sono propri degli indirizzi più raffinati della ricerca pedagogico-educativa nei contesti di formazione formale, non formale e informale. Ciò che possiamo affermare come *pratiche* della ricerca è che il cammino è ancora molto lungo e che, dal punto di vista dei ricercatori, la riflessione su cosa sia scientificamente adeguato in contesti qualitativi dove in gioco ci sono le sfumate dimensioni di una soggettività da educare, formare, curare è ancora terreno da dover essere dissodato.

¹¹ Intervista n. 2

¹² Intervista n. 3

¹³ L. Mortari, *Un salto fuori dal cerchio*, in L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, cit., p. 14.

Nel nostro caso, aver fatto parlare le attività, il luogo, le persone, le cose, essersi avvicinate a una realtà che crea *empowerment sociale* ha voluto dire dare voce a un mondo che troppo spesso rimane muto anche per coloro che maggiormente dovrebbero occuparsene. Ha senso, perciò, parlare di ricerca educativa sul campo, di carattere empirico. L'essenza empirica parrebbe un concetto contraddittorio, tanto non può essere misurato, pesato calibrato. Eppure, le essenze empiriche specifiche della cooperativa sono emerse dalle parole riflettute e pensate delle interviste.

Le relazioni sono centrali per ciascuno dei soci, attraverso un buon clima relazionale costituito dal rispetto, dalla condivisione di intenti, dalla capacità di risoluzione di conflitti. Le relazioni rispecchiano i bisogni e le necessità dei conduttori della cooperativa che in tal modo si adoperano per lavorare con l'intento e la consapevolezza che il modello educativo sia guida per i ragazzi/disabili. Il lavoro con i disabili rappresenta per ciascuno dei soci una dimensione centrale del progetto di vita stesso, le essenze qualitative dei valori *per la vita* sono anche le essenze per la pratica professionale. Il lavoro coincide con la vita, a vari gradi, a seconda di ciascuna soggettività. Il tempo non è stato di ostacolo, ma ha valorizzato la capacità di lavorare in gruppo, di assorbire le differenze, di fare delle differenze strumenti di crescita per progettare sempre di più e sempre meglio con i ragazzi/adulti disabili e con il territorio. Il lavoro è un valore in sé ovvero il lavoro in cooperativa è la vita vissuta con la consapevolezza di star realizzando un fine e non solo un progetto, almeno non un progetto qualsiasi.

Dal punto di vista educativo e formativo, la validità della relazione come pratica di comunità è pienamente rispettata attraverso il benessere di tutti i soggetti disabili che vengono accolti. L'ascolto e l'attenzione costanti e reciproci mutano le forme dei singoli e fanno emergere e raggiungere miglioramenti e crescite altrimenti impensabili. La cura delle dimensioni empatiche attraverso ogni percorso, attività, conducono a traguardi empiricamente rilevanti. Il lavoro è un mezzo e un fine al contempo. Un mezzo, in quanto attraverso il lavoro ognuno realizza se stesso e così facendo dà forza, coraggio, solidarietà professionale agli educatori, ai soci, ai genitori che fanno parte della cooperativa. Il lavoro è un fine: per nessuno dei soci è *il* lavoro del sostentamento materiale, non c'è ritorno economico, ma certamente è il lavoro del sostentamento spirituale, ciò senza il quale la vita potrebbe assumere i toni del grigio torpore. Forse, un limite: e in ciò sta il fine del nostro lavoro di ricercatrici. La cooperativa come luogo di un benessere sociale e relazionale ha bisogno di guardare oltre. Ha bisogno di pensare per i soggetti accolti l'adulità che li connota. Impresa ardua, molto complessa. Questo oltre potrebbe essere pensato in termini di *labour* ovvero di lavoro effettivo per gli adulti disabili cognitivi. A questo la politica locale del privato sociale dovrà fornire una risposta certa.

Non possiamo limitarci, come ricercatrici, a dire che *Le Rose* stanno lavorando bene, è necessario che dopo la ricerca, le dimensioni politiche del-

la società civile si facciano carico di chi accoglie le differenze, di chi le cura, di chi svolge un lavoro per coloro che saranno sempre dipendenti, ma che ugualmente hanno i diritti e le capacità per realizzare la propria indipendenza soggettivamente possibile.

Riferimenti bibliografici

- M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano, 2001.
- M. Baldacci, *La ricerca empirica in pedagogia*, «Studi sulla Formazione», 1-2, 2009, pp. 15-21.
- E. Becchi, B. Vertecchi, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 1986.
- F. Cambi, *La ricerca educativa nel Novecento. Linee per un'interpretazione metodologica*, «Studi sulla Formazione», 1-2, 2009, pp. 23-32.
- J. Dewey, *Democrazia e educazione*, tr. it., R.C.S. La Nuova Italia, Milano, 2000²¹ (ed. orig. 1916).
- J. Dewey, *Esperienza e educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze, 1993 (ed. orig. 1938).
- E.F. Kittay, L. Carlson, *Cognitive Disability and its Challenge to Moral Philosophy*, John Wiley & Sons Ltd. Chichester, 2010.
- D.A. Kolb, *Experiential Learning Experience as a Source of Learning and Development*, Prentice Hall, New Jersey, 2004.
- P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma, 2002.
- S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. Metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998.
- S.B. Merriam, *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, Jossey-Bass, San Francisco, 2001.
- J. Moon, *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*, tr. it., Carocci, Roma, 2012 (ed. orig. 2004).
- L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003.
- L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007.
- Mortari, *Ricerzare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma, 2009.
- L. Mortari, *La ricerca empirica in educazione: questioni aperte*, «Studi sulla Formazione», 1-2, 2009, pp. 33-46.
- L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2010.
- L. Mortari, *Un salto fuori dal cerchio*, in L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2010.
- C. Sità, *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Carocci, Roma, 2012.

132 Per una formazione al lavoro

D.A. Schön, *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York, 1983.

D.A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey Bass, San Francisco, 1987.

D.J. Siegel, *Mindfulness e cervello*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2009 (ed. orig. 1991).

E. Stein, *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova, Roma, 1998 (ed. orig. 1991).

S. Falconi

La cooperativa *Le Rose*: analisi di un contesto socio-educativo

Introduzione

La cooperativa *Le Rose*, di tipo A, è nata nel 1992 ed è un'organizzazione non lucrativa di utilità sociale (ONLUS).

È nata in seguito alla scelta dei soci fondatori di costruire uno spazio di vita e di lavoro per sé stessi e per disabili con deficit di funzionamento cognitivo, adolescenti ed adulti, che realizzasse in primo luogo un sogno condiviso da tutti i soci: creare un luogo in cui la centralità ed il rispetto per la persona e per l'umano travalicasse ogni altro elemento, compresa la parte economica. Si sono quindi strutturati come una cooperativa molto piccola, con l'intento di accogliere ragazzi ed adulti che avessero bisogno di uno spazio protetto, ma non chiuso, per permettergli di costruire un progetto di vita all'interno di un contesto accogliente. Il luogo che hanno scelto per trasformare il sogno in progetto è una splendida casa colonica con molti ettari di terreno; i soci e gli utenti la hanno, insieme, progressivamente ristrutturata, inventandosi gli spazi esterni e gli spazi interni, per renderli funzionali alle loro attività. Le creazioni che abbelliscono lo spazio esterno riguardano un labirinto costruito con le piante, una fontana funzionante, svariate installazioni tra cui uno splendido dragone, molti totem, estremamente suggestivi e rappresentativi della comunità.

Resta impossibile comunque descrivere in maniera esaustiva il luogo perchè ogni piccolo angolo contiene la concretizzazione di idee, degli utenti o degli operatori, realizzati con molta originalità nell'arco di svariati anni.

Una socia fondatrice è essa stessa madre di un ragazzo disabile e la sua storia di vita ha costituito la spinta concreta alla direzione iniziale del progetto poiché il gruppo dei soci condivideva con lei la necessità di offrire a ragazzi con disabilità medio-gravi una possibilità di crescita dopo la scuola, in funzione della loro autonomia, fornendo strumenti mentali e pratici, e

in funzione della possibilità di una maturazione emotivo-affettiva, la quale permettesse di usare al meglio le proprie risorse. Il fine ultimo era, ed è, il permettere agli utenti una formazione che conducesse alla consapevolezza e alla concreta assunzione di responsabilità del proprio percorso di crescita.

In tal senso la cooperativa si muove per favorire un reale passo verso l'autonomia degli utenti e struttura le attività anche in funzione di costruire un confronto costante tra i ragazzi disabili e gli operatori, credendo che le relazioni interpersonali e la condivisione nella cura e nella "interpretazione artistica" degli spazi, sia il miglior modo per dare a questi ragazzi un orizzonte di senso e di significato alla propria vita.

Per tale impegno e per la scelta di fondo compiuta da tutti i soci che hanno dato vita alla cooperativa, quest'obiettivo si concretizza anche come elemento imprescindibile del progetto di vita degli operatori.

In tal senso risulta una realtà in cui vengono messe in atto buone pratiche per l'inclusione perché ogni attività, ogni evento ed ogni relazione è improntata a cercare di sviluppare al meglio la propria persona, nella completa accettazione reciproca.

È organizzata attraverso laboratori, officine, botteghe, atelier, che promuovono vari tipi di sperimentazioni, utilizzando tecniche innovative e metodi dinamici e creativi che abbiano sempre strategicamente al centro la crescita del soggetto in funzione di relazioni educative basate sul riconoscimento e la valorizzazione dell'altro.

A tal fine le loro attività sono manuali, motorie, culturali, ricreative, ma anche di cura degli animali e delle piante. Una grande particolarità è lo stile sempre molto originale degli oggetti che producono, che deriva dal valorizzare le capacità espressive e artistiche dei singoli utenti.

La dimensione di unicità dei manufatti infatti nasce proprio dalle capacità, spesso anche molto limitate, degli utenti e dal sapiente uso di competenze pratiche degli operatori, che riescono a creare dalle imperfezioni nelle tecniche di realizzazione, la perfezione di opere finite, spesso anche estremamente funzionali, come dimostrano bene le opere di riciclo di vecchie cassette, che colorate e abbellite con quelli che sono gli scarti di lavorazione del legno, risultano originalissime aiuole.

Utenti e operatori agiscono insieme attraverso percorsi di qualità per avere prodotti finiti e per, quindi, permettere a tutti quelli che vi lavorano di partecipare attivamente al ciclo produttivo, dall'idea alla realizzazione, di qualsiasi oggetto presente all'interno di quel luogo. Infatti, si muovono nel proporre un'ottica in cui il contesto ambientale e relazionale aiuta il soggetto a esprimersi e a costruire una propria biografia originale e rompono l'idea di aiutare il soggetto a "entrare nella normalità", mentre percorrono la strada che, fattori come la possibilità di esprimere la propria soggettività, la praticabilità di relazioni in contesti aperti e plurali, il lavoro di rete, siano quelli che permettono ai loro utenti e a sé stessi di vivere al meglio la dimensione del proprio benessere personale.

In tal senso la cura del disabile adulto e la dimensione lavorativa che promuovono si innesta in una dimensione di inclusione sociale che crea una linea di continuità tra le attività pratiche e la più recente letteratura sull'argomento.

Al loro interno hanno ben strutturato infatti un protocollo di pratiche per la presa in carico delle necessità del disabile adulto e la costruzione di un ambiente/contesto che sia fonte di relazione continua con sé stessi e con gli altri ma anche occasione di formazione comunque e sempre anche per l'operatore.

Nell'analisi fenomenologica della cooperativa si analizzeranno tali pratiche andando in particolare a sottolineare come la crescita professionale dei singoli soci sia fondata su un tipo di apprendimento di tipo cooperativo che comporta un intreccio sempre molto problematico ma estremamente produttivo tra la dimensione di cura di Sé e di cura dell'Altro. Verranno poi evidenziati gli elementi che compongono le pratiche metodologiche in senso stretto, analizzando il modo in cui realizzano i prodotti e il contenitore di tali attività ovvero la relazione educativa. Si vedrà poi come nella relazione educativa vengano attuati i meccanismi di sintonizzazione e modulazione affettiva e come lo stile relazionale sia fondato sulla necessità di costruire un senso di appartenenza psichica degli utenti al contesto, in funzione di usare la matrice intersoggettiva come spinta motivazionale per acquisire una maggior coscienza di sé.

In tale analisi si andrà a vedere come viene usato lo spazio vitale prodotto dalla dimensione lavorativa e quanto questo aspetto contribuisca a legare la Cooperativa al territorio.

In ultimo, si tratterà una riflessione conclusiva che cercherà di contestualizzare la cooperativa dentro la sua storia e la storia della cooperativa dentro un più ampio modello educativo e organizzativo, a nostro parere molto innovativo, che possa in qualche modo essere trasferibile per il lavoro in altri contesti.

I. L'agire umano e l'agire professionale

La scelta di fondare la Cooperativa *Le Rose* nasce nel 1988 a seguito della volontà di quattro persone che con motivazioni diverse erano interessate ad aprire un centro che fosse vivo, attivo, accogliente e stimolante, con l'obiettivo non tanto di includere i soggetti con disabilità, quanto di essere un raccordo tra loro e la società.

Rilevano quindi una cooperativa, *L'Ortica*, che aveva un altro fine sociale, in quanto era adibita alla vendita di prodotti agricoli e le cambiano denominazione e obiettivi, facendola diventare un centro semiresidenziale per soggetti con disabilità del funzionamento cognitivo.

Era il 1988.

Nel frattempo, appunto, L., io (P.), G., S. (S. si occupava di macrobiotico e L. faceva danzaterapia...) ci siamo messi insieme alla ricerca di un luogo... Abbiamo girato le campagne e siamo andati a conoscere altre realtà anche per capire come funzionassero. Per esempio a Roma c'era un gruppo di antroposofi... Loro hanno questo forte senso del villaggio, del disabile inserito in una famiglia... S. lavorava in un negozio macrobiotico, il "Sugar Blues", in via dei Serragli. Era loro cliente il socio di una cooperativa che si chiamava Ortica (risiedeva in precedenza dove ora sono le Rose) che produceva il miele, faceva agricoltura biodinamica e lavorava con i tossicodipendenti. Le loro api erano appena state sterminate da una malattia e la cooperativa stava chiudendo. Quindi noi siamo subentrati cambiando la motivazione sociale (prendendoci anche carico di alcuni debiti) e abbiamo iniziato come gruppo molto piccolo. Sono stati anni di sacrifici ma la necessità ci ha fatto superare le difficoltà riscontrate per mancanza d'esperienza...¹.

Nasce concretamente nel 1992 e si caratterizza per un inizio ben poco strutturato:

Direi un po' naïf, un po' così, senza avere una base davvero professionale. Però, mano a mano che abbiamo messo a posto la casa, tra chi sapeva fare una cosa e chi sapeva farne un'altra, mettendoci insieme si riesce a fare tanto. Il lavoro, il confronto, mette in moto, produce..

Questo è molto importante, è un'esperienza parallela all'altra, ma ugualmente importante il fatto di stare con un gruppo di persone che hanno cose in comune ma sono tutte molto diverse, ma trovarsi d'accordo per nutrire la cooperativa che diventa il nostro bambino perché è la cosa che abbiamo in comune. Questo è stato molto interessante. Così è nato piano piano Le Rose.

Venendo qua abbiamo detto: "Cosa si potrebbe fare?", io avevo la danza, Paola la pittura, qualcun altro il giardino... Perché non si potrebbe cominciare a fare delle attività qui? Quindi è questo come è nata la cosa².

Diviene poi un contesto di lavoro maggiormente strutturato in seguito al fatto che ampliano le loro prospettive, si fanno carico di aumentare il loro livello di professionalità attraverso corsi di formazione specifici e incontrano G.I. che, insegnante da tutta una vita, aveva ben in mente come si strutturano e portano avanti progetti per obiettivi e che quindi dà alla cooperativa una forma e una struttura più congruente con il lavoro da svolgere con gli utenti «Subito dopo poco è subentrata G.I. e le cose hanno iniziato a prendere la forma ufficiale [ride]»³.

¹ Intervista n. 2.

² Intervista n. 5.

³ Intervista n. 2.

Questo aumento di competenze e di conoscenze, motivato principalmente dalla necessità di implementare la professionalità dei singoli soci, poiché nessuno di loro ha una formazione accademica per essere un educatore, viene integrato dal contributo di una psicologa che intraprende con loro un percorso di supervisione e formazione: «La dottoressa S.B. poi ci ha aiutato a strutturarci, a insegnarci da come si fa un programma a come si porta avanti una riunione...»⁴.

In funzione di questi incontri e di percorsi di formazione che parallelamente come gruppo di lavoro intraprendono, ottengono un salto di qualità che li porta ad organizzare meglio l'organico, suddividendosi mansioni e compiti, ma rimane invariato lo spirito e l'etica del lavoro che caratterizza questo luogo: tutti i soci, infatti, ritengono che il lavoro a *Le Rose* non debba essere motivato da elementi economici, bensì ritengono che il lavorare nella cooperativa sia una scelta di portar avanti un progetto in funzione di un sogno condiviso, ovvero creare un luogo in cui il lavoro produca senso di appartenenza ad una comunità che cresce. Il parallelo che ricorre in ognuna delle interviste svolte infatti è proprio quello di paragonare la cooperativa ad una "grande famiglia", calda e accogliente che possa aggiungere alla vita di chi entra a farne parte risorse esistenziali derivate dalla sensazione di fiducia e reciprocità relazionale, che costituiscono vincoli stabili nelle relazioni tra tutti i soci delle *Rose* e che determinano un clima di lavoro orientato all'idea che il benessere di ogni lavoratore, e imprescindibilmente di ogni utente, sia l'obiettivo ultimo attraverso cui far crescere la comunità.

Il lavoro si configura, quindi, profondamente intrecciato al proprio progetto di vita e ogni membro che entra a farne parte è contemporaneamente motivato dalle relazioni di amicizia presenti al suo interno, ma anche dal ritenere centrale la prospettiva di avere un impegno lavorativo attraverso cui cercare un benessere personale, unito al benessere di tutta la comunità di cui entra a far parte.

Anche l'ultimo socio, che quindi è diventato membro della cooperativa da circa un anno, riporta nelle motivazioni della sua scelta di impegnarsi professionalmente a *Le Rose* la caratteristica di essersi sentito attratto dal "mondo delle *Rose*", in cui i legami tra operatori e con gli utenti si costituiscono in funzione della sensazione di accoglienza e calore del luogo.

Non conoscevo (questo posto), poi un mio caro amico ha fatto il casiere qui e io venivo qua a trovare lui fondamentalmente, venivo a cena qua quando la cooperativa era chiusa, però diciamo che quello è stato l'aggancio. Mi è capitato di svegliarmi qui e fare le mattine qui, poi stavo lasciando il lavoro di là e diciamo che è stata una cosa... Naturale, ho iniziato venendo un giorno per un paio di anni, poi due, tre e adesso vengo tutti i giorni⁵.

⁴ *Ivi.*

⁵ Intervista n. 7.

Ciò è in assonanza con la storia del luogo e si riscontra nella motivazione di tutti i soci. Esemplificativa in tal senso è la motivazione a scegliere questo lavoro effettuata da un altro membro che si è aggiunto qualche anno dopo la nascita della cooperativa al gruppo dei soci fondatori:

[...] sì, ma in realtà non avevo nessuna intenzione di venire e fermarmi alle Rose. Come tante altre volte passavo da Firenze a salutarli, e per una serie di circostanze (io avevo tempo per farlo, qualcuno andava via e c'era bisogno di sostituirlo)... Inizialmente erano un gruppetto (quattro o cinque); era bello vedere come mandassero avanti questo posto con mille difficoltà. Anche allora c'erano due coppie tra i soci fondatori e gli altri avevano comunque forti legami di amicizia. Mi è piaciuto molto entrare a far parte di questa grande famiglia⁶.

Dalla scelta di lavorare in un luogo che, come si è detto, in nessun caso ha una corrispondenza diretta con gli studi svolti per nessuno dei soci, ed il cui fine è accogliere disabili con deficit del funzionamento cognitivo, dovendosi inventare un modello strategico di intervento, si delinea un intreccio, con una linea di confine poco marcata, tra le caratteristiche umane dei soggetti che lo compongono e la professionalità propria derivata dalla qualifica di educatore.

All'inizio era un progetto di vita, facevamo agricoltura biologica, vendevamo i prodotti ai negozi di Firenze... E...

Il progetto di vita si è realizzato?

Certo, si è realizzato. A pieno proprio. Anche se prima magari avevo pensato a qualche altra cosa, però, il percorso che ha preso per me è stato forse anche un'estensione di quello che io pensavo...⁷.

In tal senso gli operatori delle *Rose* sono lavoratori che agiscono una "semi-professione"⁸ in cui *l'empasse* derivato dal possibile disagio di non essere riconosciuti socialmente come professionisti è superato in funzione del senso di appartenenza alla cooperativa, che quindi permette quell'"avere il coraggio di essere sé stessi"⁹ che solitamente crea un nodo problematico alle professioni educative, le quali non riconosciute dall'esterno

⁶ Intervista n. 1.

⁷ Intervista n. 3.

⁸ Il termine "semiprofessioni" è inteso secondo l'accezione e l'analisi di Anitai Etzioni per cui alcuni lavori sociali, quali anche l'insegnante e l'infermiere, oltre le professioni educative, non avendo uno statuto proprio, avendo una formazione più breve e non avendo un corpo di conoscenze meno specialistico, non sono costituiti da soggetti che possono avere lo status sociale dei professionisti. Cfr., A. Etzioni (a cura di), *The Semi-professions and their Organisation. Teacher, Nurses and Social Worker*, Free Press, New York, 1969.

⁹ *Ibidem*, p. 15.

possono confondere il proprio sapere con il sapere di altri specialisti, socialmente più riconosciuti.

Nel caso delle *Rose* la connessione tra l'agire professionale e l'agire umano è strutturata in un orizzonte di senso, al contempo individuale e collettivo, attraverso cui costruire una dimensione di auto-realizzazione fondata sui rapporti interpersonali e caratterizzata da dinamiche di cura di sé e cura dell'altro, inscindibilmente interconnesse tra loro¹⁰. Questa dimensione di reciprocità aumenta il benessere lavorativo e aumenta la motivazione a svolgere bene il proprio ruolo, occupandosi di avere una formazione e le informazioni idonee al corretto svolgimento del proprio lavoro, ma non necessariamente ricercando una dimensione di confronto accademico con i temi affrontati. Nei limiti e nelle potenzialità di questo approccio, ogni componente delle *Rose* sente comunque una dimensione di soddisfazione: «Devo dire che come posso lavorare qui è il modo in cui vorrei lavorare ovunque. Magari a volte purtroppo non è possibile, nelle altre situazioni»¹¹.

La logica e la particolarità di questo luogo è anche dimostrata dal fatto che non vi è il *turn-over* tipico dei lavoratori delle cooperative e che i legami al loro interno sono percepiti come legami stabili nel tempo e li sentono crescere insieme al luogo, in funzione dell'obbiettivo concreto di dare agli utenti quante più occasioni possibili di sviluppo, le quali rappresentano però sempre una dimensione di crescita per gli operatori e per la propria professionalità:

Questa è una grande battaglia che portiamo avanti, penso, anche inconsapevolmente, senza dircelo. Mi sembra quello in cui vogliamo riuscire...¹².

Ciò è riconosciuto e valorizzato da ciascuno:

Io la sento come una seconda famiglia. Il rapporto di gruppo è forte... Se uno di noi ha un problema grosso siamo tutti presenti. È bellissimo.

Non è un legame di solo un lavoro¹³.

Questo produce una dimensione relazionale solo all'apparenza più semplice, perché ha necessitato un addestramento maggiore a costruire pratiche riflessive e modi di comunicare che, se non ben strutturati, potevano interrompere il buon esito dei propositi iniziali:

Sì, è nella particolarità dei rapporti di questo luogo, dove ci sono amicizie trentennali o quarantennali...e rapporti di coppia (io sono sposato da quindici anni con una socia delle *Rose*). Tutto ciò rende allo stesso tempo più compli-

¹⁰ Cfr. L. Mortari, *Aver cura di sé*, Bruno Mondadori, Milano, 2009.

¹¹ Intervista n. 4.

¹² *Ivi*.

¹³ Intervista n. 5.

cato il lavoro e più complicati i rapporti extralavorativi, però che dire...Siamo stati bravi, abbiamo studiato in questi anni, siamo riusciti a capire come dirci le cose senza ferirci; a riuscire di parlare di lavoro senza toccare gli affetti.¹⁴

Ma è anche il vantaggio del congegno formativo messo in atto a *Le Rose*. Il contesto infatti costruito in funzione di essere un luogo per portare avanti il proprio progetto di vita produce una dimensione in cui la relazione interpersonale si struttura per costruire un ambiente dominato da interdipendenza positiva e il lavoro diventa uno “spazio vitale” di realizzazione personale e del gruppo¹⁵

Il vantaggio più grande è sicuramente quello dell'accoglienza...Certo, in certi momenti è anche più difficile dirsi le cose, fare un piccolo appunto, magari te lo risparmi, però non è negativo... C'è voluto tempo, ecco. Inizialmente forse c'era troppo questa situazione amicale tra colleghi; poi il gruppo si è allargato, sono arrivati educatori, operatori... e questo ci ha fatto bene. Comunque abbiamo fatto anche un percorso lungo, che tutt'ora facciamo, con una psicoterapeuta, che ci aiuta a stare bene tra noi, a relazionarci, a tirar fuori le cose... Poteva dare delle difficoltà, questa situazione molto familiare tra colleghi... Io la sento come una seconda famiglia. Il rapporto di gruppo è forte... Se uno di noi ha un problema grosso siamo tutti presenti. È bellissimo¹⁶.

In questo senso non si definiscono colleghi, trovando in questa parola un'accezione limitante per il loro modo di relazionarsi, bensì “compagni di viaggio”:

[...] “colleghi” è un po' riduttivo. Trattandosi delle *Rose* è molto riduttivo perché c'è questa atmosfera che va oltre in lavoro. Come le definirei...Compagni di viaggio. Compagni di strada... Anche in questa avventura e anche in altre fuori dalle *Rose*¹⁷.

2. La crescita professionale

Le relazioni sono molto profonde, improntate ad un rispetto importante e reciproco. Sono relazioni di amicizia e comunanza nella costruzione

¹⁴ Intervista n.1

¹⁵ La dimensione dello spazio vitale, come quel luogo determinato dall'ambiente e dalle relazioni di un soggetto in un dato momento e il comportamento umano, è un richiamo a K. Lewin, *Principi di psicologia topologica*, tr.it., Os, Firenze, 1961 (ed.orig. 1936). Al fine di approfondire il concetto di spazio vitale in ambito lavorativo cfr. E. Spaltro, *Autostima e concetto di sé nel lavoro*, Patron Editore, Bologna 2000.

¹⁶ Intervista n. 4.

¹⁷ Intervista n. 7.

di una comunità vera, ma che comunque tiene aperte le porte all'esterno e conosce sé stessa, riconoscendo le specificità di ogni membro che le appartiene.

In qualche modo questo clima ha permesso la costruzione di un' accoglienza che ha prodotto una professionalità derivata dal valorizzare ciò che ognuno era in grado di fare:

[...] si sono creati dei compiti per capacità; però non sono fissi, non sono scritti. Non sono rigidi, ecco. L'unico compito che mi viene... È quello del fuori. C'è una persona dimandata ad occuparsi del fuori¹⁸.

La crescita professionale è stata determinata, in primo luogo, da un' interazione costruttiva dei membri del gruppo, in cui ciascuno, partecipando attivamente all'analisi delle situazioni problematiche incontrate, metteva a disposizione le proprie risorse cognitive ed emozionali, al fine di ricercare con gli altri la strada per una soluzione.

La messa in gioco dei vari saperi che i membri della cooperativa avevano, in funzione dei loro precedenti percorsi di vita, ha determinato che la progressione del sapere professionale intrecci in maniera costante l'aumento delle conoscenze personali con la crescita del gruppo di lavoro. La progettazione delle pratiche di lavoro produce essa stessa uno spazio di apprendimento in cui ognuno, muovendo alla propria auto-realizzazione e alla propria progressione del sapere, apporta la propria individualità e le proprie conoscenze alla costruzione di pratiche, che vengono collegialmente discusse e che strutturano un clima estremamente produttivo ed appagante. Questo si evince dalle analisi delle interviste ed è sintetizzabile nella frase riportata:

Io credo che ci sia stato un interscambio di conoscenze tra noi, quindi la crescita è dovuta in parte al lavoro con i colleghi e poi anche alla necessità di trovare soluzioni insieme...¹⁹.

Qualora il gruppo non abbia gli strumenti per risolvere un problema o manchi di prospettiva pedagogica su alcuni temi ricorrono a percorsi di formazione mirati.

In tale prospettiva hanno cercato e trovato soddisfacenti sempre e solo percorsi di formazione orientati a risolvere problemi concreti, sia a livello organizzativo che relazionale, in cui non vi fosse un esperto che spiega teorie ma un esperto che, conoscendo delle informazioni e delle prospettive teoriche che loro non possiedono, si sintonizzasse con il loro clima di lavoro e li aiutasse ad analizzare e comprendere particolari situazioni difficili.

¹⁸ *Ivi.*

¹⁹ Intervista n. 6.

La modalità di crescita professionale è quindi agita attraverso gli elementi costitutivi che compongono l'approccio teorico del *cooperative learning*²⁰. I problemi concreti sono lo strumento attraverso cui vengono messe in gioco le abilità di ciascuno e diventano il luogo attraverso cui ricostruire, contestualmente a ciò che deve essere portato avanti, le competenze personali. Le nuove situazioni e le difficoltà del lavoro di gruppo sono affrontate con una forte motivazione che è data proprio dalla mancanza di una linea netta di confine tra la propria crescita esistenziale e la risoluzione di un problema organizzativo o relazionale. Ciò produce anche che le azioni individuali siano sempre compiute in funzione della responsabilità di "crescere insieme", in cui ciascuno si trova a vivere il gruppo di cui fa parte²¹.

In ogni momento di crescita rimane chiaro a tutto il gruppo di lavoro che l'obiettivo prefissato dalla storia della cooperativa (che coincide con la volontà di ogni singolo componente) sia la concretizzazione dei valori che li uniscono ed in funzione di realizzare ciò i membri acquisiscono nuove competenze.

Negli anni viene definito per ciascuno il proprio ruolo all'interno dell'organigramma della cooperativa.

Tale assunzione di responsabilità in ambiti specifici per lo sviluppo della cooperativa non porta però nessuno a sottrarsi al portar avanti insieme il progetto *Le Rose*, e il proprio essere professionale è sempre agito in funzione di vivere a pieno le situazioni che si presentano al suo interno. Torna, in qualche modo un parallelismo fecondo tra la dimensione della famiglia e la dimensione del lavoro.

Infatti in qualche modo i ruoli sono attribuiti ma «credo che siamo abbastanza alla pari per quanto riguarda le cariche ricoperte. Diventa abbastanza naturale poi riconoscere la professionalità dell'altro»²².

La professionalità stabilita dall'organigramma aziendale non chiude i soci nel compiere azioni che rispettino solo il loro ruolo professionale, ma rimane aperta in ognuno degli operatori, la sensazione che lavorare insieme significhi essere pronti a rispondere, di volta in volta, alle esigenze che si vengono a creare. In questo senso la cooperativa risulta costruita su delle professionalità che non coincidono con la mansione, ma contengono la mansione, tenendo sempre ben presente una situazione di insieme che apre al compiere tutte le azioni necessarie per portarla avanti.

Una cosa che a me di questa cooperativa piace moltissimo è questo lavorare insieme, fare un po' tutti tutto. Cioè se ad un certo punto c'è da lavare i

²⁰ M. Comoglio, *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il cooperative learning*, LAS, Roma, 2000.

²¹ Cfr. S. Kagan, *Apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma, 2000.

²² Intervista n. 1.

piatti, si lava i piatti; se c'è, appunto, da fare un progetto per il ministero si fa un progetto per il ministero. Questo modo di lavorare è abbastanza raro perché in una struttura diversa ognuno ha dei ruoli ben precisi e basta²³.

In tal modo ognuno ha mantenuto e sviluppato ciò che era in grado di fare, ma ha messo in rete le proprie capacità in funzione di una crescita del luogo e dei ragazzi, utenti, che lo abitavano.

Credo che il lato più interessante sia quello umano. Nonostante io continui a lavorare in campo artistico credo che la conoscenza dell'altro, l'umanità sia quello che accomuna tutti i ragazzi, qualunque siano i loro problemi. Inoltre è incredibile come lavorando con i disabili essi tirino fuori i tuoi luoghi d'ombra, i tuoi conflitti, i tuoi irrisolti. Se riesci a comprendere questo, capisci anche che ti è data una grande opportunità di crescita. Non lo dico per essere un buonista...te lo dico perché proprio un viaggio...È la più grande risorsa che mi ha dato questa esperienza. Oltre all'opportunità di mio figlio che qui sta bene, i ragazzi stanno bene...²⁴.

Così la dimensione di crescita professionale riguarda nello specifico la dimensione umana, poiché il livello di crescita della cooperativa in qualità e progetti si è innestato, e tutt'ora è fortemente legato, alle possibilità di crescita individuale attraverso cui hanno affrontato di volta in volta i problemi di ordine organizzativo e le problematiche di ordine comunicativo relazionale.

La loro *mission* d'impresa riprende, quindi, la dimensione della cura in quanto l'aver cura si concretizza in un progetto esistenziale di ciascuno ma anche e sempre in relazione all'altro che è co-presente in un dato luogo.

In questo caso l'Altro quindi diventano i membri della cooperativa, gli utenti e l'ambiente, ma anche i rapporti con la società in quanto contenitore e contesto in cui è inserita la cooperativa.

Sebbene a livello di analisi pedagogica risultino chiaramente una "comunità che apprende"²⁵, non trovano appartenergli completamente l'idea di essere una comunità, perché questo termine ritengono si possa coniugare con una sorta di necessità di chiusura che sentono la necessità di superare in funzione del termine comunanza:

non è una comunità, perché non viviamo qui. Però durante il giorno si vede, è come una comunità, c'è tanta comunanza, il rispetto l'uno dell'altro. A volte per certe cose è difficile. Comunque c'è una fiducia estrema tra di noi²⁶.

Nel termine comunanza si ritrova l'idea che il loro essere professionale

²³ Intervista n. 6.

²⁴ Intervista n. 2.

²⁵ Cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze, 1967 (ed. orig. 1916).

²⁶ Intervista n. 3.

sia fondato sulla condivisione dei propri progetti di vita, che questo a sua volta coincida con il fatto che vi è la fiducia e la certezza di conoscere e comprendere le motivazioni e gli stili comunicativi dei propri colleghi e coincida con il fatto che hanno una necessità “strutturale” di portare avanti i valori etici che li uniscono, i quali a loro volta producono quel clima accogliente e affascinante che attrae molte persone e che è visibile nella partecipazione di tanti volontari e di tantissimi tirocinanti universitari, che provengono dalle Facoltà di Scienze della Formazione, ma anche dall’Accademia delle Belle Arti, i quali usufruiscono dell’esperienza a *Le Rose* per aumentare la propria professionalità ed innestarla in una buona pratica mentre sono attratti dalla dimensione di vita delle *Rose*, più che dalla possibilità di assunzione.

3. Le metodologie

Le metodologie della cooperativa *Le Rose* nascono da due dinamiche distinte.

La prima dinamica è strettamente connessa alla valorizzazione delle competenze che ciascun socio possedeva o ha costruito negli anni ed ha “piegato” al lavoro nel sociale, in quanto elemento che sentiva avrebbe portato a ciascuno una progressione personale e una crescita professionale.

«Sì, per esempio anche io che all’inizio lavoravo in un altro campo; ma il lavoro con i ragazzi mi ha appassionato e quindi ho lasciato il lavoro...»²⁷

La seconda dinamica riguarda il modo con cui hanno scelto di impostare il lavoro con i disabili adolescenti inizialmente, adesso adulti.

L’impegno in tal senso nasce sicuramente dalla presenza di G., figlio di P., che ha costituito il collante e la “musa ispiratrice” dei primi soci fondatori, in maniera complementare al loro desiderio di costruirsi un luogo dove il lavoro entrasse in una dimensione di senso e di benessere e produce in ognuno di loro la necessità di costruire una metodologia funzionale a permettere ad ogni soggetto di conoscere sé stesso per trovare il suo modo di crescere mentre chiedono a ciascuno di assumersi la responsabilità del proprio percorso

Ad un certo punto volevamo creare un doposcuola per ragazzi come G., perché loro vanno a scuola e vengono stimolati fino ad un certo punto, la scuola finisce e gli altri vanno avanti mentre loro tornano indietro. Se tu giochi a tennis con qualcuno che gioca meglio, il tuo gioco migliora, se giochi con qualcuno che gioca peggio, vai giù anche te²⁸.

In qualche modo, “i ragazzi come G.” che si sono avvicinati a *Le Rose* sono stati il motore delle attivazioni delle capacità pregresse di ogni operatore ma anche i mediatori che hanno permesso di mettere alla prova le

²⁷ Intervista n. 3.

²⁸ Intervista n. 5.

proprie abilità per costruire nuovi orizzonti di senso in cui le competenze acquisite fossero messe al servizio dell'altro in funzione di aiutarlo.

La metodologia delle *Rose* quindi assume una doppia connotazione: da una parte vi sono le attività, la cui natura è stata determinata dalle conoscenze che ogni singolo membro portava e voleva trasmettere, dall'altra c'è la visione del mondo così come ai membri delle *Rose* piace che sia e che quindi determina l'intenzionalità educativa, in funzione degli obiettivi e dei valori che li connaturano.

Il più importante obiettivo pedagogico della cooperativa *Le Rose* probabilmente riguarda il voler aiutare ogni soggetto a trovare una sua dimensione originale e di espressione creativa del proprio modo di essere, costruita attraverso "il fare in gruppo", in cui il ruolo dell'operatore è creare una situazione che produca una dimensione di *mindfulness*, ovvero di totale attenzione ai processi metacognitivi agiti nelle attività²⁹. La funzione di permettere all'altro di esprimersi è quindi quella di permettere all'utente di vedere come funziona la sua mente e come poter migliorarne il funzionamento attraverso la costante relazione con l'operatore e con la sua mente.

In tal senso, giocando una doppia partita in cui l'originalità dell'educatore si evolve mettendosi al servizio della ricerca dell'originalità di ogni singolo utente, si crea un circolo virtuoso in cui ogni attività ha in sé l'obiettivo che l'individuo si costruisca il proprio percorso di possibilità.

Nelle molte strade aperte dalle molte professionalità di ciascuno, la chiave centrale di ogni singola attività è, concretamente, permettere all'altro di acquisire strumenti per fare, per costruire prodotti finiti o per vivere a pieno delle esperienze che aumentino la consapevolezza delle proprie possibilità di comunicazione con gli altri e con sé stessi.

Il processo di apprendimento che usano è fondato sulla modalità comunicativa della sintonizzazione affettiva e della modulazione delle emozioni e degli affetti vitali³⁰.

A ciò si aggiunge che sia la costruzione di prodotti finiti, sia le esperienze compiute sono sempre agite attraverso strumenti di monitoraggio dei soggetti e all'interno di un'estrema cura della relazione. Qualsiasi attività è sempre strutturata per essere modificata e modulata attraverso le reazioni degli utenti.

È esemplificativo in tal senso il contributo tratto dall'intervista n. 1 in cui un operatore, forte dell'aver fatto un percorso professionalizzante come insegnante del metodo Feldenkrais, riporta queste conoscenze con i ragazzi della cooperativa, ma deve mediare il proprio modo di insegnamento, in funzione della reazione dei membri del gruppo, dimostrando chiaramente come nello svolgimento dell'esperienza le reazioni dei soggetti siano sem-

²⁹ D.J. Siegel, *Mindfulness e cervello*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2009 (ed. orig. 2007).

³⁰ D. Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino, 1987 (ed. orig. 1985).

pre motore di modificazioni della progettazione iniziale poiché l'obiettivo non è quello di fornirgli strumenti, ma di permettergli di acquisire nuove modalità di funzionamento della propria vita mentale:

Un' altra cosa che ho portato a *Le Rose* è stata la formazione tra il 1997 e il 2001 come insegnante del metodo Feldenkrais, quindi poi ho preso questa parte che ha a che fare con l'apprendimento su qualsiasi attività o laboratorio (per me che abbiano in mano la sega, il martello o la zappa... guardo sempre ciò che c'è dietro al gesto; a come questi oggetti vanno usati prima di arrivare a un atto). Anche col Feldenkrais ho fatto dei periodi qualche gruppo con i ragazzi; esperienza che poi terminò perché uno di loro era in un momento di immobilismo: si sdraiava e non si muoveva più (anche se nel Feldenkrais i movimenti sono lenti). Gli altri a poco a poco vedendo che qualcuno stava fermo iniziarono a voler stare fermi anche loro [ride]. Dopo qualche lezione così chiesi loro se volevano continuare. Loro risposero di sì e quindi qualche volta lo facciamo da sdraiati o seduti³¹.

In qualche modo la metodologia si adatta sempre in itinere alle necessità degli utenti, in funzione dello sviluppo di capacità prima di tutto emotivo affettive, secondariamente in funzione dell'apprendimento di tecniche, in maniera tale da permettere che il mondo dell'operatore, costituito di conoscenze e competenze, moduli il mondo interno di ogni singolo ragazzo. Tale incontro relazionale è organizzato su una logica in cui non sono pari le conoscenze tra operatore e utente ma è paritetico il rispetto per le necessità ed i bisogni di ognuno e per tale ragione l'operatore mette alla prova le attività che ha proposto, sottoponendole al gruppo, ma non le impone, lasciando quindi quello spazio di re-azione (anche oppositiva) il quale permette che l'acquisizione di saperi si leghi alla scoperta di sé stessi e del proprio modo di agire. L'obiettivo più importante risulta, quindi, quello di permettergli di costruirsi spazi di indipendenza per potersi pensare e autonomie sufficienti per poter agire³².

Ci sono delle cose su cui tutti si può lavorare per migliorare, no? Quindi non è che io vedo nella tua disabilità, nella tua diversità, qualcosa che non va, anzi si valorizzano le cose buone, che ci sono, e si cerca di dare autonomia; che è una cosa per me fondamentale che non vedevo fare negli altri posti. Autonomia, è indispensabile per chiunque e per loro a maggior ragione. A volte raggiungere piccoli gradi di autonomia come prendere l'autobus,

³¹ Intervista n. 1.

³² Questa organizzazione del lavoro, compreso l'idea di lasciare che il soggetto reagisca liberamente alle attività proposte, fossero anche rituali, richiama il libro di B. Bettelheim, *L'amore non basta. Trattamento psicoterapeutico dei bambini che presentano disturbi affettivi*, tr. it., Ferro, Milano, 1967 (ed. orig. 1950); ma anche B. Bettelheim, *Psichiatria non oppressiva*, tr. it, Feltrinelli, Milano, 1976 (ed. orig. 1974).

cambia le cose enormemente per loro, per la famiglia. Quindi è l'obiettivo più sensato che uno dovrebbe avere.³³

Raccontando la propria esperienza, l'intervista n. 7, sottolinea la diversità che ha trovato nella metodologia usata a *Le Rose* rispetto a quella di altre cooperative frequentate prima:

Senti, dove lavoravo prima erano dei parcheggi. Quindi le attività erano un corollario che serviva spesso per far vedere agli altri, alle amministrazioni, che si facevano le cose; e poi per il resto... Insomma, non c'era un progetto educativo sui ragazzi, un'attenzione... Anche i numeri, lavoravo in questo posto dove c'era un educatore per dieci ragazzi. È una cosa... Con ragazzi gravissimi anche; tu non puoi seguire... Anche il più bravo educatore del mondo mette delle pezze, fa in modo che tutti rimangano in vita, che non muoia nessuno e basta, cioè non è che puoi avere ambizioni di altro tipo. Invece qui alle Rose i numeri sono completamente diversi, non c'è l'idea del parcheggio, anzi c'è l'idea di un andare avanti accettando i ragazzi per come sono, senza pensare che è qualcosa che va cambiata³⁴.

Lega quindi la metodologia all'accettazione incondizionata dell'altro in funzione di una sua reale crescita, che ha come fine ultimo l'obiettivo di insegnare all'altro che la qualità della sua esistenza è sempre in costante relazione con l'uso che fa delle proprie risorse. Lasciandogli però il tempo di scoprire come metterle a frutto.

Nella loro presentazione all'esterno *Le Rose* dichiarano di voler usare due strumenti per sviluppare le risorse dei soggetti.

In tal senso utilizzano, come primo strumento l'Arte, per permettere alla particolarità espressiva di soggetti con deficit di funzionamento cognitivo di essere valorizzata in tutta la sua possibilità, poiché inserita in una dimensione dove non vi sono vincoli di espressione prestabiliti, ma solo l'uso del materiale in funzione di alcune tecniche che diano modo di usare la materia senza capirla cognitivamente, ma "sentendone" le possibilità.

Quando tu vedi che un utente può essere creativo, tu ci credi e la richiedi questa creatività. Per esempio posso chiedere loro di inventarsi percorsi, oppure costruire cartelli per il maneggio. Ci credi che quella persona può tirare fuori la sua parte creativa. Anche con il corpo si può tirare fuori la creatività, io avevo fatto in passato delle cose di psicomotricità dove è forte l'aspetto del gesto, dell'espressività che diventa creativa e personale...³⁵.

³³ Intervista n. 7.

³⁴ *Ivi*.

³⁵ Intervista n. 4.

Attraverso quindi lo sviluppo di una dimensione artistica di espressione del proprio sé forniscono mezzi per diventare padroni dei propri sentimenti e delle proprie emozioni.

Il loro obiettivo, infatti, è strutturare attraverso la dimensione artistica un ponte che unisca il mondo del soggetto al mondo del concreto, alla relazione, ma ancor prima alla manifestazione delle proprie sensazioni ed emozioni, nonché di sé stessi.

Sono infatti molti i manufatti presenti all'interno ed all'esterno della casa in cui è stato chiesto ai ragazzi di ritrarsi, con il legno, la pittura, la ceramica, in un determinato momento della loro vita (per esempio alla nascita o in determinate condizioni) per permettergli di riflettere sul proprio passato come motore del presente e progetto del futuro.

Utilizzando una dimensione altra, rispetto alla comunicazione convenzionale, ottengono così di permettere ai soggetti di mentalizzare gli stati d'animo e sequenzializzare la propria vita attraverso eventi significativi.

Attraverso quindi l'agire interpersonale portano sé stessi e modificano il proprio mondo interno. Queste modificazioni poi sono rese visibili in quanto le loro opere sono sempre esposte.

In qualche modo la fisicità del luogo Rose rappresenta il mondo interno di chi lo abita.

L'ambiente... È chiaro, è stato determinante perché noi abbiamo fatto anche delle opere... Si prestava alla realizzazione di sculture, totem, varie cose...Comunque, la natura è molto importante, e come lo è per noi lo è anche per i nostri ragazzi.

A un osservatore esterno, per esempio salta agli occhi moltissimo la struttura della casa, il fatto che la non ha una struttura simmetrica, ma è anzi molto asimmetrica...

[...]. Io penso che molto interagiscano l'ambiente, le forme, i colori, nel nostro essere...È un punto importante, in qualsiasi circostanza l'ambiente ci condiziona. Se tu credi in una forma di comunicazione con lo strumento dell'Arte, è chiaro che incide nel modo di strutturare gli spazi...³⁶.

Come secondo strumento usano la Natura, intesa come elemento che permette di ancorare le conoscenze al concreto e di far fare esperienze tangibili anche di concetti astratti, come quelli del tempo, dello spazio e della casualità per permettere insegnare a ordinare, controllare e modificare la realtà³⁷. In tale direzione promuovono anche lo sviluppo della dimensione emotivo affettiva del prendersi cura delle piante e degli animali. Il respon-

³⁶ Intervista n. 2.

³⁷ Cfr. J. Morton, *Meccanismi biologici e processi di sviluppo*, in G. Di Stefano, M.A. Tallandini, (a cura di), *Meccanismi e processi di sviluppo. L'interpretazione post-piagetiana*, Raffaello Cortina, Milano, 1991.

sabile dei laboratori sulla natura in essa trova anche il suo mediatore per costruire il rapporto con i ragazzi, in funzione del fatto che la condizione di deficit di funzionamento cognitivo di livello medio e grave non permette di usare la comunicazione verbale come primo elemento comunicativo, per cui si deve ancorare al concreto per spiegare i meccanismi che costruiscono la realtà.

Noi abbiamo il nostro rapporto con i ragazzi e il mezzo è la Natura. Per esempio, l'altro giorno M. mi chiedeva "Che cos'è il tempo?" [ride], io non sapevo cosa dire, non mi sono mai tirato indietro alle loro domande, e io domando "Il tempo in che senso" e lei aggiunge "Sì, perché passa il tempo?" ...A un certo punto le rispondo che quando arriva il sole sta lì, quando mangia (perché a lei piace molto) il sole sta lassù e quando è sera e va via il sole è lì. Altrimenti come potevo fare? Dopo un po' di giorni lei mi diceva che la mattina il sole veniva da lì e così io ho capito che aveva interiorizzato la cosa. Le ho comunicato come passa l'arco della giornata. Questo è stato il mio modo di spiegare...Io vivo molto in simbiosi con la natura. Per esempio faccio notare le gemme ai ragazzi, quando si apre il fiore, quando c'è il frutto, la raccolta delle olive...Facciamo un tipo di vita che si basa molto sul reale...³⁸.

Attraverso piante e animali permettono di vedere che le proprie azioni portano conseguenze dirette nel ciclo vitale degli esseri viventi, ma permettono anche ai soggetti di acquisire un ruolo attivo nella costruzione del benessere degli altri esseri viventi, sebbene in questo caso non siano umani e non siano mai, intenzionalmente, umanizzati.

Ma proprio l'alterità delle logiche di comunicazione che si può mettere in gioco con gli animali e, sebbene in misura minore, anche con le piante, che permette di poter pensare alla logica della relazione.

Difatti entrando in contatto con qualsiasi essere vivente le azioni verso di esso hanno conseguenze su quell'essere ma anche su di che le agisce, in quanto producono una relazione e determinano la qualità del legame che connatura tale rapporto.

I bisogni ed il livello comunicativo soprattutto degli animali semplificano ma non travisano il contenuto profondo della comunicazione tra esseri viventi ed insegnano la logica del dare, per quanto l'altro può capire ed ha bisogno di avere, ma anche la logica del ricevere, in quanto se il dare è compreso dall'altro ed è strutturato per l'altro, produce una risposta relazionale che incrementa la sensazione di essere efficaci nello scambio sociale, incrementa la motivazione ad avere relazioni e, non in ultimo, aumenta l'autostima, in quanto produce una modificazione dell'immagine di sé stessi in funzione di essere persone in "relazione con".

³⁸ Intervista n. 3.

Qui c'è tutta un'altra dimensione, i ragazzi hanno un rapporto profondo con gli animali, vanno da loro tutti i giorni per dargli un pezzo di pane o per salutarli, [...] ...C'è tutta un'altra parte che mi permette di fare un lavoro diverso, lavoro che si sviluppa sulla relazione dell'individuo con l'animale. Propriamente sull'accudimento, è un aspetto che fa loro molto bene, gli allarga un orizzonte... E gli ha fatto apprendere delle competenze, comunque accanto ai cavalli si sta in un certo modo, ci sono delle regole precise da rispettare. L'alimentazione deve essere in un certo modo se no l'animale può star male, l'acqua deve essere sempre pulita... Secondo me è un aspetto molto stimolante di questa attività.

[...] ci lavoro tantissimo su questa cosa, specialmente con ragazzi che hanno davvero tanta difficoltà nella relazione. Per esempio, qui ora a *Le Rose* c'è un ragazzino che è particolarmente disabile in questo senso, nel senso della relazione...Io lavoro molto sulla comunicazione tra lui e il cavallo...Che è ovviamente per lui molto più disinibita e leggera rispetto a quella che ha con l'umano. E ci lavoro tanto, tanto...Questo ragazzo per esempio non aveva assolutamente neanche la conoscenza dello schema corporeo delle parti del suo corpo, io ho lavorato tantissimo sulle parti sue e del cavallo (tocca il mio collo, tocca il suo collo...). C'è servito questo animale, tantissimo... E ancora c'è tanto da lavorare. Io ci credo proprio che questo animale lo possa aiutare a comunicare meglio³⁹.

Arte e Natura sono i mezzi attraverso cui conducono attività più strutturate in cui vengono pensati prima, progettati dopo e infine realizzati prodotti artigianali o eventi.

Ciò serve a permettere di costruire la dimensione della consapevolezza, così legata alla capacità di monitoraggio e controllo dei propri sistemi cognitivo-emotivi, poiché portare a termine un'idea significa costruire un ciclo di eventi in cui il pensiero di un prodotto o di un evento viene visualizzato, discusso con gli altri, tradotto in una sequenza di azioni per la sua realizzazione, attuato concretamente in lavoro di gruppo.

L'idea quindi si concretizza sempre tramite il confronto con gli altri e tramite il confronto concreto con le soluzioni per realizzarla. Le soluzioni per la realizzazione dei prodotti o degli eventi sono scelte sempre in maniera condivisa dagli operatori e dagli utenti.

Ciò comporta una notevole sfida creativa per l'operatore e per il gruppo, poiché le idee di realizzazione per un oggetto vengono artisticamente interpretate in funzione delle capacità degli utenti ed il fine non è dar vita ad un prodotto perfetto, ma ad un prodotto originale e in qualche modo "stupefacente", perché bellissimo e funzionale nella sua imperfezione.

Un esempio in tal senso è molto illuminante.

³⁹ Intervista n. 4.

In una prima visita alle Rose le ricercatrici notarono che erano stati costruiti degli anelli di legno di varia grandezza, dalla circonferenza imperfetta che, inseriti in un perneo, anch'esso di legno, davano vita a delle figure molto belle, tra cui una principessa. Le imperfezioni degli anelli che la componevano, sapientemente dipinte, sembravano dare le pieghe al vestito e le ombre al volto, rendendola assolutamente affascinante. Richiamava il gioco degli anelli di plastica dei bambini. Chiedendo chiarimenti sulla realizzazione del manufatto ci raccontarono che quegli anelli venivano fatti al tornio. Nessun utente però era in grado di fare circonferenze perfette, così avevano lavorato attraverso le imperfezioni non per superare il limite dato dall'assenza del cerchio perfetto, ma per far sì che il limite diventasse espressione di un diverso modo di far le cose. In tal modo i ragazzi lavorano non incontrando ciò che non gli riesce, ma valorizzando il loro particolare modo di riuscirci.

In tal senso ogni laboratorio è organizzato non con l'obiettivo di far perfettamente qualcosa, ma di integrare le possibilità date dalle abilità di tutti quelli che lavorano al progetto, per cui qualora i cerchi al tornio non siano perfetti, la loro colorazione li renderà adatti a costruire un prodotto finito e qualora anch'essa non possa, per qualche ragione, aggiungere bellezza, allora il prodotto sarà comunque una produzione originale perché costruito con le capacità e le possibilità reali dell'utente.

Nel raccontarci come avveniva la costruzione di quelle figure ci raccontarono anche che il più frequente errore dei loro tirocinanti o degli operatori alle prime armi era proprio quello di "aiutare troppo" gli utenti a realizzare i manufatti perché si immergevano a tal punto nella realizzazione dell'opera così come la avevano in mente, da travisare il senso della costruzione del prodotto, che è sempre secondario alla possibilità di partecipazione, attiva, diretta, coinvolta, dell'utente. Tale situazione è estremamente comprensibile e si identifica anche con una problematica più ampia, immersa nel significato che dovrebbe avere aiutare qualcuno a crescere. Ovvero non ci può essere una sovrapposizione tra l'altro che viene aiutato e l'operatore che aiuta, ma ci deve essere una corretta posizione di ruoli dove l'aiuto sia sostegno, mediazione e qualora ci sia bisogno, supporto, senza mai togliere lo spazio all'Altro⁴⁰.

La lavorazione degli oggetti poi avviene spesso usando materiali di scarto o attraverso il riciclo e questa scelta sta proprio nel credere fortemente che la mente possa essere capace di vedere oltre solo se stimolata, in un ambiente sereno, a dispiegare le sue possibilità nell'azione e a permettere di avere una dimensione per incontrare l'altro nella dimensione non strutturata del confronto fra idee e possibilità.

Il ruolo dell'operatore è di restituire le idee e condurle ad una concretezza, attraverso le possibilità di tecnica del lavoro con il materiale. In tal

⁴⁰ Cfr. C. Rogers, *Un modo di essere*, tr.it., Martinelli, Firenze, 1983 (ed. orig. 1980).

modo le idee progressivamente si concretizzano e assumo forma. Ogni azione per realizzarle non ha bisogno di motivazioni estrinseche, perché diventa volontà di ciascun membro che partecipa al lavoro, veder messa in pratica la propria idea.

I Laboratori sono vari e dipendono dal progetto che è in cantiere. Quelli che sono comunque sempre attivi per gli utenti sono il lavoro nell'orto, il laboratorio di falegnameria, il laboratorio di ceramica, il laboratorio di danza terapia, i momenti di ippoterapia e il corso di alfabetizzazione. Ve ne sono poi altri che riguardano la rete sociale messa in atto dalla cooperativa e che saranno successivamente presentati.

L'unico laboratorio la cui denominazione sembrerebbe esulare dal tipo di attività proposte a *Le Rose* è quello di alfabetizzazione. In realtà è parte della complessa metodologia metariflessiva che hanno costruito, infatti, l'obiettivo non è quello di insegnargli competenze di scrittura e lettura, ma di tener allenare queste competenze nei pochi utenti che le hanno conquistate e, più in generale, insegnare tecniche per organizzare il pensiero. Spesso, in tale laboratorio, riprendono le fasi di un progetto e cercano di sintetizzarle verbalmente, o, per chi è in grado, per scritto.

Io avevo il ruolo di cominciare a fare alfabetizzazione subito, quindi una volta la settimana, per un ora, due ore non di più, facevo scuola ai ragazzi. La scuola intesa in maniera diversa, come la sto facendo tutt'ora; è più che altro che si basa tutto sulla comunicazione, cercare di farli parlare⁴¹.

L'obiettivo non è mai addestrarli a fare ma aiutarli a pensare sé stessi ed a mentalizzare i propri stati d'animo e gli stati d'animo dell'altro. Questo è l'unico laboratorio strutturato per usare in principale modo la comunicazione verbale. Tutti gli altri hanno come strumento principale le azioni e il legame che queste, attraverso il corpo, agiscono sulla mente.

Negli altri laboratori, infatti, ognuno con la sua particolarità, si agisce sul movimento, come evento in cui si può sperimentare diversi modi di pensare e di rapportarsi a se stessi e agli altri⁴².

[...] c'è l'invito a sperimentare i processi di movimento (a volte semplici, a volte più complessi, cercando di alternare le cose conosciute a quelle sconosciute).

In certi casi sembra proprio che il nostro sistema nervoso si "appassioni" come per risolvere un rebus, a rimettere ordine nella confusione. Il metodo, con questi movimenti molto studiati per stimolare questo tipo di risposte, cerca di riportare alla naturalità del movimento e dell'apprendimento.⁴³

⁴¹ Intervista n. 6.

⁴² Cfr. L. Trisciuzzi, T. Zappaterra, *Psicomotricità. Tra biologia e didattica*, Pisa, Ets, 2004.

⁴³ Intervista n. 1.

Il movimento infatti, a prescindere dallo strumento con cui viene svolto, sia esso una zappa o un pennello, viene usato come mediatore per l'espressione di sé stessi e per promuovere la messa in gioco dell'intelligenza disponibile.

Io sono danzaterapeuta. Io ho sempre amato la danza, quando poi ho scoperto che ci poteva usare la danza come forma di comunicazione io era strafelice. Io personalmente mi sento molto realizzata, quello che sto facendo lo amo profondamente⁴⁴.

In tutto ciò è interessante notare che non viene fatta nessun tipo di ginnastica tradizionale in quanto l'uso consapevole del corpo è costruito e declinato in ogni azione routinaria, come quella di apparecchiare, sparecchiare, spazzare, ma anche nelle azioni compiute nei laboratori e nelle molte attività costruite all'aperto.

Ovviamente, al momento della realizzazione di un prodotto o di un evento, i responsabili di ogni laboratorio lavorano in sinergia tra loro e con gli utenti per mettere a sistema ogni attività in funzione della realizzazione del progetto.

Uno dei momenti di massima sinergia è la festa che fanno ogni 2 giugno, in cui la rete intorno a *Le Rose* è presente in un numero di persone che si attesta intorno al migliaio. In questa festa è realizzato uno spettacolo, con costumi, scenografia, musica, danza e teatro. In scena sono presenti utenti ed operatori e la metodologia per la costruzione dell'evento è quella tipica delle *Rose* e coinvolge però anche molte persone della rete sociale che si è costruita.

In funzione dell'inizio "un pò naïf" della cooperativa, hanno inizialmente agito in maniera consapevolmente non professionale. Progressivamente si sono resi conto delle molte particolarità della loro metodologia, soprattutto in funzione della festa del 2 giugno, in cui, aprendosi all'esterno hanno avuto un feedback sul modo con cui lavoravano:

Quest'anno con M. invece di concentrarsi sul fare lo spettacolo del 2 giugno, ci siamo concentrati sulla nostra metodologia di lavoro, perché anche lavorare con musica e danza insieme è una cosa completa, preziosa. Se potessi trovare il modo di passarlo... Sarebbe anche un modo per continuare le rose

Perché qui non abbiamo solo l'Arte e la musica, ma una formazione completa. Ci sono i laboratori e il metodo al di fuori del laboratorio, come noi vediamo, che rapporto è. E poi un'altra cosa, se non c'è comunicazione, uno può aver imparato o studiato migliaia di libri ma se non trovi canale, non serve⁴⁵.

⁴⁴ Intervista n. 5

⁴⁵ *Ivi*.

4. Stile relazionale

La loro metodologia è quindi composta di molte strategie laboratoriali che contengono sempre pratiche metariflessive le quali conducono sia alla realizzazione di prodotti finiti sia il coinvolgimento psichico del soggetto che attraverso il "fare in gruppo" trova una dimensione di appartenenza ad un contesto che diventa strumento per imparare a pensare se stessi e le proprie azioni.

Affinché tale impostazione metodologica però abbia quest'esito vi è una attenzione costante allo stile relazionale con cui ogni operatore si rapporta ai ragazzi e la matrice intersoggettiva viene considerata il sistema motivazionale fondamentale per permettere al soggetto di partecipare attivamente alle attività proposte⁴⁶.

Come abbiamo visto la maggior parte dei soci non proviene da una formazione e da un lavoro che ha le caratteristiche delle professionalità educative ed hanno quindi iniziato le attività imparando con i ragazzi come agire per il loro benessere e cercando nella formazione attuata da professionisti la soluzione ai problemi che i ragazzi avevano.

All'inizio io ho sempre cercato di rapportarmi a loro in maniera paritaria (non avendo una formazione specifica), poi è subentrata una conoscenza più profonda e il rapporto con loro è cambiato in alcune cose⁴⁷.

Il più importante elemento che hanno dovuto affrontare riguarda il fatto che il lavoro con la disabilità, soprattutto quella cognitiva, produce un coinvolgimento totale della persona, rischioso, se non condotto con degli strumenti di consapevolezza, ma necessario per incontrare veramente la persona che si ha davanti e che spesso, per le esperienze precedenti, può nascondere le sue particolarità dietro svariati tipi di comportamenti problematici o disadattivi.

«Mi sono accorto che il lavoro dei ragazzi, che non sono completamente autosufficienti, doveva passare prima attraverso di me»⁴⁸.

L'incontro con soggetti con deficit di funzionamento cognitivo infatti è un'esperienza, per chiunque l'abbia compiuta, di notevole intensità.

In primo luogo infatti, avendo minor possibilità di interpretazione cognitiva degli eventi, è facile che tali soggetti prestino attenzione a ciò che riesco ad interpretare con maggior facilità, e quindi, lo stato d'animo che vive la persona che hanno di fronte.

In una modalità istintiva simile alla prima infanzia, dove la sensazione travalica la comprensione e dove è impossibile mentire in maniera con-

⁴⁶ D. Stern, *Il momento presente*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2005 (ed. orig. 2004) pp. 81-93.

⁴⁷ Intervista n. 1.

⁴⁸ Intervista n. 3.

tinuativa a chi si relaziona in larga misura attraverso il non verbale, un intervistato delle Rose ben rende la sensazione, entusiastica, che prova nel vivere questi rapporti:

Le relazioni con gli ospiti sono la ciliegina sulla torta delle Rose, sono meravigliosi questi ragazzi... Hanno una sensibilità che la maggior parte delle persone normali non ha. Spesso la mattina quando mi vedono basta loro uno sguardo per capire in che stato d'animo sono e come si possono rapportare a me di conseguenza. Hanno questa grandissima capacità di leggere e di dare senza filtri...⁴⁹.

Ovvio però che relazionarsi con soggetti che hanno costantemente una necessità di riferirsi agli stati d'animo dell'altro per interpretare la realtà e per avere conferma dei propri sia un processo che richiede all'operatore non poca consapevolezza e un costante dialogo con il proprio mondo interno⁵⁰. D'altro canto, affinché la relazione educativa sia realmente efficace è necessario che l'operatore sia ben conscio delle emozioni che vive e sia in grado di contestualizzarle e dominarle in funzione della relazione con la persona che ha davanti⁵¹.

Solo in tal modo si apre il terreno alla comprensione anche delle emozioni dell'altro ed alla reciprocità relazionale.

Qualora infatti le emozioni non siano gestite o siano celate, magari anche a sé stessi, allora travolgeranno l'educando in forma di aspettative, desideri e bisogni che non permetteranno la piena e consapevole espressione di sé stessi e travolgeranno l'educatore costituendosi come emozioni inesprese e "pensieri non pensati", che agiranno nella costruzione di atteggiamenti e stili relazionali necessariamente inautentici.

La mancanza di consapevolezza del cambiamento prodotto nel proprio mondo interno in funzione dell'incontro con le espressioni dell'alterità che travalica le modalità relazionali conosciute, propria del disabile con deficit del funzionamento cognitivo, produce infatti il rischio di assumere atteggiamenti che incastrino l'altro in stigmatizzazioni o immagini precostituite e che quindi porti alla diminuzione della possibilità di scambio, ma anche di crescita reciproca.

In conseguenza a questa mancanza di consapevolezza è infatti più probabile che sia inferiore la sopportazione delle frustrazioni derivate dai tentativi di incontrare l'altro e quindi accada che aumenti la sensazione di impotenza personale, ma che essa non sia attribuita a sé stessi bensì alle possibilità intrinseche all'altro che si ha davanti.

⁴⁹ Intervista n. 1.

⁵⁰ Cfr. C. Rogers, *op. cit.*

⁵¹ Cfr. C. Fratini, *La dimensione comunicativa*, in F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative*, Carocci, Roma, 2003.

Di conseguenza la consapevolezza dell'educatore risulta un prerequisito umano e professionale necessario per la costruzione di qualsiasi relazione educativa ma a maggior ragione per soggetti che hanno alle loro spalle un difficile riconoscimento di sé stessi e un cammino in salita, per quanto riguarda la possibilità di mettersi in gioco, in maniera paritaria, nelle relazioni.

In funzione di ciò è anche possibile costruire quei paletti necessari alla conduzione consapevole della relazione che impediscano i classici meccanismi di chiusura della relazione, quali la fusionalità o l'iperprotezione, e vivere una piena dimensione di scambio.

Sono profondamente convinta che io do ma ricevo. È un dare allo stesso livello. Per esempio io sono venuta via da un luogo cattolico dove l'atteggiamento era "Io" e "Loro poverini" ... No! Loro non sono poverini e io sono la prima a dirlo. Nel bene e nel male, perché lo so che tu hai un handicap, ma puoi migliorare, puoi fare qualcosa, non ti chiedo di prendere la luna ma qualcosa puoi fare e io ti rispetto per quello che sei quindi ti voglio vedere... Di ridare la dignità. Quando lo guardi dall'alto in basso è un altro atteggiamento. Se dai soltanto ti svuoti, in questa maniera ti riempi e ti ripassa, c'è questo dare e ricevere. Direi che qui è molto forte questa cosa⁵².

D'altra parte solo la profonda dimensione di scambio produce la possibilità di vedere quei piccoli cambiamenti che rappresentano la maturazione e la crescita dell'altro.

La maggior parte degli utenti infatti sono presenti in maniera continuativa nella cooperativa da 15 anni e hanno compiuto esperienze che li hanno fatti crescere in funzione della loro presenza a *Le Rose* ma anche in funzione della loro età cronologica che avanza. Lo stile relazionale quindi si è modificato adattandosi progressivamente alle esigenze dei ragazzi. Nel brano di seguito riportato è interessante notare il profondo legame che lega l'operatore ai ragazzi e che determina lo stile relazionale che ha con loro. In primo luogo parla delle "vacanze estive", ovvero dei 15 giorni che annualmente trascorrono insieme al mare come un momento che travalica la dimensione lavorativa e permette di instaurare una relazione diversa, in secondo luogo descrive i cambiamenti che i soggetti hanno avuto in funzione delle esperienze che hanno compiuto con loro.

In qualche modo però c'è una parte di loro che matura, cresce per le esperienze che accumulano. Un cambiamento molto forte c'è stato quando abbiamo iniziato a fare le vacanze estive; vederli ventiquattro ore su ventiquattro fuori dalla dimensione lavorativa ha fatto emergere cose che non

⁵² Intervista n. 5.

avevamo mai visto. Loro arrivano a *Le Rose* la mattina alle nove e mezzo e vanno via alle quattro; quindi è come se avessero due famiglie, tornano a casa dai genitori ma anche qui per loro c'è un ambiente simile a casa. Avere periodi lunghi senza i genitori (che spesso sono molto premurosi verso i figli) ci ha fatto notare che quasi tutti loro sono totalmente autosufficienti. Anche lo stato d'animo è mutato durante la vacanza: i primi giorni soffrivano la mancanza dai genitori, poi questa si è affievolita lasciandoli aprire alla nuova esperienza⁵³.

In tutto ciò si evince, di nuovo, che il modello relazionale maggiormente funzionale a descrivere *Le Rose* sia quello agito all'interno della famiglia in quanto le relazioni sono stabili anche con gli utenti, mutano in maniera progressiva in funzione della crescita dei membri presenti, tutti agiscono mettendo in relazione le loro esigenze in funzione del contesto e soprattutto lo stile relazionale su cui gli operatori agiscono le pratiche riguarda l'accettazione ed il supporto. Ovviamente al loro interno le dinamiche sono maggiormente intenzionali rispetto a quelle che possono essere agite in famiglia:

Purtroppo la definisco come una grande famiglia. Dico purtroppo perché a volte penso che invece una famiglia ci basta a tutti, non ce ne vogliono due no? E quindi magari a volte siamo anche troppo famiglia e uno deve dire "No, aspetta, non siamo solo famiglia", è anche un posto dove bisogna imparare altre cose...⁵⁴.

Essere famiglia infatti:

È un vantaggio quasi al cento per cento, però a volte i ragazzi con noi hanno dei rapporti molto familiari che magari in un altro luogo sarebbero più strutturati, lavoratore – utente. Qui è una grande casa, ed è una casa, che loro sentono che è la loro casa. La maggior parte del gruppo è da tanti anni che è qui, c'è una conoscenza profonda. Qualcuno da vent'anni proprio...Il clima è molto familiare, il luogo è una casa più che un centro. La visione è quella di una grande famiglia che raccoglie tutto ciò che l'utente-ragazzo porta.⁵⁵

Quella piccola percentuale che non è un vantaggio in realtà rappresenta la messa in gioco della professionalità educativa degli operatori che, quindi, si configurano come *caregiver* che devono portare avanti in maniera intenzionale la dimensione della crescita, in un luogo accogliente e familiare ma sempre attento ad essere di stimolo alla crescita in cui l'accettazione dell'altro non sia completa, ma diventi elemento per orientare,

⁵³ Intervista n. 1.

⁵⁴ Intervista n. 4.

⁵⁵ *Ivi*.

condurre oltre e permette di superare i limiti che ogni soggetto, operatori compresi, possiede.

Io penso che da una parte sicuramente questa cosa aiuta, aiuta il ragazzi, l'utente a dare il massimo; da un'altra parte come in famiglia ci si adagia... E per cui anche con loro è un po' questo meccanismo di dire "Tu ti devi sentire come a casa, sei coperto di attenzioni e affetto ma devi stare a delle regole, devi impegnarti, lavorare". Una delle nostre educatrici ha anche un figlio, anche con lui si lavora molto su quest'aspetto. Certo, non è facile, però alla fine sono anche piccole scommesse che fai. Se poi ci riesci, insomma...Avere davanti a te una persona che con te non ha i filtri che avrebbe in un'altra situazione, rende le cose più difficili⁵⁶.

Nel permettere infatti ad ognuno di manifestarsi liberamente, infatti, si corre il rischio del potersi trovare in situazioni in cui l'altro agisce senza rispetto per la situazione, similmente a quanto potrebbe succedere ad un adolescente che, soprattutto in famiglia, cercando di trovare il suo spazio di autonomia, infrange le regole dettate dalla convivenza. In questi casi lo stile relazionale diventa uno strumento professionale in cui le tecniche di *scaffolding*, o di *modeling* e contenimento aprono al superamento della logica della sola accoglienza mentre agiscono simultaneamente con una metodologia propria alla relazione d'aiuto⁵⁷. Anche in questi casi tali tecniche vengono agite nella maniera delle *Rose*, quindi usando l'arte e la natura come mediatori alla relazione:

Per esempio prima avevamo un ragazzo che si è aggravato tantissimo... Un caso psichiatrico, alla fine è dovuto andare via da qua perché aveva bisogno di strutture diverse da queste... Io però mi ricordo che tutte le volte che aveva una crisi lo portavo fuori, lo spingevo fuori e spessissimo gli passava portandomelo a passeggiare...Mettendolo a zappettare nell'orto, a portare la carriola. Lui all'inizio quasi non voleva, ma questo stare poi nel verde, a volte si ruzzolava...⁵⁸

Rimane infatti chiaro che lo stile relazionale delle *Rose*, mentre cerca, attraverso l'autenticità della relazione, un modalità di accettazione incondizionata dell'altro per dare la possibilità di trovare forme comunicative ed espressive che meglio lo rappresentino, costruisce comunque, soprattutto attraverso delle routine ambientali, dei limiti alla possibilità di espressione, in funzione di renderla idonea al contesto e superando la risposta istintiva.

⁵⁶ *Ivi*.

⁵⁷ Cfr C. Fratini, *Tutorato e disabilità. Alcune considerazioni sui problemi relativi all'integrazione scolastica e socio-lavorativa dei disabili e sul contributo dei tutors dell'obbligo formativo*, in E. Catarsi (a cura di), *Cultura del lavoro e obbligo formativo. Il ruolo del Tutor*, Del Cerro, Pisa, 2004.

⁵⁸ Intervista n. 3.

Richiama quindi il bisogno irrinunciabile di soggetti con bisogni educativi speciali, come in questo caso, di avere adulti, strutturati e consapevoli, con cui confrontarsi e un ambiente che al suo interno contenga regole certe e ben definite⁵⁹.

Infatti il limite in questo caso, non crea il confine ma lo spazio entro cui la propria formazione può essere direzionata.

Così come le proprietà dei materiali usati per la realizzazione dei prodotti costituiscono vincoli imprescindibili alla realizzazione dei manufatti, allo stesso modo i limiti costruiti attraverso lo stile della relazione educativa costituiscono gli elementi attraverso cui poter guardare e pensare se stessi.

Senza questo confronto, anche doloroso e limitante, con le proprie possibilità di azione e di crescita infatti non si può attuare quel rispecchiamento con l'altro che porta a pratiche di mentalizzazione degli stati d'animo ma anche delle aspettative, delle credenze e dei valori della realtà che si sta vivendo e che producono il senso di responsabilità di appartenere alla comunità in cui si è inseriti.

In tal senso lo stile relazionale apre alla possibilità di acquisire un ruolo sociale attivo e consapevole, al di là della cognizione, ma fondato sul sentirsi parte di un contesto che non permette tutto, ma permette tutto ciò che è utile alla propria crescita, *acting out* compresi, e li gestisce in funzione della possibilità di evolvere, legando la progressione di ciascuno all'evoluzione del luogo.

Ovviamente, come ogni realtà, *Le Rose* con la loro metodologia innovativa e il loro stile relazionale così fortemente legato alla realizzazione delle possibilità dell'altro non sono idonee a qualsiasi soggetto con deficit del funzionamento cognitivo.

In primo luogo perché nessuna metodologia può essere così ben congegnata da essere adatta a tutti, in secondo luogo perché nessuna patologia può essere mai così incidente su un soggetto da prevaricare la sua indole e le sue attitudini, così, in questo caso, il ragazzo "che talvolta si ruzzolava" ha scelto altri percorsi perché «negli anni è peggiorato molto e non era più possibile neanche farlo stare con gli altri ragazzi, manifestava molta violenza...»⁶⁰

5. Il lavoro come mezzo

Il lavoro come strumento di crescita, dentro *Le Rose* è un dispositivo formativo evidente.

Il limite di tale prospettiva è però la possibilità di inserimento nel mondo lavorativo: «Anche loro dovrebbero andare avanti...ma dove vanno? Perché pochi riescono a entrare nel mondo del lavoro».

⁵⁹ Sul senso e il bisogno di instaurare relazioni e vivere ambienti che contengano limiti, ma anche sul come farli rispettare e sul significato che un limite assume nella vita di un bambino Cfr. T.B. Brazelton, S.I. Greenspan, *I bisogni irrinunciabili dei bambini*, tr. it., Raffaello Cortina, 2001 (ed. orig. 2000).

⁶⁰ Intervista n. 3.

Infatti, se le attività e le esperienze sono condotte nel rispetto dei ritmi di crescita degli utenti, talvolta hanno ritmi più lenti di quelli richiesti nella dimensione del lavoro produttivo. Come afferma l'intervistato numero 2, il quale racconta che inizialmente speravano che *Le Rose* avrebbe potuto costituirsi come un luogo in cui vi fosse una produzione di frutta e verdura tale da essere venduta. Rendendosi conto però che ciò non rispondeva ai ritmi di lavoro che avevano i ragazzi, hanno dovuto accantonare tale progetto, almeno per adesso.

Diventava un problema per la produttività. Allora io ho detto: non me ne importa di produrre per vendere ma produco per uso interno; poi se qualche cosa avanza, magari la vendiamo alle persone che ci stanno intorno. Avevamo pensato che forse in futuro avremmo potuto fare una cooperativa di tipo B, che inserisce i ragazzi un po' diversi dai nostri, che hanno capacità diverse e possono lavorare.⁶¹

La dimensione del lavoro non riguarda quindi più la dimensione della produttività, perché la competitività di tale aspetto, la necessità di fornire prestazioni continuativamente orientate al mercato ed ai ritmi che il mercato impone, non appartengono al progetto di crescita di questi ragazzi. Nonostante questo la dimensione del lavoro nella cooperativa rimane centrale, perché la produzione di oggetti è il mezzo attraverso cui i soggetti trovano modo per assumersi la propria responsabilità e quindi il proprio ruolo all'interno del gruppo. Per l'intervistato numero 1, alla domanda che cosa vuol dire lavorare per loro la risposta è stata:

Vuol dire fare qualcosa, c'è chi ha voglia di lavorare con ritmi intensi e apprezza meno le attività artistiche come la danza e il teatro...I tempi e i modi sono adattati alle loro specificità... Ci sono giorni in cui il lavoro viene fatto in squadra, è sempre tutto legato all'intensità della proposta e al modo con cui la facciamo. A volte il piano di lavoro è molto chiaro e questi momenti mi piacciono, riesco a trasmettere passione ai ragazzi⁶².

La dimensione del lavoro diventa quindi, al di là della monetizzazione dei prodotti, un modo per usare in maniera "adulta" il tempo e per dimostrare a sé stessi, ma anche all'esterno il proprio modo di agire e, quindi, di concretizzare la propria dimensione in azioni che rientrano in una normalità di immaginario e di usare le loro capacità e competenze in una direzione concreta e, sotto questo punto di vista, produttiva. Il lavoro insieme è e rimane, il motore della prospettiva metodologica della cooperativa e le possibilità del singolo vengono riconosciute prima, e dopo valorizzate dall'altro.

⁶¹ Intervista n. 3.

⁶² Intervista n. 1.

Farcela da soli, in un contesto sociale così strutturato, la vedo una cosa molto dura anche per chi non ha deficit. Quello che posso dire tranquillamente è che i ragazzi hanno avuto e avranno una bella evoluzione. Ovviamente c'è voluto e ci vuole del tempo... Ci sono tanti passaggi che un ragazzo disabile fa nello specchiarsi in un altro ragazzo disabile, è sempre drammatico... Ma in un luogo in cui un ragazzo viene seguito, si sente bene e al sicuro il seme inizia a germogliare, vengono fatti grandi passi avanti che vanno dal trovare una propria forma espressiva al sentirsi soddisfatti di sé. Credo che ogni creatura abbia la necessità di essere riconosciuta nello sguardo dell'altro. Non nego che ci siano periodi di grossa crisi... Per esempio i ragazzi hanno la fase ormonale molto più tardi rispetto ad un normale adolescente, da ciò possono scaturire problemi familiari... Succede anche a noi che abbiamo facoltà logico cognitive che dovrebbero funzionarci bene, ma loro vengono sballottati dal punto di vista emotivo. Alle volte può succedere che ti fermi, sposti il tuo lavoro, accompagni la persona a ritrovarsi⁶³

In questo brano, così significativo da molti punti di vista è interessante notare che l'intervistato numero 2, sottolinea la difficoltà che un gruppo di disabili ha nel lavorare insieme, che deriva anche dal fatto di specchiarsi in un altro soggetto disabile.

Riconoscere la propria diversità in funzione del fatto che il proprio gruppo di lavoro è composto da individui che hanno spiccate particolarità è un passaggio estremamente delicato che potrebbe far ricadere *Le Rose* in una prospettiva separazionista. In realtà i prodotti degli utenti infatti vengono anche venduti in fierucole e mercatini, così i ragazzi delle *Rose*, ogni mattina mentre vanno nella loro "seconda casa", dichiarano alle famiglie che stanno andando al lavoro e sono orgogliosi di saper fare artigianato e opere che molte persone che hanno maggior possibilità statistiche di rientrare nel termine normalità non saprebbero fare.

In tal senso imparano la direzione che vogliono per sé stessi, per saper pensare a sé stessi, per sapersi dirigere verso una situazione emotivo-affettiva che li realizzi, compiendo azioni concrete, sempre rivolte all'esterno.

Così l'intervistato numero 2 afferma:

Se li mettiamo a fare quello che facciamo noi saranno sempre perdenti, non so se mi spiego. Creare uno spazio dove loro possono anche dare il loro sapere [...] Noi li aiutiamo... Cerchiamo di tirare fuori quello che possono esprimere. Perché spesso non avendo l'uso della parola è più difficile. Usando tutti questi metodi esprimono la loro creatività e stanno meglio. Poi mettere in contatto con il resto del mondo. Per esempio G. da un po' di tempo fa parte di un gruppo di clown che vanno a ponte a Niccheri, e lui gira nel

⁶³ Intervista n.2

reparto dei bambini e loro vedono che lui ha qualcosa di diverso e non capiscono. Io mi ricordo sempre una volta a Bellariva alla piscina due bambini; e uno diceva all'altro: "Ma lui chi è?" e l'altro "Lui è un mezzo bambino!". I bambini sono affascinati da lui, lui ci chiacchera, fa le battute. Una volta quando lavoravo con gli anziani, l'ho portato con me alle Usl, con gente che stava a guardare il muro aspettando l'ultima giornata... Lui è entrato lì dentro come acqua fresca, andava dai vecchietti e loro si accendevano. Questo è il lavoro che dovrebbe fare lui. Questo è un contesto dove il suo handicap è valorizzato⁶⁴.

In queste affermazioni si constata in maniera eclatante che almeno alcuni dei ragazzi potrebbero avere un proprio ruolo consolidato all'esterno, ma la partecipazione lavorativa è comunque sempre limitata dalle possibilità del mondo esterno che risulta essere poco preposto a collocare chi è difficilmente classificabile come Gorgi, che riesce a ravvivare un ambiente protetto come una casa di riposo e ad essere "acqua fresca", ma che difficilmente verrà pagato per la messa in pratica delle capacità che ha.

Così la dimensione del lavoro che diventa mezzo per la realizzazione personale e fine, in quanto produce concretamente oggetti, sebbene non seriali, sebbene non alla velocità di una catena di montaggio porta anche a vedere come il lavoro in un bel contesto sia proficuo per i soggetti e per il contesto, al di là, delle diversità di chi lo attua.

Io penso come per tutti noi che quando siamo sereni ci si può esprimere meglio. Se per esempio un gruppo così detti "normali", possono venire qui e vedere che i ragazzi lavorano e producono cose belle con tutte le difficoltà che hanno e sono anche sereni, penso che fa differenza. Prima di tutti uno misura i propri problemi in confronto a quelli che possono avere dei ragazzi come i nostri...⁶⁵

6. I rapporti con la comunità territoriale

Lo sviluppo integrale del soggetto disabile lo si può raggiungere solo se è immerso in una dimensione sociale ampia a cui non ha solo accesso ma a cui ha anche un'attiva partecipazione.

A tal fine la cooperativa le Rose si pone anche come centro di socializzazione promuovendo una serie di attività che ampliano e amplificano il loro lavoro, ma costituiscono anche dei tasselli che integrati assumono la forma della *Community Care*.

Per cui, specializzati negli interventi artistici di riqualificazione degli spazi verdi, hanno operato in alcuni giardini delle scuole, dove realizzano

⁶⁴ Intervista n. 5.

⁶⁵ *Ivi*.

giochi, curano e sistemano le piante e installano fontane. Dopo di ché conducono “giornate verdi” sempre nelle scuole per l’educazione alla sostenibilità ambientale, in estate tengono centri estivi per bambini della prima e della seconda infanzia, organizzano settimane tematiche, lavorano con la Provincia per strutturare percorsi professionalizzanti per ragazzi a rischio *drops-out*.

A me piaceva e mi piace tutt’ora l’idea che un posto come questo non sia soltanto per la disabilità; che possa integrarsi con altre situazioni didattiche, con tanto altro. Io per esempio, quello che volevo fare era recuperare un sentiero che c’è qui nel terreno delle Rose e farlo diventare un sentiero con delle scuole, delle aule all’aperto di osservazione; quindi dove mettere magari un arnia di vetro, dove fare osservazioni sugli uccelli perché ci sono i nidi...Cioè integrare il loro sui disabili con altre realtà, no?⁶⁶

Dal loro punto di vista infatti vi è la necessità di integrare più piani delle realtà sociali che circondano i ragazzi e di aprire il luogo agli altri, in maniera tale che i ragazzi si trovino sempre in stretta sintonia con le situazioni di “normalità” e che la prospettiva sia sempre quella della famiglia che cresce: ovvero del luogo protetto che si apre all’esterno e che si mostra, per modificarsi e crescere attraverso l’incontro.

Come spesso accade dentro questa cooperativa le aperture sono determinate dalle inclinazioni dei soci e arricchite dalle realtà che vi vengono introdotte.

D’altro canto:

A noi è sempre piaciuta l’idea di essere una comunità aperta. Per non ghettizzarci... Allora facciamo anche altre attività, d’estate facciamo centri estivi... E quindi abbiamo sempre cercato di tenere aperto... Per esempio io posso invitare un amico a pranzo, un altro può invitare qualcuno... Di tanto in tanto sono cose che possono succedere. Arriva un amico se stiamo mangiando e sta a pranzo. Anche mio figlio quando aveva quattordici anni veniva qui a mangiare, era la figlia di B. che va a scuola al Galluzzo che viene qua a pranzo. Oppure quando chiedono se possono portare degli amici... E quindi c’è questa nostra apertura in maniera che i ragazzi possano conoscere le persone liberamente tutte le persone, tutto quello che succede...⁶⁷.

Anche se gli operatori dichiarano una grossa difficoltà a sentirsi sostenuti e valorizzati dalle Istituzione e quindi, mentre moltissime realtà educative e didattiche si confrontano con loro e il loro metodo, mentre loro si propongono all’esterno organizzando eventi, vendendo prodotti, progettando spazi, per cui vengono riconosciuti e valorizzati come efficaci pro-

⁶⁶ Intervista n. 7.

⁶⁷ Intervista n. 3.

duttori di inclusione, sentono che quella che loro definiscono burocrazia li attanaglia senza fornirgli risorse. Ciò li mette in difficoltà, fin anche al punto di non aver avuto lo stipendio per qualche mese, in quanto per una riorganizzazione dei servizi il Comune aveva tagliato le rette ai ragazzi per un breve periodo, ma è anche una spinta che li obbliga a crescere:

Io penso che noi siamo obbligati a crescere. E questo è sempre quello che ci diciamo. Non abbiamo avuto grandi aiuti dall'esterno...Dalle strutture, dalle USL. Però questo ci ha stimolato, un po' anche obbligato ad espanderci in altri modi, ad allargare le nostre potenzialità. Se noi continuavamo ad essere il centro d'accoglienza con otto utenti, una casa da portare avanti, tutto questo verde...Non ce l'avremmo fatta. Allora ci siamo messi insieme abbiamo creato progetti da proporre alle scuole, ci siamo messi insieme e abbiamo organizzato le settimane estive per i bambini, anche attraverso la Provincia vengono dei ragazzi a fare esperienze qui... È in espansione, deve esserlo. Anche per questo vogliamo dare la possibilità ad altri di usufruire di questo luogo.⁶⁸

Così hanno compiuto anche la scelta di entrare nel consorzio di cooperative Pegaso e di avere l'accreditamento per la qualità e stanno lottando, come emergerà nelle conclusioni, per trovare una via praticabile per la loro crescita:

E abbiamo deciso di entrare in Pegaso e facciamo parte del consorzio Pegaso. Negli anni poi è venuto fuori il discorso della qualità, cioè il momento di farsi riconoscere dall'esterno, perché fino a che ci si dice fra di noi, o anche le persone che vengono dicono "Ah come siete bravi", però poi non si muove niente, non serve a niente. Quindi magari... Facciamo il discorso della qualità. Anche lì è venuto fuori...

E poi, chiaramente, le cose sono sempre condivise, però è chiaro certe cose partono magari più da me perché magari ho più... Lungimiranza, di cercare di capire che cosa può venire fuori... Perché se non se ci limitiamo a rimanere in un mondo chiuso... Non succede niente⁶⁹.

7. Conclusioni: la cooperativa, il luogo ed il futuro

Lo sforzo che hanno compiuto tutti i soci fondatori in funzione di costruire un luogo che rappresentasse i suoi abitanti e quindi le energie spese per allestire gli spazi esterni ed interni della cooperativa insieme ai ragazzi, ha dato vita alla metodologia delle *Rose*, tanto che il luogo in cui è nata la cooperativa e la scelta delle attività sono legate a doppio filo.

⁶⁸ Intervista n. 4.

⁶⁹ Intervista n. 6.

Da una parte infatti le competenze acquisite nei vari percorsi di vita dai singoli soci hanno permesso alla cooperativa di avere le risorse emotive e le competenze tecniche che servono per reinventare il luogo, dall'altra la necessità di progettare gli spazi esterni ed interni ha costituito una buona parte di problemi pratici che si sono trovati ad affrontare insieme ed in cui hanno coinvolto, strategicamente e con intenzionalità educativa, gli utenti.

Gli utenti infatti riconoscono quello spazio come un'estensione della propria casa, e gli operatori lo riconoscono nella sua strutturazione come uno dei tasselli che compone la realizzazione personale di ciascuno.

In qualche modo quindi questa cooperativa ha ricevuto e donato dallo spazio in cui è sorta in una dinamica di scambio profondo, intenso, estremamente produttivo.

Ad oggi però *Le Rose*, come emerge da tutte le interviste, non hanno più l'energia che inizialmente la costruzione del luogo ha prodotto, per due ragioni: la prima è che rischiano costantemente lo sfratto in quanto sono in affitto dalla ASL che sta ristrutturando le proprie risorse, la seconda è che vorrebbero crescere e trasformarsi da centro diurno in centro di socializzazione, che meglio li rappresenta, ma non possono perché sono nella situazione di precarietà domiciliare e gli vengono negati i permessi, così si sentono "frenati":

[...] anche se stiamo lavorando con i ragazzi siamo un po' frenati... Noi in questo momento siamo catalogati come casa famiglia diurna non come centro di socializzazione... C'è una differenza sostanziale perché la casa famiglia diurna può ospitare fino ad un massimo di otto persone, mentre il centro di socializzazione fino a venti... Ripeto; noi abbiamo più di otto persone perché poi abbiamo: ragazzi a livello individuale, poi abbiamo la formazione e quindi lavoriamo anche abbastanza... Ma non abbiamo quella ufficialità... Ancora c'è tanto che possiamo e vogliamo dare come gruppo... Io conosco persone provenienti da altri paesi che hanno detto che questo è un posto unico al Mondo! Amici miei degli Stati Uniti mi dicono che non esiste nemmeno lì [ride]; loro pensano di avere tutto... Anche una mia amica siciliana che è psichiatra, dice che nonostante esistano tanti centri, qui si vede che i ragazzi sono felici... Il verde incide... La natura tanto. Se questa struttura fosse stata in città, senza terra, non sarebbe stata la stessa cosa...⁷⁰.

Nel contempo però ad un osservatore esterno appare più chiaro di quanto vedano i soci che l'esperienza che hanno svolto negli ultimi venti anni ha un'eredità maggiore di quello che credono. In *nuce* infatti possiedono un modello organizzativo ed un impianto metodologico innovativo e trasferibile, composto da un'organizzazione di lavoro originale ed efficace

⁷⁰ Intervista n. 3.

che produce motivazione nei propri lavoratori e che dimostra come le relazioni interpersonali siano necessarie alla costruzione di un ambiente di lavoro che sia al contempo ambiente educativo, poiché, come affermava John Dewey e come dimostrano, in maniera non più filosofica ma neurobiologica i più recenti studi sulle relazioni interpersonali:

Non solo la vita sociale si identifica con la comunicazione, ma ogni comunicazione (e perciò ogni genuina vita sociale) è educativa. Ricevere una comunicazione significa avere un'esperienza allargata e diversa. Si partecipa di quel che un altro ha pensato e sentito, e se ne ha il proprio atteggiamento modificato in modo più o meno profondo. E nemmeno colui che comunica ne rimane inalterato... L'esperienza deve essere formulata per essere comunicata. Per formularla è necessario portarsi all'esterno di essa, vederla come un altro la vedrebbe... a meno che non si abbia a che fare con frasi fatte... si deve assimilare qualcosa dell'esperienza dell'altro... (per cui)... ogni ordinamento sociale (genuinamente comunicativo) è educativo per quelli che vi partecipano⁷¹.

Per quanto riguarda la metodologia: gli approcci di lavoro attraverso il dispositivo dell'Arte e della Natura non costituirebbero in sé elemento innovativo se non fossero agiti in una più ampia strategia che complessivamente ha moltissimi punti di forza, di originalità e di innovazione.

In primo luogo hanno considerato gli utenti parte del loro gruppo di lavoro e non semplici fruitori del loro operato. In secondo luogo lo hanno fatto con delle motivazioni etiche, quelle di dare al soggetto dignità per svilupparne l'autonomia, che corrispondono a delle precise teorie di *empowerment* e potenziamento dell'uso delle risorse cognitive disponibili per soggetti con deficit del funzionamento intellettuale che ri-formulano a livello teorico⁷², ma non snaturano, il loro operato.

Infine hanno lavorato incentrando la dimensione di cura sulle qualità comunicative e relazionali, sia dei singoli soci, sia degli utenti, portando avanti un luogo di lavoro incentrato su pratiche metacognitive e riflessive.

Così, sebbene sia difficile trarre conclusioni definitive dall'analisi fenomenologica di un contesto si intravedono i passi per un successivo impegno di ricerca, magari volto ad approfondire in maniera più sistematica altre realtà, che dovrà comunque contenere un confronto con il modello Rose, che ci auguriamo venga implementato, così come hanno fatto negli ultimi vent'anni, con la gioia di vedere cambiamenti organizzativi che ne amplino l'organico o che comunque né permettano la crescita, in una dimensione di pienezza del susseguirsi dei tanti "momenti presenti" delle loro giornate e nell'orizzonte di senso creato dai loro valori e dall'autenticità delle relazioni presenti.

⁷¹ J. Dewey, *op. cit.*, pag. 6-7.

⁷² E. Ziegler, D. Bennet-Gates, *Sviluppo della personalità in individui con ritardo mentale*, tr. it., Edizioni Junior, Bergamo, 2000 (ed. orig. 1999).

Riferimenti bibliografici

- B. Bettheleim, *L'amore non basta. Trattamento psicoterapeutico dei bambini che presentano disturbi affettivi*, tr. it., Ferro, Milano, 1967 (ed. orig. 1950).
- B. Bettelheim, *Psichiatria non oppressiva*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1976 (ed. orig. 1974).
- T.B. Brazelton, S.I. Greenspan, *I bisogni irrinunciabili dei bambini*, tr. it., Raffaello Cortina, 2001 (ed. orig. 2000)
- J. Dewey, *Democrazia e educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze, 1967, (ed. orig. 1916).
- A. Etzioni (a cura di), *The Semi-professions and their Organisation. Teacher, Nurses and Social Worker*, Free Press, New York, 1969.
- C. Fratini, *La dimensione comunicativa*, in F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative*, Carocci, Roma, 2003.
- C. Fratini, *Tutorato e disabilità. Alcune considerazioni sui problemi relativi all'integrazione scolastica e socio-lavorativa dei disabili e sul contributo dei tutors dell'obbligo formativo*, in E. Catarsi (a cura di), *Cultura del lavoro e obbligo formativo. Il ruolo del Tutor*, Del Cerro, Pisa, 2004.
- K. Lewin, *Principi di psicologia topologica*, .tr.it., Os, Firenze, 1961, (ed.orig.1936).
- M. Comoglio, *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il cooperative learning*, LAS, Roma, 2000.
- L. Mortari, *Aver cura di sé*, Bruno Mondadori, Milano, 2009.
- L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2010.
- J. Morton, *Meccanismi biologici e processi di sviluppo*, in: G. Di Stefano, M.A. Tallandini, (a cura di), *Meccanismi e processi di sviluppo. L'interpretazione post-piagetiana*, Raffaello Cortina, Milano, 1991.
- C. Rogers, *Un modo di essere*, tr.it., Martinelli, Firenze 1983 (ed. orig. 1980).
- E. Spaltro, *Autostima e concetto di sé nel lavoro*, Patron Editore, Bologna 2000.
- D. Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*, tr.it, Bollati Boringhieri, Milano, 1987 (ed. orig. 1985).
- D. Stern, *Il momento presente*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2005 (ed. orig. 2004).
- D.J. Siegel, *Mindfulness e cervello*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2009, (ed. orig. 1991).
- L. Trisciuzzi, T. Zappaterra, *Psicomotricità. Tra biologia e didattica*, Pisa, Ets, 2004.
- E. Ziegler, D. Bennet-Gates, *Sviluppo della personalità in individui con ritardo mentale*, tr. it., Edizioni Junior, Bergamo, 2000 (ed. orig. 1999).

PARTE TERZA

**LA DISABILITÀ ADULTA
E LA RISPOSTA DELLE ISTITUZIONI**

S. Zecchi,
C. Donnini,
C. Zudetich

Il ruolo dell'università nei servizi di accompagnamento al lavoro

Premessa

Il progetto A.L.T.E.A. (Accompagnamento al Lavoro Tra Educazione e Autonomia) nasce e si sviluppa come un servizio di accompagnamento e inserimento nel mondo del lavoro per studenti disabili, sviluppando metodi e strumenti volti ad accrescere la conoscenza di sé e a facilitare così migliori e più efficaci occasioni professionali.

È necessario, infatti, che la persona disabile sia consapevole delle proprie potenzialità, attitudini, conoscenze e competenze affinché queste diventino strumenti fondamentali attraverso i quali sviluppare opportunità lavorative reali e di crescita professionale. La consapevolezza delle proprie capacità e la conoscenza dei diritti e dei doveri del lavoratore disabile rappresentano infatti le premesse fondamentali per il successo non solo lavorativo, ma anche personale.

Il punto di partenza per realizzare questo progetto comprende necessariamente anche il tenere conto del livello formativo della persona disabile. L'istruzione è, in primo luogo, un diritto di ciascuno poiché rappresenta lo strumento principe per avviare il processo di integrazione sociale, attraverso la trasmissione di conoscenze e competenze specifiche; si tratta di un principio valido per chiunque, ma ancora di più per le persone disabili che hanno necessità di un sostegno particolare per collocarsi a pieno titolo nella società. La formazione ed il successivo inserimento nel mondo del lavoro sono variabili importanti per realizzare l'integrazione sociale delle persone con disabilità; la formazione è ben più che un intento, è un progetto globale di vita dello studente.

Per meglio definire il progetto è necessario puntualizzare alcuni concetti chiave, in modo tale da definire in maniera chiara i bisogni degli studenti disabili iscritti all'Università degli Studi di Firenze e delineare i relativi obiettivi.

1. Disabilità, invalidità civile e Collocamento mirato

Un servizio di orientamento specialistico universitario per studenti disabili non può non tenere conto del quadro legislativo di riferimento al fine di sviluppare attività e percorsi mirati all'inserimento lavorativo. A questo scopo riassumiamo brevemente alcuni concetti cardine.

2. Handicap e disabilità

In Italia con il termine handicap è inteso lo svantaggio sociale derivante dalla disabilità. Dal punto di vista giuridico le condizioni di disabilità e handicap sono regolate dalla Legge 104/92. In generale, la L. 104/92 esprime l'incapacità della persona disabile a svolgere atti di vita quotidiani e non lavorativi. Questa legge si occupa di assistenza, integrazione sociale e diritti della persona con disabilità. L'intento di questa legge è quello di superare ostacoli che si frappongono tra le persone con handicap e la loro integrazione nel contesto sociale. Con la L. 104/92 la persona con handicap ha diritto ad agevolazioni di vario tipo, ma non ha nessun riconoscimento economico. L'handicap può essere riconosciuto di grado lieve, medio e grave. Per poter accedere alla maggior parte delle agevolazioni, è richiesto il riconoscimento di handicap con gravità. Le persone in possesso della certificazione prevista dalla L. 104/92 possono usufruire di interventi sanitari e socio-assistenziali. In alcuni casi è anche possibile attivare inserimenti socio-terapeutici, ovvero strumenti del servizio sociale che permettono alla persona non ancora pronta ad un'assunzione del Collocamento mirato, di intraprendere un percorso di educazione al lavoro.

L'invalidità civile viene invece riconosciuta a coloro che per problemi fisici, psichici, congeniti o acquisiti, abbiano subito una riduzione della capacità lavorativa di almeno un terzo. L'invalidità civile è regolata dalla L. 118/71.

Se ne deduce che handicap e invalidità non sono la stessa cosa, entrambe le condizioni possono riscontrarsi nello stesso individuo, ma non necessariamente uno stato di invalidità civile si accompagna con la disabilità e viceversa. L'invalidità civile è espressa in percentuale della riduzione della capacità lavorativa.

La percentuale minima prevista dalla legge, necessaria per ottenere il riconoscimento della qualifica di invalido civile, è pari al 33%. Con l'invalidità di almeno il 46% si ha diritto a richiedere l'iscrizione negli elenchi tenuti dai competenti uffici del lavoro (centri per l'Impiego presenti nelle Province), ai fini dell'assunzione obbligatoria presso enti pubblici o privati ai sensi della L. 68/99. Se alle persone invalide viene riconosciuto un grado di invalidità di almeno 67% ha diritto anche all'esenzione dalle tasse scolastiche e universitarie e dal ticket per determinate prestazioni sanitarie. Se viene riconosciuta un'invalidità di almeno il 74%, si ha diritto ad un assegno mensile. Con l'invalidità totale (100%) si ha diritto ad

una pensione di inabilità, se l'invalido è anche non autosufficiente (non deambulante) o impossibilitato a compiere gli atti quotidiani della vita senza l'aiuto permanente di un accompagnatore, ha diritto all'indennità di accompagnamento.

Il collocamento mirato è regolato in Italia dalla L. 68/99 che favorisce l'integrazione dei disabili nel mondo del lavoro, mediante un'occupazione mirata, in aziende in obbligo di assunzione, che metta in evidenza le capacità/potenzialità lavorative della persona, mediante una personalizzazione delle abilità, individuando gli interventi più adatti al suo inserimento lavorativo.

Per disabili la L. 68/99 indica:

- invalidi civili, coloro che presentano una riduzione della capacità lavorativa superiore al 45%;
- invalidi del lavoro, coloro che presentano un grado di invalidità superiore al 33%;
- non vedenti;
- non udenti;
- invalidi di guerra, civili di guerra e invalidi per servizio;
- vedove, orfani ed equiparati di caduti o grandi invalidi di guerra/servizio/lavoro;
- profughi italiani rimpatriati.

3. Orientamento ed educazione al lavoro: i fondamenti teorici

La legislazione italiana ha avuto un'evoluzione significativa con la L.68/99 "Norme per il diritto al lavoro dei disabili", esprimendo come finalità "la promozione dell'inserimento e dell'integrazione lavorativa delle persone disabili nel mondo del lavoro attraverso servizi di sostegno e di collocamento mirato".

Nonostante questo, il mondo del lavoro e soprattutto la stabilità nei percorsi lavorativi rimangono di difficile accesso per molti disabili. Le cause di questa difficoltà possono essere riscontrate nei seguenti fattori:

- mancanza di informazione e di consulenze specifiche all'interno delle aziende in obbligo di assunzione ai sensi della L. 68/99;
- scarsa informazione per disabili e le famiglie circa le reali possibilità del collocamento mirato;
- profilo professionale del disabile in uscita dai percorsi di studio non ben delineato;
- criticità del passaggio formazione-lavoro (con frequente "rifugio" da parte dei disabili nel mondo universitario);
- assenza parziale o totale di servizi specifici di educazione al lavoro, fondamentali per la buona riuscita dei percorsi.

Al fine di superare tali criticità risulta necessaria una mediazione, che trova la sua realizzazione nelle attività di orientamento e nell'educazione al lavoro. Entrambe le azioni, se rivolte a persone disabili, assumono la connotazione di attività di *accompagnamento al lavoro*.

Secondo la definizione data da Linda Evangelista¹, fare orientamento significa aiutare le persone ad individuare e costruire percorsi soddisfacenti in ambito formativo e professionale: orientamento dunque come sostegno alle scelte e alla ricerca di azioni al fine di perseguire l'obiettivo.

I compiti dell'orientatore sono quindi riassumibili:

- fornire informazioni orientative circa le possibilità formative e lavorative esistenti;
- aiutare la persona nella costruzione o nella ricostruzione del profilo professionale;
- facilitare nella persona l'analisi delle proprie capacità ed aspirazioni;
- definire con la persona un obiettivo professionale e redigere insieme a lei un progetto per il raggiungimento di tale obiettivo;
- sostenere la persona a raggiungere l'obiettivo individuato attraverso l'insegnamento delle tecniche di ricerca del lavoro, il supporto durante il percorso per superare le eventuali difficoltà, l'attivazione di misure di inserimento professionale graduale quali a d esempio i tirocini.

L'orientamento deve quindi essere visto come un'azione globale in grado di attivare e facilitare il processo di conoscenza di un soggetto. In questo senso orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé, della realtà occupazionale, sociale ed economica per poter effettuare scelte consapevoli, autonome, efficaci e congruenti con il contesto. L'orientamento, inoltre, agisce sulle strategie messe in atto per relazionarsi e intervenire con tali realtà al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, nonché elaborare o ri-elaborare un progetto di vita e di sostenere le scelte relative².

La consulenza orientativa, intesa come *counseling* orientativo e *career counseling*, può essere definita come

[...] un processo di potenziamento della capacità di farsi carico delle decisioni che riguardano la propria vita professionale; un processo cioè che renda possibile alle persone di riconoscere e utilizzare le proprie risorse per prendere decisioni legate alla propria carriera e gestire meglio i problemi che essa può provocare³.

¹ Cfr. L. Evangelista, *Professione Orientamento*, Edizioni Sonda, Casale Monferrato, 2005.

² Cfr. A. Grimaldi, M.L. Pombeni, *Dall'analisi della domanda di valutazione della consulenza di orientamento*, Isfol, 2007.

³ Cfr. F. Novara, G. Sarchielli, *Fondamenti di psicologia del lavoro*, il Mulino, Bologna, 1996.

Attivare progetti di orientamento per studenti disabili, vuol dire pensare un percorso che comprenda anche azioni di educazione al lavoro e che coinvolga figure professionali con competenze specifiche⁴.

L'intervento orientativo non può, soprattutto in questi casi, prescindere dal contesto di relazione d'aiuto. Quest'ultima rappresenta "una relazione in cui almeno uno dei due protagonisti ha lo scopo di promuovere nell'altro la crescita, lo sviluppo, la maturità e di raggiungimento di un modo di agire più integrato e adeguato"⁵.

La relazione di aiuto si presenta come strumento fondamentale per la promozione del soggetto, anche all'interno di percorsi di orientamento al lavoro, relazione intesa come consulenza educativa, ossia come sostegno offerto alla persona, «come percorso formativo volto ad aumentare l'autonomia del soggetto attraverso lo sviluppo delle sue potenzialità e capacità»⁶. La funzione orientativa ed educativa nei percorsi di accompagnamento al lavoro, diventa quindi un'azione necessaria per i laureandi e laureati al fine del raggiungimento di un inserimento lavorativo.

Il progetto di accompagnamento ed educazione al lavoro si rivolge a studenti disabili dell'Università degli Studi di Firenze iscritti all'ultimo anno del percorso di studi e laureati, fino ad un anno e mezzo dopo il conseguimento della laurea.

Nello specifico, relativamente ai destinatari del progetto, è necessario sottolineare che i bisogni orientativi e di educazione al lavoro, riguardano le necessità di:

- aumentare il proprio livello di consapevolezza delle proprie abilità e competenze;
- acquisire le metodologie da utilizzare nella ricerca delle informazioni necessarie per ideare il proprio progetto professionale;
- elaborare progetti concreti;
- avere la capacità di pensarsi come lavoratori e elaborare delle strategie per fronteggiare il contesto lavorativo e le regole insite ad esso;
- ricevere informazioni sulle opportunità formative correlate, sul mercato del lavoro, sugli aspetti legislativi e sulle previsioni occupazionali legate al collocamento mirato;
- ricevere un sostegno, cioè essere accompagnati da operatori esperti nella fase della progettualità e della pianificazione dell'inserimento professionale;
- essere accompagnati nella fase di esplorazione dei propri bisogni e difficoltà legati al mondo del lavoro utili per attivare le proprie energie e

⁴ C. Calkins, H. Walker, *L'adattamento all'ambiente di lavoro dei soggetti deboli*, Erikson, Trento, 1990.

⁵ C. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, tr.it., Martelli, Firenze, 1970 (ed. orig. 1951).

⁶ D. Simeone, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.

quindi cercare delle soluzioni soddisfacenti e dar vita ad un lento e progressivo processo di emancipazione.

L'idea è di far fronte a tali necessità sostenendo un percorso di autonomia attraverso programmi individualizzati che possano:

- offrire agli studenti disabili un servizio specialistico di accompagnamento al lavoro;
- garantire un servizio di orientamento e di educazione al lavoro basato sui bisogni degli studenti e sulle caratteristiche del mercato del lavoro;
- offrire agli studenti strumenti utili per comprendere le loro reali possibilità, allo scopo di valutare un inserimento autonomo nel lavoro;
- attivare tutte le strategie necessarie all'ingresso dello studente nel mondo del lavoro;
- sviluppare abilità sociali strettamente connesse al lavoro;
- offrire la possibilità di esperienze mirate in azienda attraverso tirocini;
- creare e rafforzare la rete di soggetti pubblici e privati che operano in questo ambito, favorendo il raccordo e il coordinamento degli interventi individualizzati.

La finalità del progetto è quella di promuovere e gestire un servizio di accompagnamento al lavoro che risponda sempre di più e con maggior forza all'uscita degli studenti disabili dal loro percorso formativo universitario e fornire loro strumenti⁷ efficaci e percorsi mirati per favorire l'approccio e l'integrazione al complesso mondo del lavoro, oggi più che mai in continuo cambiamento.

Riferimenti bibliografici

- C. Calkins, H. Walker, *L'adattamento all'ambiente di lavoro dei soggetti deboli*, tr. it., Erikson, Trento, 1990.
- L. Evangelista, *Professione Orientamento*, Edizioni Sonda, Casale Monferrato, 2005.
- A. Grimaldi, M.L. Pombeni, *Dall'analisi della domanda di valutazione della consulenza di orientamento*, Isfol, 2007
- F. Novara, G. Sarchielli, *Fondamenti di psicologia del lavoro*, il Mulino, Bologna 1996.
- C. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, (tr. it) Martelli, Firenze, 1970 (ed. orig. 1951).
- D. Simeone, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.

⁷ Cfr. L. Evangelista, *op. cit.*

L. Peracca,
E. Foltran

Il Progetto d'integrazione lavorativa della SdS-Firenze Sud Est

I. Una breve cronistoria

L'esperienza della formazione al lavoro dei giovani disabili nell'area fiorentina sud-est affonda le proprie radici in una sperimentazione nata nel 1987 nell'ex U.S.L. 10/H Chianti Fiorentino, mediante l'applicazione della ex L.R. 73/82. Tale esperienza, rivolta a giovani in età compresa tra i 16 e i 35 anni, in possesso dell'invalidità civile superiore al 46% e dell'attestazione di handicap ai sensi della legge 104, che è stata successivamente sistematizzata nel Progetto Tandem, realizzato dal Servizio Educazione al Lavoro della Zona Fiorentina Sud-Est, ha avuto il merito di individuare, ancor prima che la legge 68/99 sancisse la trasformazione del "collocamento obbligatorio" in "collocamento mirato", una metodologia che prevedesse un *percorso di formazione individualizzato*. L'obiettivo del progetto Tandem è stato, infatti, quello di realizzare percorsi di orientamento e formazione "in situazione", ossia a diretto contatto con la realtà produttiva, tesi a sviluppare al massimo il potenziale pratico e cognitivo del ragazzo disabile.

Il percorso d'integrazione socio-lavorativa viene quindi inteso come criterio tecnico-scientifico che, partendo dai dati clinici, sociali, culturali, formativi, formula un progetto individualizzato che tenga conto dei desideri, dei bisogni, delle capacità, della storia socio-culturale e familiare di ogni singolo ragazzo disabile, oltre che delle istanze provenienti dal mondo produttivo.

Il successo dell'integrazione lavorativa dei soggetti deboli, ed in particolar modo dei portatori di handicap psichico, dipende, infatti, dall'equilibrio tra le caratteristiche dell'individuo e quelle della realtà produttiva.

Ancor prima delle abilità necessarie allo svolgimento delle mansioni vere e proprie, occorre che la persona abbia acquisito i requisiti psico-comportamentali richiesti nell'interazione con "l'ecosistema lavorativo".

Compito del servizio è stato quindi, oltre quello di favorire l'iniziale incontro "domanda/offerta", quello di intervenire sulle specifiche difficoltà di adattamento, individuando le strategie di intervento psico-educativo da attivare durante il processo di "formazione in situazione".

I notevoli risultati ottenuti in quegli anni, anche in termini di effettive assunzioni, hanno dato una spinta positiva affinché, al momento dell'entrata in vigore della legge 68/99, nel territorio della zona fiorentina sud-est fosse già presente l'"humus" necessario per attuare il rinnovamento culturale previsto da tale legge.

2. L'esperienza attuale

Sul Piano di Zona del 2001 viene presentato il Progetto V.A.I. (Vita Adulta Indipendente) che, offrendo situazioni esperienziali finalizzate al raggiungimento di una complessiva autonomia della persona diversamente abile, pone particolare attenzione al percorso d'integrazione lavorativa inserendolo nel progetto globale di vita della persona stessa.

Il Progetto V.A.I. rappresenta, a tutt'oggi, una valida ed articolata risposta alle problematiche della disabilità adulta e, pertanto, continua ad essere sostenuto e finanziato dalla Società della Salute della Zona Sud-Est che né affida la gestione a due cooperative sociali.

Per quanto riguarda, nello specifico, il percorso di formazione e orientamento al lavoro, che è andato col tempo sempre più affinandosi per meglio rispondere alla esigenze di una realtà produttiva in continua trasformazione, si articola attualmente in tre fasi.

I fase (stage osservativo scuola-lavoro): viene attivato durante la frequenza dell'ultimo anno di Scuola Media Superiore e si pone come obiettivo generale quello di prevenire il "vuoto", spesso pieno di angosce, che viene solitamente a crearsi al termine di un percorso di studi. In questi anni si sta infatti verificando una sempre maggiore affluenza di allievi disabili nella scuola media superiore e se per alcuni ciò rappresenta una risposta reale alle aspirazioni ed alle capacità personali, per altri, pur configurandosi come importante momento di socializzazione con i coetanei, rischia di diventare un modo per rinviare l'impatto con il mondo del lavoro. Impatto che può diventare ancora più negativo per un giovane disabile che lo affronti in età più avanzata (e quindi con tempi inferiori per beneficiare del contratto di apprendistato) e con maggiori aspettative derivanti dalla maggiore scolarizzazione. La strategia deve quindi essere quella di andare verso la flessibilità dei curricula, affidata alla progettualità dei docenti che possono effettuare interventi formativi mirati, ipotizzando raccordi operativi con la formazione professionale e percorsi orientativi individualizzati. In questa prospettiva gli stage aziendali, supportati da un educatore professionale del Progetto V.A.I. rappresentano non solo un'esperienza di vita ma

producono orientamento, preparando alla transizione verso il mondo del lavoro. Il tutto va, chiaramente, progettato con la scuola nella consapevolezza del ruolo che essa assume nei confronti dei soggetti sociali chiamati a collaborare.

II fase (tirocinio propedeutico): ha una finalità di tipo formativo-orientativo e si realizza attraverso varie esperienze in ambiti produttivi diversificati. Ciò comporta, da parte degli educatori, un'approfondita conoscenza del mondo produttivo e delle norme che lo regolano, supportata dalle capacità relazionali derivanti dalla propria specifica formazione.

Il percorso propedeutico al lavoro può avere una durata massima di sei anni e non può essere rinnovato presso la stessa azienda per oltre due anni. La permanenza nel percorso dipende, chiaramente, sia dalla tipologia dell'handicap che dalla precedente storia formativa del giovane.

L'elemento fondamentale per la buona riuscita dell'esperienza non è rappresentato tanto dalla tipologia delle mansioni proposte, quanto dalle caratteristiche ambientali e relazionali presenti nel contesto lavorativo. Le piccole e medie imprese sono particolarmente adeguate per le prime fasi del percorso perché offrono modelli "personali" di tipo protettivo. Successivamente verranno proposte, nel rispetto delle potenzialità evolutive di ciascuna persona, situazioni lavorative ed organizzative più complesse, capaci di offrire modelli "posizionali" connessi con i ruoli. Il contenuto del tirocinio viene individuato mediante la collaborazione tra il tutor aziendale, che ha il compito di svolgere l'addestramento specifico alle attività lavorative e l'educatore professionale che, fungendo da tutor nominato dall'Ente attuatore ha, il compito di:

- osservare ed interpretare i dati dell'osservazione;
- scoprire, puntualizzare e valorizzare le capacità del tirocinante;
- raccogliere e trasmettere le informazioni ai Servizi territoriali invianti;
- verificare l'andamento dell'esperienza e apporre gli eventuali correttivi.

III fase (tirocinio finalizzato all'assunzione): ha come obiettivo l'acquisizione di competenze rispetto a specifiche mansioni e viene, generalmente, attivato presso aziende obbligate ad ottemperare agli obblighi della legge 68/99. L'esperienza di questi anni ha, comunque, evidenziato la disponibilità a procedere alla effettuazione di tale tirocinio ed alla successiva assunzione anche da parte di piccole aziende, non sottoposte all'obbligo, allorquando sia stato condotto presso di esse un percorso formativo che abbia avuto come risultato una reale rispondenza tra competenze acquisite e bisogni occupazionali dell'azienda stessa.

Il tirocinio viene realizzato in stretta collaborazione con la Provincia di Firenze che ne assume la titolarità mentre il progetto V.A.I. mette a disposizione il proprio tutor che, avendo già seguito tutto il percorso formativo-

orientativo del tirocinante, può dare un importante contributo per la positiva riuscita dell'esperienza sia nella fase che precede l'assunzione che ad assunzione avvenuta. Il momento del passaggio dal ruolo di tirocinante a quello di lavoratore con i relativi diritti e doveri può essere, talvolta, destabilizzante sia per il giovane disabile che per i compagni di lavoro. In una situazione di "parità salariale" possono infatti innescarsi dei meccanismi di tipo espulsivo che solitamente non si verificano durante il percorso formativo. I problemi relazionali possono avere un impatto regressivo anche rispetto a mansioni lavorative già acquisite creando, così, un clima di disagio generalizzato che può essere prevenuto e/o risolto dall'intervento dell'educatore.

La terza fase, essendo rivolta all'accesso a tutti gli effetti nel mondo produttivo, viene, chiaramente, realizzata esclusivamente in favore di quelle persone che dimostrino le potenzialità per poter reggere a tale impatto. Nel caso in cui dopo un periodo di "training" tali potenzialità non fossero emerse il giovane può proseguire l'integrazione nel mondo del lavoro attraverso un inserimento socio-assistenziale.

3. Valutazione dell'esperienza

La valutazione di un'esperienza rappresenta spesso la sintesi di un percorso: si tirano le somme, si fa un consuntivo per concludere a favore o a sfavore delle scelte realizzate. In questo caso non è così, anche il discorso sulla valutazione, come del resto, sull'esperienza si presenta complesso ed ancora aperto. Si tratta, infatti, di valutare "un cammino fatto che sta ancora nel percorso" e proprio perché parliamo di "integrazione" il percorso riguarda allo stesso modo le persone con handicap, le loro famiglie, gli ambienti di lavoro, il contesto sociale più allargato e tutti quegli educatori che, realizzando negli anni l'esperienza, hanno tratto da questa motivo di crescita professionale e personale.

Non ci soffermeremo, quindi, ad analizzare i dati numerici relativi agli interventi attivati ed alle assunzioni raggiunte, per quanto ancor oggi apprezzabili se rapportati alle problematiche presenti nel mondo produttivo, ma ci sembra più significativo evidenziare gli elementi innovativi, sia di contenuto che di metodo, che caratterizzano il progetto.

Ci sembra opportuno sottolineare, innanzi tutto, come la presenza dell'educatore professionale che sostiene tutto il percorso formativo, rappresenti l'elemento qualificante del progetto stesso.

Il suo intervento si realizza mediante attività di sostegno e consulenza rivolte sia all'ambiente lavorativo che alla persona inserita ed alla sua famiglia. L'inserimento lavorativo, per avere un senso, non può infatti essere condotto in maniera avulsa dalla storia personale, familiare e socio-culturale di ciascun individuo e, pertanto, non può che entrare a far parte di un progetto globale di vita che abbia come riferimento il territorio di appartenenza.

La scelta mirata delle attività che il ragazzo può svolgere, la valorizzazione di esperienze relazionali finalizzate al raggiungimento di una progressiva autonomia, il sostegno continuo ed attento dell'esperienza formativa permettono la creazione di situazioni particolarmente favorevoli in cui la persona disabile può esprimere al meglio le proprie potenzialità.

Il vivere direttamente questo percorso di crescita porta spesso la realtà lavorativa a superare il concetto stereotipato secondo cui il disabile non è produttivo e a valutare la persona in base a quello che "è" e che realmente "sa fare" e non semplicemente in base ad una etichettatura.

Anche un attento coinvolgimento della famiglia rappresenta un elemento essenziale per la buona riuscita del percorso: essa deve infatti facilitare e sostenere il processo di crescita del ragazzo messo in atto dall'ambiente sociale e lavorativo.

Nell'attuale contesto socio-culturale l'handicap dell'individuo è vissuto anche come handicap della famiglia, dando origine a processi di iperprotezione o di rifiuto che spesso sfociano nella segregazione della persona. Nella famiglia possono, quindi, scattare sentimenti ambivalenti per cui i genitori, pur riconoscendo la positività del lavoro, vorrebbero che si perpetuasse la situazione protetta ed assistenziale in cui il ragazzo è abituato a vivere, talvolta anche dal punto di vista economico.

Inoltre la famiglia, avendo organizzato la propria vita intorno alla patologia di uno dei suoi membri, vede spesso minare il proprio equilibrio dal cambiamento indotto dal suo inserimento in ambito lavorativo. Ciò può produrre meccanismi di paura e quindi di difesa che l'educatore deve essere pronto ad "accogliere" per permetterne la rielaborazione e quindi il superamento.

La sperimentazione di esperienze frustranti porta spesso la famiglia ad avere scarsa fiducia nelle potenzialità del figlio disabile, atteggiamento che si riversa poi negativamente sulla sua acquisizione di autostima. Il prendere consapevolezza che il ragazzo, attraverso l'attività lavorativa può raggiungere una migliore qualità della vita e che vi sono persone disponibili a sostenerlo in questo percorso interrompe il circolo vizioso ed apre una speranza verso il futuro.

Anche la famiglia si trova quindi a fare un percorso di crescita insieme al ragazzo che pur presentando, talvolta, momenti di crisi e battute d'arresto, facilita l'apertura e la fiducia nei confronti della realtà esterna. L'educatore assume, quindi, nei confronti della famiglia un ruolo di:

- supporto rispetto alle situazioni di crisi e di stress;
- facilitatore rispetto alla ripresa dei rapporti e della comunicazione;
- stimolo rispetto alla scoperta e all'utilizzo di risorse interne ed esterne alla famiglia stessa.

Ne deriva un modello di educatore inteso come "negoziatore di risorse" e "accompagnatore di processi", un operatore, cioè, che si muove sul terri-

torio “con” e non “per” la persona che ha in carico, cercando e costruendo rapporti significativi con le risorse formali ed informali della comunità.

Ciò che contraddistingue l'educatore territoriale da quello che opera in una struttura non sono, infatti, la tipologia dell'utenza o i contenuti pedagogici del suo agire, ma i tempi ed i luoghi in cui è chiamato ad agire, i modi e le forme in cui attiva le risorse individuali e territoriali.

Egli, abbandonando le pareti rassicuranti di una struttura, abbandona anche la posizione storicamente consolidata di autoreferenzialità dell'istituzione, per affrontare una dimensione nuova e spesso insicura d'interazione reciproca non solo con “l'altro”, ma anche con le sue reti di riferimento e con la collettività.

All'educatore territoriale viene, forse, richiesto un minore coinvolgimento emotivo (essendo le attività di cui si occupa temporalmente circoscritte) ma, certo, una maggiore dinamicità e una maggiore abilità nel gestire “l'incertezza”.

Un altro aspetto rilevante dell'intervento territoriale è dato dalla necessità di saper leggere le realtà in cui si opera, per favorirne la sensibilizzazione e l'attivazione affinché possano divenire risorse funzionali agli obiettivi da raggiungere.

L'educatore territoriale assume così un ruolo di facilitatore, di mediatore sociale che, utilizzando come modello d'intervento l'ottica di rete, centra la propria attenzione sull'individuo non come unità separata, ma come appartenente a “sistemi di relazioni”.

Riteniamo che questa *forma mentis* acquisita negli anni dagli educatori coinvolti nel progetto, l'entusiasmo e l'interesse per la sperimentazione che “i vecchi” hanno saputo trasmettere “ai nuovi”, la serietà e la competenza con cui sono stati attivati e mantenuti i rapporti con le aziende abbiano rappresentato quel “valore aggiunto” che ha permesso al Progetto V.A.I. di diventare un punto di riferimento importante per la realtà produttiva del territorio e realizzare un reale intervento di Sviluppo di Comunità e di *Community-Care*.

Lo sviluppo di Comunità rappresenta una modalità per giungere alla creazione di una rete sociale integrata, fondata più sulla mobilitazione e la partecipazione dei cittadini che sull'intervento diretto degli “esperti”. Una modalità, quindi, che si propone di favorire lo sviluppo del “senso di comunità” affinché siano gli stessi cittadini ad autodeterminare i processi di trasformazione. La partecipazione, che rappresenta un valore ideale della società democratica moderna ma che rischia di diventare una semplice “mitizzazione” nel momento attuale in cui assistiamo costantemente a forme di delega deresponsabilizzanti, in psicologia di comunità costituisce una risorsa per realizzare programmi sociali ed un controllo sugli stessi.

Il concetto di *Community-Care*, locuzione difficilmente traducibile in italiano, sta infatti a significare, nella sua accezione più recente, il potenziamento delle risorse ed il miglioramento della qualità della vita degli utenti nel contesto di vita normale della comunità.

Ne deriva che il suo principio basilare sta nel riconoscimento dell'importanza dell'integrazione e della normalizzazione, intendendo per normalizzazione non la riconduzione forzata a qualcosa di dato aprioristicamente (la norma) ma, piuttosto, l'effettiva accoglienza del disagio nelle reti comunitarie che si realizza attraverso una "cura" attuabile nei normali contesti di vita, evitando soluzioni separate, speciali o comunque limitanti delle libertà individuali. Ciò significa permettere anche alla comunità locale di evolvere rispetto al concetto di "diversità".

La solidarietà, la condivisione delle storie di disagio e sofferenza, il contatto umano spontaneo e "normale", il coinvolgimento di risorse territoriali attivate spesso dagli stessi compagni e datori di lavoro, ma soprattutto il riconoscimento della persona disabile come "risorsa" e non solo come "problema" ed il raggiungimento di una eventuale assunzione come traguardo di un percorso condiviso e non in termini meramente assistenzialistici, rappresentano, infatti, il grosso patrimonio culturale di questa esperienza alla quale hanno concorso, in ugual misura, la spinta al cambiamento percepita da alcuni operatori, la tradizione volontaristica, il fermento socio-culturale propri dell'area territoriale fiorentina sud-est.

Riferimenti bibliografici

- M. Ferrara, *Modelli di solidarietà*, il Mulino, Bologna, 1993.
F. Folgheraiter, P. Donati, (a cura di), *Community care. Teoria e pratica del lavoro di rete*, Erikson, Trento, 1991.
F. Folgheraiter, *Operatori sociali e lavoro di rete*, Erikson, Trento, 1991.
D. Francescato, G. Ghirelli, *Fondamenti di psicologia di comunità*, NIS, Roma, 1990.
C. Lepri, E. Montobbio, *Lavoro e fasce deboli*, FrancoAngeli, Milano, 1994.
M. Peirone, *Educatore e territorio*, Gruppo Abele, Torino, 1989.
L. Tosco, *Professione educatore*, FrancoAngeli, Milano, 1993.

La formazione al lavoro e il ruolo delle istituzioni per l'integrazione

I. Dalla Convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche

Parlare di integrazione nella società contemporanea, complessa e articolata, significa affrontare l'argomento come questione sociale della collettività. Durkeim¹ affermava che il concetto di integrazione viene consentito dall'interiorizzazione, secondo l'individuo, delle norme morali che orientano la collettività, nella misura in cui essa riesce ad indirizzare le proprie attività e le proprie relazioni in armonia con tali disposizioni e a costituire la cosiddetta solidarietà organica. Il diritto alla cittadinanza nasce dalla consapevolezza che si entra in una storia e, per un soggetto disabile, la possibilità di esercitare un diritto a partecipare significa essere aiutato ad esserne parte attiva, in modo da poter contribuire per non essere soggetto passivo di fronte ai servizi e cominciare ad operare per allargare il diritto di cittadinanza anche ad altre persone².

In ogni caso, sussiste tuttavia la necessità di leggi positive imposte dall'esterno che possano esprimere il valore intrinsecamente educativo del lavoro, dal momento che esso rappresenta un'occasione assolutamente privilegiata per l'espressione di quel desiderio di generare e costruire, che è inciso profondamente nella struttura antropologica di tutte le persone. Chi non può lavorare è, in qualche modo, privato di una possibilità espressiva fondamentale, fortemente connaturata al suo essere adulto. Il disabile si sente gravemente ostacolato in questa possibilità sia dalla sua disabilità che da una cultura sociale che rappresenta un ulteriore handicap. Lavorare permette una crescita della persona, nella direzione di una positiva auto-

¹ Cfr. E. Durkheim, *La divisione del lavoro sociale*, tr. it., Comunità, Milano, 1962 (ed. orig. 1893).

² A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero*, Erickson, Trento, 2006, p. 116.

nomia, dell'assunzione di responsabilità, dello sviluppo di un sentimento di efficacia e utilità³. In questa direzione si orientano anche i contributi della sociologia contemporanea, in particolare di Bauman che, con la sua teoria di "vite di scarto", ci restituisce il senso di inutilità che avverte un individuo escluso dal circuito della produttività⁴.

È importante sottolineare che i disabili in Europa non costituiscono una piccola minoranza della popolazione: l'Unione Europea stima, approssimando per difetto, un numero complessivo di circa 40 milioni di persone, pari a quasi l'11% della popolazione⁵. La disabilità, da leggera a grave, riguarda una persona su sei nell'Unione europea (UE), ovvero circa 80 milioni di persone che spesso non hanno la possibilità di partecipare pienamente alla vita sociale ed economica a causa di barriere comportamentali ed ambientali. Il tasso di povertà relativo alle persone con disabilità è superiore del 70% rispetto alla media, in parte a causa dell'accesso limitato all'occupazione. Bisogna inoltre considerare che le disabilità cognitive sono fortemente correlate all'età della persona (il 70% degli individui con questo tipo di disabilità ha più di 60 anni). Il processo in corso di "invecchiamento" della popolazione porterà inevitabilmente a un numero di disabili proporzionalmente ancor più elevato⁶. È importante che le maggiori fonti delle istituzioni internazionali – le Nazioni Unite, l'Organizzazione Mondiale della Sanità – e le azioni ad esse collegate, si siano rese conto della necessità di cambiamenti concettuali da cui possano derivare comportamenti di prassi professionali che riguardino le differenze e permettano percorsi e progetti di vita nelle differenze⁷. Nel 1980 l'OMS, con la pubblicazione della International Classification of Disease Disability and Handicap (ICDH), ha cercato di portare ordine nella concettualizzazione di questo problema, costruendo uno strumento comune per lo studio della disabilità e per uniformare definizioni relative ai concetti sulla disabilità in modo che l'handicap possa essere riferito alle modalità di relazione, risultante, cioè, dell'interazione tra il soggetto disabile e il sistema in cui si trova ad interagire. Nel documento si elabora un quadro conoscitivo formulato sulla base di classificazioni fondate su una chiave di lettura fortemente innovativa: per la prima volta veniva introdotta la distinzione tra menomazione, disabilità ed handicap, ponendo le basi per il superamento di una logica (diffusa ancora oggi) circa una loro sostanziale identificazione. Il dibattito, sviluppatosi nella comunità scientifica internazionale e comunitaria, ha influenzato l'evoluzione del quadro normativo interno. Gli studi dell'OMS hanno costituito lo

³ S. Gheno, A. Bolis (a cura di), *Il lavoro diverso. per una nuova politica di inserimento delle persone disabili*, Guerini, Milano, 2005, p. 10.

⁴ Cfr. Z. Bauman, *Vite di scarto*, tr. it. Laterza, Roma-Bari, 2005 (ed. orig. 2004).

⁵ Cfr. Commissione Europea, Bruxelles, (11/10).

⁶ Avere un maggior numero di anziani è un fatto certamente positivo e segnala qualcosa relativamente alla qualità della vita, ma quando il cambiamento non avviene in modo graduale diminuiscono le possibilità di essere accompagnato da cambiamenti complementari.

⁷ A. Canevaro, *op. cit.*, pp. 148- 152.

spartiacque tra un modello assistenziale di beneficenza caritatevole ed uno ispirato al riconoscimento della centralità della persona, sul benessere globale, sia psicologico che fisico e sociale. Sono seguite le "Regole per le pari opportunità delle persone disabili" adottate dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite nel 1993, che rappresentano ancora oggi, in ambito mondiale, il punto di riferimento più qualificato per la elaborazione di politiche sociali di inclusione. Esse, articolate in ventidue punti, distinguono tre ambiti: le condizioni di base per la piena partecipazione; le aree di intervento; le misure attuative. La Comunità Europea nel 1996 ha adottato, conseguentemente, una risoluzione che pone le regole sulla pari opportunità alla base di tutti i programmi, le azioni e le direttive in materia di disabilità, inaugurando una strategia europea tesa al superamento della logica "dell'assistenzialismo e dei sussidi". Nella consapevolezza di questo limite, l'Organizzazione Mondiale della Sanità, nel 2001, promulga l'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), ove sposta l'attenzione dalla malattia (menomazione o invalidità, secondo la concezione dell'OMS del (1980), allo stato di salute e al funzionamento del soggetto.⁸ Secondo l'ICF, la disabilità fa parte del concetto più ampio di salute: poiché tutti abbiamo una condizione di salute, allora la disabilità è un problema di tutti, in tutti i Paesi. Disabilità e salute sono due facce dello stesso fenomeno e vanno analizzati sulle tre dimensioni: corpo, persona e ambiente. Pur muovendo dai quadri nosografici, l'ICF non presenta semplicemente le conseguenze delle patologie, gli aspetti secondari ad esse connessi, ma una più ampia rassegna delle componenti della salute. Viene operato in verità un rovesciamento di prospettiva, dalla disamina della patologia a quella delle condizioni della salute.

La classificazione ICF si compone di cinque macroclassi, a loro volta divise in ulteriori classi e sottoclassi:

- Funzioni corporee (funzioni fisiologiche dei sistemi corporei, incluse le funzioni psicologiche);
- Strutture corporee (parti anatomiche del corpo come organi, arti e loro componenti);
- Attività (esecuzione di un compito o di un'azione da parte di un individuo);
- Partecipazione (coinvolgimento di un individuo in una situazione di vita);
- Fattori ambientali (caratteristiche del mondo fisico, sociale e degli atteggiamenti che possono avere impatto sulle prestazioni di un individuo in un determinato contesto).

⁸ All'elaborazione di questa classificazione hanno partecipato 192 governi che compongono l'Assemblea Mondiale della Sanità, tra cui l'Italia, che ha collaborato tramite una rete denominata *Disability Italian Network* (DIN), formata da centri dislocati sul territorio nazionale e coordinata dall'Agenzia regionale della Sanità del Friuli Venezia Giulia.

Rispetto a ciascuna delle centinaia di voci classificate, a ciascun individuo può essere associato uno o più qualificatori che descrivono il suo "funzionamento".

Mentre in passato veniva ipotizzata una relazione lineare tra lo stato di malattia e le condizioni di handicap, l'ICF presuppone che una relazione causale tra questi elementi non sia sempre sostenibile, bensì che siano l'espressione di una interazione complessa che include variabili di tipo contestuale e ambientale. Nel 1999, con l'entrata in vigore del Trattato di Amsterdam, la disabilità è inserita nell'art. 13 come fattore di discriminazione che giustifica l'adozione di provvedimenti da parte del Consiglio per superarlo. L'UE e gli Stati membri dispongono di un ampio mandato per migliorare la situazione sociale ed economica delle persone con disabilità. L'articolo 1 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea (la Carta), adottata nel 2007 e firmata da tutti gli Stati membri e dall'UE ratificata entro il 15 ottobre 2010 da sedici Stati membri, sancisce che "la dignità umana è inviolabile. Essa deve essere rispettata e tutelata. L'articolo 26 stabilisce che "l'Unione riconosce e rispetta il diritto delle persone con disabilità di beneficiare di misure intese a garantirne l'autonomia, l'inserimento sociale e professionale e la partecipazione alla vita della comunità". L'articolo 21 sancisce inoltre che è vietata qualsiasi forma di discriminazione fondata sulla disabilità. Il trattato sul funzionamento dell'Unione europea (TFUE) prevede che l'Unione debba combattere la discriminazione fondata sulla disabilità nella definizione e nell'attuazione delle sue politiche e azioni (articolo 10) e le conferisce il potere di legiferare al fine di combattere tale discriminazione (articolo 19). La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (Convenzione dell'ONU), primo strumento giuridico vincolante nell'ambito dei diritti umani al quale l'UE e gli Stati membri hanno aderito, si applicherà presto in tutta l'UE. La Convenzione dell'ONU impone agli Stati firmatari di tutelare e salvaguardare tutti i diritti umani e le libertà fondamentali delle persone disabili. Conformemente alla Convenzione dell'ONU, per persone con disabilità si intendono coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali che, in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su una base di uguaglianza con gli altri. La presente strategia ha lo scopo di migliorare la vita delle persone e di portare maggiori benefici alla società e all'economia senza creare un onere eccessivo per l'industria e le amministrazioni. Il rallentamento dell'economia ha avuto ripercussioni negative sulla situazione dei disabili e ha reso più urgente un intervento. Per raggiungere gli obiettivi di crescita nell'UE, è necessario che le persone con disabilità con un impiego remunerato siano più numerose sul mercato del lavoro aperto. L'aumento dell'occupazione richiede una strategia attiva – piuttosto che difensiva – e una politica propositiva – e non passiva – che stimoli la crescita della domanda. Ciò implica investimenti nella capacità fisica produttiva,

nelle risorse umane, nella conoscenza, nelle competenze. In questo senso, i giovani disabili dovrebbero avere un ruolo propositivo nella pianificazione del loro futuro. La Commissione Europea⁹ sfrutterà a pieno il potenziale della strategia Europa 2020 e del suo programma per il rinnovamento delle competenze e del lavoro, mettendo a disposizione degli Stati membri analisi, orientamenti politici, informazioni e altre forme di aiuto. Essa si pone gli obiettivi di migliorare l'informazione relativa alla situazione occupazionale di donne e uomini con disabilità e di identificare i problemi e proporre soluzioni, dedicando una particolare attenzione ai giovani disabili al momento del loro passaggio dall'istruzione al mondo del lavoro, e agirà sulla mobilità intra-professionale del mercato del lavoro utilizzando laboratori protetti che privilegeranno lo scambio di informazioni e l'apprendimento reciproco. L'Unione sosterrà e completerà le politiche e i programmi nazionali volti a promuovere l'uguaglianza, ad esempio incoraggiando gli Stati membri ad adeguare la loro legislazione in materia di capacità giuridica in conformità alla Convenzione dell'ONU¹⁰.

2. La situazione italiana per il collocamento al lavoro

Il mondo della disabilità ha vissuto in Italia negli ultimi trenta anni profonde trasformazioni.

Nel nostro Paese abbiamo assistito ad una congiunzione di eventi negli anni Settanta, fra il compimento del disegno costituzionale e l'affermazione dell'istituto regionale, fra il dispiegarsi dell'autonomia e del pluralismo territoriale e sociale¹¹. È infatti a partire dagli anni Settanta che prende corpo un'importante azione di rinnovamento di servizi ed interventi, che coincide con la prima fase del decentramento delle competenze dallo Stato alle Regioni, finalizzato a delineare percorsi paralleli o speciali. Oltre ad attività finalizzate a prevenire l'handicap, si è registrata una considerevole attenzione alla predisposizione di adeguate reti territoriali di servizi in favore di disabili e delle loro famiglie.

La costruzione di una rete di servizi sul territorio, in attuazione delle prime leggi regionali, prende poi ulteriore slancio dopo la riforma sanitaria del 1978 con la costituzione delle Unità Sanitarie Locali. I compiti dell'Azienda Unità Sanitaria Locale derivano dalla legislazione vigente in materia sanitaria e sociale: L. 833/1978 Riforma Sanitaria e successive modifiche ed integrazioni.

Si manifesta in questa fase un approccio innovativo al problema teso a costruire una rete di sostegno e di opportunità per la persona disabile e la

⁹ Cfr. Direttiva 2000/78/CE del Consiglio; L. 303 del 2.12.2000, p. 16.

¹⁰ Cfr. articoli 35 e 36 della Convenzione dell'ONU.

¹¹ P. Causarano, *Finanza pubblica e governo locale dopo la regionalizzazione: una chiave di lettura per la storia delle politiche culturali ed educative dei Comuni*, in D. Ragazzini, P. Causarano, M.G. Boeri, *Rimuovere gli ostacoli. Politiche educative e culturali degli Enti Locali dopo la regionalizzazione*, Giunti, Firenze, 1999, p. 104.

sua famiglia, per rendere possibile e facilitare il processo di integrazione. Il nuovo quadro legislativo, infatti, ha consentito alle Regioni di promuovere e realizzare interventi con l'obiettivo di migliorare l'assistenza, sanitaria e sociale, l'autonomia e l'integrazione sociale delle persone disabili nel contesto di vita quotidiana. Le ASL e gli Enti Locali, in particolare, hanno promosso servizi di riabilitazione e favorito interventi di sostegno al nucleo familiare, attraverso assistenza domiciliare, aiuto personale, nonché, per le persone handicappate in situazione di gravità, interventi integrativi o sostitutivi del nucleo familiare come centri diurni riabilitativi e socio-educativi e strutture residenziali alternative agli istituti quali comunità alloggio e case.

È stata però la legge 104, approvata nel 1992, a delineare, per la prima volta nel nostro ordinamento, un quadro organico di norme che fissano principi ed indirizzi in tutti i campi della vita sociale per la prevenzione e la riabilitazione, l'accesso ai diversi gradi di istruzione e formazione, il lavoro, la mobilità, la fruizione delle strutture sportive turistiche e ricreative, l'accesso all'informazione e alla comunicazione, il sostegno alle famiglie, il servizio di aiuto alla persona, la residenzialità. La legge quadro 104/1992 recepisce l'evoluzione concettuale effettuata dall'OMS che nella condizione menomante considera fondamentale l'individuazione delle capacità complessive individuali residue, per giungere fino alla valutazione delle difficoltà che la persona in esame incontra nell'ambiente sociale. La legge quadro, per quanto limitata nella dotazione finanziaria, ha indubbiamente dato respiro alle politiche per il superamento dell'handicap, migliorando sensibilmente le condizioni di vita dei disabili e delle loro famiglie e ne sono conseguite le ulteriori disposizioni legislative, come, ad esempio, la legge 68/1999 sulle norme per il collocamento dei disabili. Questa legge, abrogando quella del 1968 n. 482, ha posto le basi per un vero e proprio cambiamento culturale nell'inserimento lavorativo della persona disabile. Con la sua entrata in vigore, infatti, è stato modificato l'intero impianto normativo che si definiva di "collocamento obbligatorio". L'obiettivo che persegue è, infatti, quello di promuovere un approccio all'inserimento lavorativo delle categorie svantaggiate in modo personalizzato e attento alle specifiche caratteristiche individuali, affidando, coerentemente tali competenze e funzioni ai Centri per l'impiego, che devono operare con l'intento di facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, attraverso l'attivazione di una serie di servizi che favoriscano un collocamento adeguato alla tipologia di disabilità del lavoratore¹². La legge che è stata abrogata (la 482/68) era incentrata sul collocamento obbligatorio e prevedeva, invece, l'avviamento al lavoro dei disabili nelle aziende con più di 35 dipendenti, unicamente in base ad un criterio numerico (ogni azienda con un organico superiore a 35 dipendenti era tenuta ad avere nel proprio organico il

¹² Cfr. D.L. 181/2000, art. 3.

15% di appartenenti alle categorie protette) e non dava alcuna possibilità all'azienda di scegliere la persona più adatta a ricoprire una specifica funzione. L'inserimento, quindi, avveniva esclusivamente sulla base di un criterio coercitivo, che non poneva attenzione all'individualità del disabile, né alle effettive esigenze aziendali. Diversamente, i disabili tutelati dalla legge 68/99 sono: invalidi civili, invalidi del lavoro, non vedenti e sordomuti, invalidi di guerra, invalidi civili di guerra e invalidi per servizio, soggetti svantaggiati (in via transitoria, fino all'approvazione di una disciplina). I servizi di "sostegno e collocamento mirato", intendono per collocamento mirato "quella serie di strumenti tecnici e di supporto che permettono di valutare adeguatamente le persone con disabilità nelle loro capacità lavorative e di inserirle nel posto adatto, attraverso analisi di posti di lavoro, forme di sostegno, azioni positive e soluzioni dei problemi connessi con gli ambienti, gli strumenti e le relazioni interpersonali sui luoghi quotidiani di lavoro e di relazione". La legge prevede anche l'attivazione di un insieme di strumenti e azioni svolte in sinergia da più servizi in rete tra di loro, per l'integrazione lavorativa dei disabili. La metodica mirata prevede che per prima cosa occorra delineare il profilo personale e professionale del disabile, le sue competenze e attitudini, per un inserimento occupazionale efficace e produttivo; di norma questa attività viene svolta attraverso un'analisi della persona e delle sue capacità condotta ad opera dei Servizi/Enti competenti avvalendosi di strutture competenti (ASL). In secondo luogo la legge prevede che si proceda ad una analisi di possibili posizioni lavorative, all'interno dell'azienda tenuta all'assunzione, adatte al disabile ed infine che gli Enti che si incaricano dell'inserimento realizzino azioni di sostegno, supporto e monitoraggio dell'inserimento stesso al fine di garantirne il maggior successo. Sono anche previsti, per i casi più complessi, (legati di norma a patologie particolarmente invalidanti) specifici "inserimenti guidati" che comprendono, oltre al supporto dei servizi competenti, l'accordo con i servizi territoriali di zona, (centri di Formazione Professionale, etc.).

Oggi le aziende tenute alle assunzioni ai sensi della Legge 68/99 sono tutte quelle che hanno un organico maggiore a 15 dipendenti e la percentuale di persone appartenenti alle categorie protette è stata ridotta al 7% dell'organico computabile e si prevede l'utilizzo di strumenti di flessibilità nell'inserimento lavorativo, quali tirocinio, stages, incentivi economici, ecc. allo scopo di favorire il crearsi delle situazioni che rendono possibile l'effettuazione dell'esperienza lavorativa del disabile. La nuova normativa disciplina il collocamento obbligatorio trasformandolo in collocamento mirato e favorendo, di conseguenza, l'incontro tra domanda e offerta di lavoro. L'articolo 6 della legge n.68 definisce che gli uffici competenti individuati dalle Regioni, ai sensi dell'art.4 del decreto legislativo 23 dicembre 1999, n. 469, provvedano, in raccordo con i servizi sociali, sanitari, educativi e formativi del territorio, alla programmazione, all'attuazione, alla verifica degli interventi volti a favorire l'inserimento dei soggetti di cui alla presente legge

nonché l'avviamento lavorativo. le aziende sono tenute, ai sensi dell'art. 9 della medesima, alla presentazione di un prospetto informativo da cui risultino le mansioni che intendono rendere disponibili per i soggetti disabili. Ciò allo scopo di valorizzare le capacità di lavoro residue di una persona disabile e di creare le premesse affinché l'assunzione di un lavoratore disabile rappresenti, per il datore di lavoro, l'acquisizione di una risorsa produttiva e non semplicemente l'adempimento coercitivo di un obbligo. In tutti i casi il servizio di collocamento mirato valuta, assieme al disabile e al datore di lavoro il percorso e le modalità di inserimento lavorativo più idoneo a contemperare le esigenze di entrambi. In questo percorso si inseriscono le nuove opportunità introdotte dalla legge 68/99, tra cui va ricordato anche uno strumento normativo importante, quello della Convenzione e, a tale proposito, se ne prevedono tre tipologie: convenzioni di inserimento lavorativo; convenzioni di integrazione lavorativa; convenzioni promosse dagli uffici competenti con soggetti pubblici e privati idonei a contribuire alla realizzazione degli obiettivi della legge¹³. Le convenzioni sono di fatto accordi stipulati tra il Centro per l'Impiego titolare del diritto dovere di avviare i disabili al lavoro, e le aziende tenute (o che si prestano) ad assumere i disabili stessi. Attraverso di esse vengono definiti i criteri di selezione, i tempi per la ricerca e gli strumenti che entrambi i sottoscrittori metteranno in campo per assicurare il raggiungimento del risultato atteso ossia l'inserimento di disabili in contesti lavorativi. Già sperimentate negli anni precedenti in alcune Regioni d'Italia, sono considerate, dall'attuale sistema giuridico, lo strumento ideale per contemperare nel modo più efficace le capacità del disabile e l'interesse delle aziende. Le convenzioni di inserimento lavorativo (modello generale) si stipulano fra gli uffici competenti e i datori di lavoro per l'avviamento di disabili. Tale strumento individua i tempi e le modalità di assunzione cui il datore di lavoro si impegna. Le convenzioni d'integrazione lavorativa¹⁴ possono essere stipulate fra gli uffici competenti e i datori di lavoro per l'avviamento di quei disabili, che presentino particolari caratteristiche e difficoltà di inserimento nel mondo del lavoro (il caso tipico di utilizzo della convenzione è relativo all'inserimento di disabili psichici, che vengono avviati su richiesta nominativa). In questo tipo di convenzione devono essere indicate: le mansioni attribuite al lavoratore disabile e le modalità di svolgimento; le forme di sostegno, di consulenza e di tutoraggio da parte degli appositi servizi regionali o dei centri di orientamento professionale e degli organismi di cui all'articolo 18 della Legge 104/92 (enti, istituzioni, cooperative sociali, di lavoro, di servizi, centri di lavoro guidato, associazioni ed organizzazioni di volontariato che svolgono attività idonee a favorire l'inserimento e l'integrazione lavorativa di persone disabili), al fine di favorire l'adattamento al lavoro del disabile; le verifiche periodi-

¹³ Cfr. legge 68/99 art. 11, commi 4 e 7.

¹⁴ *Ibidem*.

che sull'andamento del percorso formativo inerente la convenzione di integrazione lavorativa, da parte degli enti pubblici incaricati delle attività di sorveglianza e controllo. Le convenzioni ex art. 11 (comma 5) si stipulano invece con le cooperative sociali (e loro consorzi associati) svolgenti attività agricole, industriali, commerciali o di servizi, finalizzate all'inserimento lavorativo di persone svantaggiate; organizzazioni di volontariato iscritte nei registri regionali; che svolgono attività idonee a favorire l'inserimento e l'integrazione lavorativa di persone disabili; qualsiasi altro soggetto pubblico o privato idoneo. Questa ultima forma di convenzione è finalizzata a sostenere l'iniziativa di quei soggetti pubblici e privati che perseguono, per *mission* specifica, l'inserimento dei disabili nel mondo del lavoro. Ma, oltre alla forma dell'accordo convenzionale tra i soggetti chiamati a contribuire all'inserimento, la legge ha previsto che l'inserimento lavorativo mirato possa contare su una strumentazione adeguata da parte specialmente di coloro che hanno la responsabilità di garantire il collocamento dei disabili. I rapidi mutamenti del mondo del lavoro e l'evolversi di vecchie professioni in attività che necessitano di nuove competenze e di comportamenti connotati da maggiore flessibilità e disponibilità ad affrontare continui e costanti cambiamenti, richiedono al sistema territoriale la capacità di strutturare servizi di carattere orientativo. La realizzazione di un inserimento lavorativo mirato comporta, da parte dei Centri a ciò preposti, di una serie complessa di servizi oltre all'attivazione anche di altri strumenti e, nei casi in cui disabile abbia necessità di acquisire esperienza, di orientarsi nel mondo del lavoro o assumere il ruolo di lavoratore, lo si potrà inserire in un programma di tirocinio formativo e di orientamento. Al termine del tirocinio, l'azienda è vincolata all'assunzione, ma può computare il tirocinante tra i lavoratori disabili da assumere già durante lo svolgimento del tirocinio. I tirocini di formazione e di orientamento devono essere supportati da adeguate forme di consulenza psico-socio-educazionale, quali tutoraggio, monitoraggio, accompagnamento, supervisione per disabili intellettivi e psichici e si dovrà capire, gradualmente, quali ulteriori passi si possano fare per garantire nel tempo un sempre maggior successo a queste attività.

Possiamo affermare che la crescita della rete collaborativa del sistema dei servizi integrati sia il più chiaro indicatore della volontà degli Stati di puntare su azioni di tipo collettivo, anche se gli Stati debbano sempre garantire, potenziare e qualificare, tramite le strutture pubbliche, servizi e provvigioni economiche per il diffondersi di politiche sociali e culturali di sviluppo e integrazione., nell'ottica affermata dagli studi di Jerome Bruner, ovvero che la cultura plasma la mente, fornendo nel contempo gli strumenti con i quali si sviluppano le conoscenze e le abilità, superando l'idea che il contesto sia un semplice sfondo¹⁵.

¹⁵ Cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2001 (ed. orig. 1996). Cfr. anche A. Mura, *Associazionismo familiare, handicap e didattica*, FrancoAngeli, Milano, 2004, pp. 101-106.

3. Regolare e garantire il benessere sociale

Sono passati molti anni dalla legge n. 68 del 1999 che innova profondamente la materia dell'impiego dei soggetti diversamente abili introducendo il concetto del collocamento mirato in sostituzione della categoria del collocamento obbligatorio, che era risultato non più rispondente alle esigenze sia del sistema economico, alquanto trasformato negli ultimi decenni, sia degli stessi disabili. Ci sono stati vari interventi normativi sull'insieme del mercato del lavoro a partire dall'applicazione del concetto di decentramento di funzioni e, in particolare dal decreto legislativo 469/1997, che hanno trasferito la titolarità di gran parte delle funzioni di regolazione e di intervento dallo Stato alle Regioni. Il collocamento mirato dei disabili rappresenta forse l'aspetto più significativo di queste trasformazioni, al di là dei numeri relativamente limitati dei lavoratori coinvolti. Si è passati dal concetto di obbligo di assunzione, largamente disatteso e senza una reale valutazione delle modalità effettive di attuazione, a quello del collocamento mirato, che ha come finalità la promozione dell'inserimento e dell'integrazione lavorativa delle persone disabili attraverso servizi di sostegno che coinvolgono una rete di soggetti con al centro i nuovi servizi provinciali. Quando un programma di inserimento lavorativo riesce a mettere in gioco spazi utili perché si possa realizzare un'ampia dialettica tra domanda, desiderio e bisogno, si può osservare un movimento sociale potente in grado di mettere al lavoro tutti i livelli istituzionali della società, non solo locale. Il soggetto disabile trova il suo ruolo e il suo spazio proprio perché i suoi interlocutori vengono distratti dai loro interessi personali e sociali di progetto: le famiglie, gli operatori dell'azienda sanitaria, gli amministratori, il personale delle aziende. I bisogni sono trasformati per il fatto di doversi formulare in qualche domanda a causa del soggetto che deve muoversi in una direzione. Sono bisogni espressi a tutti i livelli dagli attori sociali e istituzionali, ma già contaminati in quanto implicati in un'altra soddisfazione.¹⁶

Il mondo delle imprese si colloca nella globalizzazione e nella velocità delle realizzazioni. Il mondo dei servizi socio educativi si colloca nei contesti locali e deve seguire percorsi e tempi lenti, legati alla quotidianità che ripropone ogni giorno le stesse azioni e forse gli stessi piccoli problemi. Possiamo quindi affermare che non già la disabilità, ma l'ambiente, il clima e soprattutto la volontà o meno di valorizzare il capitale umano, presente nelle persone con disabilità, che si apprestano a lavorare, incidano in modo significativo sul successo lavorativo e quindi sulla percezione di "convenienza" anche economica che l'impresa ha del suo collaboratore.

La naturale e comprensibile avversione dell'imprenditore all'inserimento in azienda di lavoratori "diversamente abili", può quindi essere su-

¹⁶ S. Gheno, A. Bolis (a cura di), *op. cit.* p. 207.

perata, qualora trovi un concreto sostegno nell'immaginare e realizzare un reale sviluppo del "capitale umano" attivo nella propria impresa, costituito fra gli altri, anche da questi collaboratori. È dunque questa una delle linee di sviluppo da perseguire per garantire al sistema degli inserimenti mirati di realizzare i propri obiettivi, alle aziende di migliorare le proprie performance, e alle persone di "mettere a frutto" i propri talenti.

Uno strumento per rafforzare l'inserimento lavorativo dei disabili è contenuto nell'art. 14 del Decreto legislativo 276/03 intitolato "Cooperative sociali o inserimento lavorativo dei lavoratori svantaggiati". L'obiettivo si realizza attraverso un sistema di convenzioni-quadro stipulate a livello locale tra soggetti pubblici e privati, aventi a oggetto il conferimento di commesse di lavoro alle cooperative sociali che inseriscono lavoratori disabili e svantaggiati. Le linee di intervento portano ad attivare politiche di accoglienza nel rispetto di tutti i lavoratori e al consolidamento del ruolo lavorativo dei soggetti deboli, il loro inserimento nel contesto di relazioni delle imprese, valorizzando le capacità professionali in un quadro di recupero dell'autostima dei soggetti e di rimozione delle diffidenze e dei pregiudizi ambientali.

Si dovrà cercare di sostenere, anche finanziariamente, l'adattamento dei posti di lavoro, al fine di rendere produttivo il contributo del disabile; di rafforzare e diffondere sistemi a rete con l'affidamento alle cooperative sociali di attività specifiche da parte delle imprese tenute alle assunzioni di disabili. Queste ultime, di norma, secondo il Decreto legislativo 276/03 e la Circolare Ministeriale del lavoro 31/04 sui contratti di inserimento lavoro, riescono anche a garantire con livelli qualitativi accettabili, un costo di alcune lavorazioni sensibilmente inferiore a quello realizzato all'interno dell'impresa stessa. Occorre, in una parola, favorire la diffusione di ambienti "diversamente accoglienti" capaci di valorizzare realmente il capitale umano costituito dai lavoratori con disabilità.

Il Piano Sanitario Nazionale; la Legge della Regione Toscana di riordino della sanità; il Piano Sanitario Regionale; la Legge nazionale di riforma dei servizi e degli interventi sociali n. 328/2000; il Piano Sociale Nazionale; la Legge Regionale della Toscana n. 41/2005, vanno lette in questa direzione, perché, qualunque forma di gestione dei servizi socio-assistenziali e sanitari ad alta integrazione sociale vengano adottati dai Comuni e dalle ASL, deve essere garantita la massima integrazione sia istituzionale che professionale. La legislazione nazionale e quella regionale, in particolar modo, prevede che siano operatori sociali e sanitari, organizzati in équipe, a predisporre insieme al cittadino (in questo caso disabile, e/o alla di lui famiglia) il progetto individuale di intervento ed a garantirgli che sia adatto alle esigenze individuali.

Il modello toscano di fondazione partecipata sostiene la costituzione di fondazioni partecipate che si costituiranno nel rispetto di linee guida lasciando alle associazioni lo spazio per gli adattamenti imposti dalle singo-

le esigenze locali. Com'è noto il sistema macroeconomico internazionale è caratterizzato da profonda incertezza. In Europa l'obiettivo di riportare i bilanci in pareggio non sembra garantire una spinta interna adeguata alla domanda di lavoro. Ne consegue che, in un'ottica di integrazione del mercato del lavoro e delle risorse umane, l'impostazione di una strategia coerente deve essere definita tenendo conto di uno sguardo d'insieme ai nodi strutturali e alle strategie di sviluppo. Si devono, in tal modo, privilegiare le eventuali potenzialità da valorizzare in ambito locale e territoriale, nell'obiettivo di favorire un processo di crescita che faccia perno sui cosiddetti servizi di prossimità individuati dalla Commissione Europea che, oltre a creare nuova occupazione, presentano un impatto diretto e significativo sui livelli di solidarietà sociale e di comunità, nella loro capacità di incidere sulla qualità della vita e sui livelli di assistenza assicurati a categorie di persone emarginate. I servizi territoriali integrati alla comunità e alla persona, hanno lo scopo di mirare alla valorizzazione delle risorse umane, allo sviluppo di infrastrutture e di servizi per le persone e la localizzazione di nuove iniziative imprenditoriali promossi a livello locale che facciano innalzare i livelli di coesione sociale. I mercati come occasioni di scambio in un'economia "civile", dovrebbero indirizzare il loro impegno a coniugare la produzione di ricchezza in modo efficiente con la sua redistribuzione accogliendo una pluralità di imprese e di soggetti in grado di generare valore, anche al di fuori della cornice del profit, per diventare spazi nei quali il consumatore è cittadino, vale a dire portatore non solo di diritti nei confronti della qualità del prodotto, ma anche del processo produttivo che conduce a quel prodotto. La valorizzazione dei ruoli sociali non è un risultato, è un processo, che è maggiore quanto si riesca ad ottenere che i soggetti diventino i referenti attivi della nostra progettazione. Abbiamo bisogno di costruire una possibilità di bene comune, affermando non la logica dell'emergenza, ma i diritti costanti, permanenti, che permettano di non essere esclusi. La collocazione della logica delle emergenze è in un modello economico che non può essere superato solo da osservazioni di carattere etico ma occorre passare al piano politico, ovvero sviluppare una prassi che permetta di invocare un progetto culturale e politico non equivoco, per una cittadinanza attiva, ove il diritto sia di e per tutti e riguardi la partecipazione agli aspetti produttivi della società. Diritti che le persone disabili oggi rivendicano in un processo di auto-determinazione sempre più forte e sentito¹⁷.

Riferimenti bibliografici

R. Andrich (a cura di), *Progettare per l'autonomia. Ambiente e ausili per la qualità della vita*, Giunti, Firenze, 2008.

¹⁷ Cfr. T. Zappaterra, *Lavori di-versi. La disabilità adulta e il rafforzamento identitario*, in V. Boffo (a cura di), *Di lavoro e non solo. Sguardi pedagogici*, Simplicissimus, Milano, 2012.

- Z. Bauman, *Vite di scarto*, tr.it., Laterza, Roma-Bari, 2005 (ed. orig. 2004).
- R. Biagioli, *L'orientamento formativo*, ETS, Pisa, 2004.
- P. Bucciarelli (a cura di), *L'accessibilità degli ambienti di lavoro. Aspetti progettuali e psico-relazionali dell'inserimento lavorativo di uomini e donne con disabilità*, Guerini, Milano, 2004.
- R. Caldin Pupulin, *Introduzione alla pedagogia speciale*, Cleup, Padova, 2002.
- C. Calkin, H. Walker, *L'adattamento all'ambiente di lavoro nei soggetti deboli*, Erickson, Trento, 1994.
- A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero*, Erickson, Trento, 2006.
- P. Causarano, *Finanza pubblica e governo locale dopo la regionalizzazione: una chiave di lettura per la storia delle politiche culturali ed educative dei Comuni*, in D. Ragazzini, P. Causarano, M.G. Boeri, *Rimuovere gli ostacoli. Politiche educative e culturali degli Enti Locali dopo la regionalizzazione*, Giunti, Firenze, 1999.
- E. Durkheim, *La divisione del lavoro sociale*, tr.it., Comunità, Milano, 1962 (ed. orig. 1893).
- S. Gheno, A. Bolis (a cura di), *Il lavoro diverso. per una nuova politica di inserimento delle persone disabili*, Guerini, Milano, 2005.
- Limena F. *L'accesso al lavoro dei disabili*, Cedam, Padova, 2004.
- A. Mannucci, *Crescere insieme. I diversabili e l'acquisizione dell'autonomia: la metodologia e le attività educativo-riabilitative di un Centro diurno*, Del Cerro, Tirrenia, 2005.
- E. Montobbio, S. Casapietra, *Handicap e famiglia*, Del Cerro, Tirrenia, 1982.
- L. Trisciuzzi, M.A. Galanti, *Pedagogia e didattica per insegnanti di sostegno e operatori per la formazione*, ETS, Pisa, 2001.
- A. Mura, *Associazionismo familiare, handicap e didattica*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- F. Perrini, G. Zanoni., *Inserimento lavorativo nelle cooperative sociali*, FrancoAngeli, Milano, 2005.
- D. Ragazzini, P. Causarano, M.G.Boeri, *Rimuovere gli ostacoli. Politiche educative e culturali degli Enti Locali dopo la regionalizzazione*, Giunti, Firenze, 1999.
- G. Rovati (a cura di), *Laboratori per l'inclusione. Fasce deboli e politiche del lavoro in quattro province lombarde*, Guerini, Milano, 2005.
- S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.
- M. Venni, *Il posto giusto per me. Storie di integrazione professionale di persone con disabilità*, Erickson, Trento, 2004.
- A. Visalberghi, *Educazione e divisione del lavoro*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- T. Zappaterra, *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Unicopli, Milano, 2003.
- T. Zappaterra, *Lavori di-versi. La disabilità adulta e il rafforzamento identitario*, in V. Boffo (a cura di), *Di lavoro e non solo. Sguardi pedagogici*, Simplicissimus, Milano, 2012.

Il ruolo della Provincia nell'inserimento sociale e lavorativo

I. Premessa

Per prima cosa desidero ringraziare l'Università degli Studi di Firenze, Facoltà di Scienze della Formazione, per avere organizzato questa importante, quanto attuale, giornata di studio che si pone l'intento di riflettere sul tema della disabilità adulta ed il suo inserimento lavorativo.

Nel preparare questo intervento mi sono sentita investita, innanzitutto, dal ruolo istituzionale che attualmente ricopro: Assessore alle Politiche Sociali, Sicurezza e Politiche della Legalità della Provincia di Firenze, senza, comunque, poter dimenticare gli oltre 30 anni di impegno professionale nel settore dell'emarginazione e del disagio sociale.

È utile precisare che da questa mia esperienza nascono i due atteggiamenti di fondo, che si trovano in sintonia con la visione politica di questo assessorato che hanno stimolato e determinato le azioni tangibili da mettere in campo, che sono:

1. la disponibilità e la ricerca continua di *sinergie* con una molteplicità di altri soggetti del pubblico, dell'Associazionismo e del Privato sociale, del nostro specifico territorio di competenza, riconosciuti per l'impegno reale ed attivo nel mondo della "disabilità" nell'ottica della programmazione e pianificazione in rete;
2. l'approccio al tema della disabilità di tipo *capacitante*, cioè orientato all'*empowerment* molto più che a qualsiasi forma di *assistenzialismo depotenziante*.

Due atteggiamenti complementari, due orientamenti che riescono, insieme, ad integrare due livelli fondamentali: quello individuale e quello di comunità. Due atteggiamenti che si traducono in azioni istituzionali e dunque politiche.

Come la comunità (Ente, Istituzione Pubblica, Associazione, Privato) dà fiducia alle capacità personali dei ragazzi, o meno giovani, diversamente abili, promuovendo la loro autostima, stimolando, con ogni mezzo, il loro personale grado di autonomia così ogni giovane/adulto porta nella comunità la propria empatia e comprensione dell'altro, i propri punti di vista personali, il proprio sistema di valori, i propri modi personali di esprimere l'autonomia personale, economica e lavorativa.

2. Quale ruolo o meglio quali compiti assolve la Provincia nella formazione e nell'inserimento sociale di coloro indicati come disabili?

Le competenze relative alla disabilità interessano prevalentemente due settori che corrispondono a due distinti assessorati: Politiche Sociali e Politiche Lavoro e Formazione.

I due ambiti di intervento, strettamente connessi, beneficiano di differenti fonti di finanziamento: fondi regionali per l'assessorato delle Politiche Sociali, mentre risorse provenienti dal Fondo Sociale Europeo sostengono le attività dell'Assessorato della Formazione e del Lavoro.

Le differenti fonti di finanziamento incidono, in modo indubbio, sulle scelte che ispirano le azioni da promuovere sul territorio.

2.1 La Provincia: l'Assessorato alle Politiche Sociali

Le competenze per l'Assessorato alle Politiche Sociali della Provincia sono definite dalla normativa della Regione Toscana; tra le principali competenze troviamo: la ricerca, l'indagine sociale del proprio territorio, compito assolto attraverso l'Osservatorio Sociale Provinciale coordinato dall'Assessorato alle Politiche Sociali.

Con DGP n.142 del Luglio 2009 la Provincia di Firenze ha approvato il Protocollo di Intesa tra Regione Toscana e Province Toscane, finalizzato allo sviluppo e consolidamento della rete dell'Osservatorio Sociale Regionale e degli Osservatori Sociali Provinciali, in applicazione della Legge Regionale della Toscana n. 41/2005.

L'osservatorio sociale della Provincia di Firenze, insieme agli Osservatori delle altre province toscane, condivide metodologie e strumenti di indagine, in relazione alla programmazione territoriale, utili alla costruzione dei Piani integrati di Salute. I risultati annuali dell'Osservatorio fanno da supporto sia alla progettazione socio sanitaria che alle attività di monitoraggio e verifica delle azioni sul territorio provinciale, rappresentato da 44 Comuni tra i quali il capoluogo di Regione: Firenze.

La fase di riconfigurazione di funzioni e strumenti in ambito sociosanitario, con l'avvio del Piano integrato di salute regionale, che mette in stretta relazione la domanda e l'offerta "sociale" con la domanda e l'offerta "sanitaria", consolida e rende ancora più utile il lavoro di raccolta dei da-

ti, l'analisi e il costante monitoraggio condotto, fin qui, dagli osservatori provinciali. Questo strumento di lavoro costituisce la base conoscitiva consolidata utile alla Regione, alle SdS e agli Enti per la programmazione e gestione dei servizi socio sanitari locali.

L'osservatorio dal 2011 è disponibile in rete e tutti i dati certificati ed attendibili ISTAT possono essere così consultati e utilizzati da operatori pubblici o privati ma anche da privati cittadini.

Il monitoraggio che viene compiuto annualmente dall'Assessorato alle politiche Sociali, attraverso l'Osservatorio, riguarda, in primis, gli indicatori di salute. Si descrive così la popolazione in base all'età, al genere, alla scolarità, all'abitazione, alla condizione lavorativa, alla disabilità, allo stato di immigrazione.

L'approfondimento è sia quantitativo che qualitativo.

Il territorio provinciale viene diviso in 5 zone, in relazione alla rispettiva Società della Salute rappresentata, ad ogni zona è dedicata una sezione descrittiva specifica, strutturata in maniera tale da essere confrontata lungo tre assi di valutazione:

1. *Analisi demografica* per il relativo trend temporale, contenente la distribuzione della popolazione per comune, la distribuzione della popolazione immigrata, l'indice di vecchiaia, l'indice di dipendenza senile ridefinito, l'indice di dipendenza globale ridefinito e il rapporto tra quarta e terza età.
2. *Profili di vulnerabilità*, con il confronto negli ultimi anni. Oltre al profilo generale sono stati delineati specifici profili per l'area famiglia e l'area anziani, per entrambi vi è evidenziato il dato della condizione di disabilità.
3. *Offerta e spesa sociale*, che contiene la mappa dell'offerta per singoli servizi ed area di bisogno. La capacità di risposta è analizzata in termini di utenti serviti per 1000 abitanti e di spesa pro-capite per gli ultimi due anni.
4. L'Osservatorio Sociale diventa un utile strumento anche per l'ampio mondo del no-profit e dell'Associazione e Cooperativismo sociale.

Nella Provincia di Firenze sono iscritte, ad oggi, più di 1010 realtà tra associazioni no profit, cooperative sociali e di promozione sociale e alla loro preziosa opera va rivolta l'attenzione dell'Ente ogni qualvolta si programmano interventi sociali da rendere presto efficaci e diffusi capillarmente nell'ambito territoriale di competenza. Anche grazie a questa importante presenza di associazioni è possibile far emergere i bisogni della popolazione fragile a rischio esclusione quale: minori, disabili, anziani, donne e immigrati.

Nel tempo si sono affinati metodi di indagine e di ricerca che hanno coinvolto le varie e numerose realtà produttive, artigiane, commerciali, e di servizi della provincia di Firenze attraverso le quali è stato possibile far emergere la domanda occupazionale incrociandola all'offerta formativa e lavorativa.

2.2 Il ruolo del terzo settore ed il concetto di rete nel contrasto al disagio occupazionale

Il legislatore sul tema del contrasto al disagio occupazionale e all'inclusione lavorativa e sociale dei soggetti fragili ricorre non più esclusivamente al servizio pubblico ma attiva, o cerca di attivare, la rete del Terzo settore.

I motivi che hanno visto crescere, negli ultimi anni, le associazioni di volontariato, le cooperative sociali e di promozione sociale sono collegate, strettamente, ad una radicale trasformazione delle politiche del Welfare State.

Sullo specifico tema della Disabilità la Provincia di Firenze ha istituito la Consulta Provinciale delle Associazioni di familiari di pazienti psichiatrici (DGP 16.11.2004) attuando iniziative e progetti diretti alle opportunità lavorative e socializzanti per persone con problemi di disagio psichico. In collaborazione con le 5 zone delle SdS è stato promosso l'istituzione dell'Elenco degli amministratori di sostegno, figura di particolare importanza a tutela delle persone prive di tutto o in parte di autonomia, così come previsto dalla legge 6/04, al fine di favorire anche il lavoro dei Giudici Tutelari nella scelta degli Amministratori stessi. Ha partecipato e partecipa a vari progetti con le associazioni del territorio, attraverso protocolli d'intesa finalizzati a migliorare l'autonomia e l'integrazione sociale e lavorativa delle persone disabili.

Ogni intervento sociale, oggi, non può essere ricondotto alla sua singolarità e specificità ma deve tendere a produrre effetti più ampi possibili sul territorio, diffondendo buone pratiche tese allo sviluppo del Benessere sociale. È per mirare a tale obiettivo che, anche in conformità con la riforma del titolo V della Costituzione Italiana che si sviluppano interventi fortemente integrati tra pubblico e privato che salvaguardano la specificità e la territorialità del bisogno. Ma tale prassi contiene, comunque, delle criticità soprattutto nel momento attuale nel quale, alla riduzione drastica dei finanziamenti centrali destinati alle Politiche Sociali, non si contrappone, di pari passo, lo sviluppo di un nuovo approccio operativo d'intervento da parte del Terzo Settore.

3. La Provincia di Firenze: Assessorato Formazione, Lavoro, Centri per l'Impiego

L'Assessorato Formazione Lavoro persegue gli obiettivi indicati dalle norme vigenti in tema di inserimento lavorativo.

Presso i Centri per l'Impiego sono istituiti gli sportelli per il Collocamento Mirato: strumento insostituibile per l'avviamento al lavoro di disabili e categorie protette. Presso gli sportelli provinciali del collocamento mirato, spesso, avviene il primo vero incontro tra una persona disabile ed il mondo lavorativo. Anche questo è un passo in avanti nella lotta contro la discriminazione, qualsiasi discriminazione, nella vita e sul

lavoro. Obiettivi primari che la Provincia di Firenze persegue attraverso il Collocamento Mirato sono, da una parte, l'offerta di consulenza e orientamento al lavoro alla persona; dall'altra rivolgere ai datori di lavoro supporto e consulenza sugli obblighi di legge, ma anche sulle agevolazioni e i benefici previsti dalla normativa nazionale e regionale. In più il Collocamento Mirato si adopera per segnalare alle aziende i candidati più idonei alle esigenze delle diverse aziende del territorio. Una attività anticrisi e di grande valore sociale, interpretandola in chiave attuale. In funzione anche l'Osservatorio provinciale del lavoro e del Collocamento mirato dal quale si può evincere il grande impegno profuso dall'Ente al contrasto dell'inoccupabilità dei soggetti disabili e a rischio esclusione.

Chi può partecipare?

Soggetti proponenti sono le imprese private e le cooperative sociali tipo "B", con sede o unità locale nel territorio della Provincia di Firenze.

I destinatari finali degli interventi finanziati sono le persone disabili assunte nella Provincia di Firenze.

Cosa viene finanziato?

Gli interventi per i quali è possibile presentare domanda di contributo sono:

- Progetti di inserimento presentati da imprese che prevedono un programma comprensivo di un percorso di formazione professionale individuale e/o azioni di tutoraggio per l'inserimento lavorativo del disabile;
- Interventi per la trasformazione del posto di lavoro, al fine di renderlo adeguato alle possibilità operative del disabile e/o per la rimozione di barriere architettoniche che limitano, in qualsiasi modo, l'integrazione lavorativa del disabile;
- Programmi presentati dalle Cooperative Sociali di tipo "B" anche in collaborazione con imprese industriali, artigiane, commerciali e del settore dell'agricoltura, per la creazione di nuovi posti di lavoro;
- Interventi per l'apprestamento di tecnologie di "telelavoro" nelle imprese.

Numerosi progetti di formazione vengono poi sviluppati congiuntamente con gli Assessorati alle Politiche Sociali con delega alle Politiche Giovanili, all'Assessorato all'Istruzione ed all'Assessorato allo Sport, nell'ottica del potenziamento e miglioramento sinergico di risorse economiche ed umane.

4. Prospettive future

Lo scenario istituzionale, amministrativo ed economico, che stiamo vivendo rende urgente una rivisitazione e la messa in campo di una politica sociale più evoluta e prossima a rispondere adeguatamente ai bisogni. Ma nel campo delle disabilità e della ricerca del lavoro nuove sfide e nuove criticità ci attendono. Nuove disabilità giovanili a causa di infortunistiche stradali, minori opportunità occupazionali a seguito della crisi economica che sta investendo il nostro Paese e non solo.

La drastica riduzione di risorse da investire per il welfare pone la popolazione a rischio esclusione sociale in una condizione ancora più instabile, meno tutelata, meno visibile, ma ciò non deve servire da alibi per cancellare le numerose esperienze virtuose ed efficaci compiute in detto ambito fino ad oggi, ma studiare e collaudare metodi di intervento aperti al confronto con le realtà europee e non solo. Alternare politiche sociali che guardano sia al particolare che al generale, aperte alla specificità locale con lo sguardo attento alle esperienze e soluzioni provenienti da altri paesi. Far divenire la pratica del reperimento fondi di finanziamento (bandi Europei, bandi Ministeriali, bandi regionali, ecc.) modalità di lavoro quotidiano, non solo occasionalmente, sviluppando e migliorando l'opera sinergica tra istituzioni, terzo Settore e privato. Per questo ultimo aspetto ritengo strategico ed importante il ruolo delle Università che formano i nuovi operatori sociali, sanitari ma anche i futuri docenti e formatori degli adulti: a questi è richiesto un salto di qualità senza pari, un ripensare alle politiche di inserimento lavorativo con soluzioni che potenzino le capacità del singolo, le risorse del territorio e la riduzione della frantumazione degli interventi. Il lavoro di rete deve ancora trovare la sua piena e convinta realizzazione.

Riferimenti bibliografici

V. Ducci, *Verso un sistema di welfare fondato sulle autonomie locali*, Ad Futura, Firenze, 2009.

Provincia di Firenze, Fondazione "E. Zancan", *Equità, solidarietà e livelli di cittadinanza sociale*, Fondazione "E. Zancan", Padova, 2007.

Provincia di Firenze, Fondazione "E. Zancan", *Solidarietà e welfare territoriale*, Fondazione "E. Zancan", Padova, 2009.

L. Solito, C. Sorrentino, (a cura di) *Il volontariato. Immagini, percezioni e stereotipi*, "Quaderni", 50, 2010, pp. 145-157.

Regione Toscana, *Disagio sociale e occupazionale in Toscana*, Giunti, Firenze, 2007.

Sitografia

<www.euonline.it> (10/12)

<www.europa.eu.int> (10/12)

<www.provincia.fi.it> (10/12)

<www.retenoprofit.it> (10/12)

Gli autori

Raffaella Biagioli è Dirigente con compiti di Supervisione e Coordinamento di Tirocinio presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze, dove insegna *Pedagogia Speciale* e *Didattica Generale*. Esperta di orientamento scolastico, professionale e di genere, si interessa da anni di Pedagogia della Marginalità, di Pedagogia di Genere e di Pedagogia Interculturale, con ricadute sulla Didattica e sui Processi Formativi. Fra i suoi ultimi volumi: *Reti di scuole e progettazione formativa. Strumenti e metodi* (2012); *Manuale operativo dei software LEO. Leggere e orientarsi e ARTU. Briccole al computer, "Progetto tecnologie e disabilità, MIUR"* (con T. Zappaterra, L. Bichi, E. Mazzetti, 2010); *La pedagogia dell'accoglienza, Ragazzi e ragazze stranieri nella scuola dell'obbligo* (2008); *Educare all'interculturalità. Teorie, metodi, esperienze scolastiche* (2005); *L'orientamento formativo* (2004). Tra i volumi curati: *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche* (con T. Zappaterra, 2010).

Vanna Boffo è ricercatrice di Pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Firenze, dove insegna *Pedagogia della cura* e *Metodologia della ricerca di base e applicata alla formazione*. Si occupa di Pedagogia della Cura e di Educazione degli Adulti con riferimento ai fondamenti delle relazioni interpersonali e alla comunicazione formativa nella famiglia, nella scuola e sui luoghi di lavoro. Attualmente è membro delle Commissioni Orientamento e Job Placement dell'Ateneo come Delegato della Facoltà di Scienze della Formazione. Fra i suoi ultimi volumi: *Relazioni educative. Tra comunicazione e cura* (2011), *Comunicazione formativa. Percorsi riflessivi e ambiti di ricerca* (con A. Anichini, A. Mariani, F. Cambi, L. Toschi, 2012). Tra i volumi curati: *Innovation Transfer and Study Circles* (con P. Federighi, 2009), *Content Embedded Literacy in the Workplace*, (con P. Federighi e I. Darjan, 2009), *Digital Storytelling for Employability* (con L. Malita, 2010), *A Glance at Work. Educational Perspectives* (2012).

Antonella Coniglio ha conseguito il Diploma di laurea in Servizio Sociale lavora, come assistente sociale coordinatore, presso il Ministero della Giustizia Amministrazione penitenziaria occupandosi di misure alternative alla detenzione. In seguito, conseguita la laurea in Pedagogia inizia il percorso di Formatrice del Personale civile e di Polizia penitenziaria, sia presso il Ministero della Giustizia che ampliando il proprio ambito lavorativo in ambito universitario. Autrice di varie pubblicazioni tra le quali: *L'assistente sociale in burn-out. Confluenze tra psicoanalisi e sociologia* (1994). Dal 2004 è eletta presso la Circoscrizione 1 del Comune di Firenze, dove rimane fino al 2010. In seguito diviene Assessore della provincia di Firenze con deleghe alle Politiche Sociali, Legalità e Politiche della Sicurezza.

Chiara Donnini, laureata in Medicina e Chirurgia presso l'Università degli Studi di Firenze, è specializzanda del primo anno della Specializzazione in *Medicina di Emergenza Urgenza*. Responsabile come volontaria del settore Formazione della Pubblica Assistenza di Sesto Fiorentino-Croce Viola. Collabora come Tutor presso il CeSPD (Centro Studi e Ricerca Problematiche Disabilità dell'Università degli Studi di Firenze) dal 2009, occupandosi delle collaborazioni e dei sostegni didattici a disposizione degli studenti disabili dell'Ateneo fiorentino.

Sabina Falconi ha conseguito il dottorato in "Qualità della Formazione" presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e e Formativi dell'Università degli Studi di Firenze, dove è attualmente Assegnista di Ricerca. Dal 2005 è docente a contratto di *Pedagogia e Didattica Speciale* presso le Facoltà di Scienze della Formazione e di Medicina e Chirurgia dell'Università degli studi di Firenze. I suoi interessi di ricerca sono orientati all'analisi delle pratiche e alla costruzione di strategie per la didattica inclusiva nonché alla costruzione di buone pratiche per la costruzione del progetto di vita di soggetti con bisogni educativi speciali. Oltre a saggi in volumi collettanei e articoli in riviste ha scritto *Formazione e integrazione. Riflessioni sulla didattica speciale* (Pisa, 2008)

Eletta Foltran educatrice Professionale, ha svolto la propria attività, iniziata presso il Consorzio Socio Sanitario Chianti Fiorentino, prevalentemente nel campo della disabilità, occupandosi inizialmente dell'integrazione scolastica e del sostegno educativo presso Centri Diurni di socializzazione e di preformazione professionale.

Nel 1987 ha redatto ed attivato il primo progetto sperimentale di "formazione in situazione lavorativa" gestito dalla U.S.L. 10/H Chianti Fiorentino. Ha successivamente coordinato il Servizio Educazione al Lavoro della A.S.L.10 Zona Sud-Est proseguendo l'esperienza della formazione e dell'integrazione lavorativa delle persone disabili attraverso la progett-

tazione e la gestione prima del Progetto TANDEM e successivamente del progetto V.A.I. (Vita Adulta Indipendente).

Ha, inoltre, effettuato, negli anni, numerose esperienze nel settore della formazione degli operatori e della progettazione educativa. Attualmente collabora con la Società della Salute Fiorentina Sud Est per il coordinamento e la supervisione del Progetto V.A.I. che prevede oltre ai percorsi di formazione al lavoro anche percorsi di formazione all'autonomia abitativa.

Andrea Mannucci è professore associato presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Firenze, Presidente del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione sociale, docente in Corsi di formazione universitari e dell'ambito scolastico ed extrascolastico. Autore di numerosissimi lavori e tra i più recenti e significativi ricordiamo per i tipi della Del Cerro: *Anche per mio figlio disabile una sessualità?* (con G. Mannucci, 2002); per i tipi della ECIG: *Bastano due ali per volare* (2011), *Genitori in formazione* (con L. Collacchioni, 2009), *Diversabili e teatro* (con L. Collacchioni, 2009); per i tipi della Aracne: *Lavorare con le diversità* (2012); per i tipi dell'ETS *Emozioni, cura riflessività* (con L. Collacchioni, 2012).

Laura Peracca medico veterinario, ha diretto fino al 1996 il servizio veterinario della Regione Toscana, successivamente è stata Responsabile della Zona Fiorentina Sud Est della ASL 10, ha coordinato diversi progetti della ASL 10 sugli stili di vita e sulla continuità assistenziale e dal 2010 è Direttore della Società della Salute Fiorentina Sud Est.

Maria Luisa Vallauri è ricercatrice di Diritto del lavoro e docente di *Diritto della sicurezza sociale* nell'Università degli Studi di Firenze. Ha conseguito il dottorato di ricerca in Diritto comunitario e comparato del lavoro nell'Università degli Studi di Ferrara. È autrice di diversi articoli pubblicati su riviste scientifiche e volumi collettanei, fra i quali, più di recente, *Rapporto di lavoro e appartenenza di genere: la discriminazione e i congedi parentali* (in Caruso, Sciarra (a cura di), *Il lavoro subordinato*, 2009), *L'argomento della dignità umana nella giurisprudenza in materia di danno alla persona del lavoratore* (in «Diritto del lavoro e delle relazioni industriali», 2010), *Il giurista del lavoro al confine tra ordine e caos* (in AA.VV., *Il diritto sociale del lavoro. La funzione dei giuristi*, 2011). Attualmente sta svolgendo uno studio sui risvolti lavoristici dell'apertura delle procedure concorsuali.

Tamara Zappaterra è ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze, dove insegna *Pedagogia e didattica speciale* e *Pedagogia clinica*. La sua attività di ricerca è orientata all'approfondimento dei processi di inclusione e formazione relativi alle disabilità e ai bisogni educativi speciali. È membro della SIPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale), del CESPDP (Centro

Studi Problematiche Disabilità) dell'Ateneo fiorentino e delegata per la Disabilità e i DSA della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze. Tra i suoi volumi *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia* (con L. Trisciuzzi e L. Bichi, 2006, edito da FUP), *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità* (2010), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche* (a cura di, con R. Biagioli, 2010), *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA* (2012).

Sandra Zecchi, è Professore Ordinario di *Anatomia umana* e Direttore del Dipartimento di Anatomia, Istologia, Medicina Legale. È autrice di oltre 200 pubblicazioni scientifiche su tematiche di biologia cellulare e morfologia sperimentale ed ha partecipato in qualità di relatore a numerosi Congressi Nazionali e Internazionali con contributi personali. Da diversi anni è delegato del Rettore per le questioni sulla disabilità, e membro della CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria Delegati Disabilità). Dalla sua istituzione (dicembre 2005) è presidente del CESP (Centro Studi Problematiche Disabilità) dell'Ateneo di Firenze.

Claudia Zudetich, è assegnista di ricerca presso il Polo Biomedico dell'Università di Firenze, dove collabora ad un progetto che riguarda la "Domotica e gli ambienti formativi per l'inclusione sociale di studenti con disabilità motoria". Laureata in Scienze dell'Educazione presso l'Università di Firenze si occupa da sempre di persone con disabilità e svantaggiate. Ha curato le seguenti pubblicazioni: *L'inserimento socio-lavorativo di persone che si trovano in situazioni di disagio sociale: il Progetto I.SO.L.A.* (2010) per la rivista *Il Seme e l'albero*, Fondazione Devoto; *Bastano due ali per volare. Strategie e didattiche in centri Diurni per diversabili* (2011), *Crescere insieme. I diversabili e l'acquisizione dell'autonomia: la metodologia e le attività educative-riabilitative di un centro diurno* (2006), entrambi testi di A. Mannucci.

STRUMENTI
PER LA DIDATTICA E LA RICERCA

1. Brunetto Chiarelli, Renzo Bigazzi, Luca Sineo (a cura di), *Alia: Antropologia di una comunità dell'entroterra siciliano*
2. Vincenzo Cavaliere, Dario Rosini, *Da amministratore a manager. Il dirigente pubblico nella gestione del personale: esperienze a confronto*
3. Carlo Biagini, *Information technology ed automazione del progetto*
4. Cosimo Chiarelli, Walter Pasini (a cura di), *Paolo Mantegazza. Medico, antropologo, viaggiatore*
5. Luca Solari, *Topics in Fluvial and Lagoon Morphodynamics*
6. Salvatore Cesario, Chiara Fredianelli, Alessandro Remorini, *Un pacchetto evidence based di tecniche cognitivo-comportamentali sui generis*
7. Marco Masseti, *Uomini e (non solo) topi. Gli animali domestici e la fauna antropocora*
8. Simone Margherini (a cura di), *BIL Bibliografia Informatizzata Leopardiana 1815-1999: manuale d'uso ver. 1.0*
9. Paolo Puma, *Disegno dell'architettura. Appunti per la didattica*
10. Antonio Calvani (a cura di), *Innovazione tecnologica e cambiamento dell'università. Verso l'università virtuale*
11. Leonardo Casini, Enrico Marone, Silvio Menghini, *La riforma della Politica Agricola Comunitaria e la filiera olivicola-olearia italiana*
12. Salvatore Cesario, *L'ultima a dover morire è la speranza. Tentativi di narrativa autobiografica e di "autobiografia assistita"*
13. Alessandro Bertirotti, *L'uomo, il suono e la musica*
14. Maria Antonietta Rovida, *Palazzi senesi tra '600 e '700. Modelli abitativi e architettura tra tradizione e innovazione*
15. Simone Guercini, Roberto Piovan, *Schemi di negoziato e tecniche di comunicazione per il tessile e abbigliamento*
16. Antonio Calvani, *Technological innovation and change in the university. Moving towards the Virtual University*
17. Paolo Emilio Pecorella, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2000. Relazione preliminare*
18. Marta Chevanne, *Appunti di Patologia Generale. Corso di laurea in Tecniche di Radiologia Medica per Immagini e Radioterapia*
19. Paolo Ventura, *Città e stazione ferroviaria*
20. Nicola Spinosi, *Critica sociale e individuazione*
21. Roberto Ventura (a cura di), *Dalla misurazione dei servizi alla customer satisfaction*
22. Dimitra Babalis (a cura di), *Ecological Design for an Effective Urban Regeneration*
23. Massimo Papini, Debora Tringali (a cura di), *Il pupazzo di garza. L'esperienza della malattia potenzialmente mortale nei bambini e negli adolescenti*
24. Manlio Marchetta, *La progettazione della città portuale. Sperimentazioni didattiche per una nuova Livorno*
25. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Note su progetto e metropoli*
26. Leonardo Casini, Enrico Marone, Silvio Menghini, *OCM seminativi: tendenze evolutive e assetto territoriale*
27. Pecorella Paolo Emilio, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2001. Relazione preliminare*
28. Nicola Spinosi, *Wir Kinder. La questione del potere nelle relazioni adulti/bambini*
29. Stefano Cordero di Montezemolo, *I profili finanziari delle società vinicole*
30. Luca Bagnoli, Maurizio Catalano, *Il bilancio sociale degli enti non profit: esperienze toscane*
31. Elena Rotelli, *Il capitolo della cattedrale di Firenze dalle origini al XV secolo*
32. Leonardo Trisciuzzi, Barbara Sandrucci, Tamara Zappaterra, *Il recupero del sé attraverso l'autobiografia*
33. Nicola Spinosi, *Invito alla psicologia sociale*
34. Raffaele Moschillo, *Laboratorio di disegno. Esercitazioni guidate al disegno di arredo*

35. Niccolò Bellanca, *Le emergenze umanitarie complesse. Un'introduzione*
36. Giovanni Allegretti, *Porto Alegre una biografia territoriale. Ricercando la qualità urbana a partire dal patrimonio sociale*
37. Riccardo Passeri, Leonardo Quagliotti, Christian Simoni, *Procedure concorsuali e governo dell'impresa artigiana in Toscana*
38. Nicola Spinosi, *Un soffitto viola. Psicoterapia, formazione, autobiografia*
39. Tommaso Urso, *Una biblioteca in divenire. La biblioteca della Facoltà di Lettere dalla penna all'elaboratore. Seconda edizione rivista e accresciuta*
40. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2002. Relazione preliminare*
41. Antonio Pellicanò, *Da Galileo Galilei a Cosimo Noferi: verso una nuova scienza. Un inedito trattato galileiano di architettura nella Firenze del 1650*
42. Aldo Burresti (a cura di), *Il marketing della moda. Temi emergenti nel tessile-abbigliamento*
43. Curzio Cipriani, *Appunti di museologia naturalistica*
44. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Incipit. Esercizi di composizione architettonica*
45. Roberta Gentile, Stefano Mancuso, Silvia Martelli, Simona Rizzitelli, *Il Giardino di Villa Corsini a Mezzomonte. Descrizione dello stato di fatto e proposta di restauro conservativo*
46. Arnaldo Nesti, Alba Scarpellini (a cura di), *Mondo democristiano, mondo cattolico nel secondo Novecento italiano*
47. Stefano Alessandri, *Sintesi e discussioni su temi di chimica generale*
48. Gianni Galeota (a cura di), *Traslocare, ri-aggregare, rifondare. Il caso della Biblioteca di Scienze Sociali dell'Università di Firenze*
49. Gianni Cavallina, *Nuove città antichi segni. Tre esperienze didattiche*
50. Bruno Zanoni, *Tecnologia alimentare 1. La classe delle operazioni unitarie di disidratazione per la conservazione dei prodotti alimentari*
51. Gianfranco Martiello, *La tutela penale del capitale sociale nelle società per azioni*
52. Salvatore Cingari (a cura di), *Cultura democratica e istituzioni rappresentative. Due esempi a confronto: Italia e Romania*
53. Laura Leonardi (a cura di), *Il distretto delle donne*
54. Cristina Delogu (a cura di), *Tecnologia per il web learning. Realtà e scenari*
55. Luca Bagnoli (a cura di), *La lettura dei bilanci delle Organizzazioni di Volontariato toscane nel biennio 2004-2005*
56. Lorenzo Grifone Baglioni (a cura di), *Una generazione che cambia. Civismo, solidarietà e nuove incertezze dei giovani della provincia di Firenze*
57. Monica Bolognesi, Laura Donati, Gabriella Granatiero, *Acque e territorio. Progetti e regole per la qualità dell'abitare*
58. Carlo Natali, Daniela Poli (a cura di), *Città e territori da vivere oggi e domani. Il contributo scientifico delle tesi di laurea*
59. Riccardo Passeri, *Valutazioni imprenditoriali per la successione nell'impresa familiare*
60. Brunetto Chiarelli, Alberto Simonetta, *Storia dei musei naturalistici fiorentini*
61. Gianfranco Bettin Lattes, Marco Bontempo (a cura di), *Generazione Erasmus? L'identità europea tra vissuto e istituzioni*
62. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri / Kahat. La campagna del 2003*
63. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Il cervello delle passioni. Dieci tesi di Adolfo Natalini*
64. Saverio Pisaniello, *Esistenza minima. Stanze, spazi della mente, reliquiario*
65. Maria Antonietta Rovida (a cura di), *Fonti per la storia dell'architettura, della città, del territorio*
66. Ornella De Zordo, *Saggi di anglistica e americanistica. Temi e prospettive di ricerca*
67. Chiara Favilli, Maria Paola Monaco, *Materiali per lo studio del diritto antidiscriminatorio*
68. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri / Kahat. La campagna del 2004*
69. Emanuela Caldognetto Magno, Federica Cavicchio, *Aspetti emotivi e relazionali nell'e-learning*
70. Marco Masseti, *Uomini e (non solo) topi (2ª edizione)*
71. Giovanni Nerli, Marco Pierini, *Costruzione di macchine*
72. Lorenzo Viviani, *L'Europa dei partiti. Per una sociologia dei partiti politici nel processo di integrazione europea*
73. Teresa Crespellani, *Terremoto e ricerca. Un percorso scientifico condiviso per la caratterizzazione del comportamento sismico di alcuni depositi italiani*

74. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Cava. Architettura in "ars marmoris"*
75. Ernesto Tavoletti, *Higher Education and Local Economic Development*
76. Carmelo Calabrò, *Liberalismo, democrazia, socialismo. L'itinerario di Carlo Rosselli (1917-1930)*
77. Luca Bagnoli, Massimo Cini (a cura di), *La cooperazione sociale nell'area metropolitana fiorentina. Una lettura dei bilanci d'esercizio delle cooperative sociali di Firenze, Pistoia e Prato nel quadriennio 2004-2007*
78. Lamberto Ippolito, *La villa del Novecento*
79. Cosimo Di Bari, *A passo di critica. Il modello di Media Education nell'opera di Umberto Eco*
80. Leonardo Chiesi (a cura di), *Identità sociale e territorio. Il Montalbano*
81. Piero Degl'Innocenti, *Cinquant'anni, cento chiese. L'edilizia di culto nelle diocesi di Firenze, Prato e Fiesole (1946-2000)*
82. Giancarlo Paba, Anna Lisa Pecoriello, Camilla Perrone, Francesca Rispoli, *Partecipazione in Toscana: interpretazioni e racconti*
83. Alberto Magnaghi, Sara Giacomozzi (a cura di), *Un fiume per il territorio. Indirizzi progettuali per il parco fluviale del Valdarno empoese*
84. Dino Costantini (a cura di), *Multiculturalismo alla francese?*
85. Alessandro Viviani (a cura di), *Firms and System Competitiveness in Italy*
86. Paolo Fabiani, *The Philosophy of the Imagination in Vico and Malebranche*
87. Carmelo Calabrò, *Liberalismo, democrazia, socialismo. L'itinerario di Carlo Rosselli*
88. David Fanfani (a cura di), *Pianificare tra città e campagna. Scenari, attori e progetti di nuova ruralità per il territorio di Prato*
89. Massimo Papini (a cura di), *L'ultima cura. I vissuti degli operatori in due reparti di oncologia pediatrica*
90. Raffaella Cerica, *Cultura Organizzativa e Performance economico-finanziarie*
91. Alessandra Lorini, Duccio Basosi (a cura di), *Cuba in the World, the World in Cuba*
92. Marco Goldoni, *La dottrina costituzionale di Sieyès*
93. Francesca Di Donato, *La scienza e la rete. L'uso pubblico della ragione nell'età del Web*
94. Serena Vicari Haddock, Marianna D'Ovidio, *Brand-building: the creative city. A critical look at current concepts and practices*
95. Ornella De Zordo (a cura di), *Saggi di Anglistica e Americanistica. Ricerche in corso*
96. Massimo Moneglia, Alessandro Panunzi (edited by), *Bootstrapping Information from Corpora in a Cross-Linguistic Perspective*
97. Alessandro Panunzi, *La variazione semantica del verbo essere nell'Italiano parlato*
98. Matteo Gerlini, *Sansone e la Guerra fredda. La capacità nucleare israeliana fra le due superpotenze (1953-1963)*
99. Luca Raffini, *La democrazia in mutamento: dallo Stato-nazione all'Europa*
100. Gianfranco Bandini (a cura di), *noi-loro. Storia e attualità della relazione educativa fra adulti e bambini*
101. Anna Taglioli, *Il mondo degli altri. Territori e orizzonti sociologici del cosmopolitismo*
102. Gianni Angelucci, Luisa Vierucci (a cura di), *Il diritto internazionale umanitario e la guerra aerea. Scritti scelti*
103. Giulia Mascagni, *Salute e disuguaglianze in Europa*
104. Elisabetta Cioni, Alberto Marinelli (a cura di), *Le reti della comunicazione politica. Tra televisioni e social network*
105. Cosimo Chiarelli, Walter Pasini (a cura di), *Paolo Mantegazza e l'Evoluzionismo in Italia*
106. Andrea Simoncini (a cura di), *La semplificazione in Toscana. La legge n. 40 del 2009*
107. Claudio Borri, Claudio Mannini (edited by), *Aeroelastic phenomena and pedestrian-structure dynamic interaction on non-conventional bridges and footbridges*
108. Emiliano Scampoli, *Firenze, archeologia di una città (secoli I a.C. - XIII d.C.)*
109. Emanuela Cresti, Iørn Korzen (a cura di), *Language, Cognition and Identity. Extensions of the endocentric/exocentric language typology*
110. Alberto Parola, Maria Ranieri, *Media Education in Action. A Research Study in Six European Countries*
111. Lorenzo Grifone Baglioni (a cura di), *Scegliere di partecipare. L'impegno dei giovani della provincia di Firenze nelle arene deliberative e nei partiti*

112. Alfonso Lagi, Ranuccio Nuti, Stefano Taddei, *Raccontaci l'ipertensione. Indagine a distanza in Toscana*
113. Lorenzo De Sio, *I partiti cambiano, i valori restano? Una ricerca quantitativa e qualitativa sulla cultura politica in Toscana*
114. Anna Romiti, *Coreografie di stakeholders nel management del turismo sportivo*
115. Guidi Vannini (a cura di), *Archeologia Pubblica in Toscana: un progetto e una proposta*
116. Lucia Varra (a cura di), *Le case per ferie: valori, funzioni e processi per un servizio differenziato e di qualità*
117. Gianfranco Bandini (a cura di), *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*
118. Anna Margherita Jasink, Grazia Tucci e Luca Bombardieri (a cura di), *MUSINT. Le Collezioni archeologiche egee e cipriote in Toscana. Ricerche ed esperienze di museologia interattiva*
119. Ilaria Caloi, *Modernità Minoica. L'Arte Egea e l'Art Nouveau: il Caso di Mariano Fortuny y Madrazo*
120. Heliana Mello, Alessandro Panunzi, Tommaso Raso (edited by), *Pragmatics and Prosody. Illocution, Modality, Attitude, Information Patterning and Speech Annotation*
121. Luciana Lazzeretti, *Cluster creativi per i beni culturali. L'esperienza toscana delle tecnologie per la conservazione e la valorizzazione*
122. Maurizio De Vita (a cura di / edited by), *Città storica e sostenibilità / Historic Cities and Sustainability*
123. Eleonora Berti, *Itinerari culturali del consiglio d'Europa tra ricerca di identità e progetto di paesaggio*
124. Stefano Di Blasi (a cura di), *La ricerca applicata ai vini di qualità*
125. Lorenzo Cini, *Società civile e democrazia radicale*
126. Francesco Ciampi, *La consulenza direzionale: interpretazione scientifica in chiave cognitiva*
127. Lucia Varra (a cura di), *Dal dato diffuso alla conoscenza condivisa. Competitività e sostenibilità di Abetone nel progetto dell'Osservatorio Turistico di Destinazione*
128. Riccardo Roni, *Il lavoro della ragione. Dimensioni del soggetto nella Fenomenologia dello spirito di Hegel*
129. Vanna Boffo (a cura di), *A Glance at Work. Educational Perspectives*
130. Raffaele Donvito, *L'innovazione nei servizi: i percorsi di innovazione nel retailing basati sul vertical branding*
131. Dino Costantini, *La democrazia dei moderni. Storia di una crisi*
132. Thomas Casadei, *I diritti sociali. Un percorso filosofico-giuridico*
133. Maurizio De Vita, *Verso il restauro. Temi, tesi, progetti per la conservazione*
134. Laura Leonardi, *La società europea in costruzione. Sfide e tendenze nella sociologia contemporanea*
135. Antonio Capestro, *Oggi la città. Riflessione sui fenomeni di trasformazione urbana*
136. Antonio Capestro, *Progettando città. Riflessioni sul metodo della Progettazione Urbana*
137. Filippo Bussotti, Mohamed Hazem Kalaji, Rosanna Desotgiu, Martina Pollastrini, Tadeusz Łoboda, Karolina Bosa, *Misurare la vitalità delle piante per mezzo della fluorescenza della clorofilla*
138. Francesco Dini, *Differenziali geografici di sviluppo. Una ricostruzione*
139. Maria Antonietta Esposito, *Poggio al vento la prima casa solare in Toscana - Windy hill the first solar house in Tuscany*
140. Maria Ranieri (a cura di), *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica. Le proposte del progetto Innovascuola-AMELIS per la condivisione di risorse e lo sviluppo professionale dei docenti*
141. Andrea Runfola, *Apprendimento e reti nei processi di internazionalizzazione del retail. Il caso del tessile-abbigliamento*
142. Vanna Boffo, Sabina Falconi, Tamara Zappaterra (a cura di), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*

