

Agenda 2030, social and work inclusion even for people with intellectual disability: ecological social and human approach

Agenda 2030, inclusione sociale e lavorativa anche per le persone con disabilità intellettiva: approccio ecologico sociale e umano

Elena Malaguti^a

^a *Università di Bologna*, elena.malaguti@unibo.it

Abstract

One of the most significant challenges for education and training of youth and adults with intellectual or complex disability deals with searching for generally accepted concepts underlying social and work inclusion.

This article refers to an ecological social and human approach. Furthermore it investigates on the perspective of social and work inclusion of people with intellectual disabilities based on the main contemporary international inputs according (UN, 2006; 2015; 2018).

Keywords: social inclusion; employment; intellectual disabilities; ecological social and human approach.

Abstract

Una delle sfide più significative per la formazione dei giovani e degli adulti con disabilità intellettiva o complessa consiste nella ricerca di approcci condivisi sottesi all'inclusione sociale e lavorativa.

Il presente contributo analizza, secondo un approccio ecologico sociale ed umano, la prospettiva dell'inclusione sociale e lavorativa delle persone con disabilità intellettiva, alla luce delle principali indicazioni internazionali contemporanee (UN, 2006; 2015; 2018).

Parole chiave: inclusione sociale; lavoro; disabilità intellettiva; approccio ecologico sociale ed umano.

1. Cornice di riferimento

Indicazioni fondanti, per ripensare le prospettive e i progetti rivolti anche alla formazione dei giovani e degli adulti con disabilità intellettiva sono fornite da linee di indirizzo, cornici giuridiche, nazionali e internazionali, secondo la prospettiva dell'inclusione e in riferimento all'educazione inclusiva e inclusione sociale (L. n. 68/1999; UN, 2006; UN, 2018; European Commission, 2010; UN, 2015) (Nota & Soresi, 2017; Alliance for Inclusive Education Manifesto, 2009; Caldin & Friso, 2017; EC, 2014; EFA, 2015; UN, 2015b). Le ipotesi esplicative e le linee guida finalizzate alla promozione dell'inclusione sociale sono state ampliate sotto la spinta delle nuove richieste, imposte dai contesti sociali contemporanei e dalla crescita dei progressi in ambito scientifico. Coerentemente con i poteri delegati dagli Stati membri, è stata definita una Strategia Europea sulla disabilità (2010-2020) che concentra gli impegni in otto aree tematiche che si riferiscono a: l'accessibilità, la partecipazione, le pari opportunità, l'occupazione, l'educazione e la formazione, la protezione sociale, la salute. Il rapporto *UN Flagship Report on Disability and Development 2018: Realization of the Sustainable Development Goals by, for and with persons with disabilities* (UN, 2018), lanciato dal Dipartimento per gli affari economici e sociali delle Nazioni Unite il tre dicembre, in occasione della giornata internazionale delle persone con disabilità, rappresenta la prima analisi sistemica dell'United Nations (UN) che mette in relazione il tema della disabilità con gli Obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs - Sustainable Development Goals) dell'Agenda 2030 a livello globale. La principale finalità è quella di garantire l'inclusione sociale delle persone con disabilità, anche complessa, in ogni area della società. Il documento, inoltre, pone le basi per una trasformazione dei principi, delle culture e delle pratiche, volte anche alla transizione nei luoghi di lavoro delle persone con disabilità intellettiva. Le indicazioni procedono dal denunciare uno stato di esclusione sociale, nel tentativo di cercare strumenti e modi alternativi per contrastarlo e prevenirlo. Le proposte, mirano ad attivare processi di riconoscimento esistenziale, sociale, politico della dignità di quegli esseri umani e/o comunità che si trovano in situazione di disconoscimento da parte di altri esseri umani e/o di comunità. Nel corso dei negoziati dell'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, sono state affrontate le interconnessioni tra disabilità e sviluppo sostenibile e fra sviluppo umano e organizzazione dei contesti. Nello specifico i temi connessi alla disabilità, vengono riconosciuti quali questioni trasversali da affrontare in modo esplicito, in cinque macro-obiettivi riferiti all'educazione, alla crescita e all'occupazione, alle disuguaglianze, all'accessibilità degli insediamenti umani, alla raccolta di dati e al monitoraggio degli stessi. Inoltre, le persone con disabilità sono riconosciute tra quei gruppi svantaggiati per i quali i progressi devono essere particolarmente monitorati, poiché gli Stati membri mirano a raggiungere obiettivi universali in relazione ai bisogni di base, tra cui l'eliminazione della povertà e della fame, garantendo l'accesso ai beni primari (acqua e cibo), all'educazione e alla salute. Nonostante i progressi compiuti negli ultimi anni, le persone con disabilità in tutto il mondo continuano ad affrontare numerosi ostacoli alla loro piena inclusione e partecipazione alla vita delle loro comunità. Oltre un miliardo di persone, circa il 15% della popolazione mondiale, vive con qualche forma di disabilità (WHO, 2011). Almeno un quinto di questi, circa 110-190 milioni di individui, è costretto ad affrontare difficoltà, molto significative, nella vita di tutti i giorni. Inoltre, le percentuali di disabilità stanno aumentando, a causa dell'invecchiamento della popolazione e dell'aumento globale delle malattie croniche. Tra i problemi più in evidenza, al primo posto vi è la discriminazione, unitamente alla mancata assistenza sanitaria, riabilitativa, alla presenza di molteplici barriere architettoniche (trasporti pubblici, edifici e tecnologia informativa inaccessibile). Le conseguenze di queste condizioni, che accompagnano la vita delle persone con disabilità,

riguardano una salute generalmente più precaria rispetto alla media, scarse possibilità formative e professionali, povertà e un livello di istruzione minore, proprio per le difficoltà di accesso ai servizi educativi e agli studi superiori. I dati raccolti dimostrano che in molti Paesi i servizi di riabilitazione e quelli educativi sono inadeguati. I Paesi a reddito più basso hanno una presenza maggiore di cittadini disabili rispetto ai Paesi con più risorse economiche. La disabilità colpisce maggiormente donne, anziani, bambini in condizione di povertà. La carenza di sistemi di inclusione educativa si riflettono ovviamente anche sulle realtà lavorative. Dati complessivi mostrano che per uomini e donne con disabilità, le percentuali di lavoro sono più basse (rispettivamente 53% e 20%), a fronte di quelle di uomini e donne non disabili (rispettivamente 65% e 30%). Nei Paesi afferenti alla Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), inoltre, la percentuale di lavoro di persone disabili è del 44%, rispetto al 75% dei non disabili. Le analisi dei documenti nazionali ed internazionali suggeriscono di orientare l'agire dei professionisti secondo due direzioni. La prima si riferisce all'urgenza di predisporre progetti e programmi di intervento specifici per persone giovani e adulti, anche con disabilità intellettiva e con disturbi del neurosviluppo, in termini di accessibilità: lavorativa, abitativa, sanitaria, sociale, relazionale e culturale; la seconda all'avvio di programmi, fin dalla primissima infanzia, di natura inclusiva, con l'obiettivo di promuovere competenze di base, autonomia, autodeterminazione, partecipazione e progetti di vita indipendente nelle comunità realmente capaci di accogliere le differenze, nel rispetto dei diritti umani. Le due direzioni, una rivolta alla prima infanzia e una alla vita adulta, non sono in contrapposizione o viaggiano su binari paralleli. Al contrario, l'intreccio fra le due dimensioni favorisce l'acquisizione di una visione globale, evolutiva, nell'arco del ciclo di vita per orientare i principi, le metodologie e le pratiche contemporanee volte a promuovere educazione inclusiva e inclusione sociale. Nei diversi Paesi del mondo, si riscontrano, dunque, situazioni dove i processi di inserimento, integrazione e inclusione sociale sono negati e altre dove permane la difficoltà della loro attuazione (EC, 2017; Eurofound, 2012).

2. Inclusione sociale e disabilità intellettiva: ecologia sociale umana e progetti di vita

La sfida da perseguire sembra essere quella di iniziare, ricominciare, dunque, o anche proseguire il cammino che ad oggi ha condotto, almeno in Italia, seppur in modo disomogeneo, alla trasformazione dell'idea di *ineducabilità di alcuni*, al principio dell'inserimento, dell'integrazione, dell'inclusione; al riconoscimento dell'*educabilità per tutti* e per ciascuno, compresi bambini e bambine che presentano disabilità complesse (Caldin, 2019a; 2019b; 2019c). I recenti documenti internazionali, le ricerche e le esperienze ad essa sottese, richiedono di risignificare le organizzazioni in luce anche delle sfide a cui le comunità sono chiamate a rispondere. I cambiamenti sostanzialmente si riferiscono al quadro giuridico, alla definizione di disabilità, al costrutto di salute e ai processi di riabilitazione, di educazione inclusiva, di inclusione sociale. Dai documenti internazionali si evince una cornice teorica e metodologica all'interno della quale situare le politiche, le culture e le pratiche relative alla disabilità e nello specifico alla disabilità intellettiva, da cui si deriva che una delle sfide più significative per la formazione dei giovani e degli adulti con disabilità intellettiva o complessa, consiste nella ricerca di approcci condivisi sottesi all'educazione inclusiva e all'inclusione sociale. L'approvazione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (UN, 2006), l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, sono eventi storici che potranno essere valutati solo nei prossimi anni. Focalizzando l'impegno degli Stati sui diritti delle persone con

disabilità, si abbandona definitivamente la visione della disabilità come malattia, e si opera un cambiamento di natura culturale: traghettare gli interventi in favore delle persone con disabilità, da una modalità settoriale e frammentaria ad un approccio globale rivolto alla costruzione di una società pienamente inclusiva e di un ambiente a misura di tutti. Riconoscere l'altro e riconoscersi nell'altro, comporta la possibilità di rinascere, di ripensarsi, di riorganizzarsi, di evolversi. Riconoscere la pluralità, significa riconoscersi nella pluralità, per accogliere la sfida dell'unità, della comunione ed armonia, nel rispetto delle differenze individuali. Il riconoscere la dimensione della fragilità, quale componente costitutiva della Natura Umana, comporta la possibilità di aprirsi anche all'idea di una umanità che si evolve e si trasforma, anche attraverso la dimensione del rispetto dell'"identità plurime ed originale" (Canevaro, 2013, p.17) e nella ricerca delle convergenze, per raggiungere una buona qualità di vita per tutti e per ciascuno, all'interno di una cornice di riferimento di solidarietà, sostenibilità sociale e ambientale (UN, 2015b). La centralità dell'educazione inclusiva nel garantire l'effettivo e pieno diritto all'educazione per tutti, pilastro dello sviluppo e dell'inclusione sociale, è stata formalmente riconosciuta dalle Nazioni Unite tanto da essere inclusa come elemento fondante sull'educazione nell'ambito dei nuovi Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) delle Nazioni Unite. Il quarto obiettivo dell'Agenda 2030 lanciata a New York a settembre 2015, pone, infatti, come traguardo da raggiungere quello di garantire equità e qualità nei processi educativi, per promuovere opportunità di apprendimento permanenti per tutti, durante l'arco del ciclo di vita dando un chiaro orientamento alla direzione che dovrà guidare le politiche della comunità internazionale fino al 2030. Esso inoltre segna un importante cambiamento rispetto ai precedenti Obiettivi di Sviluppo del Millennio (Millennium Development Goals - MDGs) ove era stato dato un maggior peso all'accesso all'educazione a scapito della qualità della stessa. L'educazione inclusiva è intesa come processo volto a garantire il diritto all'educazione per tutti a prescindere dalle diversità di ciascuno, che derivino da condizioni di disabilità e/o svantaggio psicofisico, socio-economico e culturale. Alla base di questo concetto di educazione vi è un approccio all'inclusione che supera i confini della scuola per proiettarsi in una dimensione sociale, nella prospettiva di uno sviluppo integrale della persona e di quello complessivo della società di appartenenza. Da qui l'importanza, secondo l'Agenda 2030 (SDGs) di promuovere interventi focalizzati sul progetto di vita del singolo e del gruppo che devono svilupparsi nella scuola e parallelamente nei contesti sociali di appartenenza (UN, 2015b). L'inclusione sociale, contempla la dimensione del lavoro di rete e si rifà ad un modello complesso di disabilità che sia occasione di conoscenza e non solo di socializzazione e nel quale si costruiscano reti capaci di potenziare processi di apprendimento, fornire competenze. A tal fine, secondo Caldin e Scollo (2018) è di estrema importanza facilitare la familiarizzazione, intesa come conoscenza diretta dei giovani riguardo alla disabilità, atta a ridurre gli stereotipi e promuovendo l'evoluzione delle rappresentazioni personali e sociali (anche da parte dei coetanei). L'educazione inclusiva permette, quindi, di progettare/realizzare un sistema educativo che si colloca oltre i percorsi scolastici e universitari, per abbracciare il Progetto di vita di ciascuno, all'interno della comunità nella quale vive. Si tratta di un processo attivo, non subito, che si costruisce nella continua interazione tra il singolo, le sue relazioni e il contesto di appartenenza, in una dimensione dinamica ed evolutiva che contiene i rischi della rigidità e della staticità. L'educazione inclusiva e l'inclusione sociale, perseguono la prospettiva della partecipazione alla vita scolastica e sociale, della piena cittadinanza e del godimento di pari diritti, compresi quelli lavorativi. Nelle riflessioni teoriche contemporanee e nei principali documenti internazionali modelli ecologici, sociali ed umani sottesi alla promozione dello sviluppo umano, sono strettamente collegati alla prospettiva dell'inclusione sociale in riferimento

alla presenza di persone con disabilità intellettiva (Verdugo, de Urries, Jenaro, Caballo & Crespo, 2005). Questi modelli, mettono in correlazione i sistemi uomo-ambiente. Tale orientamento richiede l'assunzione di un'epistemologia anche pedagogica e didattica, evolutiva e dinamica ai processi di sviluppo umano; differente, dunque, da quella puramente biomedico-individuale, unicamente classificatoria e certificativa che ha animato il dibattito italiano ed è presente, in larga misura, nel contesto internazionale (Simeonsson, Scarborough & Hebbeler, 2006). Le progressive conoscenze sull'educazione inclusiva in riferimento alla disabilità (Brennan & Adamson, 2014; Cottini & Morganti, 2016; Durkin, 2002; Hattie, 2009), le innovazioni sul piano giuridico (UN, 2006), il superamento di modelli di sviluppo e di apprendimento di matrice deterministica a favore di modelli multifattoriali (WHO, 2001; 2007; 2011) permettono di definire una cornice teorica di riferimento, all'interno della quale situare le pratiche contemporanee di riabilitazione, educative e didattiche verso la promozione dell'inclusione sociale, secondo la prospettiva del progetto di vita. Il termine disabilità, nelle riflessioni contemporanee pedagogiche secondo un modello ecologico, assume un significato multidimensionale e un approccio critico alle rappresentazioni sociali e culturali, agli stereotipi e pregiudizi ad esso sottesi (Malaguti, 2017). Il costrutto di disabilità si riferisce a più dimensioni. La prima alle determinanti neurobiologiche e ai funzionamenti, intesi sia come elementi individuali basati su di una condizione neurologica atipica, ovvero, il profilo individuale di funzionamento, sia in relazione all'organizzazione dei contesti di vita, sia alla tipologia dei sostegni erogati (facilitatori o barriere) secondo l'ottica della salute. La seconda, al perseguimento dell'emancipazione e dell'autodeterminazione nella prospettiva dei diritti umani e dell'Education for All (EFA, 2015). La terza all'organizzazione di contesti accessibili dal punto di vista culturale, educativo, sanitario e sociale secondo l'ottica dell'Universal Design (UD). La quarta all'analisi delle pratiche istituzionali e sociali che causano l'esclusione e i processi di discriminazione. La prospettiva ecologica, in riferimento all'inclusione sociale, non fonda le analisi solo in riferimento alla condizione di salute della persona con disabilità, ma anche in riferimento ad una visione globale relativa alle interazioni esistenti fra la persona e le molteplici dimensioni (individuale, relazionale, sociale, culturale, economica) che la caratterizzano. Essa considera: il piano della famiglia, il piano dei diritti, il piano della salute, il piano educativo, didattico-metodologico, il piano socio-culturale, il piano del progetto di vita e dell'orientamento di senso, nella riorganizzazione dell'esperienza e nella progettazione di percorsi partecipativi. Per promuovere unitarietà agli interventi in campo riabilitativo e in funzione della crescente cultura inclusiva, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha proposto una modifica all'impianto della Classificazione Internazionale ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) che descriveva come un processo lineare e statico il percorso "patologia-menomazione-disabilità-handicap" (WHO, 1980, p. 47). Nel 2001, ha introdotto, dunque, la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (WHO, 2001), che prevede una metodologia di analisi atta a costruire un profilo dinamico di funzionamento basato sul modello bio-psico-sociale. La finalità dell'intervento riabilitativo, secondo questa prospettiva, è quella di migliorare la condizione di salute in un'ottica che prende in considerazione non più un malato ma, una persona la cui disabilità (e non malattia), dipende anche dalle condizioni sociali, culturali e dall'organizzazione del contesto. A questo scopo strumenti come il Percorso Assistenziale Integrato e il Progetto Riabilitativo Individuale sono confermati come elementi essenziali in questo rinnovato contesto scientifico-culturale (Ministero della Salute, 2011). Salute, promozione, partecipazione, cittadinanza, sono quattro parole chiave che, attualmente, accompagnano le linee guida internazionali riguardanti il concetto di salute definito come stato di benessere bio-psico-sociale (biologico, psicologico, sociale).

L'UN riconosce che il raggiungimento del più alto standard di salute ottenibile è uno dei diritti fondamentali della persona, senza discriminazioni. La promozione della salute è fondata su questo diritto ed esprime un concetto positivo e inclusivo di salute quale determinante della qualità della vita che ricomprende il benessere fisico, mentale e spirituale. La promozione della salute, dunque, è il processo che offre alle persone la capacità di aumentare il controllo sulla propria salute e su ciò che la determina e attraverso questo di migliorarla. Alla base c'è l'idea di salute come processo di crescita. L'idea di salute e il modello praticato influenzano il modo in cui prendono forma non solo le azioni di promozione, ma anche le pratiche riabilitative. La cornice salutogenica introduce una lettura che mette in relazione la complessità dei fattori che generano la salute e lo sviluppo della qualità della vita (Eriksson & Lindstrom, 2008). In particolare, diviene necessario comprendere quali sono le determinanti nella vita dei soggetti e delle comunità che possono generare salute, migliorare la qualità della vita e contribuire allo sviluppo del senso di coerenza. Nei documenti ufficiali, da circa dieci anni, il termine *ritardo mentale* è stato sostituito da *disabilità intellettiva*. Il cambiamento non si riferisce solo a una modificazione terminologica ma a una distinzione teorica e culturale che sottende un'analisi multidimensionale secondo un modello bio-psico-sociale. L'evoluzione comporta un passaggio da una visione che identifica la disabilità intellettiva solo e unicamente legata a specifiche caratteristiche individuali e a prestazioni individuali deficitarie in termini di intelligenza misurate con test intellettivi standardizzati (ritardo mentale), a una in cui i fattori individuali intrecciano fattori culturali, sociali in interazione con i sistemi educativi. Il costrutto di disabilità intellettiva (AIRIM, 2010) assume una migliore chiarezza se definito attraverso: la prospettiva di conoscenza del funzionamento umano, il ruolo svolto dai sostegni e l'organizzazione dei contesti e servizi. La promozione della salute e l'educabilità comporta anche una rivisitazione del ruolo delle organizzazioni e delle pratiche sottese alla presa in carico. Da questo punto di vista, comprende sia l'ottica dell'educazione e del diritto, che quella della salute nel rispetto delle identità culturali e dei contesti di appartenenza. La progettazione tenendo in considerazione la condizione di salute e le caratteristiche peculiari in riferimento al disturbo o alla atipicità dello sviluppo, fonda i suoi presupposti su una cornice di riferimento che include dimensioni multidimensionali, fattoriali, contestuali e culturali allo sviluppo umano. L'inclusione sociale è un obiettivo fondamentale da perseguire per coloro che si occupano di educazione degli adulti e di formazione nel settore delle disabilità intellettive e dei disturbi del neurosviluppo. Simpican, Leader, Kosciulek e Leahy (2015) definiscono l'inclusione sociale, come un processo dinamico che prevede l'interazione tra due principali domini della vita: le relazioni interpersonali e la partecipazione alla comunità (scuola, accessibilità culturale, sportiva, lavorativa, abitativa). Essi propongono un modello ecologico di inclusione sociale che include fattori individuali, interpersonali, organizzativi, di comunità e socio-politici. Identificano nello specifico, quattro aree di ricerca sottese: l'implementazione di pratiche organizzative stabili; la ricerca di soluzioni abitative per le persone con disabilità intellettiva che facilitino percorsi di autonomia e autodeterminazione rispetto alle famiglie; la progettazione di percorsi che promuovano abilità e relazioni interpersonali durante l'intero ciclo di vita; l'implementazione di processi di *advocacy* delle associazioni di familiari, delle organizzazioni pubbliche e private che promuovono l'inclusione sociale. La prospettiva ecologica sociale ed umana non ha una matrice sanitaria e non interpreta lo sviluppo solo ed esclusivamente in relazione alla disabilità; pur considerando le caratteristiche peculiari relative al funzionamento e l'ottica della salute, orienta, al contrario, l'analisi verso i principi, le metodologie e le pratiche che permettono non solo l'accoglienza ma, i modi per favorire e promuovere le risorse, gli apprendimenti e le competenze di base ed evolutive, la resilienza (Malaguti, 2019).

3. Inclusione lavorativa e disabilità intellettiva: riconoscere e riconoscersi nei contesti

Il passaggio dal mondo della formazione a quello del lavoro, corrisponde ad una fase delicata per delineare il futuro e la qualità di vita di tutti e si arricchisce di maggiori complessità per i giovani con disabilità intellettiva. L'inclusione lavorativa di persone con disabilità intellettiva e disabilità complesse, si inserisce nella più ampia cornice dell'inclusione sociale poiché si connette, in modo evidente, a questioni che riguardano l'educazione, i processi riabilitativi, l'esercizio delle cittadinanze, le relazioni interpersonali, formali ed informali. Il lavoro rappresenta una delle dimensioni principali su cui si fonda, ancora oggi e prevalentemente, l'identità sociale di una persona. La personalità e le qualità umane, ciononostante, non si manifestano esclusivamente nel lavoro e, soprattutto, quando il lavoro strutturalmente viene a mancare, l'identità si può esprimere anche attraverso la cultura, l'arte, l'ambiente, le relazioni con gli altri, nelle comunità di appartenenza. Dall'analisi degli esiti dei monitoraggi presentati nei documenti internazionali, si evince che il divario tra persone con e senza disabilità nel mondo del lavoro non è solo dovuto a differenze nelle caratteristiche demografiche. Sebbene livelli di educazione inferiori spesso raggiunti dalle persone con disabilità influenzino l'accesso all'occupazione, anche altri fattori sembrano svolgere un ruolo significativo nel limitare le opportunità di lavoro. Questi includono discriminazione, stigma, disorganizzazione e mancanza di culture e pratiche inclusive.

Il concetto di lavoro (SDGs 10) (UN, 2018) in riferimento alla disabilità, viene inteso come un diritto, un bisogno ed un desiderio fondamentale il cui esercizio permette la partecipazione alla vita sociale. Il lavoro, per una persona con disabilità, rappresenta un'occasione di inclusione sociale offerta non solo dal lavoro in sé, ma dalle relazioni che si attivano, si organizzano in occasione del lavoro. Tale tessuto relazionale, collegato ai principi dell'inclusione sociale, può generarsi anche nell'alveo di attività diverse dal lavoro, in ambiti di volontariato e nella gestione/cura dei beni comuni, con funzioni di pubblica utilità, socialmente utili, socialmente necessarie. È ampiamente noto che il passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza, e da questa alla vita adulta sono fasi cruciali per delineare il futuro e la qualità di vita di tutti e si arricchiscono di maggiori complessità per i giovani con disabilità intellettiva. Spesso i livelli di compromissione possono costituire delle barriere molto alte per immaginare processi di pieno sviluppo e di inclusione sociale. Per questo motivo pensare al futuro costituisce un fattore di disorientamento per le persone e le loro famiglie. Le ricerche riportano un frequente senso di abbandono percepito una volta raggiunta la maggiore età (Stewart et al., 2002). Le difficoltà che gli adolescenti con disabilità intellettiva incontrano nell'accesso alla vita adulta non sono riconducibili solo a dimensioni cliniche funzionali e alle condizioni di salute. Come sottolineano Nota e Soresi (2007), esse sono caratterizzate anche dalle poche opportunità di partecipazione a contesti di vita tipici, con conseguenti scarse possibilità di apprendimento di abilità sociali. Unitamente alle variabili individuali, le componenti contestuali e socio-culturali risultano influire in modo determinante sugli esiti di sviluppo dei ruoli tipici che caratterizzano la vita adulta. Come sostiene Zorzi (2016), la letteratura dimostra che, attraverso sostegni e interventi mirati, gli ostacoli per l'accesso a una vita adulta tipica possono essere ridotti rendendo possibili percorsi esistenziali positivi. L'analisi dei processi di transizione alla vita adulta richiede un approccio ecologico, sociale e umano basato non solo sui funzionamenti, ma anche sulla riorganizzazione dei contesti al fine di costruire progetti che tengano conto delle condizioni di salute (componenti intrinseche, limitazioni funzionali, punti di forza), dei fattori contestuali (barriere e risorse fisiche, sociali, culturali, economiche), della tipologia di servizi di interventi che vengono

erogati, del ruolo degli operatori (insegnanti, educatori, operatori socio-sanitari) e dei cittadini che non vivono direttamente la disabilità ma la incontrano nei contesti. Volendo sintetizzare gli esiti delle ricerche e delle riflessioni contemporanee, la progettazione di percorsi di vita adulta – orientati all'autonomia e all'autodeterminazione possibile – si realizza attraverso tre direzioni interconnesse: (i) l'analisi delle differenze individuali, identificando le variabili evolutive anche culturali e socio-contestuali; (ii) l'impegno a trasformare le difficoltà in opportunità di apprendimento, pur riconoscendo la dimensione della fragilità e vulnerabilità intrinseca a ogni essere umano, tramite sostegni e aiuti mirati; (iii) la riorganizzazione dei contesti di vita, secondo la logica dell'Universal Design for All (CAST, 2011), e la promozione della cultura sottesa ai processi di inclusione sociale. La promozione di un intervento volto all'inclusione lavorativa consente di superare una logica prettamente assistenziale a favore di un approccio di tipo emancipativo, con evidenti ricadute positive sulla persona che non andrà a confrontarsi con i propri limiti e le proprie mancanze, ma con la possibilità di consolidare delle competenze in un contesto partecipativo (Cottini, 2013, 2016). Accedere ad alcuni ruoli tipici dell'età adulta, tra cui il lavoro, favorisce la concreta transizione verso il mondo degli adulti e l'acquisizione di maggiori responsabilità che richiedono un distacco emancipativo dall'immagine infantile e di protezione familiare, nonché da quella di utente da riabilitare. In particolare, per quanto concerne le ricadute in termini identitari, vi è una ridefinizione in positivo dell'immagine di sé (Caldin & Scollo, 2018). Recenti progetti e sperimentazioni promossi in aziende e rivolti a persone con disabilità intellettiva e non solo, indicano un passaggio da una logica di non discriminazione ad una gestione della diversità (*diversity management*) (ISDM, 2007) che richiede un approccio capace di comprendere anche la struttura e la cultura aziendale (Kirkland & Bohnet, 2017; Thomas, 2004). A livello internazionale è presente una corrente di pensiero collocata all'interno del più ampio contesto del *diversity management* nato negli anni Ottanta negli Stati Uniti che porta il nome di *disability management*. Esso ha l'obiettivo di gestire le diversità presenti nelle organizzazioni sia pubbliche che private al fine di sviluppare un ambiente favorevole a tutti i lavoratori (Friso, 2018). Questo obiettivo è raggiungibile solo rivedendo un'impostazione di governance aziendale che non riguarda unicamente il cambiamento di alcuni comportamenti individuali mediante attività formative dirette all'apprendimento di pratiche o di linguaggi differenti ma deve interessare la cultura dell'impresa quale substrato che presidia le linee evolutive della struttura aziendale (D'Amato, 2009). I risultati di una ricerca Rocio e Reeves (2018) condotta su un campione di 1.700 aziende in otto paesi (Stati Uniti, Francia, Germania, Cina, Brasile, India, Svizzera e Austria) hanno dimostrato che le aziende che hanno un approccio integrato alla diversità e riferito all'intero ecosistema sono anche quelle più innovative, con margini maggiori sia in termini di innovazione sia in termini di produttività.

4. Conclusioni

L'aumento degli inserimenti lavorativi – anche quelli che non si concludono con un'assunzione – totale o parziale – possono divenire indicatori dell'avanzamento dei processi di inclusione sociale. Il solo fattore *denaro* non garantisce, infatti, l'inclusione: forme di lavoro parzialmente pagate possono permettere esperienze di socializzazione, di autonomia, di *appartenenza* ad una comunità, che risultano indispensabili per i processi di identità adulta (Lepri, 2011; Montobbio & Lepri, 2000). Nella difficoltà crescente a gestire il passaggio alla vita adulta per le persone con disabilità intellettiva sono auspicabili azioni di sistema. Sinergie e collaborazioni fra il mondo delle imprese, la cooperazione sociale e gli enti tradizionalmente preposti all'inserimento lavorativo, possono non solo aiutare la

persona, ancor più con disabilità, a trovare nel lavoro una propria identità adulta nel rispecchiamento con altre identità, ma anche le organizzazioni, attraverso un approccio ecologico sociale ed umano, nella riprogettazione dei propri contesti e obiettivi di sviluppo. Processi di formazione aziendale e valutazioni congiunte per rilevare le possibili compatibilità esistenti fra le istanze della comunità, e gli obiettivi di responsabilità sociale che l'azienda intende intraprendere, sono chiavi fondamentali per collaborazioni di successo e di reciproco vantaggio.

Riferimenti bibliografici

- AIRIM. Associazione Italiana per il Ritardo Mentale (2010). *Linee guida per la definizione degli Standard di Qualità nella costruzione del Progetto di vita per le persone con disabilità intellettiva. Assessment, interventi, outcome.* http://sidin.info/new/03%20lenne%20guida%20AIRIM/AIRIM_LineeGuida.pdf (ver. 15.07.2019).
- Brennan, D., & Adamson, E. (2014). *Financing the Future: An equitable and sustainable approach to early childhood education and care, SPRC Report 01/14*. Sidney: Social Policy Research Centre, University of New South Wales.
- Caldin, R. (2019a). Inclusione. In L. D'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 259-264). Brescia: Morcelliana.
- Caldin, R. (2019b). Inserimento. In L. D'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 270-273). Brescia: Morcelliana.
- Caldin, R. (2019c). Integrazione. In L. D'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 274-277). Brescia: Morcelliana.
- Caldin, R., & Friso, V. (2012). Quale lavoro per le persone con disabilità, oggi, in Italia?. *Studium Educationis*, XIII(3), 37–57.
- Caldin, R., & Friso, V. (2017). Inclusion of people with disability. In L. Nota & S. Soresi (eds.), *For a manifesto in favour of inclusion. Concerns, ideas, intentions, and passwords for inclusion* (pp. 46-49). Firenze: Hogrefe Editore,
- Caldin, R., & Scollo, S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis*, XIX(3), 49–60.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- CAST. Center for Applied Special Technology (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield: CAST.
- Cottini, L. (2013). Integrazione lavorativa e processi identitari. In A. Mura & A.L. Zurru (eds.), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 154-156). Milano: FrancoAngeli.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educative per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2016). Does the school inclusion really work?. *Education Sciences & Society*, 7(1), 13–32.
- D'Amato, A. (2009). Il governo della diversità tra filosofia organizzativa e approccio strategico: il diversity e il disability management. In G. Metallo, P. Ricci & G.

- Migliaccio (eds.). *La risorsa umana “diversamente abile” nell’economia aziendale. Disability management e accountability* (pp. 229-262). Torino: Giappichelli.
- Durkin, M. (2002). The epidemiology of developmental disabilities in low-income countries. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 8(3), 206–211.
- EASPD, (2009) Manifesto on Inclusive education https://www.easpd.eu/sites/default/files/sites/default/files/SCEDUC/dublin_manifesto_on_inclusive_education.pdf (ver.10.06.2019).
- EC. European Commission (2017). *European Disability Strategy 2010-2020* <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1137> (ver. 15.07.2019).
- E. C. European Commission (2010). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe.* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0636&from=EN> (ver. 5.06.2019).
- Eurofound (2012). *Active inclusion of young people with disabilities or health problems*. Lussemburgo: Ufficio Pubblicazioni dell’Unione Europea.
- Eriksson M., Lindstrom B. (2008). *A Salutogenic Interpretation of the Ottawa Charter*, in “Health Promotion International”, 23, 2, pp. 190-9.
- Friso, V. (2018). Disability Management. *Studium Educationis*, 3, 125–128.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- ISDM. International Society for Diversity Management (2007). *Manuale di Formazione sul Diversity Management*. Bruxelles: Commissione Europea.
- Kirkland, R., & Bohnet I. (2017). *Focusing on what works for workplace diversity*. McKinsey&Company. <https://www.30percentcoalition.org/resources/coalition-archives/mckinsey-harvard-kennedy-school-iris-bohnet> (ver. 15.07.2019).
- Legge 12 marzo 1999, n. 68. “Norme per il diritto al lavoro dei disabili” e successive modifiche e integrazioni.
- Lepri, C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull’integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Malaguti, E. (2017). *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Malaguti, E. (2019). *Resilienza*. In L. D’Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 333-339). Brescia: Morcelliana.
- Ministero della Salute (2011). *Piano d’indirizzo per la Riabilitazione Gruppo di Lavoro sulla Riabilitazione Ministero della Salute*. <http://www.caregiverfamiliare.it/wp-content/uploads/docs/pianodindirizzoriabilitazione.pdf> (ver. 13.06.2019).
- Montobbio, E. & Lepri, C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*. Tirrenia: del Cerro.
- Nota, L., & Soresi, S. (2007). Abilità sociali e disabilità. In S. Soresi (ed.), *Psicologia delle disabilità* (pp. 25 - 42.) Bologna: Il Mulino.

- Nota, L., & Soresi, S. (2017). *For a Manifesto in Favour of Inclusion. Concerns, ideas, intentions, and passwords for inclusion*. Firenze: Hogrefe Editore.
- Rocio, L., & Reeves, M. (2018). How and where diversity drives financial performance. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2018/01/how-and-where-diversity-drives-financial-performance> (ver. 15.07.2019)
- Simeonsson, R.J., Scarborough, A.S. & Hebbeler, K. (2006). ICF and ICD codes provide a Standard language of disability in young children. *Journal of Clinical Epidemiology*, 59(4), 365–373.
- Simplican, S.C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015) Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: an ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental disabilities*, 38, 18–29.
- Stewart D. A. Law M.C, (2002), A Qualitative Study of the Transition to Adulthood for Youth with Physical Disabilities, *Journal Physical & Occupational Therapy In Pediatrics* Volume 21, 2002 - [Issue 4](#).
- Thomas, D.A. (2004). *Diversity as a Strategy* *Harvard business Review*. <https://hbr.org/2004/09/diversity-as-strategy> (ver. 15.07.2019).
- UN. United Nations (2006). *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*. <https://www.unric.org/html/italian/pdf/Convenzione-disabili-ONU.pdf> (ver. 15.07.2019)
- UN. United Nations (2015a). *Agenda 2030, SDGs - Sustainable Development Goals*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/publication-disability-sdgs.html> (ver. 15.07.2019)
- UN. United Nations (2015b). *Transforming Our World: The 2030 Agenda For Sustainable Development*. New York, NY: Comitato Direzionale della DGCS, Educazione inclusiva delle persone con disabilità e cooperazione allo sviluppo. https://www.aics.gov.it/wp-content/uploads/2017/02/Educaz_inclusiva_ITA.pdf (ver. 15.07.2019)
- UN. United Nations (2018). *Un flagship report on disability and development 2018: Realization of the sustainable development goals by, for and with persons with disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/publication-disability-sdgs.html> (ver. 15.07.2019).
- Verdugo, M.A., Jorda'n de Urri'es, F.B., Jenaro, C., Caballo, C., & Crespo M. (2006). Quality of Life of Workers with an Intellectual Disability in Supported Employment. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19, 309–316.
- WHO. World Health Organization (1980). *ICDH. International Classification of Impairments Disabilities and handicaps. A manual of classification relating to consequences of diseases*, Geneva: World Health Organization.
- WHO. World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. Geneva: World Health Organization.
- WHO. World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. Geneva: World Health Organization.

- WHO. World Health Organization (2011). *World Report on Disability*. Geneva: World Health Organization.
http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf (ver. 15.07.2019).
- Zorzi, S. (2016). Disabilità intellettiva ed età adulta: progetto di vita o salto nel vuoto?. In L. Cottini L., D. Fedeli & S. Zorzi S (eds.), *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi* (pp. 39-56). Trento: Erickson.
- EASPD, (2009) Manifesto on Inclusive education
https://www.easpd.eu/sites/default/files/sites/default/files/SCEDUC/dublin_manifesto_on_inclusive_education.pdf (ver.10.06.2019)