

L'OCCUPABILITÀ DI PERSONE IN CONDIZIONE DI DISABILITÀ. LO STRUMENTO DEL DIGITAL CURRICOLA STORY

THE EMPLOYABILITY OF PEOPLE WITH DISABILITIES. THE DIGITAL CURRICULUM STORY TOOL

Valentina Paola Cesarano

DSU - Università degli Studi di Napoli Federico II Dipartimento di Studi Umanistici
valentinapaola.cesarano@unina.it

Giuseppe Madonna

Università degli studi di Napoli "Parthenope"
giuseppe.madonna@uniparthenope.it

Abstract

The following work aims to reflect on the promotion of the employability of disability young adults through the use of the Digital Curriculum Story (De Carlo, 2016) as a tool for exploring skills. We chose to adopt this tool in an exploratory study aimed at exploring and promoting the employability of two young women with Down syndrome, one in France and one in Italy. These young women were followed in their work and in their free time in order to document their experiences through the photographic support. In order to activate the reflection on the experiences characterizing the life project of the subjects and their skills, aimed at the realization of the digital curriculum story, we chose to adopt the reasoned Autobiography device (Desroche, 1990). We chose to carry out a qualitative analysis of the reasoned autobiographies and of the digital curriculum story using the Nvivo software (Richards, 1999) in the perspective of the Grounded Theory (Glaser, Strauss, 1968). The exploratory study made it possible to highlight the central role of the guidance that can be declined through the digital curriculum aimed at both the recognition of one's own skills and the planning and realization of one's own project of life, putting the look not on the disability but on the resources of the subjects.

Il seguente lavoro mira a riflettere sulla promozione dell'occupabilità dei giovani adulti con disabilità attraverso l'uso del Digital Curriculum Story (De Carlo, 2016) come strumento per esplorare le competenze. Abbiamo scelto di adottare questo strumento in uno studio esplorativo volto a esplorare e promuovere l'occupabilità di due giovani donne con sindrome di Down, una in Francia e una in Italia. Queste giovani donne sono state seguite nel loro lavoro e nel loro tempo libero per documentare le loro esperienze attraverso il supporto fotografico. Al fine di attivare la riflessione sulle esperienze che caratterizzano il progetto di vita dei soggetti e le loro abilità, finalizzato alla realizzazione della storia del curriculum digitale, abbiamo scelto di adottare il ragionato dispositivo Autobiografia (Desroche, 1990). Abbiamo scelto di effettuare un'analisi qualitativa delle autobiografie ragionate e della storia del curriculum digitale utilizzando il software Nvivo (Richards, 1999) nella prospettiva della teoria fondata (Glaser, Strauss, 1968). Lo studio esplorativo ha permesso di evidenziare il ruolo centrale dell'orientamento che può essere declinato attraverso il curriculum digitale volto sia al riconoscimento delle proprie capacità sia alla pianificazione e realizzazione del proprio progetto di vita, mettendo lo sguardo non sulla disabilità ma sulle risorse dei soggetti.

Keywords

Employability; Skills; Guidance; Disability; Digital curricula story
Occupabilità; Competenze; Disabilità; Digital curricula story

Introduzione¹

L'orientamento è un processo associato alla crescita della persona in contesti sociali, formativi e lavorativi. Esso implica dunque la realizzazione di attività finalizzate a identificare interessi, capacità, competenze e attitudini nonché opportunità e risorse e metterle in relazione con i vincoli e i condizionamenti. Altrettanto cruciale è l'attivazione di processi decisionali che conducano a scelte responsabili in merito all'istruzione, alla formazione, all'occupazione e al proprio ruolo nella società al fine di progettare e realizzare i propri progetti e gestire percorsi attivi nell'ambito di tutte quelle situazioni in cui le capacità e le competenze sono messe in atto. Ciò diviene ancor più centrale quando l'orientamento è rivolto a persone in condizione di disabilità. Il lavoro di orientamento dovrebbe essere declinato in termini di processi di autocapacitazione (empowerment) e su di un pieno dispiegamento della cosiddetta capacità di aspirare. Sotto questo profilo, il "lavoro" non può essere considerato un contesto qualsiasi in cui si sviluppino azioni e relazioni sociali come in altri ambiti: al contrario, esso è il luogo d'eccellenza per l'acquisizione di una condizione identitaria adulta ed autosufficiente, capace di generare visibilità pubblica e riconoscimento sociale, oltre a consentire di ricavare risorse economiche e materiali per una vita dignitosa. In termini di policy, l'impegno consiste nell'investire in azioni fondate sulla centralità e la valorizzazione delle capacità destinatari, creando così anche le condizioni per l'assunzione di un ruolo protagonista nelle misure che li riguardano e nella definizione del loro percorso d'inserimento lavorativo e sociale. Da qui la necessità di esplorare se e quali strumenti possono sostenere la declinazione di un orientamento al progetto di vita di cui il lavoro ne costituisce una dimensione centrale e che consenta di volgere lo sguardo dalla condizione di disabilità all'esplorazione di quelle competenze che consentono alle persone di immergersi nel mercato del lavoro con un progetto professionale aderente alla propria biografia e al contesto di riferimento.

1. L'utopia e il progetto di vita

Il concetto di utopia, promosso dalla Pedagogia, prospetta per ciascuna persona un'esistenza aperta alle sfide e al cambiamento, sollecitando la realizzazione di progetti di vita pronti ad accogliere, progressivamente, traguardi sognati e, spesso, ritenuti impossibili, ma dai quali ci si sente profondamente attratti.

“La progettazione esistenziale, a sua volta, chiede uno sguardo attento all'istanza trascendentale - all'idea/limite - della vita educativa. Intesa come perenne tensione verso i cicli del possibile: un lassù, dove il Problematicismo indosserà la veste colorata del provvidenzialismo utopistico. Traguardo perseguibile se disporrà della forza della ragione: la sola in grado di rispondere al richiamo dell'andare/oltre, all'azzardo di una nuova umanità” (Frabboni, 2012, p.8).

Non si tratta di adottare spinte che possano alimentare dannose aspettative, ma di recuperare e rinforzare il senso della realtà, senza chiusure, limitazioni, condizionanti - culturali, sociali, personali ecc. - attraverso l'apertura a prospettive straordinarie opportunamente svincolate da falsi significati o da possibilità del tutto assenti.

“L'utopia vale come direzione e non come meta: implica cioè il demonismo della ricerca e della sperimentazione, impedisce il compiacimento per le tappe raggiunte e le soluzioni trovate perché impone una continua tensione a trascenderle, a spostare sempre più avanti - oltre - le linee di traguardo. In questo senso l'utopia cui ci riferiamo è seriamente ipotesi sovversiva nei

1 Il presente contributo è stato congiuntamente progettato dagli autori. Tuttavia, al fine di distinguere l'attribuzione dei singoli paragrafi a Valentina Paola Cesarano sono attribuiti l'introduzione, i paragrafi 1, 2, 3, 4, 5 e le conclusioni mentre a Giuseppe Madonna sono attribuiti i paragrafi 5.1, 5.2 e 5.3.

confronti di una umanità tanto condizionata da perseguire l'identità con se stessa - timorosa del differente - senza inorridire di fronte all'omogeneizzazione di banalità e inautenticità che ne deriva [...]” (Bertin, Contini, 1983, p.23).

Ogni singola scelta diventa novità ed imprevisto ogniqualvolta una persona tenta strade diverse da quelle consuete, evita di seguire un destino già tracciato da altri e/o da circostanze esterne, per dare, invece, respiro a desideri, passioni, interessi del tutto personali. In tal senso il progetto viene inteso come

“[...] un modo attraverso il quale la mente si avvicina alla realtà per trasformarla concretamente lasciando però socchiusa la porta al fantastico. Ciascuno ha necessità di una serie di progetti per realizzare la propria vita, cioè di una serie di azioni programmate intenzionalmente capaci di trasformare l'immaginazione in opera compiuta. Anche il progetto è un modo per anticipare il futuro ma, a differenza del sogno, nel progetto si comincia con il separare ciò che è straordinario da ciò che è impossibile. All'interno del progetto è dunque possibile incontrare le proprie potenzialità ma anche i propri limiti” (Lepri, 2011, p.88).

Appare alquanto impropria, soprattutto in ambito educativo, la prospettiva di impedire, o solo limitare, ad una persona le sue prospettive e i suoi progetti per il futuro, perché ciò equivarrebbe a togliergli energia, significato e tensione vitale. È più facile però che questo rischio si possa verificare quando la persona si trovi in una condizione di disabilità perché i limiti potrebbero oscurare possibili potenzialità. In questo caso, la ricerca continua della realizzazione della persona, risulta centrale. Pertanto affinché possano accogliere ed alimentare le aspirazioni e le prospettive future della persona in condizione di disabilità, è necessario che chiunque si trovi nel contesto ad interagire con questa persona pensi ed immagini quella persona nel futuro, ipotizzando, per lui/lei e con lui/lei, “possibili” traguardi. È facile, inoltre, che coloro che sono chiamati, a vario titolo, a sostenere la crescita della persona con disabilità assumano un atteggiamento manipolativo, dettando a priori percorsi e scelte non condivise ed assumendo per se stessi un compito “salvifico” che imprigiona l'altro, impedendogli di dirigersi su sentieri imprevedibili e inattesi. Scrive Roberta Caldin:

“Per soddisfare il bisogno di normalità della persona disabile, per non stigmatizzarla nell'unica identità sofferente che richiede compassione, per non cadere nella trappola dell'identità negata che non riconosce altra identità se non quella della persona in difficoltà, che elude la storia, i vissuti, le esperienze, le risorse, le competenze, gli intrecci relazionali di quella persona, è necessario un lungo ed esigente lavoro di auto-riflessione e di auto osservazione, di rigorosa vigilanza sul proprio agire, di quotidiano tirocinio personale e professionale, fondati sull'intimo convincimento, e non solo sull'oggettiva certezza, che un'educazione a permanenza non è un'educazione ma una perenne dipendenza” (Caldin, 2002, p.84).

Se certamente la motivazione e il libero arbitrio individuali sono necessari, essi si ritrovano inerti di fronte a pratiche o paradigmi educativi discriminanti o alimentando le disuguaglianze ponendo quindi la Pedagogia di fronte alla sfida dell'inclusione. Alcune barriere culturali che le persone in condizione di disabilità affrontano possono essere radicate in rappresentazioni sociali anche lontane nel tempo. L'incontro con la “diversità” ha sempre suscitato negli esseri umani paura, angoscia, preoccupazione, inquietudine fino alla repulsione, sentimenti che possono indurre all'esclusione e all'allontanamento.

Le immagini e le rappresentazioni sociali possono costituire la base degli ostacoli e/o delle facilitazioni con cui la persona dovrà confrontarsi, poiché concorrono alla formazione della sua identità e, soprattutto, della possibilità di fruire delle opportunità che la vita offre.

2 . L' importanza della dimensione lavorativa del progetto di vita

Il concetto di lavoro si associa a quelli di creatività, produttività, autostima, realizzazione dei propri desideri e soddisfacimento dei propri bisogni. Inoltre il lavoro è fonte di rapporti

sociali, di scambio e di confronto ed è forse il modo più evidente per combattere la discriminazione culturale e sociale di cui sono oggetto le persone in condizione di disabilità. Il lavoro rappresenta dunque una dimensione importante della vita sia come occasione di crescita personale che per le opportunità di inclusione sociale (Friso, 2017)

Tuttavia la realizzazione dell'inserimento lavorativo delle persone in condizione di disabilità incontra una serie di difficoltà. Innanzitutto, occorre capire come il giovane disabile può essere messo in grado di partecipare alla vita della società, attraverso l'acquisizione di un ruolo lavorativo (Zappaterra, 2012), laddove la condizione di disabilità spesso complica sia le relazioni con i colleghi che le possibilità di portare a termine i compiti lavorativi, e questo a sua volta limita le opportunità dei lavoratori disabili di mantenere un'occupazione (Fassinger, 2008). Affrontare il tema del lavoro vuol dire considerare la possibilità di un'età matura, comprendere che anche le persone con disabilità diventano grandi, e vanno sostenute nel loro percorso di crescita, uscendo dallo stereotipo che le rappresenta come eterni bambini (Buzzelli, 2009); la condizione adulta richiede una complessa maturazione: la persona riuscirà a diventarlo nella misura in cui la sua identità sarà autonoma e stabile, quando sarà in grado di gestire la quantità e qualità del tempo, e accettare-costruire soluzioni che consentano di rivestire i ruoli attesi nei vari contesti (Ianes, Cramerotti, 2009). L'accesso alla società e la possibilità di acquisire un ruolo adulto si può realizzare solo attraverso un percorso che mira al raggiungimento delle autonomie possibili, già a partire dalla prima infanzia. Questo è possibile attraverso un ragionamento che va nella logica del progetto di vita (Buzzelli et al, 2009), che è riassunto dall'efficace motto di Tortello "Pensami adulto!" (Ianes, Cramerotti, 2009). In quest'ottica, l'educazione ha un ruolo preminente perché può accompagnare l'individuo e sviluppare le sue potenzialità; la possibilità di diventare grandi è un evento previsto, immaginato ed auspicato (Lepri, 2002) e vengono esplorate tutte le vie possibili per poterlo realizzare (Valentini, Rizzo, 2001). Se la presenza della disabilità nei contesti sociali, culturali e lavorativi, diventa più normale, è perché queste persone hanno incontrato un contesto educativo in grado di promuovere e coordinare le attività indispensabili alla loro crescita (D'Alonzo, 1998). La possibilità di ricoprire un ruolo lavorativo assume un significato particolare nel caso dei lavoratori disabili in quanto diventa una tappa di verifica dell'efficacia degli interventi precedenti (Soresi, 2007) nel momento in cui l'ingresso nel mondo degli adulti non può più essere rimandato (Canevaro, 2007). È la logica conclusione di tutta l'attività educativa e di socializzazione svolta nelle età precedenti (Lepri, Montobbio, 1993); consente, in qualche modo, di andare al di là della condizione di disabilità e ribadire la fattibilità (e anche la positività) dell'esperienza lavorativa per i soggetti disabili (Zappaterra, 2012). L'inserimento professionale offre la possibilità di "dimostrare a tutti" di essere una persona capace, non solo bisognosa di sostegno ma anche in grado di dare un proprio contributo al benessere sociale, di poter produrre ricchezza (D'Alonzo, 2003).

3. La promozione dell' occupabilità per la realizzazione del progetto professionale

Nei tempi odierni, l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro si realizza attraverso percorsi lunghi, precari e poco contestualizzati e i processi di socializzazione lavorativa divengono ricorsivi, discontinui e frammentati (Lodigiani, 2010). Diventa cruciale il costrutto di occupabilità definito come "l'intreccio tra il capitale umano, sociale e psicologico della persona - mediato dalle variabili situazionali - che consente all'individuo di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto" (Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2014, p.58). Tale definizione rispecchia il modello di occupabilità elaborato dall' Isfol, che tiene conto sia dei dati biografici e curricolari degli individui, sia del loro contesto, delle condizioni ambientali e di vita (Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2014). Il potenziale dell' occupabilità, è inteso come un insieme di risorse - interne ed esterne - all'individuo che assumono una configurazione biograficamente orientata nella negoziazione tra interno ed esterno. In questa dinamica, il costrutto di competenza, inteso come orchestrazione e mobilità di conoscenze e di

abilità apprese nei contesti formali, non formali e informali e trasferibili ai diversi ambiti di vita per fronteggiare le sfide quotidiane, gioca un ruolo fondamentale. Nell'ambito dell'occupabilità ancora, più difficile appare l'incontro dei giovani disabili e il mondo del lavoro, a causa della permanenza di stereotipi e stigmi, uniti alla mancanza di una reale volontà politica e sistemica nell'applicare e far rispettare le normative. Emerge la necessità di volgere lo sguardo verso il potenziale di occupabilità e le competenze possedute piuttosto che sulla condizione di disabilità di tali giovani nell'ottica del Capability Approach (Sen, 1993), adottando strumenti nuovi che favoriscano la narrazione di sé e delle proprie competenze, apprese nei contesti formali, non formali ed informali.

4. Il digital curricula story come strumento di esplorazione delle proprie competenze

La creazione di un digital curricula story con la tecnica del digital storytelling rappresenta l'opportunità di sintetizzare il percorso di esplorazione delle proprie competenze attraverso una breve storia, ma anche attraverso la scelta pensata di immagini e musica (De Carlo, 2016) e la possibilità di focalizzare lo sguardo sulle competenze e le risorse delle persone in condizione di disabilità trasferibili nell'ambito lavorativo, mostrando il saper fare. L'elaborazione del video curriculum consente inoltre, la messa a fuoco delle digital key competences dei partecipanti, consentendo a ciascuno di loro di potenziare le abilità pregresse di videoscrittura e sviluppandone di nuove nell'ambito dell'editing delle immagini e della musica. I soggetti si mettono così alla prova anche nella multimedialità del processo narrativo, in una performance che mette alla luce frammenti delle diverse componenti del learning to learn. Il Digital Curricula Story è un breve racconto personale di pochi minuti mezzo realizzato con strumenti digitali e accompagnato da una sequenza fotografica. Racconta la storia della competenza di un soggetto "con-fondendo" le tecniche narrative con le potenzialità tecnologiche. Tale strumento innova e supporta il Curriculum Vitae perché sfrutta un canale di comunicazione diverso; coinvolge emotivamente mostrando la personalità del narratore integra il CV, in quanto permette di farsi conoscere più a fondo esplicitando ulteriormente motivazioni, valori, passioni, consentendo l'autovalutazione delle competenze apprese in qualsiasi contesto: formale, informale, non formale (lavoro, scuola, famiglia, comunità, volontariato) e del processo.

5. La ricerca: lo studio esplorativo

Si è scelto di adottare tale strumento nell'ambito di uno studio esplorativo volto all'esplorazione e alla promozione dell'occupabilità di due giovani donne con sindrome di Down, una in Francia e una in Italia, con l'obiettivo di esplorare differenze e similitudini in un'ottica cross-culturale. Le giovani donne sono state coinvolte a seguito di una loro richiesta specifica di partecipare allo studio esplorativo. Nella prima parte dello studio tali giovani donne sono state seguite nelle loro attività lavorativa e nel tempo libero al fine di documentare le loro esperienze attraverso il supporto fotografico. Nello specifico è stata adottata la tecnica dello shadowing (McDonald, 2005). lo shadowing è un metodo di ricerca qualitativo in cui si studiano le persone da vicino, nel loro ambiente, impegnate in determinati obiettivi. Lo user experience researcher accompagna la persona studiata come un'"ombra". Questa metodologia viene utilizzata quando è necessario esplorare un dominio di ricerca complesso per catturare ciò che le persone fanno e non solo ciò che dicono di fare. Serve infatti a comprendere principalmente i comportamenti delle persone, il ruolo e percorsi attraverso un'organizzazione, le interazioni con altri oggetti o persone in un determinato ambiente.

Successivamente, al fine di attivare la riflessione sulle esperienze caratterizzanti il progetto di vita dei soggetti e le loro competenze, finalizzata alla realizzazione dei digital curricula story, si è scelto di adottare l'Autobiografia ragionata, strumento di orientamento e auto-formazione

messo a punto dal sociologo francese Henri Desroche (1990). Si tratta di un colloquio semi-direttivo teso a ricostruire la traiettoria personale dell'intervistato, che viene chiamato persona-progetto. Chi gestisce il colloquio è chiamato invece persona-risorsa, e ha il solo compito di vigilare sul suo corretto svolgimento, fornendo un contenitore alla persona-progetto. Nell'autobiografia ragionata, infatti, è fondamentale la centralità di quest'ultima. La persona-risorsa dispone di più fogli bianchi su cui scriverà le generalità della persona-progetto, compresi i nomi dei genitori e degli eventuali fratelli e sorelle. Su questi stessi fogli tratterà poi quattro colonne, più una:

- Esperienze di formazione formale;
- Esperienze di formazione informale;
- Esperienze di formazione non formale;
- Le attività sociali;
- Le attività professionali.

Scopo del colloquio autobiografico è, quindi, quello di far emergere dalla memoria i fatti della vita della persona-progetto, per inserirli nelle rispettive colonne (o a cavallo di esse, nel caso di dubbi sulla collocazione). Come ricorda Surian, “il ruolo di chi ascolta è semmai quello di sostenere il processo di auto narrazione e auto scoperta di chi dispiega la propria biografia” (2011, p. 69). Si è scelto di effettuare un'analisi qualitativa delle autobiografie ragionate e dei digital curricula story avvalendosi del software Nvivo (Richards, 1999), muovendosi nella prospettiva della Grounded Theory (Glaser, Strauss, 1967). Si è proceduto ad una codifica di tale corpus fino a giungere alla formulazione delle seguenti categorie di analisi:

- I luoghi e i tempi dell'apprendimento delle competenze;
- I contesti dell'orientamento professionale: ²l'Esat e la Fondazione Foqus;
- Le competenze trasversali o life skills³.

5.1 I luoghi e i tempi dell'apprendimento delle competenze

Coralie, giovane donna francese ha frequentato un istituto professionale mediante il quale ha lavorato come stagista presso una caffetteria. Ciò le ha consentito di trascorrere tre mesi a contatto con il pubblico e di attuare le conoscenze acquisite nell'ambito scolastico, occupandosi del servizio ai tavoli. Tramite l'Esat, Coralie svolge da due anni due lavori: una volta alla settimana lavora tutto il giorno presso un negozio di ortofrutta e si occupa di preparare le vaschette di frutta e di porre su di esse le etichette con il prezzo attraverso la manipolazione di un macchinario specifico. Allo stesso tempo, Coralie lavora quattro giorni a settimana presso una lavanderia dove si occupa di porre gli abiti nelle lavatrici e di stirarli. Da diversi anni, Coralie si dedica al teatro e alla danza africana.

Federica, giovane donna italiana di 22 anni, ha frequentato l'istituto alberghiero. Ciò le ha consentito di apprendere le mansioni di sala e ricevimento. Tali mansioni, sperimentate nel cor-

2 L'ESAT è una struttura di lavoro definito “protetto” presente nel contesto francese e nell'ambito della quale delle persone in condizione di disabilità esercitano in un'attività professionale avvalendosi della supervisione meidco- sociale e psico-educativa. FOQUS è invece una fondazione napoletana che si occupa di promuovere percorsi pre-professionalizzanti rivolti a giovani in condizione di disabilità.

3 Tali competenze sono ritenute ormai fondamentali per una crescita (personale prima e professionale poi) capace di renderci persone positive, versatili e pronte ad affrontare i cambiamenti della vita. Potenzialmente le Life Skills possono essere innumerevoli, ma – specifica l'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità)- “*emerge l'esistenza di un nucleo fondamentale di abilità che sono alla base delle iniziative di promozione della salute e benessere di bambini e adolescenti*”.

so di alcuni stages attivati in ambito scolastico, le hanno consentito di lavorare negli ultimi due anni presso un bed and breakfast napoletano, dove si occupa di preparare e servire la colazione, nonché della relazione con i clienti. Due volte alla settimana, Federica è impegnata in uno stage presso una pizzeria, al fine di apprendere a lavorare come pizzaiola. Queste esperienze lavorative le hanno permesso di apprendere a lavorare in gruppo e a gestire i tempi dei compiti che le vengono richiesti. Federica fa inoltre parte del progetto Argo, progetto attivato dalla Fondazione Foqus di Napoli che ha come obiettivo l'inclusione sociale e professionale di giovani adulti in condizione di disabilità. Attraverso il progetto Argo, Federica ha imparato a cucinare diverse pietanze e a gestire il programma word, la navigazione in internet e la gestione di alcuni social network. Nell'ambito della Fondazione Foqus Federica sta svolgendo uno stage come operatrice dell'infanzia presso la scuola materna della stessa Fondazione.

5.2 I contesti dell'orientamento professionale: l'Esat e la Fondazione FOQUS

L'ESAT è l'acronimo francese che indica le strutture e i servizi definiti medico-sociali che hanno l'obiettivo di promuovere l'inserimento sociale e professionale di giovani e adulti in condizione di disabilità. Dunque, tali strutture accolgono quelle persone le cui capacità di lavoro non gli consentono di lavorare in un'azienda definita "ordinaria" o di esercitare un'attività professionale indipendente. Il lavoro proposto in Esat è adattato in funzione della disabilità delle persone. Tali strutture offrono un orientamento professionale finalizzato alla co-costruzione del progetto professionale della persona in condizione di disabilità attraverso il dispositivo del bilancio di competenze (Levy Leboyer, 1993). Gli Esat attuano o promuovono l'accesso alle azioni per il mantenimento della conoscenza, il mantenimento dei risultati scolastici e la formazione professionale, la validazione delle esperienze professionali, nonché azioni educative per l'accesso all'autonomia e il coinvolgimento nella vita sociale. Qualsiasi lavoratore disabile ammesso in un Esat ha diritto ad una "remunerazione garantita" che tiene conto del carattere di a tempo pieno o part-time dell'attività che svolge. L'ESAT costituisce dunque uno strumento di orientamento e accompagnamento del percorso di inclusione sociale e lavorativa delle persone in condizione di disabilità. Nella storia professionale di Coralie, l'orientamento effettuato dall'Esat le ha consentito di esplorare le sue attitudini a partire dalle quali si è poi inserita nel mondo del lavoro, sperimentandosi nella ristorazione, nel lavoro in lavanderia e nell'ortofrutta.

Foqus è invece una fondazione napoletana che ha attivato dall'ottobre del 2016 il progetto ARGO rivolto a bambini, ragazzi e giovani in situazione di disabilità. Lo scopo del progetto è quello di fornire nel concreto ad ogni individuo le abilità di base necessarie a migliorare in modo autonomo la propria vita sia nell'ambito della scuola sia nell'ambito del lavoro. Date le sue particolari caratteristiche, la fondazione, che nasce, appunto, come un insieme di diverse associazioni e attività, permette ai ragazzi e ai giovani che fruiscono di questi servizi di sperimentare diverse esperienze, grazie alle quali possono migliorare la propria autonomia sociale, creare legami sociali più ampi e svolgere attività pre-professionalizzanti. Queste attività vengono svolte da vari professionisti di varie imprese a cui vengono illustrate non solo le agevolazioni normative nel far parte di un progetto del genere ma anche altri vantaggi nella disponibilità richiesta oltre alla garanzia di assistenza e accompagnamento durante il percorso. Per i giovani dai 16 ai 25 anni, c'è l'organizzazione di laboratori supervisionati (pasticceria, agronomia, ristorazione) che sono temporanei e affiancati da professionisti di settore per attività sportive, creative, di autonomia sociale, ma anche di affinamento delle abilità professionali in vista di una successiva occupazione nel mondo del lavoro. Vengono inoltre svolte azioni di training per l'acquisizione delle modalità per la corretta esecuzione di tutti i comportamenti componenti un compito lavorativo e l'incremento del ritmo di produzione del lavoro. Nello specifico vengono proposte le seguenti attività pre-professionalizzanti:

- Assistenza alla cucina;
- Assistenza alla scuola materna;

- Assistenza al bar della Fondazione;
- Attività di falegnameria;
- Attività presso il Bed & Breakfast La Cerasella.

Attraverso dei colloqui individuali con i ragazzi, gli educatori esplorano le loro attitudini e motivazioni connesse alla dimensione lavorativa. Allo stesso tempo, attraverso l'osservazione delle attività pre-professionalizzanti, gli educatori prendono nota delle abilità e delle competenze già possedute dai ragazzi.

5.3 Le competenze trasversali

L'analisi del materiale raccolto ha permesso di enucleare la categoria concettuale delle "competenze trasversali" acquisite dalle giovani donne coinvolte nello studio esplorativo nel contesto scolastico, attraverso le esperienze lavorative e mediante i propri hobbies, come la danza e il teatro.

Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità le competenze trasversali o life skills, sono abilità che consentono di trattare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana, sono dunque abilità di vita fondamentali in ogni processo di adattamento umano (OMS, 1993). Le competenze trasversali narrate nei digital curricula story realizzati possono essere così sintetizzate:

- Le competenze connesse alla propria personalità;
- Conoscenze dei propri punti di forza-limiti;
- Gestione delle proprie emozioni e dello stress ;
- Capacità di porsi un obiettivo e di usare tutti i mezzi a disposizione per portarlo a termine.
- Le competenze sociali e comunicative
 - Capacità di relazionarsi con gli altri, comprendendo le loro esigenze e comportandosi di conseguenza.
 - Capacità di ascoltare, di comunicare in modo semplice e chiaro, di farsi capire da interlocutori diversi, la capacità di persuadere gli altri a seguire i nostri progetti.
 - Saper lavorare in team e saper costruire relazioni efficaci con i colleghi
- Le competenze cognitive in termini di
 - problem solving si riferisce all'affrontare i problemi in modo costruttivo, cercando la migliore soluzione possibile, valutando le alternative e l'impatto che queste hanno sul risultato finale.
 - Essere creativi ossia essere capaci di vedere soluzioni alternative, strade nuove seguendo un diverso punto di vista.
- Le competenze organizzative in termini di
 - Saper programmare, organizzare, controllare, valutare e correggere le attività, adattandosi alle situazioni e alle persone.

Conclusioni

L'analisi qualitativa del materiale raccolto ha consentito altresì di enucleare quale core-category la realizzazione del proprio progetto di vita per rendersi "capabilanti". Il lavoro costituisce una dimensione importante del progetto di vita fondamentale ma risulta fondamentale il ruolo dell'orientamento come un processo che la persona mette in atto per guidare il suo rapporto con la formazione e con il lavoro, attraverso lo sviluppo, nelle dimensioni lifelong e lifewide della Competency 3 B, riconoscibile come l'abilità di definire e realizzare piani per la vita e progetti personali (OECD, 2005). Potremmo considerare questa competenza come "riflessiva", in quanto sostiene gli individui nell'interpretazione della loro vita conferendole senso e significato (OECD, 2005). Pertanto, come evidenziato da Grimaldi, Rossi e Porcelli (2014), sia le

competenze auto-orientative (pensare e scegliere consapevolmente il proprio futuro), sia quelle di progettazione e ri-progettazione di sé (life design) consentono all'individuo di essere occupabile, cioè di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto. Martha Nussbaum (2010) ha stilato una lista di capability fondamentali, uguali per tutti gli esseri umani, cercando di superare in questo modo la distinzione tra persone "normali" e persone con menomazioni, dando a tutti gli stessi identici diritti. Se dunque qualcuno – che abbia o no una menomazione – non riesce a svolgere una di queste funzioni centrali al livello di soglia appropriato, la società dovrà fare il possibile affinché egli possa farlo. In questo senso si definisce persona con disabilità colui il quale ha un capability set limitato rispetto ai propri obiettivi e alle proprie ambizioni e sistema di valori. Secondo una prospettiva educativa, tutti abbiamo le potenzialità per "decidere di essere" ciò che vogliamo essere e il ruolo dell'educazione è quello di permettere l'attivarsi di questo potenziale attraverso la creazione di un ambiente "facilitante" (Ghedin, 2009).

Riferimenti Bibliografici

- Bertin G.M., Contini M. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando Armando.
- Buzzelli A. (a cura di) (2009). *Persone con disabilità intellettiva al lavoro*. Trento: Edizioni Erickson.
- Caldin, R. (2002). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.
- Canevaro A. (a cura di) (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Edizioni Erickson.
- D'Alonzo L. (1998). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: Editrice La Scuola.
- D'Alonzo L. (2003). *Pedagogia speciale*. Brescia: La Scuola.
- De Carlo M.E. (2016). Obiettivo Portfolio Worker: l'esperienza integrata dell'Ateneo Salentino. In M.Striano & R. Capobianco R(a cura di) *Il bilancio di competenze all'università: esperienze a confronto* (pp. 111-130).Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.
- Desroche H. (1990) *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris: Ed. Ouvrières.
- Fassinger R. E. (2008), Workplace diversity and public policy: Challenges and opportunities for psychology, *American Psychologist*, 63, pp. 252–268.
- Frabboni F. (2012). *Il problematicismo in pedagogia e didattica. Crocevia di una educazione inattuale e utopica*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Ghedin E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli:Liguori.
- Glaser, B.G & Strauss, A.L., 1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Grimaldi, A., Porcelli R., Rossi A. (2014), Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani, *Osservatorio Isfol*, 4, pp. 45-63.
- Ianes D., Cramerotti S. (2009). *Il Progetto Educativo personalizzato*. Trento: Edizioni Erickson.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli
- Lepri C. (2002), I percorsi dopo la scuola dell'obbligo. In Zanobini M., Usai M.C. (a cura di), *Psicologia dell'handicap e della riabilitazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C., Montobbio E. (1994). *Lavoro e fasce deboli. Strategie e metodi per l'inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*. Milano:FrancoAngeli.
- Levy Leboyer C.(2003). *La gestion des compétences. Une démarche essentielle pour la compétitivité des entreprises*. Paris :Edition d 'Organisation.
- Lodigiani R. (2005). I nuovi termini della socializzazione (alla cittadinanza) lavorativa. *Sociologia del lavoro*, 117: 59-72.

- Mcdonald S. (2005) . Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research, *Qualitative Research*, 4, pp. 455-473.
- Nussbaum M. (2010) *Not for profit. Why the Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- OMS (1993) , Life skills education in schools.
- OECD (2005), THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCES.
- Richards L. (1999). *Using NVivo in Qualitative Research*. London: Sage.
- Sen A. (1999). *Development as freedom*. New York: Oxford University Press.
- Soresi S. (2007). *Psicologia delle disabilità*, Milano: Il Mulino.
- Valentini B., Rizzo L. (2001). *Lavoro, disabilità e qualità della vita: indagine sui percorsi di autonomia di persone disabili attraverso il lavoro e oltre il lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Zappaterra T. (2012). Lavori di-versi. La disabilità adulta e il rafforzamento identitario. In Boffo V. (a cura di) *Di lavoro e non solo. Sguardi pedagogici*. Milano: Simplicissimis, Milano.