

# NUOVA PROFESSIONALITÀ

Bimestrale di studi e orientamento per l'integrazione tra scuola e lavoro e per l'apprendistato lavorativo



IV/ 6 – luglio/agosto 2023

**Studium**  
edizioni

EDITRICE  
**LA SCUOLA**

ISSN 2704-7245

# NUOVA PROFESSIONALITÀ

Bimestrale di studi e orientamenti per l'integrazione tra scuola e lavoro e per l'apprendistato formativo

**DIRETTORE RESPONSABILE:** *Giuseppe Bertagna*

**CONDIRETTORI:** *Gianni Bocchieri, Eugenio Gotti, Emmanuele Massagli*

**COMITATO DIRETTIVO:** *Antonio Bonardo*, GiGroup Spa; *Paolo Cesana*, Fondazione Clerici; *Raffaele Crippa*, Rete ITS mecatronici; *Angela Elicio*, CIOFS-FP; *Paolo Nardi*, Cometa Formazione; *Luigi Enrico Peretti*, CNOS-FAP; *Alessandra Spagnolo*, Adecco Spa; *don Mario Tonini*, CNOS-FAP; *Roberto Vicini*, PTS Class.

**REDAZIONE:** *Giuseppe Alberghina, Paolo Bertuletti* (coordinatore di redazione), *Paolo Caloni, Matteo Colombo, Clara Fortina, Sara Frontini, Sabrina Natali*.

**PROGETTO GRAFICO:** *Nicolò Fontana*

## CONSIGLIO PER LA VALUTAZIONE SCIENTIFICA DEGLI ARTICOLI

*Giuditta Alessandrini*, Università di Roma Tre; *Elisabetta Bani*, Università di Bergamo; *Franco Bochicchio*, Università di Genova; *Vanna Boffo*, Università di Firenze; *Andrea Cegolon*, Università di Macerata; *Maria Cinque*, LUMSA; *Massimiliano Costa*, Università Ca' Foscari (Venezia); *Antonia Criscenti*, Università di Catania; *Fabrizio D'Aniello*, Università di Macerata; *Daniela Dato*, Università di Foggia; *Antonia Del Gobbo*, Università di Firenze; *Paolo Di Rienzo*, Università di Roma Tre; *Piergiuseppe Ellerani*, Università del Salento; *Loretta Fabbri*, Università di Siena; *Paolo Federighi*, Università di Firenze; *Alessandra Gargiulo Labriola*, Università Cattolica (Milano); *Silvia Ivaldi*, Università di Bergamo; *Manuela Ladogana*, Università di Foggia; *Daniela Maccario*, Università di Torino; *Francesco Magni*, Università di Bergamo; *Valerio Massimo Marcone*, Università di Roma Tre; *Alessandra Mazzini*, Università di Bergamo; *Claudio Melacarne*, Università di Siena; *Viviana Molaschi*, Università di Bergamo; *Paolina Mulè*, Università di Catania; *Giuseppe Negro*, ASCLA; *Andrea Potestio*, Università di Bergamo; *Margherita Rabaglia*, ISSS Gadda (Fornovo di Taro); *Arduino Salatin*, IUSVE; *Adriana Schiedi*, Università di Bari; *Concetta Tino*, Università di Padova; *Fabio Togni*, Università di Firenze; *Alessandra Vischi*, Università Cattolica (Brescia); *Carla Xodo*, Università di Padova; *Giuseppe Zago*, Università di Padova.

Direzione, Redazione e Amministrazione: Direttore responsabile Giuseppe Bertagna - Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 (Roma) - Fax. 06.6875456; Tel. 06.6865846 / 06.6875456 - [www.edizionistudium.it](http://www.edizionistudium.it) - POSTE ITALIANE S.P.A. - Spedizione in abbonamento postale D.L. 353/2003 (Conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1 LOM/BS/02954 - Edizioni Studium (Roma) - Ufficio marketing: Edizioni Studium Srl Via Crescenzo, 25 - 00193 (Roma) - Fax. 06.6875456; Tel. 06.6865846 / 06.6875456 [professionalita@edizionistudium.it](mailto:professionalita@edizionistudium.it) - Ufficio Abbonamenti: Tel. 041.2743914 - Abbonamento annuale: € 35,00. Per info.: [abbonamenti@edizionistudium.it](mailto:abbonamenti@edizionistudium.it).

È possibile versare la quota di abbonamento sul conto corrente postale n.834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 00193 (Roma) oppure facendo un bonifico bancario a Intesa Sanpaolo, via E.Q. Visconti 22, 00193 (Roma) - IBAN: IT07C0306903315100000007419 o a Banco Posta - IBAN: IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 (Roma) [indicare nella causale il riferimento cliente e il codice].

# Dalla pedagogia speciale al diritto al lavoro delle persone vulnerabili

di **Ilaria Fiore** ed **Emmanuele Massagli**<sup>1</sup>

*L'inclusione ha trovato nelle aule scolastiche uno spazio di sviluppo in termini di progettazione e innovazione. Spostando lo sguardo alle fasi successive della vita delle persone con disabilità, la situazione non può dirsi altrettanto rassicurante. Nell'articolo è proposto un parallelo tra le misure costruite a scuola per adempierne la funzione di inclusione e ciò che avviene nei contesti di lavoro. In particolare, negli scorsi decenni la scuola è stata in grado di individuare criteri per occuparsi dei bisogni educativi speciali degli studenti, ossia delle fragilità che tutti gli individui possono incontrare nel corso della vita prescindendo da una precisa categoria diagnostica. L'incontro con la medesima vulnerabilità non diagnosticata o non diagnosticabile avviene anche nei contesti di lavoro, ove le logiche sono in profonda trasformazione a causa di fenomeni come l'aumento dell'età media, il connesso incremento di malattie croniche e, in generale, nuove condizioni di salute. L'ipotesi proposta è che i tempi siano maturi per adattare criteri simili a quelli che caratterizzano bisogni educativi speciali anche entro i contesti lavorativi, comunque chiamati ad includere le persone, seppure in una fase successiva a quella dell'obbligo scolastico.*



La quotidianità scolastica è attraversata da eventi critici che sono frequentemente al centro del dibattito sociale e pedagogico: i conflitti con le famiglie, la fatica dei docenti nel sostenere la domanda formativa degli studenti, la centratura sulla didattica trasmissiva ormai poco capace di coinvolgere gli alunni in classe. Tali questioni sono indubbiamente sintomi di difficoltà educative e organizzative con cui la scuola si sta misurando, ma si tratta anche di elementi propri di contesti sociali vivi che cercano di trasformarsi per accompagnare i cambiamenti in atto entro il più ampio contesto socioculturale. Ciò è avvenuto quando giovani con disabilità, finalmente rilasciati dall'imprigionamento in contesti incapaci di attrezzarsi per rispondere ai loro bisogni, hanno trovato nelle aule scolastiche<sup>2</sup> uno spazio capace (o quantomeno disposto) di affrontare le discriminazioni che liquidavano la loro condizione di vita come un elemento di scarto. In questo senso, le vicende culturali e legislative legate alla regolazione dell'insegnante di sostegno sono la conseguenza della maggiore sensibilità ai bisogni educativi degli studenti, ma rappresentano anche

---

<sup>1</sup> L'articolo è opera di entrambi gli autori. Ilaria Fiore si è concentrata maggiormente sull'introduzione e sui paragrafi 1 e 2 ed Emmanuele Massagli sui paragrafi 3, 4 e 5.

<sup>2</sup> L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci editore, Roma 2019, pp. 30-32 e 47-50.

una verifica della capacità di ripensare la didattica scolastica entro una prospettiva inclusiva<sup>1</sup>.

### **Le tappe dell'inclusione scolastica**

La Riforma Gentile del 1923 è considerata il primo intervento pubblico in materia di scolarizzazione delle persone con disabilità, sebbene si limitò a prevedere la frequenza nella scuola dell'obbligo per studenti ciechi e sordomuti. A questo primo atto seguì il silenzio normativo fino agli anni Settanta: furono i Comuni e le istituzioni non statali ad occuparsi dell'istruzione delle persone con disabilità dentro percorsi e classi differenziate che rimasero in vita anche successivamente al 1934, quando si compì il passaggio delle scuole elementari dai Comuni allo Stato. La legge 118 del 1971 segnò l'inizio della stagione dell'inserimento scolastico di studenti con disabilità: il termine scelto – inserimento – sta a indicare che si trattò di un mero ingresso “fisico” nelle classi, senza che vi fossero competenze adeguate a intervenire sulle problematiche di apprendimento di questi studenti. Successivamente il Decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970 regolò per la prima volta la figura dei docenti “specialisti”, mentre la legge 4 agosto 1977, n. 517 segnò un primo passo verso il tentativo di «integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps» mediante «la prestazione di insegnanti specializzati assegnati ai sensi dell'articolo 9 del decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970» (articolo 2). Da notarsi l'evoluzione terminologica: non più “inserimento”, ma (tentativo di) “integrazione”, parola dal significato decisamente più ampio e trasversale. Agli studenti disabili furono inoltre «assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psico-pedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli enti locali preposti», seppure «nei limiti delle relative disponibilità di bilancio e sulla base del programma predisposto dal consiglio scolastico distrettuale» (articolo 2).

L'impianto normativo finora ricostruito si occupava degli adempimenti organizzativi volti alla integrazione dei giovani con disabilità all'interno della scuola dell'obbligo. Bisognerà attendere la Sentenza della Corte costituzionale n. 215 del 1987 per il necessario chiarimento del mandato sociale della scuola rispetto ai processi inclusivi entro i livelli formativi successivi. La Pronuncia fu dedicata alla mancata riammissione di una ragazza con disabilità alla prima classe di un Istituto professionale a seguito di un giudizio di non classificabilità che aveva convinto il dirigente ad accettare la domanda di re-iscrizione solo con riserva, rimettendo al Provveditore agli studi la decisione poiché riteneva che la ragazza, impossibilitata al passaggio di anno, non avrebbe potuto trarre alcun profitto in termini di arricchimento culturale dalla permanenza nella scuola

---

<sup>1</sup> E. Massagli, *Il sostegno didattico agli studenti con disabilità durante l'emergenza Covid-19: il tradimento della funzione inclusiva della scuola*, in M. Tiraboschi, F. Seghezzi (a cura di), *Welfare e lavoro nell'emergenza epidemiologica contributo sulla nuova questione sociale*, Volume IV Scuola, Università e formazione a distanza, ADAPT University Press, 2020, pp. 21-40.

superiore. In quella occasione i giudici chiarirono un principio che ancora oggi molti dimenticano, anche in ambito pedagogico: la scuola non ha solamente il compito di permettere il raggiungimento di risultati di apprendimento attesi poiché all'istituzione scolastica è affidata la più ampia responsabilità di educare e includere nella società<sup>1</sup>.

L'intervento legislativo in materia di istruzione successivo alla sentenza colse pienamente le istanze di integrazione delle persone con disabilità nella società dedicando ampio spazio anche alla scuola: il riferimento è alla Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate del 5 febbraio 1992, n. 104 i cui articoli 12- 17 sono specificatamente dedicati alla "integrazione scolastica". Per favorire tale processo, che «ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione» (art. 12, comma 3), la legge dispone che «nelle scuole di ogni ordine e grado [...] sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati» (art. 13, comma 3). Si tratta dell'intervento simbolo della lunga stagione definita dalla dottrina "della integrazione" (dagli interventi di fine anni Settanta fino all'inizio del Duemila).

### **Tra scuola e mondo del lavoro: quale modello di funzionamento (inclusione?) dentro i contesti sociali**

Le classi differenziate rappresentano un ricordo lontano che, nel clima culturale attuale, suona come una misura inaccettabile in termini di emarginazione e discriminazione. Tuttavia, il percorso storico che ha segnato la considerazione speciale della disabilità nella scuola ci permette di rintracciare le problematiche e soprattutto le soluzioni che il contesto ha adottato per sviluppare una funzione di inclusione sociale. È interessante operare un parallelismo tra le vicende dell'inclusione scolastica e quelle della inclusione negli altri ambienti sociali, ipotizzando che quegli stessi ostacoli che caratterizzarono l'ingresso della disabilità nelle aule scolastiche possano presentarsi anche in altri luoghi della quotidianità civile. Ci si concentri, per esempio, sulla fine della stagione scolastica, quando l'inclusione entra in una fase incerta in cui spesso i servizi socio-assistenziali rimangono i soli a farsi carico della educazione di persone che fino a poco prima erano inserite in una rete sociale ampia e solida come la scuola.

Nelle aule scolastiche separare i ragazzi "anormali" dai "normali" aveva l'obiettivo di consentire alla scuola di operare su categorie omogenee di scolari<sup>2</sup>. Dunque, ciò che ha impedito per lungo tempo l'inserimento dei disabili dentro le aule scolastiche era l'esigenza della scuola di operare a partire da condizioni

---

<sup>1</sup> La circolare del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 22 settembre 1988, n. 262 diede attuazione alla sentenza: «Attuazione della sentenza della Corte costituzionale n. 215 del 3 giugno 1987 - Iscrizione e frequenza della scuola secondaria di II grado degli alunni portatori di handicap».

<sup>2</sup> M. L. Sarli, *La legislazione scolastica sull'integrazione*, «L'Educatore», anno XXXI, 13, pp. 19-23.

definite e stabili che prescindevano dalle caratteristiche degli studenti. Ciò che si richiedeva per accedere al servizio era rispettare un modello di funzionamento ideale (i cosiddetti studenti “medi”) che permetteva alla scuola di procedere senza inciampi e senza sorprese didattiche ed organizzative.

Nella attuale stagione, che è oggi definita della “inclusione”, il sistema formativo ha compreso che per intervenire e rendere formativa la permanenza di tutti gli studenti nelle classi è necessario chiarire quali criteri e quali metodi di intervento si possono sviluppare per favorire l’incontro tra studente e ambiente. Dentro la scuola si sta mettendo in discussione l’esistenza di un modello di studente che può funzionare in modo ottimale a prescindere dalle condizioni contestuali. Il riflesso di questa consapevolezza antropologica e pedagogica è individuabile nell’evoluzione del diritto alla educazione dei soggetti con bisogni educativi speciali testimoniato dalla approvazione della legge 8 ottobre, n. 170 recante «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento (DSA) in ambito scolastico», che ha segnato proprio l’inizio della stagione della inclusione citata in precedenza. La legge individua «un ulteriore canale di tutela del diritto allo studio, rivolto specificamente agli alunni con DSA, diverso da quello previsto dalla legge 104/1992. Infatti, il tipo di intervento per l’esercizio del diritto allo studio previsto dalla legge si focalizza sulla didattica individualizzata e personalizzata, sugli strumenti compensativi, sulle misure dispensative e su adeguate forme di verifica e valutazione»<sup>1</sup>.

La personalizzazione che ha guidato questa riforma della scuola trova applicazione ulteriore nella direttiva ministeriale 27 dicembre 2012 («Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica») e nella conseguente circolare ministeriale 6 marzo 2013 che contiene le indicazioni operative, entrambe dedicate agli allievi con bisogni educativi speciali (BES). Si tratta di quell’area dello svantaggio scolastico entro cui ogni studente può manifestare per un periodo più o meno duraturo il bisogno di «speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse»<sup>2</sup>. I bisogni educativi speciali sono un criterio pedagogico interessante attraverso cui la scuola è riuscita a ripensare i suoi assetti organizzativi nell’incontro con le soggettività degli studenti, ai quali non possono essere diagnosticati medicalmente gli svantaggi, che sono interpretati come una condizione di vita che tutti possono trovarsi a sperimentare e che merita una particolare attenzione educativa e didattica. Tale criterio permette di studiare interventi adeguati a cogliere le vulnerabilità degli studenti ed è uno strumento prezioso per inaugurare un dialogo sulla fragilità che, in altre

---

<sup>1</sup> Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, allegato al d.m. 12 luglio 2011, p. 3.

<sup>2</sup> Direttiva del Ministero dell’Istruzione e del Merito del 27 dicembre 2012, p. 2.

condizioni, rimarrebbe questione individuale dello studente, limitandone la piena realizzazione personale e formativa.

Rinforzato da questa intuizione, il sistema scolastico ha sviluppato e poi esigito strumenti come il Piano Didattico Personalizzato (PDP), utile a programmare le attività formative e rendere il percorso scolastico di ogni studente strutturato a partire dalla analisi di limiti e risorse del contesto, sia a livello individuale che scolastico; le unità operative per coordinare le azioni e gli interventi dei vari attori presenti sul territorio: i Centri Territoriali di Supporto (CTS), i Centri Territoriali per l’Inclusione (CTI) e i gruppi di lavoro per l’inclusione (GLI). Infine, è stato stabilito che a occuparsi dell’inclusione debbano essere profili professionali multidisciplinari formati per intervenire sulle relazioni, sia quelle tra studenti che quelle tra obiettivi della formazione e contesti reali entro cui declinare le competenze acquisite. Le misure ricordate sono efficaci se inserite entro una proposta pedagogica in cui disabilità e svantaggio non sono letti come problemi del singolo studente, bensì come sollecitazioni a tutta la comunità educante, che non può così definirsi se incapace di affrontarne le conseguenze che possono determinare emarginazione.

### **La vulnerabilità nei contesti di lavoro: criteri da costruire**

Se le dinamiche sono frenetiche in un contesto come la scuola, non è difficile immaginare ciò che avviene nei luoghi di lavoro, dove la produttività è sovente il collante dei rapporti al suo interno. Infatti, la necessità di produrre senza impedimenti pare essere l’adagio che caratterizza i contesti lavorativi in cui la l’efficienza viene prevalentemente legata a una immagine di lavoro come fatto economico, dove chi non raggiunge uno *standard* di funzionamento, tale da rendere economicamente redditizia la sua presenza in azienda, viene considerato poco interessante se non un vero e proprio elemento di disturbo per l’impresa.

Rispetto all’ingresso nel mercato del lavoro, gli ultimi dati disponibili<sup>1</sup> restituiscono un quadro sull’occupazione di persone con disabilità che meriterà ben più riflessioni di quelle operate da politica e accademia: la percentuale di occupazione di coloro che soffrono di limitazioni gravi è al 32,2% contro il 59,8% delle persone senza limitazioni. Un’ulteriore statistica calcola il volume totale di posti scoperti nelle aziende dedicate alle persone con disabilità: 148.229 unità; le cosiddette «scoperture», ossia la situazione dei datori di lavoro alla data della dichiarazione a riguardo dell’adempimento dell’obbligo di assunzione di persone iscritte alle liste di collocamento mostrano che il 28% dei posti potenzialmente a disposizione per persone con disabilità non vengono occupati.

---

<sup>1</sup> I dati riportati fanno riferimento ai seguenti documenti: Audizione dell’Istat presso il Comitato Tecnico Scientifico dell’Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità, 24 marzo 2021; gli ultimi dati disponibili sono riferiti al 2019 e sono contenuti nella X Relazione al Parlamento sullo stato di attuazione della Legge 12 marzo 1999, n. 68 «Norme per il diritto al lavoro dei disabili».

Per intervenire sul rischio concreto di emarginazione dei lavoratori con disabilità dal mercato del lavoro è stata sviluppata una ampia normativa che, a partire dalla legge quadro sulla disabilità<sup>1</sup> attraversando la stagione del collocamento obbligatorio fino ad arrivare alla fase del collocamento mirato<sup>2</sup>, ha consolidato anche una trasformazione culturale nell'analisi della condizione di disabilità. A livello teorico tale mutamento dei codici condivisi con cui si interpreta la disabilità è stato guidato dal modello biopsicosociale<sup>3</sup> che invita la società a cogliere la propria implicazione diretta nel mantenimento di condizioni strutturali e culturali che limitano la partecipazione e la vita autonoma delle persone con disabilità. Infatti, quest'ultima non è esclusivamente una condizione biologica del singolo, bensì è definita ed aggravata dall'incontro tra la persona e un contesto le cui caratteristiche ostacolano la piena realizzazione dell'individuo<sup>4</sup>: si tratta della «società disabilizzante» di cui hanno spesso trattato i documenti europei. Il fine ultimo di tale proposta teorica è rapportarsi alla persona con disabilità a partire dalle competenze che può sviluppare e dal contributo che può portare, al pari di chiunque altro, nei contesti in cui è inserito.

Se nella scuola è maturata una precisa intenzionalità pedagogica che ha spinto gli attori del contesto a adottare misure e tecniche sempre più capaci di cogliere i bisogni educativi degli studenti, anche fuori da una categoria di disabilità certificata, nei contesti lavorativi la medesima operazione non è ancora comune. Certamente esistono numerose pratiche, ma sempre vincolate alla certificazione di disabilità o alla categoria, molto variabile, di “svantaggio”. L'individuazione degli “svantaggiati”, infatti, è complessa dal momento che le disposizioni normative, a livello nazionale o sovranazionale, fanno riferimento a classificazioni e categorie di utenti differenti<sup>5</sup>. Inoltre, l'area dello “svantaggio” è in continuo mutamento in quanto fortemente condizionata dal contesto socio-economico di riferimento, dalle trasformazioni del mercato del lavoro e dal cambiamento demografico in atto<sup>6</sup>. La fatica che accompagna la definizione della

---

<sup>1</sup> Legge-quadro del 5 febbraio 1992, n.104 per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

<sup>2</sup> Legge del 12 marzo 1999, n. 68 recante norme per il diritto al lavoro dei disabili.

<sup>3</sup> G. Engel, *The clinical application of the biopsychosocial model*, «American Journal of Psychiatry», 137, 1980, pp. 535-544.

<sup>4</sup> In contrapposizione al modello medico, i sostenitori del modello sociale accusano la società di essere “disabilizzante” perché incapace di adattarsi ai bisogni di tutti i suoi membri. Non è quindi la menomazione fisica a determinare la situazione di svantaggio, bensì l'interazione tra persona e l'ambiente. Si rimanda a: C. Barnes, *Capire il “Modello Sociale della Disabilità”*, «Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico», II, 1, 2008, pp. 87-96.

<sup>5</sup> C. Garofalo, *Le politiche per l'occupazione tra aiuti di Stato e incentivi in una prospettiva multilivello*, Cacucci editore, Bari 2022, pp. 182-210.

<sup>6</sup> Ad esempio, la L. n. 381/1991 sulle cooperative sociali considera «persone svantaggiate» i soggetti che hanno una «prevalente componente sanitaria» non certificati o certificabili ai sensi della l. n.68/99 sul collocamento dei disabili o che presentano problematiche di natura socio-assistenziale e difficoltà di accesso al mercato del lavoro in assenza di supporto/assistenza personalizzati: gli invalidi fisici, psichici e sensoriali; gli ex degenti di istituti psichiatrici, i soggetti in trattamento psichiatrico; i tossicodipendenti, gli alcolisti; i minori in età lavorativa in situazioni di difficoltà familiare; i condannati ammessi alle misure alternative alla detenzione. Se guardiamo, invece, all'attuale Reg. (UE) 651/2014 che riguarda gli aiuti di stato compatibili con il



condizione di vulnerabilità permette di osservare come i contesti organizzativi si trovino in una fase di cauta esplorazione del loro rapporto con i diversi bisogni manifestati dai lavoratori. Sembra una relazione ancora fragile, le cui difficoltà sono rintracciabili a partire da un apparato terminologico debole: l'area dello svantaggio è mutevole e difficile da perimetrare, mentre la definizione di "vulnerabilità" non può ancora avvalersi di riferimenti teorici e normativi definiti.

Di fronte a una popolazione lavorativa che manifesta istanze nuove e in continua trasformazione, non sembra esserci ancora un modello di intervento strutturato come è avvenuto per le persone con disabilità o come, insistendo nel parallelismo, è stato sviluppato nella scuola per i bisogni educativi speciali. Inoltre, gli interventi per ridurre lo svantaggio nei contesti lavorativi riguardano principalmente incentivi e misure normative relative al contratto di lavoro, senza occuparsi di ciò che avviene dentro i rapporti quotidiani di lavoro. L'attenzione pressoché esclusiva alla modalità contrattuale di inserimento lavorativo andrebbe integrata con alternative che garantiscano un ritorno per le imprese, in termini di competitività e produttività, maggiore rispetto al godimento di un incentivo economico per l'assunzione di persone svantaggiate. Questa impostazione, infatti, può ridurre temporaneamente il costo del lavoro, ma non garantisce nel lungo periodo il superamento della condizione di vulnerabilità nel mercato del lavoro e soprattutto, l'inclusione nel contesto sociale<sup>1</sup>. Tuttavia, per creare alternative alla centralità rivestita dalla modalità contrattuale dell'inserimento lavorativo negli interventi incentivanti, è necessario che nel dialogo sociale si inserisca una definizione consolidata e condivisa su quali sono le condizioni che rendono un individuo vulnerabile dentro i contesti organizzativi.

### **Un insegnante di sostegno per il lavoro?**

Per farlo servono criteri che, a partire da un modello teorico di riferimento, siano in grado di declinare obiettivi e tecniche per perseguirli efficacemente. Inoltre, la realizzazione concreta di processi come l'inclusione necessita di una solida impalcatura professionale attrezzata per trasformare la teoria in prassi. Proprio sui profili professionali sembra esserci un differente investimento di risorse e, soprattutto, progettazione istituzionale. Due dei decreti delegati della riforma della Scuola del 2015 (la c.d. La Buona Scuola), entrambi emanati il 13 aprile 2017, intervengono sulla figura dell'insegnante di sostegno: il decreto legislativo 59 è dedicato al riordino del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria, rimasto per molti parti inattuato; il decreto legislativo 66 individua nei «docenti specializzati per il sostegno

---

mercato comune, i «lavoratori svantaggiati» sono coloro che presentano varie forme di «disagio»: occupazionale, anagrafico, di appartenenza a minoranze etniche di sotto-rappresentazione di genere, di mono-genitorialità. Tra gli svantaggiati si possono inoltre far rientrare le persone identificate come «fasce deboli», utenti beneficiari di programmi/progetti comunitari-nazionali-regionali-locali di inclusione sociale, di integrazione lavorativa, di cittadinanza attiva.

<sup>1</sup> *Ibidem*.

didattico» il principale promotore della strategia inclusiva che la scuola deve mettere in atto non soltanto con i giovani con disabilità, ma a beneficio di tutti gli studenti. Si tratta di figure professionali alla cui formazione è dedicato un «corso di specializzazione in pedagogia e didattica speciale per le attività di sostegno didattico e l'inclusione scolastica» di tipo universitario programmato a livello nazionale in cui è presente con una quota rilevante di ore di tirocinio e il cui accesso è a numero chiuso (art. 12). I corsi di specializzazione degli insegnanti di sostegno rappresentano una area di forte investimento sociale ed economico motivato dalla constatazione che per occuparsi di studenti con disabilità servono competenze solide<sup>1</sup>. In altre parole, ci si è resi conto che l'inclusione non è il fine ultimo degli insegnanti, bensì si tratta di una funzione pedagogica e sociale che deve essere sviluppata per valorizzare le differenze degli studenti e, parallelamente, per promuovere gli obiettivi della scuola: formare in termini di conoscenze, abilità e competenze che permettano alla persona di sviluppare un progetto di vita entro i propri contesti di riferimento<sup>2</sup>. Per fare questo la scuola ha capito che servono criteri – i bisogni educativi speciali – tecniche e professionalità che permettano a tutti gli studenti, che in determinati momenti della vita possono trovarsi in una condizione di vulnerabilità, di beneficiare delle misure previste entro l'area di progettazione didattica dedicata all'inclusione.

Se la realtà descritta è stata sviluppata in oltre mezzo secolo di storia dell'istituzione scolastica, nei contesti di lavoro una prima risposta è rintracciabile nelle azioni che promuovono l'istituzione di specifici profili professionali che si occupino di accompagnare il processo di inclusione lavorativa dei gruppi vulnerabili ossia i profili del *Diversity e Disability Manager*<sup>3</sup>. Queste due figure sono oggetto di approfondimento in molti paesi a seguito dei mutamenti nei contesti sociali ed economici che richiedono di gestire le risorse umane comprendendo aspetti molto diversi tra loro, tra cui la multiculturalità, le differenze generazionali, di genere e la salute della persona. Tuttavia, si tratta di profili professionali presenti prevalentemente in grandi realtà aziendali, assolutamente facoltativi nella architettura organizzativa, e che non sono definiti da alcun *standard* legislativo<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> D. Ianes, *Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», II, 2, 2014, pp. 35-53.

<sup>2</sup> E. Massagli, *Apprendere facendo. Le potenzialità educative dell'esperienza nella costruzione del progetto di vita della persona con disabilità*, ADAPT University Press, Modena, pp. 58-63.

<sup>3</sup> V. Friso, S. Scollo, *Il Disability Manager e le competenze di tutoring, a sostegno dell'inclusione lavorativa*, «CQIIA Rivista», 25, 2019, pp. 107-116.

<sup>4</sup> Sebbene sia ancora assente una definizione normativa del profilo professionale, sono presenti diversi riferimenti che confermano il fermento sociale e culturale attorno a figure che si occupino di diversità nei contesti organizzativi. Il Disability Manager compare, ad esempio, nel Libro Bianco su Accessibilità e Mobilità Urbana, 2009; nelle prassi di Diversity and Inclusion trattate all'interno della norma internazionale ISO 30415:2021 "Gestione delle risorse umane - Diversità e inclusione"; infine nell'elenco delle associazioni professionali presente nel registro del MISE in cui compare l'Associazione Italiana Disability Manager (AIDiMa).

## **Dai bisogni educativi speciali alle vulnerabilità professionali**

La Pedagogia Speciale sostiene da tempo che le misure previste per favorire l'apprendimento degli studenti con disabilità siano un beneficio per tutti gli alunni; quindi, strumenti inizialmente utilizzati solo per alcune categorie di difficoltà sono stati via via estesi a una platea più ampia di studenti attraverso la personalizzazione dell'apprendimento. Come si ripete spesso nelle aule universitarie: la pedagogia e la didattica, o sono “speciali” o, semplicemente, non sono. Nella scuola sono stati trovati criteri – i bisogni educativi speciali – per rendere feconda la permanenza di ogni studente con le sue specificità nel contesto scolastico. Una produttività intesa come incontro virtuoso tra le capacità della persona e le richieste di un contesto che interviene sui suoi assetti organizzativi per mettere ogni lavoratore nelle condizioni di partecipare ai suoi processi.

Il parallelo tra la classe scolastica e gli spazi di una azienda è organizzato proprio attorno al concetto di produttività: anche le imprese si stanno accorgendo che i lavoratori manifestano bisogni e differenze su cui intervenire affinché ognuno possa portare il proprio contributo alla azienda. Infatti, le trasformazioni demografiche determinano fenomeni come l'aumento dell'età media della popolazione, l'aumento delle malattie croniche, nuove esigenze di conciliazione vita-lavoro che richiedono di intendere il concetto di salute in modo diverso rispetto al passato<sup>1</sup>. Sono condizioni che fino a qualche decennio fa si riteneva riguardassero esclusivamente persone con patologie diagnosticate o affette da malattie professionali che rendevano problematica la partecipazione al mercato del lavoro. Ragionare in termini di vulnerabilità permette di cogliere uno spettro molto ampio di condizioni di vita che, al pari dei bisogni educativi speciali per la scuola, attualmente richiedono misure di sostegno al lavoratore affinché sia messo nelle condizioni di partecipare alla produttività del contesto organizzativo. Le imprese stanno vivendo, rispetto all'inclusione, una fase che a scuola è stata attraversata a inizio anni Duemila, quando la categoria dei bisogni educativi speciali ha reso possibile la comprensione della vulnerabilità degli individui nell'intervento educativo. Si tratta della considerazione di quelle condizioni che, sebbene si trovino al di fuori di categorie diagnostiche precise, rischiano di limitare il conseguimento degli obiettivi formativi. Dunque, sviluppando ancora una volta il parallelo tra scuola e lavoro, è possibile iniziare a ragionare in termini di bisogni educativi speciali anche dentro i contesti lavorativi, progettando tecniche e profili professionali capaci di promuovere un incontro tra la vulnerabilità della persona e le richieste dell'organizzazione. Figure che potremmo chiamare “responsabili del rapporto tra esigenze speciali e fabbisogni aziendali” che, ispirandosi alla scuola, potrebbero sviluppare una funzione di inclusione entro le aziende affinché sia possibile intervenire sul rapporto tra competenze delle persone e produttività dell'organizzazione. È meno semplice da

---

<sup>1</sup> M. Tiraboschi, *Salute e lavoro: un binomio da ripensare. Questioni giuridiche e profili di relazioni industriali*, «DRI», 2, 2023

comprendere, ma a ben vedere, anche l'impresa ha una funzione sociale da assolvere e perciò, come ricordato dalla Corte Costituzionale a riguardo della scuola, non si può ridurre lo scopo del lavoro solo alla produttività e alla conseguente retribuzione, dimenticando l'inclusione sociale e la promozione di una vita attiva e degna nella comunità.

***Ilaria Fiore***

*Dottoranda in Apprendimento e innovazione nei contesti sociali e di lavoro  
Università di Siena  
ADAPT*

***Emmanuele Massagli***

*Ricercatore in Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università LUMSA di Roma  
Presidente di ADAPT*