

ANDREA TRAVERSO, PAOLO FAVETO,
ALDO MORETTI

IL PROGETTO L.E.O.N.E.

UN'ESPERIENZA DI FORMAZIONE,
INSERIMENTO LAVORATIVO
E AVVIO D'IMPRESA
DI SOGGETTI A RISCHIO
DI EMARGINAZIONE SOCIALE



TRAJETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



TRAIETTORIE INCLUSIVE

COLLANA DIRETTA DA
**CATIA GIACONI, PIER GIUSEPPE ROSSI,
SIMONE APARECIDA CAPELLINI**

La collana “Traiettorie Inclusive” vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell’inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socio-culturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.

I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell’università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell’ottica dell’inclusione sociale e della qualità della vita.

La collana presenta due tipologie di testi. Gli “*Approfondimenti*” permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale.

I “*Quaderni Operativi*”, invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.

DIREZIONE

Catia Giaconi (Università di Macerata),
Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata),
Simone Aparecida Capellini (Università San Paolo Brasile).

COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno),
Vinicio Albanesi (Presidente Comunità di Capodarco di Fermo),
Fabio Bocci (Università Roma3),
Stefano Bonometti (Università di Campobasso),
Elena Bortolotti (Università di Trieste),
Roberta Caldin (Università di Bologna),
Lucio Cottini (Università di Udine),
Filippo Dettori (Università di Sassari),
Alain Goussot (Università di Bologna),
Liliana Passerino (Università Porto Alegre, Brasile),
Loredana Perla (Università di Bari),
Pasquale Moliterni (Università di Roma-Foro Italico),
Annalisa Morganti (Università di Perugia),
Maria Beatriz Rodrigues (Università Porto Alegre, Brasile),
Maurizio Sibilio (Università di Salerno),
Andrea Traverso (Università di Genova),
Tamara Zappaterra (Università di Firenze).

Ogni volume è sottoposto a referaggio "doppio cieco". Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.

ANDREA TRAVERSO, PAOLO FAVETO,
ALDO MORETTI

IL PROGETTO L.E.O.N.E.

UN'ESPERIENZA DI FORMAZIONE,
INSERIMENTO LAVORATIVO
E AVVIO D'IMPRESA
DI SOGGETTI A RISCHIO
DI EMARGINAZIONE SOCIALE



TRAIETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli

Il volume è stato finanziato con fondi a valersi sul Programma Operativo ob. “Competitività regionale e occupazione” FSE 2007-2013ASSE III – Inclusion sociale della Regione Liguria.



PIÙ LIGURIA
FSE: investiamo nel vostro futuro

Copyright © 2017 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia*
(CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Indice

Introduzione , di <i>Andrea Traverso</i>	»	7
1. I fondamenti psicopedagogici del progetto L.E.O.N.E. , di <i>Aldo Moretti, Franca Felicioli</i>	»	9
1.1 Presupposti psicopedagogici e bisogni educativi	»	13
1.2 Competenze e formazione	»	16
1.3 L'inserimento nei percorsi	»	19
2. Progettare l'innovazione in educazione , di <i>Andrea Traverso</i>	»	21
2.1 Il Fondo Sociale Europeo (FSE)	»	23
2.2 Il Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR)	»	27
2.3 Educazione ed innovazione, dall'obiettivo al prodotto	»	31
3. Dal bando al progetto L.E.O.N.E. , di <i>Paolo Faveto</i>	»	34
3.1 Il partenariato	»	35
3.2 L'utenza beneficiaria	»	40
3.3 Le azioni	»	42
3.3.1 L'osservazione e la formazione	»	45
3.3.2 Le <i>work experience</i>	»	47
3.3.3 La formazione degli operatori	»	48
3.3.4 L'avvio al lavoro	»	49
3.3.5 Le azioni finali	»	51
3.4 La scheda finanziaria	»	53
4. La valutazione del progetto L.E.O.N.E. , di <i>Paolo Faveto</i>	»	58
4.1 I risultati conseguiti: analisi quantitativa e qualitativa	»	58
4.2 Punti di forza e di criticità	»	61
4.3 La valutazione finanziaria	»	63
4.4 Diffusione e valutazione: condivisione con la Rete	»	64

5. Le storie , di <i>Andrea Traverso e Chiara Lastrico</i>	»	66
5.1 Le interviste ai tirocinanti	»	66
5.2 Le interviste ai tutor/mediatori	»	68
6. L’inserimento di ragazzi con Sindrome di Asperger nel progetto L.E.O.N.E.: un processo complesso , di <i>Maria Teresa Borra e Marco Razzi</i>	»	75
6.1 La Sindrome di Asperger	»	76
6.1.1 La Sindrome di Asperger nei DSM-IV e DSM-V		78
6.2 L’inserimento lavorativo di soggetti adulti con autismo	»	80
6.2.1 La situazione in Italia: alcuni esempi		82
6.3 Il progetto L.E.O.N.E. per l’inserimento lavorativo di soggetti disabili: riflessioni di alcuni corsisti affetti da Sindrome di Asperger	»	87
6.3.1. Punti di forza e criticità del progetto L.E.O.N.E.	»	98
6.4 Il Piano di Transizione all’età adulta	»	102
6.4.1 La figura del Tecnico dell’Abilitazione Professionale delle persone con autismo (T.A.P.)	»	102
6.4.2 La figura del Job Coach	»	105
Appendice , di <i>Andrea Traverso e Paolo Faveto</i>	»	107
Bibliografia	»	113
Gli Autori	»	117

Introduzione

di *Andrea Traverso*

Ogni progetto educativo, che ambisce ad avere un evidente impatto nelle scelte sociali di uno o più gruppi di popolazione, merita di essere raccontato, merita di essere “smontato” e analizzato per potersi spiegare, per potersi affermare come buona prassi.

La complessità non è, però, garantita (e tutelata) solamente dalla qualità dei contenuti e delle attività, quanto dalle sinergie attivate dalla rete dei partner. Gli equilibri – a volte frutto della distanza, altre dalla vicinanza culturale, sociale e valoriale – che hanno regolato il progetto sono stati sufficientemente stabili, utili a garantire tradizione ed innovazione, consolidamento e sperimentazione. I partner, che dal principio si sono aggregati intorno all’idea e alla necessità di garantire le opportune occasioni di inclusione sociale (Cottini, Morganti, 2015) e lavorativa per disabili e profughi, hanno interpretato il loro ruolo con diverse ispirazioni e diverse motivazioni intrinseche.

Dal punto di vista, invece, dell’intervento psicopedagogico (i cui riferimenti sono trattati nel primo capitolo) le due diverse condizioni (disabili e profughi) possono essere integrate ed affrontate con nuovi servizi coordinati che si possano avvalere dell’esperienza consolidata e riconosciuta a livello formale ed informale di tutti i soggetti coinvolti. È nell’incontro tra condizioni e contesti differenti (formale, non formale e informale) che si avvera l’alleanza educativa del progetto di vita, che si colma la distanza tra chi sono oggi ed i miei desideri.

Grazie alla regia della Provincia Religiosa San Benedetto di Don Orione (Genova) i partner si sono raccolti con l’impegno di arricchire l’offerta dei servizi pubblici di cui oggi disabili e profughi possono usufruire, non solo secondo una logica compensativa o assistenziale, quanto di promozione dei servizi in una logica partecipata-solidale e di *empowerment*. L’integrazione tra il consolidato (i servizi attivi) e l’innovazione (es. la costituzione di una cooperativa di tipo B) rappresenta bene, e contemporaneamente, le diverse specializzazioni ed i futuri sviluppi di un settore in evidente crisi economica ma non di progettualità e conoscenza (Francescato, 2015).

Nel volume si ripercorrono, a partire dal bando che lo ha sostenuto economicamente, le scelte progettuali, le attività e gli interventi educativi-formativi, i percorsi di inserimento lavorativo che hanno caratterizzato il progetto L.E.O.N.E. (Lavoro E Orientamento Non Esclusione) prefigurandolo come una azione preziosa tra quelle proposte e finanziate dall'Avviso "Tutte le abilità al centro" della Regione Liguria (*Invito a presentare progetti finalizzati alla realizzazione di interventi integrati per favorire l'inserimento socio lavorativo di soggetti a rischio di emarginazione sociale*).

Nei diversi interventi che trovano spazio nel volume, dopo una prima parte teorico-metodologica di area psico-pedagogica, si valorizzano gli specifici apporti di un partenariato ampio che ha fatto della differenza e della specializzazione un elemento di valore. L'educazione, la formazione – anche dei professionisti (Giaconi, Capellini, 2015) –, l'orientamento contribuiscono a promuovere percorsi di integrazione ed inclusione di persone con disabilità o a rischio di emarginazione sociale, finalizzati all'inserimento lavorativo (Girelli, 2010) e, in situazioni più ambiziose, all'avvio di impresa.

Nel secondo capitolo, per una migliore comprensione della ricchezza dell'Avviso e delle risorse messe a disposizione (che superano per questo progetto i 400.000 euro), si presenta il quadro del Fondo Sociale Europeo, cornice politica, sociale ed economica di sviluppo di molte aree e settori fragili del nostro continente.

Nel terzo e quarto capitolo si dettano le relazioni tra l'Avviso – e le indicazioni progettuali in esso contenute – ed il progetto presentato dalla rete di partner. Perché sono state prese alcune decisioni? Come sono state interpretate alcune indicazioni dell'Avviso? Perché è stata scelta quella particolare tipologia di destinatari? Queste e altre sono le domande che hanno guidato il gruppo di lavoro e delle quali si rende conto.

Nel volume, infine, trovano spazio anche le storie: una parte di estratti di interviste a partecipanti al progetto alla fine dell'inserimento lavorativo e un approfondimento sui percorsi dedicati ai ragazzi con Sindrome di Asperger, esperienza di particolare suggestione ed efficacia che ha ulteriormente richiamato la possibilità e necessità di progettare il rischio e l'inconsueto.

Anche questo volume gode dei privilegi (e delle fatiche) dell'intero gruppo di lavoro che, con diversi livelli di ingaggio, ha contribuito alla stesura. Al suo interno convivono prospettive e stili differenti, esperienze culturali diverse che hanno cercato punti di incontro e di rilancio. È stata un'operazione ambiziosa e, di conseguenza, arricchente.

Infine, il nostro ringraziamento va a tutti i partner, colleghi ed amici e a tutti i ragazzi che abbiamo avuto modo di veder gioire e soffrire per il lavoro, per un diritto che ancora fatica ad essere *per tutti*.

1. I fondamenti psicopedagogici del progetto L.E.O.N.E.

di Aldo Moretti, Franca Felicioli

Il progetto L.E.O.N.E. è interamente fondato sulla consapevolezza che la *Qualità della vita* è uno dei valori più importanti dell'individuo.

Questa considerazione, che può sembrare ovvia per i cosiddetti “normodotati”, è in realtà una conquista per le persone disabili – una conquista per la quale molti Paesi occidentali devono ancora lavorare tanto.

Fino ad oggi prendersi cura della persona disabile ha significato spesso accudirla in un'ottica assistenzialistica, basata sulla percezione delle sue carenze piuttosto che sulla valutazione positiva delle sue capacità residue.

Questo tipo di approccio ha prodotto modelli di sostegno dei disabili che limitano molto le loro possibilità di miglioramento e di crescita, in senso sia operativo che personale. Il progetto L.E.O.N.E. ha avuto, invece, l'ambizione di trasformare questo stato di cose, in favore di una considerazione dei soggetti disabili che favorisse una loro vera integrazione nella società in unione con una maggiore soddisfazione nei confronti della propria vita.

L'intendimento del progetto è, quindi, fornire alla persona disabile i mezzi necessari per svolgere un'attività gratificante ed utile che lasci spazi di crescita personale, per costruire una trama di relazioni sociali non penalizzata dall'handicap, e per acquisire la capacità di gestire la propria vita con tutta l'autonomia possibile date le disabilità dell'individuo. Si tratta di un progetto ancor più ambizioso se pensiamo che è rivolto alle persone con disabilità psichiche, le quali incontrano di norma difficoltà di integrazione e realizzazione maggiori rispetto agli individui con handicap fisico.

Tuttavia, l'esperienza di molte realtà socio-sanitarie italiane che si occupano di riabilitazione e di inserimento sociale e lavorativo dei disabili intellettivi ci insegna che esistono, per queste persone, spazi di sviluppo ancora poco considerati, che consentirebbero una loro integrazione sociale come attori (e non spettatori, secondo quanto avviene oggi) della propria esistenza: un salto nella *Qualità della vita* che richiede un trampolino costruito con innovazione e coraggio. Questo trampolino è stato il progetto L.E.O.N.E.

Queste possibilità di cambiamento *in itinere* costituiscono caratteristiche importanti all'interno del progetto, poiché dimostrano la sua flessibilità strutturale, che consente di rispondere appieno alle esigenze di adattabilità e replicabilità previste dal programma "*Tutte le abilità al centro*".

Relativamente alle modalità di inserimento nel mondo lavorativo dei disabili intellettivi coinvolti nel progetto L.E.O.N.E., si possono prevedere due possibilità:

- *accesso diretto*: secondo questo tipo di modalità il datore di lavoro viene incontro alla persona disabile offrendo la possibilità di inserimento lavorativo;
- *accesso indiretto*: in questo caso sarà il disabile a dare la propria disponibilità sul mercato del lavoro, indirizzandola ovviamente alle realtà ambientali previste nel progetto.

L'insieme delle attività contenute nel progetto L.E.O.N.E. privilegia però non tanto la singola candidatura spontanea diretta, quanto la presenza di strutture intermedie (nello specifico, cooperative da creare *ex novo*) che dirigano le richieste di assunzione e si facciano carico dell'*iter* relativo.

Le nuove tendenze culturali ci incoraggiano in questo senso: attualmente, infatti, osserviamo una maggiore flessibilità intellettuale, di riscoperta dei valori umani contro quelli tipici della concezione efficientista della persona che hanno imperato nell'ultimo secolo. Tutto questo viene incontro alle idee portanti del progetto L.E.O.N.E. attraverso due canali complementari: da un lato la nuova cultura genera maggiore attenzione all'ambiente; dall'altro, porta a considerare l'integrazione delle persone disabili come un fatto naturale, all'interno di una visione della vita in cui la cittadinanza sociale dell'individuo dipende molto più dall'*essere* che dall'*avere* e dall'*agire*.

Una considerazione deve essere rivolta alla capacità che si è avuta nel coinvolgimento complessivo, nella fase di esecuzione dei progetti, delle istituzioni, dell'opinione pubblica in genere, di creare una sorta di positiva aspettativa che suscita interesse e motivazione. Quello che è da combattere si può identificare con una sorta di cultura assistenziale di assestamento al "meno-peggio" che impedisce una progressione culturale ed organizzativa efficace ed efficiente. Aumentare e qualificare il coinvolgimento, inserirsi in temi occupazionali di attualità, utilizzare metodologie e tecniche d'avanguardia, divenire protagonisti alla luce di una parte del generale programma di occupazione, recuperare e rinforzare la dimensione sociale del programma riconoscendo ed evidenziando una problematicità univoca del fenomeno possono essere le carte vincenti per un reale e duraturo successo del programma.

La volontà insita nel progetto è quella di invertire la marcia e di proporsi con modelli all'avanguardia nel settore occupazionale e non cercando di trovare aree residuali in settori decotti. Da questa convinzione è partito il progetto L.E.O.N.E.

È inoltre importante notare che le modalità di collocamento possono usufruire di una serie di modelli che vanno dal lavoro dipendente alla cooperativa sociale, possibilità di part-time verticale e longitudinale, lavoro in ambiti più residenziali o più dinamici, possibilità di essere inseriti in piccoli o grandi gruppi di lavoro, possibilità di collocamento a tutti i livelli di compito da quelli più semplici a quelli più complessi.

È utile ipotizzare percorsi formativi teorici e/o in situazione rivolti non solo alla popolazione disabile intellettiva ma anche rivolti ad altre fasce di disagio al fine di creare gruppi disomogenei per disabilità o difficoltà. Questa disomogeneità può essere sviluppata in positivo al fine di creare gruppi con più competenze. Il progetto dovrà, inoltre, ipotizzare anche nuove possibilità di occupazione nel settore ambientale identificando attività economiche compatibili e attuabili da gruppi quali cooperative sociali agricole che possono dare lavoro non solo alle persone disabili ma anche a giovani disoccupati. Questa attività è molto importante in quanto non settorializza il problema ma, fornendo occupazione a giovani disoccupati, lo rende interessante e quindi importante e significativo per tutti ed in particolare per le amministrazioni pubbliche locali e nazionali che sono assillate dal problema dell'occupazione giovanile. Fornire ipotesi di soluzione in questo ambito vuol dire divenire soggetto interessante, importante e di conseguenza si stimola la volontà di collaborazione da parte degli enti pubblici.

Il progetto ha risposto a due tipi differenziati di bisogno:

- quello legato direttamente all'utenza portatrice di disabilità per favorirne un inserimento di carattere lavorativo;
- quello che invece fa riferimento alle necessità di aggiornamento degli operatori del settore e della gestione dei relativi servizi sulle tematiche della disabilità e delle migliori azioni di integrazione.

Per quanto concerne i disabili, il progetto ha previsto una formazione impostata su due livelli: da un lato contenuti di carattere generale sul lavoro con esperienze dirette di "contatto" con il lavoro stesso, dall'altro una formazione più "tecnica" legata al "saper fare" determinate attività utili ad un inserimento lavorativo in strutture di vario genere.

La possibilità di collocazione potrà avvenire fundamentalmente tramite due soluzioni:

- assunzione singola a tempo indeterminato sulla base della legge 68/99;
- integrazione lavorativa tramite cooperativa sociale che, a sua volta, può collocare gruppi di giovani per specifiche attività o anche collocazione di

singole unità a seguito di un contratto per interventi su di un territorio più vasto, che può raccogliere più realtà ambientali.

Lo scopo principale del progetto L.E.O.N.E. è favorire l'integrazione dei disabili intellettivi all'interno di un contesto socio-lavorativo preciso. Questo tipo di intento presuppone, ovviamente, un'adeguata formazione dell'utenza disabile a cui si rivolge, tale da fornirle le competenze necessarie per svolgere le attività previste in modo efficace e soddisfacente (superando così molti limiti delle assunzioni attuali, che forniscono un posto di lavoro alla persona con disabilità senza darle le possibilità di migliorare o di inserirsi effettivamente nel gruppo dei colleghi).

È evidente che la realizzazione di una vera integrazione dipende in gran parte dall'esito dell'incontro fra i due emisferi umani coinvolti in questo progetto: quello dei disabili e quello dei normodotati. L'attuazione del progetto parte, infatti, dalla constatazione che, indipendentemente dalle implicazioni etiche o sociali di tale fatto, i rapporti tra persone disabili e normodotati sono ancora difficoltosi nelle moderne società occidentali.

Questa semplice e concreta osservazione ci fa comprendere come un progetto rivolto all'integrazione sociale degli individui disabili non possa essere disgiunto da un'accurata valutazione dell'ambiente in cui queste persone andranno ad inserirsi. Un vero e proficuo inserimento delle persone con disabilità intellettiva di cui il progetto si occupa non può quindi prescindere dall'esigenza di creare un terreno fertile in grado di accogliere gli utenti stessi del progetto e, se necessario, di modellarsi intorno alle loro esigenze.

La premessa perché tutto ciò avvenga è costituita da una formazione del personale già collocato sul posto di lavoro in cui il disabile si potrebbe inserire, affinché possa costituire una vera opera di mediazione fra il disabile stesso e i quadri a lui superiori.

Purtroppo, al giorno d'oggi questo tipo di sensibilità non è molto diffuso in Italia, perciò nel progetto si prevede di dedicare un'intera sezione di lavoro alla creazione dei requisiti necessari affinché gli operatori del settore, in cui il disabile potrà inserirsi, diventino in grado di capire le sue vere esigenze, cogliere le sue reali abilità al di là del deficit e favorire la sua integrazione lavorativa e sociale.

In ogni settore lavorativo esistono già indubbiamente operatori di buona volontà e sensibilità, attenti da tempo alle problematiche della disabilità; tuttavia, senza sminuire i loro meriti, è importante comprendere che ad essi va aggiunta una preparazione specifica che consenta di acquisire delle strategie di mediazione basate su una conoscenza più dettagliata delle problematiche dei disabili sia intellettive che psichiche.

Queste considerazioni sono state molto importanti nella scelta di una delle aree lavorative (cooperativa sociale agricola) in cui il progetto è stato sviluppato e applicato: gli operatori di questo settore hanno spesso una recettività culturale nei confronti delle problematiche dell'handicap maggiore rispetto a quella dimostrata nel tempo da chi è occupato in realtà più tradizionali (nelle quali spesso viene collocato, ancora oggi, il disabile mentale).

Riassumendo le considerazioni esposte finora, possiamo dire che l'obiettivo della formazione degli operatori normodotati è duplice: da un lato favorire l'integrazione attiva degli individui disabili all'interno del contesto lavorativo; dall'altro consentire loro di sperimentare le proprie abilità nel contesto socio-lavorativo in tutta sicurezza, grazie all'appoggio necessario ma non invadente degli operatori, messi in grado, grazie alle attività formative del progetto L.E.O.N.E., di sostenere efficacemente i disabili intellettivi in questa nuova esperienza di vita.

Da un lato, infatti, lo *status* di disabile intellettivo rende necessaria una sua formazione pratica in un ambito specifico (da scegliere in base alle caratteristiche peculiari di ogni individuo), il cui scopo è quello di fornirgli competenze immediatamente applicabili secondo schemi chiari ed univoci (questo è quanto è stato fatto fino ad oggi). D'altro canto, però, per impedire che una tale impostazione provochi l'irrigidimento delle sue facoltà intellettive, bisogna supportarlo con un'istruzione di base, eventualmente correlata all'attività per cui egli viene formato ma sostanzialmente indipendente da essa, con l'obiettivo di mantenere quell'elasticità minima necessaria per considerare le alternative ad uno schema d'azione preimpostato.

1.1. Presupposti psicopedagogici e bisogni educativi

Bisogna specificare, *in primis*, che il termine "inserimento" non è il più adatto per indicare le intenzioni del progetto: "inserire" una persona disabile in un contesto di lavoro significa, infatti, esercitare in suo favore un diritto stabilito per legge, in virtù del quale (e sotto determinate condizioni) alla persona disabile non può essere negata una collaborazione lavorativa all'interno delle strutture economico-produttive esistenti in un dato Paese.

L'"inserimento" lavorativo ha perciò degli aspetti positivi (impedisce l'emarginazione sociale del disabile, almeno formalmente ed in determinati contesti, cioè quelli dell'impegno produttivo) ma presenta anche un lato negativo di grande rilevanza: collocare un disabile in un posto di lavoro, infatti, non significa automaticamente garantirgli una buona integrazione in quel contesto.

Il progetto L.E.O.N.E. ha invece l'ambizione di arrivare a fornire al disabile i mezzi necessari non solo per inserirsi, ma anche per integrarsi nell'ambiente lavorativo.

Le stesse leggi relative all'inserimento lavorativo nascono, del resto, dalla constatazione che la persona disabile tende ad essere emarginata dalla società, per motivazioni antropologiche e culturali che hanno matrice antica e che vengono ancor più esasperate dalla concezione moderna per cui l'individuo assume un valore sociale nella misura in cui è produttivo, efficace, veloce e flessibile.

Tuttavia, se queste leggi hanno creato in molti paesi le condizioni oggettive per un inserimento della persona disabile nell'ambito lavorativo, la strada verso un'accettazione da parte di questo mondo è ancora lunga. Sono molte, infatti le resistenze che l'individuo con disabilità si trova ad affrontare nel processo di integrazione con il contesto in cui lavora: il rapporto con i colleghi, la considerazione del valore della sua attività da parte dei superiori, la possibilità spesso preclusa di fare del lavoro produttivo un'esperienza umana arricchente.

Alla base di tutti questi ostacoli sta una valutazione della persona con disabilità (soprattutto se questa è intellettuale) fondata erroneamente sulla percezione della carenza di alcune capacità. In questo modo, ovviamente, diventa difficile valutare il disabile guardando alle abilità che in lui sono rimaste integre: come dice il proverbio, il bicchiere è sempre mezzo vuoto, non mezzo pieno.

È importante, invece, ricordare che il disabile è sempre una persona che ha delle qualità come chiunque altro; purtroppo, nel caso della disabilità intellettuale queste qualità poggiano su una struttura molto fragile. Guardando alla persona disabile in questa nuova ottica vedremo perciò che, se le sue carenze gli impediscono di svolgere attività complesse (con una limitazione variabile caso per caso), questo non significa che egli non abbia una propria struttura affettiva e di personalità, che gli consente di instaurare legami interpersonali e di attribuire un senso di valore personale all'esperienza lavorativa.

Di conseguenza, l'inserimento lavorativo dell'individuo disabile deve anche tenere conto di quelle variabili socio-emotive che assumono un peso considerevole nelle scelte di vita di qualunque persona: perciò il lavoro deve essere soddisfacente, lasciare spazio ad una crescita personale (nelle abilità e nelle relazioni con gli altri), integrare il lato economico con un plusvalore che lo renda luogo di espressione di sé e di socializzazione.

Riconoscendo come prioritari i seguenti bisogni educativi e formativi:

- riconoscimento delle proprie capacità e dei propri limiti;
- accettazione dell'ambiente e delle relazioni con i colleghi;

- crescita personale;
- crescita professionale attraverso l'acquisizione e l'ampliamento di competenze specifiche;
- mantenimento di competenze già acquisite;
- supporto nei momenti di difficoltà;
- decodifica dei messaggi;
- stimolo e sostegno all'acquisizione e riconoscimento del ruolo di lavoratore;

allora è possibile ipotizzare un'esperienza lavorativa che possa veramente diventare, per la persona con disabilità intellettiva un mezzo di conquista di un'autonomia vera. Se fino ad oggi l'unica autonomia acquisibile era quella economica (che poi il disabile non era in grado di gestire, poiché restava comunque dipendente dalla famiglia o da altre strutture per tutte le sue necessità psichiche), l'inserimento di queste persone all'interno di una realtà lavorativa emotivamente ricca consente di porre le basi per un loro futuro sganciamento dalla famiglia, innescando un circolo virtuoso che, a partire da una maggiore autogrificazione, li sproni a sfruttare al meglio tutte le loro capacità residue, traendone la consapevolezza di una vita dotata di senso e non eterodiretta.

Come si può giungere a questo risultato? Una premessa imprescindibile è la modificazione della corrente mentalità relativa a come le abilità residue del disabile intellettivo possano essere messe a frutto nel modo migliore. Esiste infatti una convinzione comune secondo la quale avendo la persona disabile delle capacità limitate, la cosa migliore è incanalarle in attività semplici e ripetitive, che egli possa apprendere per imitazione da un normodotato ed esercitare senza commettere troppi errori.

Questo tipo di procedimento produce apparentemente dei risultati ottimi, poiché la persona che ha una disabilità intellettiva è per lo più in grado (purché la sua menomazione non sia grave) di apprendere lo svolgimento di compiti semplici e di riprodurli con buoni risultati. In realtà, però, questo tipo di meccanismo è quanto mai deleterio per il disabile stesso. I problemi di *deficit* intellettivo, infatti, sono spesso legati ad una struttura del sistema nervoso carente o imperfetta.

Queste carenze si manifestano innanzi tutto come incapacità di apprendere sequenze di azioni complesse, e ciò induce quasi sempre a percepire la disabilità intellettiva come un difetto nella gestione della quantità delle informazioni.

In realtà, nonostante queste considerazioni siano tutte vere, il problema relativo alla quantità di informazioni che è possibile gestire contemporaneamente è secondario per qualsiasi disabile intellettivo. Il vero ostacolo

nell'applicazione delle abilità intellettive residue è costituito infatti dall'irrigidimento che si manifesta come la difficoltà (e nel tempo come l'impossibilità) di trasferire le competenze ad ambiti diversi da quello in cui sono state acquisite e di generalizzarle, cogliendone gli elementi salienti e costituendoli come punti fermi estranei al contesto di apprendimento.

1.2 Competenze e formazione

In concreto, il disabile intellettivo che abbia appreso le competenze necessarie ad eseguire un dato compito (semplice) può diventare capace di svolgere il suo lavoro in modo ottimale; contemporaneamente, però, se alcuni aspetti – anche minimi – della sua attività cambiano, egli non è in grado di ricostruire lo schema mentale necessario a riorganizzare una sequenza di azioni o di pensieri conseguenti. Questa rigidità mentale lo condanna, se vuole svolgere un lavoro, a mantenere la propria attività entro schemi che non lasciano spazio ad alternative – un aspetto dell'attuale sistema formativo dei disabili che certamente non li aiuta a percepire il loro lavoro in modo soddisfacente o ad acquisire la flessibilità minima necessaria ad autogestirsi nella vita quotidiana.

È evidente che un'impostazione rigida della formazione e dell'attività del disabile intellettivo comporta dei costi congiunti, personali e sociali: non solo, infatti, il disabile rischia di compromettere le proprie capacità cristallizzandole, e si preclude spesso la possibilità di trarre soddisfazione personale e spazi di autonomia della propria attività, ma bisogna anche considerare che molto spesso la persona disabile di età compresa tra i 18 e i 25 anni (giovane adulto) ha alle spalle un percorso specifico di formazione e di riabilitazione, che perde il suo significato se è destinato a sfociare in un'attività che impoverisce le abilità residue della persona.

La necessità di cambiare l'attuale stato di cose deriva inoltre da un dato di fatto che non possiamo ignorare: l'aspettativa di vita delle persone disabili in genere si è infatti enormemente dilatata negli ultimi decenni, fino a raddoppiare. Non sono più accettabili, perciò, le considerazioni a breve termine che giustificavano un inquadramento lavorativo delle persone disabili, mirato a mantenerlo attivo per un periodo di tempo destinato ad essere limitato.

In che modo è possibile realizzare l'inversione di tendenza necessaria per trasformare il quadro attuale?

Le considerazioni appena sviluppate rendono evidente che l'intervento sulla concezione del lavoro del disabile non sarebbe la soluzione radicale a questo problema. Se si vuole veramente agire in modo efficace, il primo

passo va fatto nell'ambito della formazione, ed è proprio quanto il progetto L.E.O.N.E. si è proposto di fare. Il concetto di formazione quale investimento primario per il futuro personale e professionale del disabile è infatti imprescindibile affinché il progetto di integrazione si traduca effettivamente in un accesso innovativo al mondo del lavoro (e, se vogliamo, al mondo *tout court*)

Nel progetto L.E.O.N.E. sono presenti molte novità, articolate in diversi ambiti sia teorici che applicative:

- il concetto di autonomia della persona disabile, che spesso viene riconosciuto sulla carta ma che fatica a tradursi in pratiche che veramente migliorino la *Qualità della vita* degli individui con disabilità (Gelati, 2004);
- l'unione di istruzione e formazione che consente al disabile intellettivo di acquisire (e mantenere) la flessibilità necessaria per operare una scelta su alternative di azioni possibili di fronte ad un dato evento, evitando così l'irrigidimento (anche professionale) che deriva dall'incapacità di gestire situazioni che esulano da uno schema prefissato;
- la scelta dell'ambiente come ambito di inserimento privilegiato delle persone disabili.

In passato, infatti, i disabili intellettivi trovavano una collocazione lavorativa quasi sempre all'interno di settori economici tradizionali, che offrivano loro la possibilità di svolgere mansioni semplici e ripetitive, nei quali però essi finivano per trovarsi "rinchiusi", senza possibilità di progressione di carriera o variazioni di mansioni.

Il settore dell'agricoltura sociale, invece, data la sua nascita più recente, offre la possibilità di inserire i disabili intellettivi secondo schemi innovativi, basati sulla mobilità delle mansioni e sull'utilizzo di una formazione flessibile.

Infine, è importante sottolineare che anche l'approccio fra disabili e normodotati costituisce, nell'ottica propria del progetto L.E.O.N.E., un importante elemento di innovazione rispetto al passato. Esso è infatti concepito nei termini di un'integrazione totale, che consenta una comunicazione paritetica da entrambe le parti: questo consente di superare l'ottica assistenzialistica che finora ha dominato quasi ovunque nell'ambito dei rapporti fra queste due categorie. In tal modo si chiude il cerchio aperto con la formazione dei disabili intellettivi, così come è proposta dal progetto L.E.O.N.E.: l'acquisizione di competenze flessibili si trasforma infatti in maggiori capacità di adattamento future, che costituiscono la base per un'efficace integrazione nel gruppo dei normodotati.

Le nuove opportunità presenti nel progetto sono tutte legate alle caratteristiche esposte precedentemente : si sviluppa infatti secondo uno schema

unitario e coerente, in cui tutti gli elementi concorrono allo scopo finale, rappresentato appunto dalle nuove possibilità di integrazione offerte.

Non si parla più, infatti, solo di inserimento lavorativo, ma si vuole favorire l'instaurarsi di rapporti paritetici fra disabili e normodotati, ponendo le basi affinché il contesto lavorativo diventi solo la prima delle realtà di incontro fra questi due gruppi (coloro che hanno dato vita alla cooperativa sociale e quelli che hanno partecipato alla formazione comune).

Flessibilità

Il percorso di formazione previsto dal progetto L.E.O.N.E. per i suoi utenti ha consentito loro di acquisire le competenze necessarie per svolgere alcune attività predefinite, ma ha lasciato anche spazio per un'istruzione aspecifica che ha avuto il compito di costituire un bagaglio di conoscenze fruibili. In questo modo, al disabile non sono stati solo forniti schemi d'azione, ma anche elementi singoli di ragionamento componibili in sequenze logiche in base alla valutazione di elementi esterni.

Operatori

Il progetto ha previsto, come già illustrato, un percorso formativo rivolto agli operatori del settore ambiente parallelo e complementare a quello organizzato per gli utenti disabili. Lo scopo di questa iniziativa è stato rappresentato (come abbiamo più volte ribadito) da una più efficace interazione con i disabili, così da consentire loro maggiori opportunità di integrazione sociale.

Settore Lavorativo

La scelta dei vari settori compreso l'ambiente è stata funzionale ad un migliore inserimento dei disabili nel mondo del lavoro: quella dell'agricoltura sociale è infatti un'area in espansione, che offre perciò possibilità occupazionali più ampie di quelle proprie dei settori tradizionali.

Emerge con forza in tutto il progetto L.E.O.N.E. il concetto di cittadinanza usato in senso traslato: si esprime infatti il diritto, dovuto alla persona disabile come a chiunque altro, di inserirsi con piene facoltà all'interno del sistema sociale. Perché questo sia possibile, però, bisogna riconoscere anche alla persona la possibilità di sfruttare pienamente le proprie capacità allo

scopo di autodeterminare la propria esistenza. Il progetto L.E.O.N.E., concepito in quest'ottica, ha individuato uno dei suoi principali scopi formativi proprio nel conseguimento del maggior grado possibile di autonomia e determinazione da parte dei disabili a cui si rivolge.

Il concetto di autonomia cui il progetto si riferisce è inteso in senso ampio e composito: include infatti la capacità di svolgere senza aiuto esterno varie attività di base e, conseguentemente, la possibilità di acquisire un'indipendenza psichica dalle persone e dalle strutture che normalmente si fanno carico di tutte le necessità del disabile, a partire da quelle elementari.

Fino ad oggi l'accudimento familiare era considerato l'unico modo per garantirgli un punto d'appoggio stabile e duraturo, almeno fino a quando la famiglia aveva la possibilità di prendersi carico di lui; quando poi i genitori non erano più in grado di fornire questo sostegno o venivano a mancare, per lo più il disabile era inserito all'interno di una struttura di accoglienza nella quale trascorreva il resto della sua vita.

Il progetto L.E.O.N.E. si è proposto di superare tutto questo attraverso una nuova concezione autonomistica della persona disabile, basata sul presupposto che l'individuo con disabilità intellettiva possa e debba conquistare una certa indipendenza dalla sua realtà d'origine, così da acquisire i mezzi per autodeterminarsi in futuro. È evidente che la capacità di gestirsi autonomamente varia molto da persona a persona, e dipende in ampia misura dal grado del deficit che la caratterizza; tuttavia, escludendo i casi più gravi, esiste sempre la possibilità di ampliare le capacità di un individuo disabile avvicinandole il più possibile a quelle di un normodotato.

1.3 L'inserimento nei percorsi

In tal senso il gruppo di lavoro ha identificato strumenti e modalità valutative ed operative finalizzati ad una concreta selezione dei potenziali utenti e dei relativi percorsi previsti nel progetto.

Ogni persona è stata individuata idonea al percorso previsto nel progetto sulla base della sua storia riabilitativa, d'integrazione sociale e scolastica e della competenze presenti ed attivabili.

L'integrazione lavorativa conferisce senso e significato a "tutto ciò che si fa prima", nel periodo scolastico e nella formazione professionale, quindi il percorso dalla scuola al lavoro dovrebbe essere finalizzato al raggiungimento di questo obiettivo.

L'integrazione lavorativa delle persone con disabilità è un processo delicato che prevede una rigorosa metodologia e una profonda attenzione al percorso formativo. Sono utilizzati in tal senso strumenti valutativi idonei ed

adeguati alla tipologia dell'utenza, affiancati e sostenuti dalle storie presenti nelle cartelle cliniche e dalla valutazione non solo dell'idoneità della persona ma nella condivisione del progetto anche da parte dell'*entourage* familiare.

Anticipando quanto nel dettaglio sarà approfondito nei prossimi contributi, di seguito proponiamo gli snodi fondamentali del processo, requisiti che delineano interventi e competenze e confermano la potenzialità della *best-practice*:

- analisi dei pre-requisiti
- situazione clinica idonea
- livello d'autonomia raggiunta e raggiungibile adeguato
- condivisione dell'*entourage* familiare
- età della persona
- idoneità al lavoro espressa dalla formazione professionale
- progettazione e valutazione della storia formativa
- condivisione del percorso formativo
- valutazione della persona disabile ed identificazione tramite idonei strumenti delle competenze acquisite di possibili mansioni
- studio delle postazioni di lavoro
- ricerca e valutazione idoneità della sede delle *work experience*
- raccordo con l'azienda per l'avvio della progettazione
- preparazione della persona disabile tramite colloqui, incontri, scambio di opinioni, rilevazione dei desideri e delle aspettative nel rispetto della sua identità
- preparazione e colloqui con la famiglia della persona disabile al fine di chiarire il senso ed il significato del progetto che non deve essere interpretato come la prosecuzione di una forma di riabilitazione
- preparazione dell'ambiente di lavoro
- inserimento e conoscenza dell'ambiente da parte della persona disabile
- raccordo costante con i colleghi, rilevamento delle problematiche e riprogettazione e/o riprogrammazione sul campo
- periodo di monitoraggio con la presenza continua del mediatore al lavoro
- stabilizzazione dei contatti con le figure di riferimento individuate in azienda a seguito dell'accordo con la stessa, anche al fine del mantenimento del posto di lavoro (Moretti, Felicioli, 2004a; 2004b)
- valutazione della sintonia tra il progetto ed il contesto lavorativo
- eventuali correzioni di percorso e nuovo allineamento
- analisi, discussione e rimodulazione del progetto mediante un processo di supervisione
- interventi d'urgenza e di sostegno sia alla persona disabile che ai colleghi e/o alla azienda.

2. Progettare l'innovazione in educazione

di *Andrea Traverso*

Affrontare una progettazione complessa come quella richiesta dal bando regionale “Tutte le abilità al centro”¹ non è solamente un impegno di ordine metodologico o di modello di lavoro, perchè sono richieste anche una competenza di ordine politico-gestionale e la conoscenza di alcuni snodi e di alcune specificità che rendono non banale la stesura del documento progettuale. Come spesso accade per la progettazione che deriva da bandi di rilievo medio-alto (in termini di volume di lavoro previsti, di impegno temporale e di risorse investite per il finanziamento delle attività) essa è fortemente vincolata dai limiti imposti da tale bando ma, con una buona preparazione e conoscenza del tema, consente anche di attivare reali percorsi di innovazione sociale ed educativa (Traverso, 2016, 37-39).

«Per poter organizzare un sistema progettuale orientato all'innovazione, fondato sul processo e non sul prodotto, possono essere di riferimento i quattro elementi che la progettazione ecologica (Banathy, 1991) propone come modello:

1. una evidente dichiarazione di intenti, che funga da riferimento per il sistema o per l'istituzione educativa: a cosa serve il progetto? Quale deve essere il suo contributo? In termini sistemici, è una “definizione di base” che detta i confini e i limiti dell'azione;

2. i parametri del sistema nel quale si vuole insistere; l'insieme delle relazioni interne (coloro che ne sono direttamente coinvolti) ed esterne (coloro che volontariamente o involontariamente “incontrano” il progetto dall'esterno, come nel caso degli stakeholder, che vedremo in seguito): chi lo padroneggia e controlla? Chi sono gli utenti? Come si relaziona con la comunità, la società e il Governo?

3. un modello di funzioni che consideri i rapporti di causa-effetto e di risorsa-effetto secondo una prospettiva sistemica: cosa deve fare il sistema per realizzare gli intenti? Come si relazionano fra loro le diverse funzioni?

4. la gestione e l'organizzazione secondo logiche inclusive, ma specialistiche: quali sistemi, strutture, persone, capacità, competenze e azioni è probabile che siano richiesti per operare nella realizzazione di tutto ciò che abbiamo detto sopra?»

¹ Del bando e delle sue caratteristiche si troverà ampia trattazione nel capitolo seguente.

Questo tipo di progettazione è complesso in quanto si deve sovrapporre a

1) un contesto nel quale si assiste a una rilevante distanza di natura: sociale, economica, culturale o geografica tra i beneficiari (coloro ai quali si desidera migliorare la vita) e il consesso di attori pubblici, privati, enti finanziatori e progettisti che si muovono in tale spazio e decidono di intervenire in tale contesto. In parole più semplici quando chi identifica, attua, o finanzia, o per usare un termine onnicomprensivo “promuove” un progetto è *lontano* dai destinatari ultimi del progetto. Alcuni esempi di contesti difficili secondo questa definizione sono quelli in cui qualcuno decide di promuovere un progetto a beneficio delle categorie di seguito elencate non facendone parte:

- beneficiari svantaggiati (disoccupati, giovani a rischio, disabili, immigrati, persone in conflitto con la legge, soggetti con forti dipendenze, etc.);
- minoranze etniche, culturali o religiose;
- beneficiari di paesi geograficamente e/o culturalmente lontani;
- beneficiari aventi, rispetto ai promotori, forti discrepanze d’età, credenze, abitudini, valori, stili di vita.

[...]

2) un contesto in cui chi promuove il progetto si attende una ricaduta sulla collettività intera ovvero in cui i beneficiari ultimi a cui verrà migliorata la vita non costituiscono un settore definito della società come per esempio: gli artigiani, i bambini, le casalinghe..., bensì rappresentano la collettività stessa con al suo interno tutte le sue differenze, discrepanze e potenziali conflittualità (Stroppiana, 2009, 16-17).

In un bando (o Avviso, a seconda della dicitura utilizzata) sono contenute le “regole” del gioco che tracciano i destini, i limiti e le possibilità di tutto ciò che si intende auspicare e realizzare. Con tale affermazione non vogliamo certo intendere il predominio del bando (e del suo valore normativo) sulla “buona” progettazione ma è pur vero che il bando (ed i relativi manuali di redazione, gestione e rendicontazione) sono la guida di lavoro imprescindibile, dalla fase di implicita progettualità sino alla verifica finanziaria.

L’innovazione si annida nelle possibilità concesse dal bando, all’incrocio con la creatività e lo slancio progettuale (Mostarda, 2008).

Nell’Avviso “Tutte le abilità al centro”, già dalla copertina, troviamo immediatamente tutte le indicazioni utili per avviare una progettazione efficace e funzionale: «L’avviso si inserisce nell’ambito dell’Asse III - Inclusione sociale del Programma Operativo Obiettivo “Competitività Regionale ed Occupazione” del Fondo Sociale Europeo per gli anni 2007/2013, la cui finalità principale è quella di sviluppare percorsi di integrazione e migliorare il (re)inserimento lavorativo dei soggetti svantaggiati per combattere ogni forma di discriminazione nel mercato del lavoro». Sono chiari i primi riferi-

menti gerarchici della documentazione da analizzare: il Fondo Sociale Europeo (FSE) ed il Programma Operativo Obiettivo “Competitività Regionale ed Occupazione”, nello specifico l’Asse III – Inclusione sociale (FSE 2007-2013) che di seguito andiamo a presentare.

2.1 Il Fondo Sociale Europeo (FSE)²

Se oggi il Fondo Sociale Europeo è utilizzato per fare fronte ad un lungo periodo di crisi che ha fortemente indebolito territori estesi ed ampie fasce di popolazione, per l’Unione Europea, quando se ne dotò nel 1957 (con il Trattato di Roma)³, rappresentò uno strumento di rilancio economico e sociale in grado di attivare specifiche iniziative di intervento locale (Isfol, 2002). L’obiettivo era “migliorare il tenore di vita”, “investire”, “creare nuove risorse”. Oggi il Fondo Sociale Europeo (FSE) è lo strumento prioritario utilizzato dall’Unione Europea per sostenere l’occupazione e l’inserimento nel mondo del lavoro con l’obiettivo di assicurare *chance* lavorative più eque e solidali per tutti, adattando, in parte, al contesto socio-economico i suoi obiettivi specifici.

A queste priorità si affianca un tema di grande interesse pedagogico ed educativo: la necessità di definire (e partecipare ad) un modello di società inclusiva (Mosso, Testoni, 2015; Musello, Sarracino, cur. 2015). I temi sono oggi al centro della Strategia Europa 2020⁴ che promuove una crescita intelligente, sostenibile e, appunto, inclusiva nell’UE. Non si tratta, dunque, dell’immissione di denari a sostegno delle economie ma di un rinnovato supporto ad una dimensione culturale del lavoro e della società. Al centro di questa rinnovata visione della società e degli individui che la compongono

² Per la documentazione relativa al FSE del precedente sessennio si veda, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX:32006R1081> [ultimo accesso gennaio 2016] e, in integrazione: Salomone Turrini (2008); Paganetto (2010); Cappello (2015).

³ Il trattato CEE, firmato a Roma nel 1957, aggrega alcuni Stati europei (Francia, Germania, Italia e paesi del Benelux) in una nuova Comunità avente per finalità ed impegno l’integrazione dei sistemi tramite gli scambi, in vista dell’espansione economica. «Oltre allo sviluppo di tali politiche viene creato il Fondo Sociale Europeo, diretto a migliorare le possibilità di occupazione dei lavoratori e il loro tenore di vita, e istituita una Banca europea per gli investimenti, destinata ad agevolare l’espansione economica della Comunità attraverso la creazione di nuove risorse». Per la presa visione dei documenti istitutivi si veda, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV:xy0023> [ultimo accesso gennaio 2016].

⁴ Sul tema di veda http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm [ultimo accesso gennaio 2016].

c'è il Progetto di Vita (Batini, Del Sarto, 2005; Crispiani, Giaconi, 2009; Zonato, 2015). La definizione delle proprie ambizioni si coniuga nei contesti lavorativi e nella vita di comunità. L'esercizio è la promozione di reti solidali, di reciproca utilità, senza sentire violati i propri diritti e senza mancare di esercitare i propri doveri.

Emerge un'idea di cittadinanza responsabile e dotata di una consapevolezza etica, sociale ed operativa in grado di modellare la società di appartenenza.

«La Commissione europea e gli Stati membri dell'UE stabiliscono congiuntamente le priorità del FSE e le modalità di assegnazione delle sue risorse», tra queste:

- la promozione dell'adattabilità dei lavoratori e delle imprese, valorizzando nuove competenze e facilitando l'acquisizione di nuovi modelli di lavoro;
- il miglioramento dell'accesso all'occupazione dei giovani nella transizione dal mondo della scuola a quello del lavoro;
- la formazione ai disoccupati scarsamente qualificati per migliorarne le prospettive occupazionali;
- la formazione professionale e l'apprendimento permanente, che consentono ai cittadini di ottenere nuove competenze, costituiscono una parte significativa di molti progetti dell'FSE (Teselli, 2016; D'Aniello, 2014);
- l'attenzione a gruppi svantaggiati per favorire l'integrazione dei cittadini nella società e nella vita quotidiana come contrasto alla crisi finanziaria.

Il Fondo Sociale Europeo per le persone

I principi ispiratori del Fondo, sin dalla sua istituzione, hanno una forte connotazione sociale, prima ancora che economica, esplicitando da subito l'interesse non tanto per i *sistemi* quanto per le *persone*, per le famiglie, per i nuclei più piccoli della società. L'erogazione delle risorse ha sempre una duplice ricaduta: la collettività (le aziende, le istituzioni, le comunità organizzate) ed i singoli (ne sono un esempio i percorsi formativi ad accesso individuale, gli interventi per l'inserimento lavorativo o il re-inserimento nel mondo del lavoro). L'FSE non è, dunque, «un ufficio di collocamento e non pubblica offerte di lavoro, ma finanzia decine di migliaia di progetti⁵ locali, regionali e nazionali in materia di occupazione in tutta Europa, partendo dai

⁵ Per una ricognizione, non esaustiva, di alcuni progetti e temi si veda, <http://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=46&langId=it> [ultimo accesso 12 dicembre 2015].

piccoli progetti gestiti da associazioni benefiche locali per aiutare i disabili a trovare un posto di lavoro idoneo fino ad arrivare ai progetti di portata nazionale per promuovere la formazione professionale presso l'intera popolazione».

Ciascuno Stato membro, in accordo con la Commissione europea, definisce e pianifica uno o più programmi operativi per i finanziamenti dell'FSE durante il periodo di programmazione settennale. I programmi operativi definiscono le priorità di intervento delle attività dell'FSE, i relativi obiettivi e gli impatti attesi nelle diverse aree regionali (Isfol, 2001).

Le tipologie di progetti (per forma, tipologia, portata e dimensioni) che possono essere finanziati con l'FSE hanno come destinatari diverse categorie sociali considerate "marginalità" o bisognosi di interventi di riqualifica e rilancio socio-economico: «alcuni sono destinati ai sistemi di istruzione, agli insegnanti e agli scolari, altri si rivolgono ai disoccupati giovani e meno giovani, mentre altri ancora sono pensati per gli aspiranti imprenditori in ogni campo. Il Fondo sociale europeo, in poche parole, si concentra sulle persone»⁶.

Durante i lavori di preparazione dei documenti comunitari, soprattutto attraverso workshop di interesse locale, sono emersi alcuni elementi imprescindibili che hanno caratterizzato e finalizzato gli interventi:

«la *rete*, a garanzia della *sostenibilità* dei progetti. Consolidamento, valorizzazione ed eventualmente creazione di reti che possano garantire modalità di inclusione integrate, efficaci e durature;

la *continuità* dei servizi, che costituiscano, per i destinatari, ma anche per gli stessi attori, un riferimento per quanto possibile stabile, anche nell'ottica di una eventuale *trasferibilità* delle buone pratiche realizzate;

la *valorizzazione della persona* e lo sviluppo della sua autonomia, coerentemente con la vocazione del FSE, andando nella direzione di un *re/inserimento socio-lavorativo stabile* che superi una logica strettamente assistenziale;

la *personalizzazione e individualizzazione* dei percorsi che tengano conto delle caratteristiche degli individui, dei loro bisogni, anche in relazione alle diverse fasi della vita su cui intervenire e dei contesti in cui gli individui stessi sono inseriti;

la *flessibilità* dei progetti, ad esempio riconoscendo inserimenti lavorativi parziali, in termini di orario e di contributo produttivo, ma non di meno importanti o addirittura essenziali per l'inserimento socio-lavorativo delle persone interessate;

l'*integrazione* tra tutti i soggetti del sistema, le risorse disponibili e gli strumenti predisposti, anche al fine di evitare duplicazioni e sovrapposizioni;

la definizione di *indicatori* adeguati relativamente alla performance dei progetti che saranno attivati» (Avviso "Tutte le abilità al centro", 4).

⁶ Fonte: <http://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=35&langId=it> [ultimo accesso luglio 2015].

Principi orizzontali dell'FSE: quale concentrazione tematica?

Il legame tra progetto e persona attraversa tutto il ciclo del progetto, dalla condivisione delle finalità sino alla valutazione; se il progetto crea i presupposti per migliorare la vita delle persone, le persone rendono reale il prodotto progettuale condizionandolo con tutte le variabili dell'*esistere*.

La natura comunitaria del Fondo trova però determinazione in tutte le diverse fasi della progettazione: «collaborare è infatti il metodo migliore per assicurare che le risorse siano impiegate nel modo più efficace ed efficiente possibile e rispondano ai bisogni di una determinata regione o comunità». Questa dimensione plurale tiene in contatto coloro che progettano - una comunità di pratica (Wenger, 2006) che immagina un futuro migliore - e coloro che sono i destinatari del progetto. Nel primo caso, al fine di garantire i diversi livelli di *rappresentatività* e i principi di *sostenibilità* economia e sociale (Traverso, 2016, 93-98; 160), il funzionamento dell'FSE prevede come sostegno:

- «il cofinanziamento [che] assicura la partecipazione a livello nazionale e regionale: i finanziamenti dell'FSE sono sempre accompagnati da un finanziamento pubblico o privato. I tassi di cofinanziamento variano tra il 50% e l'85% (il 95% in casi eccezionali) dei costi totali dei progetti, a seconda della ricchezza relativa della regione;
- la gestione condivisa [che] consente una corretta ripartizione delle responsabilità: le linee guida dell'FSE vengono stilate a livello europeo attraverso consultazioni con un'ampia rosa di parti interessate, mentre i programmi operativi sono negoziati tra le autorità nazionali e la Commissione. L'attuazione, tramite i programmi operativi, è a cura delle autorità competenti di ciascun paese».

Gli investimenti del FSE interessano tutte le regioni dell'Unione europea: fra il 2014 e il 2020 sono previsti investimenti negli Stati membri per oltre 80 miliardi di euro. Nello stesso periodo il FSE si focalizzerà su quattro obiettivi tematici (*concentrazione tematica*) della politica di coesione:

- la promozione dell'occupazione e il sostegno alla mobilità dei lavoratori;
- la promozione dell'inclusione sociale e la lotta contro la povertà;
- l'investimento in istruzione, competenze e apprendimento permanente;
- il miglioramento della capacità istituzionale e l'efficienza dell'amministrazione pubblica.

Il 20% degli investimenti del FSE, inoltre, sarà destinato ad attività dirette a migliorare l'inclusione sociale e a contrastare la povertà.

2.2 Il Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR)⁷

Così come il FSE, anche il FESR indirizza gli investimenti su aree prioritarie strategiche (*concentrazione tematica*) riconosciute come possibili inneschi di sviluppo. Ne sono un esempio: l'innovazione e la ricerca, l'agenda digitale⁸, il sostegno alle piccole e medie imprese, l'economia a basse emissioni di carbonio. In tutti questi casi si riconosce, all'interno dei temi, il tentativo di coniugare una linea di sviluppo economico ed un ritardo (anche tecnologico) che necessita di essere colmato.

La particolarità del FESR, maggiormente specifica rispetto al FSE, è la stretta relazione con le caratteristiche dei territori d'investimento. Impegnandosi a migliorare la dotazione strumentale ed i livelli tecnico-tecnologici, il rapporto tra l'investimento e il ritardo evidenziato deve garantire efficacia ed efficienza in termini di processo e di prodotto. Per questo motivo le risorse FESR stanziare a favore delle priorità elencate in precedenza dipendono dal livello di sviluppo⁹ delle regioni coinvolte:

- nelle regioni *più sviluppate* almeno l'80 % dei fondi deve concentrarsi su almeno due priorità;
- nelle regioni *in transizione* la concentrazione concerne il 60 % dei fondi;
- nelle regioni *in ritardo* di sviluppo la concentrazione concerne il 50 % dei fondi.

Il FESR si impegna, e prevede specifiche risorse e linee di intervento, in favore di aree svantaggiate dal punto di vista geografico (isolate, montane o caratterizzate da una scarsa densità demografica). Inoltre, le aree più periferiche sono destinatarie di specifici sostegni economici da parte del FESR per far fronte agli svantaggi derivanti dalle condizioni di lontananza rispetto ai centri urbani.

⁷ Per la documentazione relativa al FESR del precedente sessennio si veda <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX:32006R1080> [ultimo accesso 13 giugno 2016].

⁸ Sul tema a livello europeo si veda <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV:si0016> [ultimo accesso 12 luglio 2016]; a livello nazionale, invece, si veda <http://www.agid.gov.it/agenda-digitale> [ultimo accesso 12 luglio 2016].

⁹ Nella nuova politica di coesione UE 2014/2020 prevede investimenti in tutte le regioni UE, proporzionando gli aiuti e i contributi nazionali ai livelli di sviluppo: Regioni *in ritardo* di sviluppo (PIL < 75% della media UE a 27); Regioni *in transizione* (PIL compreso tra il 75% e il 90% della media UE a 27); Regioni più sviluppate (PIL > 90% rispetto alla media UE a 27).

Erano, ad esempio, finanziabili – nel caso del Bando “*Tutte le abilità al centro*” – interventi finalizzati a:

- «inserimento e/o il reinserimento occupazionale di soggetti disabili e svantaggiati prevedendo misure di accompagnamento (FSE) allo sviluppo delle competenze del personale di cooperative sociali, imprese e enti pubblici attraverso percorsi formativi per l’inserimento di soggetti svantaggiati (FSE);
- sviluppo e ampliamento attraverso l’organizzazione di beni e servizi (FSE- principio di flessibilità FESR) al sostegno alla creazione di nuovi rami d’azienda o di nuove imprese (FSE e principio di flessibilità FSE-FESR);
- introduzione di innovazioni di prodotto, di processo che favoriscano l’inserimento lavorativo di soggetti svantaggiati (FSE e principio di flessibilità FSE-FESR);
- sostegno alla conciliazione tra tempi di vita di lavoro e familiare (FSE e principio di flessibilità FESE-FESR);
- realizzazione di iniziative innovative di interesse comune promosse da cooperative sociali o imprese sociali in forma aggregata e loro associazioni (es. reti di imprese)».

Si può apprezzare l’integrazione tra i due Fondi, tra investimenti orientati allo sviluppo (con obiettivi a medio-lungo termine) ed interventi specifici e fortemente contestualizzati finalizzati a generare benefici diretti (con obiettivi a breve-medio termine).

Il Fondo FESR si occupa proprio di conciliare grandi obiettivi strutturali intervenendo con l’acquisto di strumenti e attrezzature che garantiscano il raggiungimento di standard. Facciamo qualche esempio, così come i documenti comunitari riportano:

- creazione di nuovi rami d’azienda o di nuove imprese;
- acquisto di macchinari, attrezzature e arredi; autoveicoli di tipo tecnico speciali e ad uso esclusivo dell’attività espletata; brevetti o licenze d’uso;
- conciliazione tra tempi di vita di lavoro e familiari (acquisto bus navetta, taxi collettivo, city car, biciclette);
- acquisto hardware e software.

I progettisti troveranno nei diversi bandi indicazioni ancor più specifiche sulle tipologie di spese ammesse e quali partner potranno sostenerle (esistono infatti differenze di spesa tra un’amministrazione pubblica ed un’azienda/ente privato).

Tipologia di attività previste dal bando

Il bando “*Tutte le abilità al centro*” ammetteva al finanziamento «progetti che prevedano contestualmente la realizzazione di una pluralità di attività/azioni/iniziative nell’ambito dell’utilizzo della flessibilità FESR congiuntamente al FSE e diversi soggetti attuatori (nella loro porzione di cofinanziamento)». Questa condizione, cioè di prevedere attività e fondi diversificati, dovrebbe garantire interventi mirati e finalizzati ad una reale sostenibilità del prodotto.

Non è tuttavia possibile perseguire il successo delle attività senza intervenire complessivamente sul processo e valorizzando servizi “accessori” al piano progettuale. Sono da intendersi tali – sulla base di valori sociali ed educativi:

- la formazione, intesa come un momento all’interno dell’intero processo di inclusione, come un mezzo, progettato a partire dai reali bisogni dell’utente (Boffo, Falconi, Zappaterra, 2012);
- un □ maggiore coinvolgimento delle imprese già dalla fase di progettazione delle attività e il riconoscimento dell’ingaggio delle imprese che, con risorse proprie, aderiscono alla realizzazione dei progetti, in modo da sollecitare ad assumere impegni concreti. Inoltre, si propone di perseguire collaborazioni che vadano effettivamente al di là dei limiti temporali dell’iniziativa;
- un inserimento nel mercato del lavoro con maggiore impegno in settori che abbiano una reale rispondenza di mercato; anche in relazione alle potenzialità e alle caratteristiche del territorio di appartenenza;
- la presenza di tutor e referenti aziendali (mediatori al lavoro) che siano in grado di fungere da interconnessione tra il lavoratore e il datore di lavoro nelle fase di avvio e durante la stabilizzazione del rapporto di lavoro.

Creazione di impresa

In riferimento a questo Bando, come avremo modo di vedere con maggiore dettaglio nel prossimo capitolo, il FESR è stato destinato alla creazione/istituzione di una Cooperativa Sociale di tipo B¹⁰. Le spese ammesse, per meglio comprendere le possibilità concesse dal Fondo, erano:

¹⁰ Le Cooperative Sociali di tipo A che hanno il compito di gestire servizi socio-sanitari educativi e possono farlo sia direttamente sia in convenzione con enti pub-

- la formazione (propedeutica alla futura attività imprenditoriale);
- la consulenza (fiscale, contabile, legale);
- le spese per la costituzione d'impresa (fideiussioni, assicurazioni, parcelle, affitto e ammortamento attrezzature ed immobili);
- l'accompagnamento (formazione iniziale ed *in itinere* personalizzata su marketing, commercializzazione, ecc.).

Ad esse si possono unire in funzione complementare alcune azioni o spese ammissibili rientranti nel campo FESR al fine di assicurare il maggior successo dell'operazione o progetto, quali ad esempio:

- l'acquisto di immobili e mobili;
- l'acquisto di attrezzature;
- l'acquisizione da fonti esterne di brevetti, know-how, diritti di licenza e altri diritti di proprietà.

L'impresa si fa con le idee e con le persone ma l'investimento spesso più oneroso – che impedisce alla stessa imprenditoria di accendersi – resta la disponibilità economica; la possibilità di disporre di liquidità che consenta di attrezzare la propria azienda, mettendola nelle condizioni di essere immediatamente produttiva.

blici. Possono gestire servizi sociali (progetti di reinserimento sociale, centri di aggregazione per ragazzi, centri sociali per anziani, centri rieducativi per malati psichici, case alloggio, case famiglia, ecc), sanitari (strutture sanitarie, assistenza domiciliare ad anziani ecc.), educativi (centri educativi per ragazzi, centri ludici, animazione di strada, formazione per operatori sociali, ecc.). Il tutto cercando di intercettare sul territorio i bisogni e trasformarli in domanda, offrire servizi qualificati, adottare forme di gestione democratica, essere presenti nella ridefinizione delle politiche sociali, conquistarsi un'autonomia rispetto al mercato mantenendo i propri valori, è il delicato compito di chi partecipa alla crescita della cooperazione sociale. Le Cooperative Sociali di tipo B possono svolgere tutte le attività produttive - commerciali, artigianali, industriali o agricole - che siano finalizzate soprattutto all'inserimento lavorativo di soggetti socialmente svantaggiati (ex tossicodipendenti, ex alcolisti, ex detenuti, malati psichici, portatori di handicap, minori a rischio di devianza, ecc.). Questo tipo di imprese ha conquistato un ruolo come strumento privilegiato e specialistico per l'inserimento lavorativo di soggetti svantaggiati, come soggetto in grado di svolgere una formazione professionale sul campo, a lavorare per una piena integrazione sociale delle persone in difficoltà e ad avviarle anche all'inserimento del lavoro esterno alla cooperativa.

Fonte: <http://www.cooperativasociale.org/faq.htm> [ultimo accesso 30 gennaio 2016].

2.3 Educazione ed innovazione, dall'obiettivo al prodotto

A differenza di altri interventi progettuali in settori che sono orientati all'integrazione ed al miglioramento di situazioni in essere, in educazione – in virtù di una fragilità economica del campo – si agisce prevalentemente secondo logiche di bisogno e di ri-allineamento. Con sempre maggiore frequenza il sostentamento di alcuni servizi è reso possibile, come abbiamo visto in precedenza, con differenti forme di finanziamento e fondi – che non siano quelle pubbliche ministeriali o regionali – che necessitano di progettazioni e di partenariati *ex-novo*. A queste condizioni è difficile lavorare “per l'innovazione” perché si è obbligati ad abbassare il livello di rischio per poter risultare efficaci, affidabili ed ottenere l'assegnazione del finanziamento. Pur a queste condizioni, è possibile intervenire a livello progettuale sulla realtà, provando a “disegnarla” come vorremmo o dovrebbe essere. Ma questa è solamente una possibilità ed un modo di vedere il problema progettuale; basti pensare, a tale proposito, al concetto stesso di bisogno (e conseguentemente di obiettivo).

Gli obiettivi

Possiamo richiamare tre diverse “visioni” di un obiettivo educativo/sociale (Traverso, 2016, 111-126):

- può rappresentare il “giusto” per il destinatario (individuo o comunità), inteso come qualcosa di socialmente riconoscibile, universalmente buono e dotato di un alto valore morale. Ovviamente, in una qualche maniera non esiste una differenziazione tra individuale e collettivo perché l'obiettivo individuale non potrebbe essere “giusto” nel caso producesse un danno alla comunità (*intervento individualizzato*);
- dovrebbe riprodurre un *beneficio* e di conseguenza ipotizzare un evidente (meglio se misurabile) miglioramento delle condizioni in riferimento al bisogno esplicitato. In quanto beneficio dovrebbe anche rappresentare una sorta di vantaggio (attribuito a sé stessi o assegnato da altri) rispetto ad una condizione di partenza (*intervento personalizzato*);
- può essere identificato come una *carenza da colmare*, la distanza che intercorre tra una situazione di fragilità, di disagio ed una condizione di equilibrio ed agio (*intervento compensativo*).

In ogni caso, un obiettivo dovrebbe essere:

- visibile e gratificante; generare, cioè, un artefatto (prodotto o processo, cfr. Rossi, Toppano, 2009) che possa essere identificabile - e culturalmente riconoscibile - all'interno di un sistema e che tale “oggetto” sia gradito a chi lo riceve;

- frutto di una scelta e, come tale, essere preferito ad altri, essere comparato con altre possibili soluzioni e rappresentare quindi la migliore possibilità (in relazione a contesto, destinatari, risorse);
- rappresentato come una serie di azioni intenzionali e contestualizzate, ciascuna collegabile ad un obiettivo e a specifiche competenze da acquisire o potenziare;
- capace di descrivere un miglioramento della realtà, declinata sia nella dimensioni sociali (collettive e comunitarie) sia in quelle individuali.

La nostra rappresentazione dell'obiettivo non condiziona solamente la visione del problema ma definisce anche la modalità di risposta, i principi che regoleranno la scelte che dovremo assumere. Il lavoro in équipe solleva da questa incombenza, arricchendo le prospettive ed i punti di vista.

Il processo

La progettazione, dunque, intesa come «la creazione di rappresentazioni, mentali o materiali di un oggetto o processo, prima della sua realizzazione o attuazione, è modalità propria dell'agire umano» (Rossi, Toppino, 2009, 11) e ha come finalità il continuo miglioramento della vita di tutte le persone. Per poter generare impatti che producano benefici a livello di sistema e garantire i presupposti per produrre innovazione, deve rispettare (Triani, 2013, 334-335):

- un *principio di correlazione*, tale per cui tutti gli aspetti della progettazione sono pensati ed agiti in forma correlata, mai isolata. Di conseguenza, anche le strategie didattiche che sostengono le attività (Tacconi, 2012) prediligono dimensioni attive, collaborative e cooperative al fine di valorizzare il singolo, il gruppo e l'acquisizione di competenze trasversali;
- un *principio di continuità*, laddove il progetto non è un susseguirsi di attività o interventi settorializzati, ma tutta l'azione è coordinata e resa coerente dai valori che ispirano e guidano il pensiero dei progettisti, l'azione del personale educativo, il giudizio dei valutatori. Non si tratta perciò solo di una cerniera che lega le diverse parti ma di ripetuti ed inevitabili rapporti di interdipendenza positiva, per quanto riguarda le azioni e le scelte che andranno compiute;
- un *principio di comunicazione*, necessario per poter garantire ad un progetto di potersi *muovere* tra le persone, nei contesti, nei diversi luoghi dell'educazione (da quelli della politica a quelli della frontalità dei servizi). Deve, pertanto, essere un veicolo capace di *parlare* ed adattarsi a situazioni molto diverse tra loro ed in relazione ad una utenza in continua trasformazione.

Il prodotto

Lo spazio dell'innovazione, non sempre ascrivibile all'obiettivo o al processo, trova la sua massima esplosività nel prodotto; in quello che, per molti aspetti, può essere considerato il lascito alla società ed al contesto di appartenenza/realizzazione. Non è, quindi, solamente una questione tecnica o metodologica quanto un interesse di ordine valoriale. Il prodotto è una testimonianza di cittadinanza, una responsabilità presa nei confronti del futuro. Prendendo spunto dal modello del Quadro Logico presentato da Stroppiana possiamo definire il prodotto secondo queste traiettorie (cfr. Stroppiana, 2009, 132-135):

- quando si parla di prodotto è opportuno operare la distinzione tra il prodotto materiale e tangibile (un sito web, una pubblicazione, una strada, etc.) o immateriale ed intangibile (un corso di formazione, una campagna di informazione, etc.). In ogni caso è preservata la sua comunicabilità a destinatari e *stakedolder*;
- mettere il prodotto al posto del risultato equivale a mettere lo strumento al posto del servizio che tale strumento dovrebbe fornire (si rischia di confondere l'autobus con il trasporto o un sito web con la comunicazione). Una buona progettazione della valutazione (del processo e del prodotto) aiuta a fare chiarezza e definire bene limiti, confine, caratteristiche;
- se si mettono i prodotti insieme ai risultati, li si pone allo stesso rango delle attività. Il valore aggiunto di un prodotto rispetto alla descrizione delle attività necessarie a produrlo è quello di sintetizzare il punto d'arrivo dell'insieme delle azioni che lo dovrebbero originare. Mentre le attività possono essere attribuibili anche solo ad uno o pochi partner, il prodotto appartiene a tutti e tutti ne sono responsabili;
- se indico nel progetto il prodotto (lo strumento) e non metto il beneficio che tale prodotto dovrebbe erogare, perdo la parte più importante in quanto non spiego perché quel prodotto è importante e serve al mio progetto e ai miei destinatari. Questa condizione vale anche nel caso in cui io avessi dei dubbi sulla natura del prodotto in divenire, o in una condizione di fragilità del sistema di previsione e di valutazione;
- se mettiamo i prodotti tra i risultati dovremmo accettare che i loro indicatori ci permettano di misurare l'efficacia del progetto in quanto [...] si misura al livello in cui i risultati (definiti *planned benefits*) sono stati erogati e ricevuti onde contribuire a produrre l'obiettivo specifico.

3. Dal bando al progetto L.E.O.N.E.

di Paolo Faveto

Il progetto L.E.O.N.E. nasce dalla volontà di cogliere l'occasione fornita dal bando "Tutte le abilità al centro"¹¹ che la Regione Liguria ha voluto per fornire sostegno finanziario alle iniziative che sul territorio ligure potessero dare risposta concreta al bisogno di integrazione lavorativa palesato dalle fasce di popolazione in disagio sociale.

All'uscita del Bando, anche l'Opera Don Orione di Genova, realtà significativa e rappresentativa del privato sociale attivo nel sostegno al disagio, si è posta l'interrogativo se vi fossero le condizioni per poter avanzare una propria proposta progettuale nella direzione sopra delineata. Dal confronto tra progettisti e rappresentati dell'Opera stessa è emersa la volontà di provare a costruire un'ipotesi di progetto nella convinzione di essere in grado di sviluppare un modello di intervento sul disagio sociale per il territorio della Regione. A fronte di tale decisione è iniziata l'azione di analisi del bando regionale finalizzata a comprendere i requisiti che il progetto avrebbe dovuto soddisfare e conseguentemente le strategie e le scelte che potevano essere opportunamente poste in campo.

Ne è derivato un percorso progettuale che ha visto l'analisi delle componenti fondanti del bando e la formulazione delle corrispondenti risposte in termini di strumenti e di azioni.

¹¹ È possibile prendere visione dell'intero bando e degli allegati tramite il link http://www.regione.liguria.it/archivi/archivio-allegati/doc_download/7352-avviso-pubblico.html [ultimo accesso 22 giugno 2016].

3.1 Il partenariato

L'analisi ha preso le mosse dalle valutazioni in merito ai criteri di formazione di una compagine che sarebbe diventata la protagonista della realizzazione del progetto, cioè, per dirla in termini progettuali, dalla formazione del partenariato.

Al proposito il Bando recitava nella sezione dedicata ai *Soggetti proponenti*:

«Sono considerati soggetti proponenti Partenariati già esistenti o appositamente costituiti da una pluralità di organismi, con competenze ed esperienze diversificate, per elaborare e realizzare azioni integrate nell'ambito dell'iniziativa.

I Partenariati sono costituiti e strutturati formalmente ed i soggetti che li compongono agiscono in un'ottica di cooperazione attiva sin dalle fasi iniziali della progettazione, prestando una particolare attenzione alla definizione congiunta di obiettivi comuni, ruoli e responsabilità.

La composizione del Partenariato sarà oggetto di esame durante la valutazione delle candidature presentate; in tale sede si valorizzerà non tanto la numerosità dei partner, quanto la coerenza della compagine rispetto al progetto. Il partner si configura a partire da un piano di attività dettagliato e dal relativo budget che gli viene assegnato per la realizzazione dei compiti specifici riferiti all'attuazione dell'intervento.

Possono partecipare alla costituzione di uno o più Partenariati ed alle successive attività, tutti gli enti, gli organismi e le istituzioni, pubbliche e private, che operano nei settori tematici oggetto dell'Iniziativa ovvero che possono apportare un valore aggiunto alla stessa. Possono altresì aderire al Partenariato le imprese che riconoscendosi nelle finalità si impegnino allo svolgimento di specifiche attività del progetto.

Tutti i componenti del partenariato devono avere sede sul territorio regionale.

Più nello specifico le categorie di soggetti proponenti comprendono:

Amministrazioni pubbliche (ad esclusione delle Province);

Parti datoriali e sindacali ed altre associazioni di categoria;

Associazioni, enti di volontariato, cooperative sociali, reti cooperative, consorzi riconosciuti;

Imprese e loro consorzi;

Istituti di credito e loro fondazioni;

Organismi formativi accreditati per la "macrotipologia 4 (fasce deboli)"¹²;

Enti di ricerca;

Organizzazioni internazionali e non governative;

¹² In Regione Liguria è possibile richiedere ed ottenere l'accreditamento del proprio ente per le attività di formazione professionale per le seguenti macrotipologie di attività: Formazione Iniziale, Formazione Superiore, Formazione per tutto l'arco della vita, Formazione per Fasce Deboli.

Enti pubblici e privati che svolgono servizi sociali, sanitari e assistenziali;
Forme di partenariato locale/reti che hanno tra le proprie finalità la lotta all'emarginazione attraverso l'inclusione sociale e lavorativa di soggetti svantaggiati».

Come si può facilmente notare, il bando poneva l'accento su alcuni criteri fondamentali per la costituzione del partenariato di progetto, che poteva vedere al suo interno soggetti appartenenti a un numero non indifferente di categorie, ciascuno dei quali doveva motivare la sua presenza in ragione della capacità/disponibilità di:

- operare nei settori oggetto del bando;
- possedere competenze e conoscenze pertinenti la tematica del Bando e gli obiettivi del progetto che consentano loro di apportare al progetto stesso un valore aggiunto;
- saper operare in una logica di sinergia fin dalle sue fasi iniziali;
- avere una sede operativa sul territorio della Regione.

La risposta di L.E.O.N.E. a quanto richiesto ha visto la propria *ratio* nell'applicazione di alcuni criteri guida per la scelta dei Partner che, in futuro, fossero in grado di:

- rappresentare i fabbisogni delle utenze in disagio sociale beneficiarie del progetto;
- essere i referenti della *presa in carico* dei soggetti coinvolti al fine di creare da subito il collegamento tra l'iniziativa progettuale e i beneficiari;
- programmare e gestire azioni di osservazione, orientamento e formazione sia per l'utenza in disagio sociale, sia per gli operatori del settore (Coronas, 2003; Coli, 2013);
- sostenere l'avvio al lavoro per l'utenza in disagio sociale;
- gestire l'attività nel rispetto di un criterio organizzativo di *équipe* (cfr. bando «*I Partenariati [...] agiscono in un'ottica di cooperazione attiva sin dalle fasi iniziali della progettazione*»).

Oltre ai criteri sopra descritti si è avuta cura anche di:

- valutare un numero di partner equilibrato (cfr. bando: «*in tale sede si valorizzerà non tanto la numerosità dei partner, quanto la coerenza della compagine rispetto al progetto*»);
- inserire in partenariato strutture che avessero già esperienze di gestione di Fondi Comunitari (al fine di garantire non solo la qualità di merito del lavoro ma anche quella di carattere gestionale-amministrativo).

Con la regia dell'Opera Don Orione di Genova (che ha svolto il ruolo di Capofila del partenariato) si è, quindi, delineato un Partenariato che andasse a soddisfare i criteri guida sopra riportati. Già dalla fase di progettazione si sono seduti intorno al tavolo: realtà che hanno in carico un'utenza con le caratteristiche richieste dal bando; strutture formative in grado di erogare

servizi di osservazione, orientamento e formazione; realtà in grado di sostenere l'inserimento e l'avvio al lavoro; aziende operanti nel settore dei servizi sociali.

Per ciascuna realtà partecipante al partenariato sono stati poi delineati in sede di progetto: il ruolo operativo nelle diverse fasi di progetto, le risorse umane e strutturali dedicate alle attività, il referente responsabile nei confronti del partenariato, il budget a disposizione.

Ci pare significativo in questa sede richiamare l'assegnazione dei compiti all'interno delle diverse fasi.

Provincia Religiosa San Benedetto di Don Orione (capofila)

La Provincia Religiosa ha svolto nell'ambito del partenariato ruoli importanti e determinanti per la realizzazione del progetto:

- in qualità di soggetto proponente ha curato il coordinamento di tutto il partenariato e della rete mantenendo in tale senso costante la ricaduta di informazioni sia su tutti i partner, che sull'organizzazione appartenente alla rete, ottenendo un ritorno che ha permesso lo svolgimento di una corretta regia e di mantenimento dell'indirizzo;
- ha svolto attività sia di monitoraggio che di controllo relativamente agli aspetti gestionali ed economici del progetto stesso;
- ha messo a disposizione le proprie competenze nell'ambito del centro riabilitativo Boggiano Pico¹³ all'interno del quale ruotano sia le figure professionali che l'utenza che è stata valutata ed inserita nel progetto;
- ha svolto attività di collegamento con le aziende interessate al progetto favorendo una loro interconnessione al fine di rendere più produttivi tirocini che hanno facilitato successive assunzioni presso altre aziende;
- ha raccolto ed elaborato tutte le notizie ed esperienze provenienti dalla conduzione del progetto al fine di raccoglierle in una completa documentazione per una successiva diffusione, sia attraverso pubblicazioni cartacee che telematiche.

CEPIM (Centro Italiano Down)

L'organismo CEPIM ha svolto nell'ambito del partenariato un ruolo complesso articolato su più temi, mettendo a disposizione:

¹³ Per informazioni sulla struttura, sul progetto educativo e sulle sue attività si veda <http://www.boggianopico.it> [ultimo accesso 13 giugno 2016].

- la competenza tecnico scientifica dei propri operatori (psicologi, di mediatori al Lavoro e di educatori professionali) che da venti anni operano nell'ambito dei processi di integrazione lavorativa;
- la propria conoscenza sul territorio del mondo del lavoro e delle attività produttive presenti con le quali da anni ha stabilito una collaborazione che ha anche portato a numerose assunzioni definitive;
- la competenza specifica nell'ambito della valutazione del bilancio delle competenze e dei pre-requisiti che devono essere presenti per un reale processo di integrazione lavorativa;
- l'attività di formazione sia delle famiglie che del mondo di lavoro con particolare riferimento ai lavoratori che accompagneranno la persona disabile inserita. Questa esperienza è già stata condotta nel passato ed ha dato ottimi risultati;
- la competenza nel valutare i risultati non solo relativi all'integrazione lavorativa, ma al cambiamento di *Qualità della vita* delle persone integrate che transitano dal mondo dell'assistenza al mondo del lavoro produttivo.

Villa Lanza Società Cooperativa Sociale Onlus

La Cooperativa Villa Lanza dispone oggi di una piattaforma di commercio elettronico e di una organizzazione che è in grado di assicurare un insieme di attività, anche se in forma ridotta e in fase di *start-up*, per la occupazione di alcuni soci lavoratori disabili. Nell'ambito del progetto ha quindi messo a disposizione l'ambiente tecnico-gestionale e operativo realizzato, gli spazi oggi disponibili presso la sede di Via Sant'Alberto e in uso grazie alla convenzione con l'Associazione Ligure Sindrome X-Fragile, i mezzi tecnici e di comunicazione, la logistica. La cooperativa dispone inoltre di un portafoglio clienti e di convenzioni con importanti società locali.

La possibile crescita delle attività, in relazione all'andamento delle condizioni di mercato, potrebbero permettere la formazione e l'inserimento di altri soggetti svantaggiati nella varie fasi dei processi di lavorazione

Gruppo Asperger Liguria

Il Gruppo Asperger Liguria è un'associazione di famiglie di soggetti entro lo spettro autistico e ha collaborato con i partner portando i bisogni diretti dell'utenza e delle relative famiglie garantendo che il progetto facesse proprie le esigenze dell'utenza medesima rispetto alla finalità dell'inserimento lavorativo; tenuta dei rapporti con le famiglie dell'utenza al fine di garantire la massima integrazione di azione nei confronti degli utenti, garanzia di successo dell'intero progetto. Il Gruppo Asperger ha garantito un supporto alla formazione attraverso l'esperienza consolidata dell'educazione alle abilità sociali.

Koala Società Cooperativa Sociale a R.L.

La cooperativa Koala si è resa disponibile all'assunzione di disabili in convenzione con enti e privati; inoltre ha contribuito ad offrire mansioni di tutoraggio nelle esperienze di *work-experiences* dei soggetti accolti nelle varie imprese.

Medical Coop Cooperativa Sociale a R.L.

La Medical Coop ha svolto nell'ambito del partenariato, il ruolo di supporto alle *work experiences* tramite i propri operatori qualificati e la propria capacità progettuale in termini di integrazione lavorativa

Dono Coop. Sociale onlus

La Coop Sociale Dono ha offerto attività di sostegno all'inserimento lavorativo (disabili e profughi) con specifici interventi del personale educativo.

Endofap Liguria

L'Ente Nazionale Don Orione Formazione e Aggiornamento Professionale ha partecipato al Comitato di gestione; organizzato ed erogato attività di formazione e attestazione (disabili e profughi), attività previste per l'avvio di impresa (disabili e profughi), attività formativa per mediatori al lavoro, attività formativa per i facilitatori sociali.

Fondazione Cif Formazione

La Fondazione Cif ha fatto parte del Comitato tecnico-scientifico ed ha organizzato ed erogato attività di formazione e attestazione (disabili, profughi), attività previste per l'avvio di impresa (disabili e profughi), attività formativa per lavoratori/tutor aziendali, attività lavorativa per i facilitatori sociali.

CIOFS FP Liguria

L'Ente di Formazione Centro Italiano Opere Femminili Salesiane Formazione Professionale ha organizzato ed erogato attività di formazione e attestazione (disabili e profughi), attività previste per l'avvio d'impresa (disabili e profughi), attività formativa per lavoratori/tutor aziendali, attività lavorativa per i facilitatori sociali.

Il Gruppo, costituito quindi da dieci realtà (numero ragionevolmente equilibrato nel senso sopra descritto), vedeva al suo interno alcune significative strutture con esperienza pluriennale nella gestione di Fondi di natura comunitaria: Fondazione Cepim, Endofap Liguria, Fondazione CIF Formazione, CIOFS FP Liguria.

La garanzia di qualità e di efficacia del partenariato non si è esaurita con l'attuazione di adeguati criteri per la sua costituzione; si è avuta cura anche, sempre in ottemperanza a quanto indicato dal bando, di individuare dei principi di *governance* che garantissero prioritariamente quel clima di cooperazione attivagìa più volte richiamato. Tali principi sono stati soddisfatti dalla previsione di Organismi di *governance* (Comitato di Gestione e Comitato Tecnico-scientifico) tali da assicurare attraverso periodici incontri almeno mensili:

- la programmazione condivisa delle azioni nel rispetto di quanto previsto a progetto;
- il monitoraggio congiunto delle azioni medesime e dei risultati man mano acquisiti;
- la valutazione delle situazioni problematiche e la conseguente e condivisa programmazione delle necessarie azioni correttive.

3. 2 L'utenza beneficiaria

Delineata così la squadra, per componenti, ruoli e criteri organizzativi, sempre seguendo la traccia che forniva il bando, il gruppo di progettazione ha affrontato il tema della scelta dell'utenza che avrebbe poi beneficiato degli interventi progettuali.

Si trattava di dar risposte al bando che, a proposito dei beneficiari/destinatari, disponeva di optare per:

«Area Destinatari

Area 1 – Disabilità psichica, fisica e sensoriale: persone portatrici di handicap fisici, mentali e sensoriali

Area 2 – Immigrazione e minoranze: cittadini extracomunitari, nomadi, persone appartenenti a minoranze etniche, richiedenti asilo

Area 3 – Dipendenze: alcolisti ed ex alcolisti, tossicodipendenti ed ex tossicodipendenti – sieropositivi

Area 4 – Soggetti in esecuzione penale ed ex detenuti: Soggetti in esecuzione penale interna ed esterna ed ex detenuti

Area 5 – “Area grigia”: persone inquadabili nei fenomeni di nuova povertà, persone senza fissa dimora o in condizioni di povertà estrema, giovani che lasciano prematuramente la scuola, adulti con basso titolo di studio, disoccupati over 45, prostitute e transessuali

Area 6 – “Operatori e famiglie”: personale che opera nei servizi sociali (incluso terzo settore), mediatori, tutor, famiglie dei destinatari delle precedenti aree»

Relativamente ai destinatari, il partenariato, al fine di individuare a quali tra le sei categorie riportate dal bando potersi rivolgere con efficacia e ragionevoli possibilità di successo in termini di risultati a favore dell’utenza, si è dato due criteri guida fondamentali:

- avere la possibilità di realizzare nei confronti delle persone destinatarie quella *presa in carico* sopra richiamata che garantisce il necessario legame diretto con l’utenza;
- disporre al proprio interno delle conoscenze/competenze specifiche relative alle peculiarità personologiche, sociali, culturali dell’utenza coinvolta.

Naturalmente i criteri di cui sopra dovevano poi integrarsi con la necessità di individuare categorie di utenza che avessero sul territorio una oggettiva rilevanza al fine di presentare all’Autorità regionale una proposta progettuale che giustificasse l’investimento di una non indifferente quota di finanziamento pubblico.

Dall’applicazione combinata dei criteri illustrati è emersa dal tavolo di progettazione la considerazione che il progetto poteva utilmente rivolgersi a tre delle categorie citate dal Bando regionale.

Si trattava delle seguenti Aree:

Area 1 – *Disabilità psichica, fisica e sensoriale: persone portatrici di handicap fisici, mentali e sensoriali;*

Area 2 - *Immigrazione e minoranze: cittadini extracomunitari, nomadi, persone appartenenti a minoranze etniche, richiedenti asilo;*

Area 6 - *“Operatori e famiglie”: personale che opera nei servizi sociali (incluso terzo settore), mediatori, tutor, famiglie dei destinatari delle precedenti aree”.*

Le realtà sedute intorno al tavolo, infatti, si riconobbero in grado di soddisfare i criteri rispetto alle categorie individuate in quanto le associazioni delle famiglie dei disabili (Area 1) garantivano un collegamento stretto con l’utenza: i disabili mentali di livello lieve e medio (ad esempio, down, x fragile, ritardo mentale in generale...) e le persone con Sindrome di Asperger. In tali realtà la *presa in carico* costituisce il metodo di lavoro fondamentale fin dai primi momenti di vita delle persone e l’integrazione lavorativa, peraltro, costituisce ormai da anni un servizio che tali realtà cercano sempre di più di incrementare nella convinzione che costituisca un elemento imprescindibile di promozione e di emancipazione delle persone disabili. Analogamente, l’Opera Don Orione garantiva tali aspetti in riferimento all’Area 2 (profughi) essendo da tempo una delle realtà più significative nella partecipazione ai programmi governativi e

regionali di accoglienza nell'ambito delle operazioni di gestione delle emergenze profughi (presso una delle sue Strutture erano ospitati proprio in quel periodo alcuni profughi provenienti dal Nord Africa).

Nella convinzione poi, fortemente sostenuta in sede comunitaria, che non si possa intervenire con pieno successo sulle categorie deboli del mercato del lavoro se non si interviene nell'azione di rafforzamento delle qualità professionale degli operatori impegnati, a diversi livelli e in varie strutture, con le categorie stesse (Montobbio, Lepri, 2000), il partenariato assunse la decisione di prevedere nel progetto un'importante fase di formazione/aggiornamento dei tecnici e degli operatori impegnati nelle attività di inclusione lavorative ed in quelle alla stessa propedeutiche (Area 6).

In termini trasversali il partenariato poteva soddisfare altri aspetti che abbiamo visto essere determinanti per rispondere adeguatamente alle logiche programmatiche del Bando regionale. Facciamo riferimento alla presenza qualificata di Strutture in grado di:

- erogare servizi di orientamento, osservazione e formazione (Agenzie formative accreditate a livello regionale);
- sostenere l'avvio al lavoro (le Agenzie stesse insieme con le aziende operanti nel settore dei servizi sociali).

In ultimo occorre sottolineare come la scelta dell'utenza di riferimento vada a soddisfare un ulteriore criterio caratteristico del Bando e delle politiche comunitarie in generale. Facciamo riferimento al livello di innovatività rilanciato del progetto stesso. Tale livello è stato in parte assicurato dalle caratteristiche delle azioni intraprese (vedi paragrafo seguente) ed in parte riguarda invece proprio la scelta dell'utenza. Questo ultimo aspetto è stato contrassegnato in L.E.O.N.E. nella scelta di impegnarsi assieme a persone con Sindrome di Asperger che raramente sul nostro territorio fino ad oggi si è vista protagonista di una esperienza formativa e di avvio al lavoro significativa e sinergica.

3.3 Le Azioni

Procedendo, il Gruppo di progettazione ha delineato chi avrebbe operato e a favore di quali categorie di persone. Vi era da soddisfare la risposta relativa a quali azioni si volevano porre in essere, anche in questo caso valutando quanto il bando ci indicava al proposito.

È del tutto evidente come tali argomentazioni costituiscano il cuore del progetto nel momento in cui andiamo a decidere le modalità con le quali si pensa di essere in grado concretamente di soddisfare gli obiettivi dell'idea

progettuale. In tal senso, il bando forniva due diverse tipologie di indicazioni: le finalità verso cui dovevano orientarsi le iniziative programmabili e le azioni considerate eligibili per concretizzare il percorso progettuale.

Di seguito il dettato del bando al proposito (relativamente alle azioni finanziabili si riportano solo quelle contemplate dal bando pertinenti rispetto alle utenze come sopra individuate):

Finalità e principi del bando

«L'obiettivo del presente avviso [...] è quello di dar vita a progetti integrati [...] finanziati con risorse FSE e con l'impiego del principio di flessibilità FESR, volti ad offrire ai soggetti svantaggiati esperienze innovative e personalizzate di accompagnamento permanente al lavoro.

[...] Elementi imprescindibili che dovranno caratterizzare e finalizzare gli interventi: la rete, a garanzia della sostenibilità dei progetti [...];

la continuità dei servizi, che costituiscano, per i destinatari, ma anche per gli stessi attori, un riferimento per quanto possibile stabile, anche nell'ottica di una eventuale trasferibilità delle buone pratiche realizzate;

la valorizzazione della persona [...] andando nella direzione di un re/inserimento socio-lavorativo stabile che superi una logica strettamente assistenziale;

la personalizzazione e individualizzazione dei percorsi [...];

la flessibilità dei progetti [...];

l'integrazione tra tutti i soggetti del sistema, le risorse disponibili e gli strumenti predisposti;

la definizione di indicatori adeguati relativamente alla performance dei progetti che saranno attivati».

Azioni finanziabili

- percorsi individuali, personalizzati e flessibili, di accoglienza, orientamento, counseling;
- accompagnamento in impresa;
- interventi integrati (orientamento, formazione, accompagnamento, aiuti all'occupazione, creazione d'impresa) rivolti all'inserimento dei soggetti svantaggiati nel mercato del lavoro;
- interventi di accompagnamento e assistenza alle imprese sociali (coaching, counselling, tutoring, incubatori d'impresa, *start up* aziendale, spin off, etc.);
- interventi di informazione e sensibilizzazione finalizzati all'inclusione lavorativa della popolazione immigrate;
- interventi volti a favorire l'emersione del sommerso;
- interventi volti a migliorare la programmazione delle politiche del lavoro a favore dei soggetti svantaggiati, anche attraverso la promozione di reti territoriali;
- servizi specialistici per l'orientamento dei disabili e dei soggetti svantaggiati;
- progetti integrati per l'inserimento lavorativo dei migranti anche inclusivi del sostegno all'esercizio dei loro diritti di cittadinanza attiva».

Prendendo spunto dai contenuti del bando, il progetto L.E.O.N.E. ha inteso tracciare un percorso di azioni integrate, individuando tra le diverse possibilità quelle che il partenariato era in grado maggiormente di svolgere assicurando il massimo risultato possibile in termini qualitativi e quantitativi e garantendo una sostenibilità complessiva al progetto (Traverso, 2016).

Gli obiettivi specifici da perseguire per le persone individuate sono stati declinati come tappe di un percorso articolato finalizzato al conseguimento dell'obiettivo principale che, come si desume da quanto già precedentemente argomentato, è stato rappresentato dal favorire in termini concreti l'occupabilità e l'inclusione lavorativa delle persone stesse.

Sono stati così delineate le azioni progettuali descritte nella seguente tabella, articolata per tipologia di azione, destinatari di riferimento obiettivi e strumenti mobilitati:

Tabella 1. Obiettivi e strumenti del progetto L.E.O.N.E.

<i>Azione</i>	<i>Destinatari</i>	<i>Obiettivi e Strumenti</i>
Osservazione	Disabili, Sindrome di Asperger	Obiettivo: individuazione delle persone mediante le Strutture che ne seguivano già il percorso di integrazione. Strumenti: colloqui e momenti di confronto individuale finalizzati all'esame delle attitudini/potenzialità.
Formazione e attestazione	Disabili, Sindrome di Asperger Profughi	Obiettivo: accrescere le conoscenze e le competenze professionali (nel commercio e servizi per i disabili/Asperger; nell'orticoltura per i profughi) al fine di porre le basi per un concreto inserimento professionale. Strumenti: azioni formative a forte connotazione pratica nei settori individuate.
Inserimento lavorativo	Disabili Sindrome di Asperger Profughi	Obiettivo: collocare i partecipanti in situazione lavorativa (<i>work Experience</i>) che consentisse loro la sperimentazione pratica dello svolgimento delle mansioni professionali. Strumenti: periodo di <i>work experience</i> in aziende (3 mesi) con assistenza del tutor formativo e del tutor aziendale.

Avvio d'impresa	Profughi, disabili	<p>Obiettivo: creazione di una Cooperativa sociale agricola nei terreni di Camaldoli (Genova).</p> <p>Strumenti: azioni di sostegno tecnico, amministrativo, commerciale e organizzativo nella fase di <i>start up</i> dell'impresa</p>
Formazione sulla disabilità	Formatori educatori	<p>Obiettivo: aggiornare formatori ed educatori sulle migliori prassi metodologiche di intervento riabilitativo ed integrativo a partire dal progetto L.E.O.N.E.</p> <p>Strumenti: corso di aggiornamento.</p>
Formazione sulla mediazione al lavoro	Operatori della mediazione al lavoro	<p>Obiettivo: aggiornare gli operatori dei servizi sui temi della mediazione al lavoro e degli interventi ad essa riferiti.</p> <p>Strumenti: corso di aggiornamento.</p>
Formazione sulla facilitazione sociale	Operatori dell'integrazione sociale	<p>Obiettivo: aggiornare gli operatori dei servizi sui temi dell'integrazione sociale, in generale delle Fasce deboli e delle connessioni con l'inserimento lavorativo.</p> <p>Strumenti: corso di aggiornamento.</p>
Aiuto strutturale all'impresa	Profughi	<p>Obiettivo: utilizzo del finanziamento previsto a progetto per il sostegno strutturale della Cooperativa Sociale.</p> <p>Strumenti: Fondo FESR.</p>
Diffusione e Valutazione	Tutti	<p>Obiettivo: valutare i risultati raggiunti anche in chiave di indicazioni per future progettazioni e diffonderne la conoscenza (disseminazione).</p> <p>Strumenti: redazione di documenti e di report; organizzazione di un incontro di medio termine e di uno finale</p>

3.4 L'osservazione e la formazione

Iniziamo l'analisi dalla fase che abbiamo definito di osservazione in quanto costituisce, rispetto all'utenza finale, il momento di vero e proprio

start up del progetto. La *ratio* di questa azione risiede nella necessità di conseguire due finalità che costituiscono un prodromo essenziale di efficacia dell'intera attività progettuale:

- individuare i partecipanti con i requisiti più idonei per affrontare il percorso di L.E.O.N.E.;
- attivare attività di osservazione che consentissero di delineare un quadro conoscitivo delle persone, necessario a porre le condizioni per il miglior inserimento nel progetto (Esposito, 2003).

Si comprende agevolmente ciò che ha spinto il progettista a prevedere un'azione con tali finalità: impostare il progetto sul metodo di personalizzazione del percorso progettuale. L.E.O.N.E. ha sue finalità generali e una sua conseguente struttura standard ma deve al tempo stesso, per garantire un effettivo successo sul piano dell'inseribilità lavorativa delle persone in disagio, perseguire obiettivi specifici personalizzati in base alle caratteristiche peculiari e esclusive di ciascun soggetto partecipante. Si è voluto in altri termini (e a maggior ragione trovandoci in un contesto di disagio) applicare la personalizzazione dei percorsi formativi che in questi ultimi anni ha visto prendere campo in modo crescente nelle programmazioni della formazione professionale¹⁴. Ciò determina che la scelta degli strumenti metodologici a fondamento dell'azione progettuale si focalizzino sulle caratteristiche e sui fabbisogni formativi del destinatario e non tanto e non solo sugli orientamenti formativi e pedagogici applicati aprioristicamente dagli operatori.

Dopo il percorso di osservazione i beneficiari finali del progetto approdano alla fase di formazione e attestazione. Da subito occorre porre in luce l'importanza che si è voluta attribuire a tale fase fin dalla sua nomenclatura; infatti, si è voluto mettere eguale accento sia sulla formazione delle persone in senso stretto sia sull'esito finale di tale formazione con riferimento esplicito all'attestazione di quanto conseguito dai partecipanti. Non è infatti sufficiente formare le persone: occorre dare loro visibilità formale del risultato conseguito sia con riferimento alla loro stessa consapevolezza personale, sia rispetto alla possibilità di dichiarare formalmente all'esterno di che cosa sono capaci e con quale gradualità di competenza raggiunto (Balducci, Marchi, 2014; Chiappetta Cajola, 2015). Da questa *ratio* è scaturita quindi la scelta di procedere, dopo la fase formativa, ad un momento certificato di attestazione/certificazione delle competenze acquisite.

Per quanto concerne poi la formazione, appare chiara la motivazione della scelta; al di là infatti delle indicazioni del bando che, come abbiamo visto, citava la formazione tra gli strumenti eligibili, il tavolo di progettazione di

¹⁴ Per un approfondimento sul tema si vedano Martinelli, 2004; Baldacci, 2006; La Marca, 2006; Demaio, 2010; Sandrone Buscarino, 2012.

L.E.O.N.E. ha considerato, in relazione all'obiettivo finale atteso dell'inclusione lavorativa, che non potesse prescindere dal prevedere la formazione professionale quale strumento privilegiato di rinforzo delle persone tale da porle in grado di affrontare con sicurezza ed autonomia proprio l'approccio con il mercato del lavoro e con l'ambiente aziendale (Bucciarelli, 2004). Possiamo dire che il progetto ha voluto in tal senso affermare il principio di fondo che non può esservi percorso di inclusione lavorativa senza crescita delle competenze e delle conoscenze da parte delle persone, crescita che solo una strutturata azione formativa, svolta in un contesto a ciò deputato, può conseguire con successo (Teselli, 2016). Ciò non contrasta, ovviamente, con il principio del *training on the job*: la formazione in situazione aziendale, infatti, può rappresentare l'ideale *continuum* della formazione in aula (D'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015) e laboratorio in un'ottica di completamento del percorso di professionalizzazione attraverso lo svolgimento di mansioni in contesto operativo-aziendale (Salini, Lupi, 2012).

Particolare rilievo è stato dato all'impostazione metodologica della Formazione: fortemente laboratoriale, dando agli allievi la possibilità da subito di misurarsi con le funzioni operative concrete tipiche dei profili professionali individuati come i più idonei per l'utenza del progetto (operatori agricoli per i profughi, profili professionali del commercio e dei servizi per i disabili).

3. 5 Le work experience

Strutturata nei termini che abbiamo visto la fase formativa e di attestazione, il processo di progettazione è andato ad individuare un successivo step (inserimento lavorativo) con la previsione dello svolgimento, per tutti gli allievi coinvolti, di un periodo di *work experience* presso aziende dei settori sopra ricordati.

In realtà, sotto il profilo motivazionale-progettuale, le *work experience* assumono una valenza mista in quanto rappresentano un primo inserimento lavorativo (la persona è collocata *tout court* nell'organizzazione dell'impresa e svolge appieno le conseguenti funzioni operative) ma devono costituire altresì un forte momento di ulteriore formazione professionalizzante e di crescita nelle conoscenze e nelle competenze tipiche del ruolo professionale individuate, anche in una logica di LLL (*lifelong learning*) (Aleandri, 2003; Williams, Humphrys, 2003; Costa, 2008; Loiodice, 2011).

Possiamo dire che con le *work experience* L.E.O.N.E. inizia, per i suoi beneficiari, la transizione dalla formazione al lavoro (Miatto, 2012). con un percorso graduale e segnato ancora da ulteriori tappe di apprendimento.

Da quanto detto si giustifica la forte presenza, nell'assetto organizzativo della *work experience*, secondo il modello voluto dalla Regione Liguria, della funzione di tutorato (Dainese, 2015, 138-160; Roncallo, Sbolci, 2011):

Una tutoring assicurata sia da figure fornite dai partner di progetto, sia dalle aziende stesse che vengono così in tale circostanza a rivestire un duplice strategico ruolo:

- di strutture produttive ospitanti persone in situazione di sostanziale tirocinio (Angeloni, 2010);
- di strutture di natura formativa incaricate di assicurare la crescita professionale delle persone medesime.

3. 6 La formazione degli operatori

Parallelamente alle azioni per le quali fino a questo momento abbiamo descritto le motivazioni che ne hanno determinato la programmazione e progettazione, L.E.O.N.E. ha previsto un importante “blocco” di attività tutto indirizzato a fornire occasione di crescita e sviluppo professionale agli operatori del settore.

In questa sede si ritiene importante sottolineare in che modo e con quali scelte di dettaglio si è voluto dare applicazione concreta alla considerazione generale che non può conseguirsi l'obiettivo di operare con successo con l'utenza in disagio se non si può contare su personale operante con professionalità e competenza.

I criteri di progettazione, in tal caso, sono stati orientati ai seguenti principi:

- coinvolgimento di diverse categorie di beneficiari al fine di assicurare una diffusione ampia di contenuti professionalizzanti relativi alle modalità di inclusione lavorativa del disagio sociale;
- organizzazione dei contenuti formativi sulle tematiche che sono efficacemente propedeutiche all'inclusione lavorativa tra le quali la facilitazione sociale;
- previsione di attività di sensibilizzazione e di aggiornamento anche per lavoratori che non rivestono ruoli di assistenza all'integrazione del disagio ma possono trovarsi in condizione di *co-working* con persone appartenenti a fasce deboli del mercato del lavoro.

L'applicazione del primo criterio richiamato ha garantito la composizione di aule di natura eterogenea nelle quali sono apparsi quali beneficiari: formatori, tutor, educatori, terapisti della riabilitazione, orientatori. Ciò doveva de-

terminare l'opportunità non solo di diffondere nuove conoscenze e competenze ma di stimolare il confronto di esperienze tra operatori provenienti da contesti diversi per attività e per utenza (Mancini, Sabbatini, 1999).

Il secondo criterio è stato fortemente voluto al fine di sviluppare un confronto anche a livello istituzionale sulla opportunità di sviluppare non solo maggiori competenze negli operatori ma di stimolare il riconoscimento di veri e propri nuovi profili professionali come nel caso del facilitatore sociale.

Il terzo criterio, infine, vuole dare visibilità e concretezza alla valenza culturale del progetto: sensibilizzare lavoratori sul tema del disagio sociale e della sua integrazione lavorativa. La tematica ha un rilievo che va ben al di là dell'applicazione professionale di determinate competenze per traguardare valori di natura culturale che devono vedere coinvolti tutti i cittadini e tutti i lavoratori.

3. 7 L'avvio al lavoro

Come già è stato sottolineato, la finalità del progetto consiste nell'inclusione lavorativa di soggetti a rischio di emarginazione sociale; dopo le azioni sopra descritte, il percorso progettuale non poteva non prevedere iniziative concrete di avvio definitivo al lavoro.

Al proposito, le scelte sono state di duplice natura:

- relativamente ai disabili e alle persone con sindrome di Asperger, il progetto ha rappresentato una forte azione di *start up* dopo la quale si è previsto che l'utenza venisse ripresa in carico dalle strutture partner di riferimento per perseguire l'obiettivo di convertire le *work experience* in situazioni lavorative stabili;
- per quanto concerne i profughi, invece, l'azione progettuale vera e propria ha previsto la prosecuzione con ulteriori due fasi di rilevante importanza.

Anche al fine di dare attuazione all'indicazione di bando concernente l'opportunità di perseguire azioni integrate che vedano l'apporto del Fondo Sociale Europeo e quello del Fondo Regionale di Sviluppo Regionale, il tavolo di progettazione ha stabilito che venissero programmate l'Azione 4 (Avvio d'impresa) e l'Azione 8 (Aiuto strutturale all'impresa).

Si tratta di due azioni di forte impatto sull'utenza profuga (anche se aperte alla partecipazione di eventuali persone disabili che potevano essere inserite nell'esperienza dell'avvio di impresa) in quanto con esse si vanno a prevedere misure specifiche che consentano di mettere i partecipanti nelle condizioni di poter affrontare un percorso di avvio di nuova impresa come cooperativa sociale agricola.

Rispettando quella che è la *mission* dei due Fondi coinvolti (e FESR) le misure di cui trattasi si distinguono in termini generali innanzi tutto per la destinazione per le quali sono previste:

- il sostegno all'avvio d'impresa a beneficio delle persone in esso coinvolte;
- il sostegno all'avvio medesimo per quanto concerne fornire l'opportunità alla neo-impresa di acquisire macchinari ed attrezzature utili allo svolgimento dell'attività produttiva.

Il tavolo di progettazione ha fortemente voluto tali azioni proprio per dare seguito alla raccomandazione comunitaria che vuole l'integrazione degli interventi sulle persone e sulle strutture soprattutto quando di tratta di sostenere l'avvio di nuove imprese sul mercato. In tal caso poi, l'iniziativa trovava ulteriore arricchimento nel sostegno ad un'impresa di carattere sociale e quindi caratterizzata da un valore "politico" di ben più vasta portata.

Di particolare rilevanza è la considerazione relativa all'indicatore di risultato principale previsto per tali fasi: L.E.O.N.E. prevedeva, in fase progettuale, che le azioni potevano dirsi soddisfatte nell'obiettivo solo con la reale e formale costituzione della nuova cooperative presso i terreni in disponibilità al Capofila individuati nella località di Genova Camaldoli. Si è così voluto al punto tale da prevedere che le Azioni 4 e 8 non si esaurissero con la mera costituzione ma andassero a garantire anche un primo periodo di vera e propria attività produttiva da parte della cooperativa (il c.d. *start up* aziendale).

Con l'Azione 4, il progetto prevedeva l'attivazione di strumenti di sostegno ai profughi e agli eventuali disabili inseriti nella neo impresa. In particolare, sostegno consulenziale in merito a:

- formulazione degli atti costitutivi;
- impostazione contabile ed amministrativa;
- organizzazione degli organi societari e della loro attività;
- impostazione organizzativa del lavoro;
- analisi dei potenziali mercati di riferimento;
- stesura di una ipotesi di *business plan* e di previsione gestionale per la prima annualità.

Già nella fase di progettazione, il Tavolo ha inserito alcune indicazioni operative a beneficio della neonata impresa; tra le altre, ci è parso rilevante ricordarne una riguardante l'analisi dei potenziali mercati di riferimento. Al proposito, infatti, si andava a prevedere che si dedicasse particolare attenzione alla creazione di reti commerciali tra la Cooperativa del progetto ed altre realtà sempre del settore agricolo (con ricerca mirata a quelle di curvatura sociale) al fine di inserire la Cooperativa in circuiti già consolidati che

potessero rappresentare un volano di sviluppo proprio nella delicata fase iniziale dello *start up* aziendale.

Con questi strumenti, le persone inserite a progetto potevano disporre del sostegno necessario alla gestione dell'avvio del nuovo soggetto imprenditoriale, ovviamente con l'intervento, nella compagine sociale e nelle figure di coordinamento, di ulteriori figure professionalmente preparate provenienti dai diversi partner di progetto impegnati nelle Fasi descritte (in tal modo la neo cooperativa doveva vedere al suo interno sia l'utenza del progetto sia altri soggetti pur sempre espressione del partenariato).

Come abbiamo detto, il sostegno all'avvio dell'impresa sociale viene a trovare il suo completamento con l'Azione 8 che va a prevedere la possibilità per la neoimpresa di poter procedere all'acquisizione di attrezzature e macchinari che sarebbero poi rimasti in sua dotazione anche dopo il termine naturale del progetto. L'importanza strategica di tale azione è del tutto evidente consentendo, infatti, di facilitare alla neo impresa l'acquisizione di una dotazione tecnica iniziale che la ponga in grado di poter avviare l'attività produttiva in senso stretto.

Il progettista in questo caso si è trovato costretto dal bando a prevedere in termini analitici le attrezzature per le quali si andava a chiedere il relativo contributo per l'acquisizione; si è così optato per inserire nel formulario di progetto un vasto campionario di attrezzature concernenti le attività produttive di carattere agricolo in modo tale da consentire poi al partenariato, in fase di gestione, di poter scegliere quelle che maggiormente si sarebbero palesate come strumentalmente utili allo start up produttivo dell'impresa.

È importante notare che, per quanto concerne l'Azione 8, il beneficiario finale del finanziamento non sarebbe stato il partenariato (o uno dei partner in particolare) ma direttamente il nuovo soggetto imprenditoriale sorto proprio grazie alle attività progettuali di L.E.O.N.E. (anche da ciò si comprende la previsione sopra ricordata relativa al requisito richiesto di costituzione formale del soggetto imprenditoriale già in corso di attività del progetto medesimo).

3.8 Le azioni finali

Conformemente alla costante prassi progettuale e in ottemperanza a quanto previsto dal bando stesso e dalle regolamentazioni comunitarie, il progetto L.E.O.N.E. concludeva la sua articolata offerta di azioni con quella che viene definita l'azione di Diffusione e valutazione (Azione 9).

Quest'ultimo passaggio progettuale assume una rilevanza di assoluto livello in quanto consente di perseguire due importanti risultati:

- valutare quanto svolto durante il progetto traendone, se del caso, considerazioni utili per altre ipotesi di progettazione;
- dare visibilità e diffusione alle azioni svolte ed ai risultati raggiunti anche al fine di stimolare la riproducibilità dell'impianto progettuale in altri contesti analoghi a quello di L.E.O.N.E.

Sono stati, dunque, previsti strumenti che consentissero di raggiungere gli obiettivi descritti. In particolare, il tavolo di progettazione ha convenuto sull'opportunità di prevedere un'azione costante di valutazione: non solo e non tanto una valutazione finale (che comunque viene prevista con un report finale) quanto un *continuum* valutativo che diventasse parte integrante del processo di *governance* del progetto (monitoraggio).

Il Comitato tecnico-scientifico di progetto (dove, lo ricordiamo, siedono i rappresentanti di tutti i partner) diventa la sede naturale affinché tutto il partenariato, su indicazioni fornite dal Coordinatore di progetto e dal responsabile scientifico, possa svolgere le valutazioni più opportune sull'andamento progettuale e segnalare le necessarie rettifiche rispetto a processo, obiettivi ed attività.

La valutazione da *processo giudicante* diventa così azione migliorativa di accompagnamento e strumento di controllo propositivo sull'andamento del progetto (Ciucci, 2008).

Si sono, infine, previsti due momenti pubblici di restituzione dei dati di valutazione: uno a metà percorso ed uno al termine delle azioni progettuali durante i quali i dati raccolti ed elaborati sono stati messi a disposizione per l'approfondimento ed il commento non solo del partenariato e della rete di progetto ma di tutti gli addetti ai lavori e degli operatori in genere coinvolti nei due momenti previsti.

In sede progettuale si è adottato il criterio di valutazione attraverso indicatori di risultato (vedi cap. 4) sia di natura quantitativa (n. di persone, n. di avvii al lavoro, n. di azioni intraprese, etc.) sia di carattere qualitativo (gradimento espresso dai fruitori delle azioni, gradimento dei partner, etc.).

Per quanto concerne la diffusione il progetto ha visto la previsione di due distinti strumenti. Da un lato la programmazione dei due eventi pubblici sopra ricordati quali occasioni per condividere non solo, come abbiamo visto, aspetti di ordine valutativo, ma anche considerazioni a tutto campo sul percorso progettuale e sulle ulteriori prospettive di programmazione di iniziative analoghe finalizzate a sostenere l'integrazione sociale e lavorativa del disagio.

I momenti pubblici sono stati occasioni di confronto e di dibattito sui temi sia per gli addetti ai lavori (servizi, agenzie formative, associazioni, coope-

rative, etc.) sia per le Istituzioni deputate al governo dei processi di integrazione delle persone appartenenti alle fasce deboli del mercato del lavoro (Regione, Città Metropolitana).

L.E.O.N.E. è diventato così un volano di proposte e di stimoli per il settore: l'investimento di risorse finanziarie comunitarie non si esaurisce con le azioni progettuali e con i conseguenti risultati ottenuti con l'utenza finale e con gli operatori ma estende i suoi effetti anche dopo la naturale conclusione del progetto fornendo elementi utili ad assicurare una continuità sul territorio (sostenibilità).

L'attività di diffusione ha poi trovato un secondo rilevante strumento in questa pubblicazione finale prevista dall'Azione 9 del progetto. Analogamente a quanto detto per gli eventi pubblici, anche la pubblicazione riveste una duplice finalità: occasione di report diffuso sui risultati (e quindi anche sede di valutazione dell'azione progettuale) e elemento di continuità e di disseminazione del progetto oltre il suo termine.

A tal proposito, infatti, oltre a rappresentare spunto tematico per operatori e istituzioni, grazie all'attivazione della rete di progetto con l'Università di Genova (DISFOR, Dipartimento di Scienze della Formazione) consente al progetto di essere diffuso, discusso e studiato in ambito universitario acquisendo così una valenza di natura accademico-formativa.

3. 9 La scheda finanziaria

Il nostro viaggio attraverso il cammino che ha portato alla definizione del progetto L.E.O.N.E., si conclude con la fase finale riguardante l'elaborazione degli aspetti economico finanziari e la redazione della scheda finanziaria.

Al fine di assicurare la massima qualità a tale fase (determinante per la valutazione positiva di un progetto di natura comunitaria) il tavolo di progettazione ha dovuto porre particolare attenzione a diversi aspetti in linea con quanto previsto dal bando e dalle "Disposizioni attuative del Fondo Sociale Europeo" dallo stesso richiamate. A proposito del Bando le indicazioni erano le seguenti:

«9. Risorse disponibili e vincoli finanziari

Per l'attuazione del presente bando è disponibile la cifra complessiva di euro 15.000.000,00 a valere sul Fondo Sociale Europeo, Asse III "Inclusione sociale", ob. Specifico comune g) "Sviluppare percorsi di integrazione e migliorare il (re)inserimento lavorativo dei soggetti svantaggiati; combattere ogni forma di discriminazione nel mercato del lavoro".

Le attività formative d'aula (lezioni frontali), ad esclusione delle indennità allievi, non potranno superare il 30 per cento dell'importo progettuale.

Per le attività formative sarà erogata un'indennità di 3 euro ora presenza e per le work experiences (tirocini di cosiddetto reinserimento/inserimento al lavoro) un'indennità di 309,87 euro mensili.

I progetti dovranno prevedere idonee misure di informazione e diffusione dell'iniziativa, nonché di monitoraggio e valutazione dell'intervento (vedi anche formulario di presentazione delle proposte).

Saranno ammissibili i progetti:

- il cui importo di finanziamento pubblico complessivo richiesto non sia inferiore a euro 150.000,00 e non superi 1.000.000,00 di euro;
- prevedano l'attivazione del principio di flessibilità FESR. La quota relativa alla flessibilità FESR non dovrà superare il 20 per cento dell'importo progettuale.

I soggetti candidati dovranno obbligatoriamente separare i costi ammissibili al FSE da quelli riconducibili al FESR».

Innanzitutto sono state individuate, incrociando le esigenze delle diverse azioni descritte nei precedenti paragrafi, con quanto previsto in sede di Disposizioni regionali, quelle che potevano essere previste come spese ammissibili e quantificate applicando la parametrizzazione di spesa vigente (sempre ai sensi delle "Disposizioni Attuative del Fondo Sociale Europeo").

Ne è derivata un'impostazione di voci di costo (per le attività di natura formativa da un lato e per quelle invece di natura non corsuale dall'altro) illustrata nella seguente Tabella:

Tabella 2. Le azioni e le voci di costo

Tipologia di Azioni	Voci di costo
Attività Formative	Docenza, tutoring e coordinamento, materiale didattico, noleggio attrezzature didattiche, costi di gestione, indennità allievi, progettazione.
Attività non corsuale	Tutorato, <i>work experience</i> e indennità allievi, sostegno tecnico all'avvio d'impresa, attività di reporting e valutazione, organizzazione di eventi, costi di gestione, acquisto attrezzature per la neo-impresa, progettazione.

Tale impostazione è stata riproposta per ciascuna delle azioni che abbiamo visto comporre il progetto L.E.O.N.E. in modo tale da fornire per ciascuna il quadro economico preventivo cui poi i soggetti attuatori sarebbero stati strettamente chiamati ad attenersi.

A titolo di esempio si riporta una scheda finanziaria di dettaglio dell'azione riguardante l'Aggiornamento operatori sulla facilitazione sociale:

Tabella 3. La Scheda Finanziaria dell'Azione – Aggiornamento operatori sulla facilitazione sociale.

Provincia Religiosa San Benedetto di Don Orione	L.E.O.N.E.
	CORSO FACILITATORE SOCIALE

Macro voce	Voce	Descrizione	Parametro		Importo	
			ore	€		
Preparazione	b.01	Ideazione e progett. intervento pers. Dipendente				
	b.02	Ideazione e progett. intervento pers. Consulente	15	60,00	900,00	
	b.03	Selezione e orientamento partecipanti	Solo prima edizione	NO		
	b.04	Pubblicizzazione corsi				
	b.05	Elaborazione materiale didattico e FAD	Solo prima edizione	NO		
	b.06	Formazione personale formatore				
	Totale preparazione				€	900,00
B	Docenza/Tutoraggio/Coordinamento		ore	€		
	b.07	Docenza personale dipendente				
	b.08	Docenza personale consulente	72	80,00	5.760,00	
	b.09	Codocenza personale dipendente				
	b.10	Codocenza personale consulente				
	b.11	Coordinamento personale dipendente	40	35,00	1.400,00	
	b.12	Coordinamento personale consulente				
	b.13	Tutoraggio personale dipendente	36	35,00	1.260,00	
	b.14	Tutoraggio personale consulente				
	Totale docenza, tutoraggio e coordinamento				€	8.420,00
	Materiale Didattico		n. allievi	€		
	b.15	Materiale didattico in dotazione collettiva			2.500,00	
	b.16	Materiale di consumo per esercitazione				
	b.17	Materiale didattico individuale	45	50,00	2.250,00	
b.18	Indumenti di lavoro					

		Totale materiale didattico		€ 4.750,00
		Viaggi	n. allievi	€
b.19	Viaggi allievi			
b.20	Viaggi e trasferte docenti e tutorship dipendenti			
b.21	Viaggi e trasferte docenti e tutorship consulenti			
		Totale viaggi		€ -
		Locali e attrezzature		
b.22	Utilizzo locali per l'azione programmata			
b.23	Utilizzo attrezzature per l'azione programmata			
b.24	Manutenzioni ordinarie attrezzature			
		Totale locali e attrezzature		€ -
		Assicurazioni e prove finali	n. allievi	€
b.25	Esami finali			
b.26	Assicurazioni allievi - oneri fidejussori			1.000,00
		Totale assicurazioni e prove finali		€ 1.000,00
		Totale realizzazione		€ 14.170,00
Diffus. risultati	b.27	Elaborazione reports relativi all'azione		
		Totale diffusione risultati		€ -
Direzione e valutazione		Direzione e valutazione	ore	€
b.28	Direzione del progetto		25	45,00
b.29	Valutazione del progetto			
b.30	Comitato tecnico			
b.31	Attività di amministrazione, segreteria e certif.		30	30,00
		Totale direzione e valutazione		€ 2.025,00
Spese accessorie		Diritto allo studio e servizi accessori	n. allievi o ore*allievo	€
b.35	Indennità/reddito allievi			
b.36	Servizio mensa			
b.37	Visite mediche			
		Totale diritto allo studio e servizi accessori		€ -
		Previdenze diverse		
b.38	Servizi di custodia			
b.39	Assistenza al placement			
b.40	Altro (da specificare)			
b.41	Aiuti all'occupazione			
		Totale previdenze diverse		€ -
		Totale spese accessorie		€ -
		TOTALE COSTI DIRETTI		€ 17.095,00

C	Costi indiretti	c.01	Costi indiretti			3.419,00
			Totale costi indiretti			€ 3.419,00
TOTALE GENERALE COSTI DI PROGETTO						€ 20.514,00

L'elaborazione economico-finanziaria non si è esaurita però con la definizione delle schede per singole azioni. Abbiamo infatti visto come L.E.O.N.E rappresenti un tipico contesto progettuale complesso, come soggetto attuatore, in un articolato partenariato. Si è resa necessaria pertanto l'individuazione dell'attribuzione dei budget (sempre definiti per voci di costo) destinati (nell'attribuzione delle azioni) ai diversi Partner.

In tal modo, ogni componente della compagine progettuale era in grado *ab initio* di conoscere in termini esaustivi: la quota di finanziamento ad esso destinata, su quali azioni e quali categorie di costi ammissibili.

È evidente l'importanza di tale fase progettuale quale guida e criterio di regia per la gestione operativa del progetto e per la successiva rendicontazione finale delle spese sostenute (Traverso, 2016, 155-166).

Con la parte economico-finanziaria va a concludersi l'elaborazione del progetto cui ha fatto seguito l'espletamento delle procedure formali riguardanti:

- la sottoscrizione da parte dei partner dell'impegno a costituire, a progetto approvato, l'Associazione Temporanea di Scopo (ATS) che sancisce con atto pubblico la formalizzazione del partenariato;
- l'invio della documentazione di progetto all'Autorità finanziatrice (Regione Liguria) nel rispetto delle forme e dei tempi previsti a Bando.

4. La valutazione del progetto L.E.O.N.E.

di *Paolo Faveto*

4.1 I risultati conseguiti: analisi quantitativa e qualitativa

Le azioni progettuali descritte nei precedenti capitoli sono state oggetto di valutazione sia sotto il profilo quantitativo, sia sotto quello di carattere qualitativo (quest'ultimo, peraltro, ha consentito anche di tracciare il profilo di alcune buone prassi che si vogliono proporre a modello e che trovano descrizione nel capitolo seguente).

L'attività di valutazione ha costituito parte integrante dell'intervento di *governance* del progetto (cfr. Cap. 3); ogni seduta infatti degli Organi di gestione e di monitoraggio è stata occasione per svolgere un momento di analisi dello stato di avanzamento del progetto stesso e delle diverse azioni che lo hanno composto.

A tale riscontro valutativo si è poi aggiunto il contributo specifico riferito alle diverse azioni, frutto del lavoro di osservazione compiuto dagli operatori tecnici presenti nell'assetto organizzativo delle diverse attività: formatori, tutor, educatori, psicologi, orientatori, mediatori, operatori dei processi di integrazione.

La valutazione svolta ha consentito anche di evidenziare i punti di particolare forza ed efficacia raggiunti dal progetto e, analogamente, gli aspetti più problematici che hanno fatto emergere in L.E.O.N.E. elementi di criticità.

Consideriamo tali contenuti di valutazione di estrema importanza non tanto e non solo in chiave di lettura finale del cammino compiuto con L.E.O.N.E., quanto in riferimento al poter fornire elementi utili alla Regione Liguria (quale autorità di programmazione sul territorio), al partenariato e agli attori del sistema in generale (quali soggetti attuatori della programmazione) per ottenere risultati di ancor maggiore qualità in occasione di future progettazioni.

Sia sotto il profilo qualitativo sia sotto quello quantitativo, la valutazione non poteva non prendere le mosse dal confronto tra il lavoro svolto e quanto previsto a suo tempo a progetto in termini di risultati e di indicatori attesi. A tale proposito il progetto prevedeva risultati ed indicatori in relazione alle diverse fasi (costituite da gruppi di azioni):

Tabella 4. Risultati e indicatori attesi/ottenuti

Fase	Risultati/indicatori attesi	Risultati/indicatori ottenuti
Osservazione, Formazione e attestazione, Inserimento lavorativo	<p><i>Risultati</i></p> <p>1 Coinvolgimento di persone a rischio di esclusione; 2 Raccordo tra i servizi e le aziende; 3 Miglioramento delle competenze di base e professionali.</p> <p><i>Indicatori</i></p> <p>1 Tenuta partecipanti (100 %) 2 Prosecuzioni lavorative post <i>work experience</i> (20 %) 3 Gradimento finale</p>	<p><i>Risultati</i></p> <p>1 Raggiunto 2 Raggiunto 3 Raggiunto</p> <p><i>Indicatori</i></p> <p>1 Tenuta partecipanti: 95 % 2 Presecuz. lavor.: 30 % 3 Dal risultato dei test: ottimo</p>
Avvio d'impresa	<p><i>Risultati</i></p> <p>1 Nascita della cooperativa di tipo B 2 Inserimento della coop sul mercato</p>	<p><i>Risultati</i></p> <p>1 Raggiunto 2 In corso</p>
Formazione sulla disabilità Formazione sulla mediazione al lavoro Formazione sulla facilitazione sociale	<p><i>Risultati</i></p> <p>Crescita della sensibilità e delle competenze</p> <p><i>Indicatori</i></p> <p>1 N° iscritti (100% dei previsti) 2 N° adesioni esterne (10 %) 3 Docenti (almeno 50 % senior) 4 N° strutture coinvolte x la Facilitazione sociale (30 %)</p>	<p><i>Risultati</i></p> <p>Crescita della sensibilità e delle competenze: raggiunto</p> <p><i>Indicatori</i></p> <p>182,6 % dei previsti 20 % 3+ 50 % 430 %</p>

Diffusione e valutazione	<i>Risultati</i> 1 Convegno regionale 2 Pubblicazione di volume 3 Valorizzazione del percorso nel Sistema dei Serv. 4 Validazione del percorso a livello accademico	<i>Risultati</i> 1 Convegno regionale: realizzato 2 Pubblicazione di volume: effettuata 3 Valorizzazione del percorso nel Sistema dei Servizi: sì. 4 Validazione del percorso a livello accademico: sì.
--------------------------	---	---

L'analisi di indicatori e di risultati attesi fornisce un quadro significativamente positivo dei diversi obiettivi raggiunti dal progetto L.E.O.N.E..

In questa sede se ne vogliono evidenziare alcuni rilevanti rispetto alle finalità che si erano poste *ab initio* oltre ai punti di particolare eccellenza e forza che saranno evidenziati nel prossimo paragrafo. Si fa riferimento a:

- la *crescita delle persone* coinvolte nel progetto come destinatari (sia utenti finali, sia operatori) in termini di competenze acquisite, di maggiore consapevolezza raggiunta nei propri mezzi e strumenti culturali e professionali, di aumento della propria autostima (quest'ultimo con particolare riferimento all'utenza finale);
- *aspetti professionalizzanti*: lo svolgimento di *work experience* complete per tutti gli utenti con un ragguardevole livello di attività professionale per gli stessi, la creazione per alcuni di concrete opportunità di occupazione, la costituzione della Cooperativa Sociale Agricola "Le Terre del Villaggio" della quale sei utenti del progetto sono Soci fondatori; solo quattro utenti sono stati sostituiti per motivi di salute durante le *work experience* con altri soggetti adeguatamente preparati ad affrontare l'esperienza in azienda: ciò dimostra la taratura corretta delle azioni formative e l'individuazione di aziende ospitanti efficace sotto il profilo del reperimento di strutture in grado di assicurare una congrua accoglienza ed un percorso formativo personalizzato nell'ambito del processo produttivo ove la persona è stata inserita;
- *l'esperienza lavorativa dopo la conclusione delle work experience*; ben 12 persone su 40 (pari al 30 % del totale) hanno avuto modo di apprezzare un'ulteriore opportunità di lavoro (si ricorda che a tal proposito in fase di progettazione era auspicato il raggiungimento di un valore per tale indicatore pari al 20 %);

- *l'attivazione di reti* tra il partenariato del progetto e le strutture dei servizi privati e pubblici attivi sugli interventi a favore del disagio sociale; l'ampliamento delle reti aziendali ottenuto da alcuni partner è stato possibile proprio grazie all'opportunità fornita dal progetto L.E.O.N.E.;
- *il numero di persone* che sono state attivamente coinvolte da L.E.O.N.E.; si tratta di ben 45 persone tra disabili e profughi e 62 operatori appartenenti a numerose strutture operanti nei settori della mediazione al lavoro, dell'integrazione sociale, della riabilitazione, della formazione professionale e dell'orientamento.

4.2 Punti di forza e di criticità

Al di là delle valutazioni di diverso tenore che possono essere elaborate in merito a come l'attività progettuale di L.E.O.N.E. si sia svolta nel suo insieme, si ritiene importante focalizzare brevemente l'attenzione su quelli che si sono dimostrati essere punti di forza, di particolare eccellenza, e quelli che invece si sono palesati come elementi di debolezza e di criticità.

Rispetto ai punti di forza, possiamo in questa fase finale evidenziarne alcuni di particolare significato:

- *il lavoro di staff e di Governance*: come già accennato è stata una caratteristica costante del progetto; tutte le azioni hanno visto un monitoraggio continuo sia del Comitato Tecnico Scientifico sia dei gruppi di lavoro costituiti *ad hoc* per ciascuna di esse, in tutte le fasi: preparatorie, di gestione, di valutazione, di rendicontazione. Si ricorda al proposito che il Comitato Tecnico Scientifico di L.E.O.N.E., composto da un rappresentante di ogni partner, ha tenuto ben 30 riunioni plenarie articolando poi le proprie attività anche in numerosi incontri di Gruppi di lavoro tematici (ad esempio, tra Strutture formative per i programmi di dettaglio dei corsi, tra responsabili amministrativi per aspetti gestionali, etc.). Tutto ciò ha consentito di mantenere la partecipazione di tutti al progetto a vantaggio della qualità globale dello stesso e della crescita dei partner in un clima continuo di scambio e di partecipazione. Tale aspetto si è rivelato particolarmente positivo in ordine alla interazione tra soggetti appartenenti a due settori diversi ma collegati dall'obiettivo comune del progetto: la formazione professionale, da un lato e le strutture impegnate nell'integrazione sociale del disagio, dall'altro;
- *la duplicità di utenza*: il progetto, con una modalità per certi aspetti innovativa, ha consentito di operare contestualmente su due tipologie di disagio: la disabilità e la condizione di profugo. Pur della distinzione soprat-

tutto metodologica di intervento, all'interno del partenariato c'è stata opportunità di scambio tra gli operatori ed anche di programmazione di interventi comuni (ad esempio, l'azione di avvio della cooperativa sociale ha visto la partecipazione, oltre ai profughi, anche di un soggetto portatore di lieve disabilità);

- *la creazione della Cooperativa*: considerato uno degli obiettivi più ambiziosi e difficili del progetto, e pur considerando la naturale aleatorietà di un processo di avvio d'impresa, la Cooperativa sociale *Le Terre del Villaggio* è stata costituita e si sono poste le basi per un inserimento produttivo dell'utenza al suo interno; crediamo che tale azione progettuale possa considerarsi una sorta di "modello d'intervento" replicabile anche in altre analoghe situazioni (Coppetti, Gallo, Moro, 2011; Moro, Gili, Gallo, Coppetti, 2014);
- *crescita di competenze*: in diverse circostanze il progetto ha contribuito fattivamente alla crescita di conoscenze e competenze di ordine generale e di carattere professionale; quanto detto vale sicuramente per l'utenza finale che ha frequentato i corsi previsti in termini di competenze trasversali e di competenze professionali; analogamente può dirsi per gli operatori del sistema che hanno avuto modo di incrementare le loro competenze specifiche. In questa specifica sede vogliamo sottolineare due fattispecie particolari; la prima riguarda l'azione di aggiornamento sulla facilitazione sociale, che richiamiamo in quanto ha posto l'accento su una tipologia di competenza ancora da approfondire e da sviluppare sul nostro territorio; la seconda, invece, fa riferimento alla competenza di carattere amministrativo con curvatura particolare sulla gestione e rendicontazione di finanziamenti comunitari, competenza che è stata raggiunta grazie al lavoro svolto su L.E.O.N.E. da parte del personale del capofila a ciò dedicato e che rimarrà patrimonio professionale del capofila medesimo.

Accanto ai punti di forza che abbiamo voluto sottolineare, si sono registrati anche elementi di natura critica la rilevazione dei quali può risultare particolarmente utile anche in relazione a future esperienze progettuali; facciamo riferimento a:

- *operatori in formazione*: rispetto alle azioni di aggiornamento previste per gli operatori del settore si è registrata una notevole difficoltà al coinvolgimento degli operatori della scuola; il partenariato non è riuscito a raccogliere alcuna adesione e ciò, obiettivamente ha limitato l'impatto dei corsi sotto il profilo dell'utenza coinvolta; in futuro occorre tarare diversamente l'intervento, magari prevedendo un coinvolgimento del mondo della Scuola già dalla fase di preparazione del progetto;

- *tenuta dell'utenza*: anche se dai dati statistici evidenziati emerge con chiarezza l'assenza di mortalità dalle attività di progetto, va comunque segnalata una difficoltà alla tenuta sulle azioni da parte dei profughi, dovuta in parte ad esigenze di svolgimento di altre attività per il mantenimento, in parte alla maggiore difficoltà di taluni interventi (si veda ad esempio per alcuni la non facilità di frequenza sulle attività di rinforzo della conoscenza della lingua italiana).

4.3 La Valutazione finanziaria

Un processo di valutazione su un percorso progettuale finanziato da fondi comunitari non può non prevedere anche un approfondimento di quelli che sono stati gli aspetti di carattere economico-finanziario.

Da più parti infatti viene fatto notare come tali attività progettuali nel nostro Paese si caratterizzino per una frequente incapacità di raggiungere un efficace livello di spesa rispetto a quanto preventivato ed impegnato.

Abbiamo ritenuto pertanto importante svolgere tale analisi anche per il progetto L.E.O.N.E. prendendo appunto le mosse dal confronto tra quanto previsto in sede di presentazione del preventivo e quanto effettivamente sostenuto quale costo per lo svolgimento delle attività progettuali previste.

Il confronto dei dati ha portato il partenariato ad una valutazione di segno assolutamente positivo; a fronte, infatti, di un preventivo complessivo di euro 472.370,00, il partenariato ha portato a termine il progetto con una spesa pari ad euro 447.376,00 e con un residuo di finanziamento non speso di euro 24.994,00 pari al 5,29%.

Il dato, a fronte della complessità del progetto, della difficoltà dell'utenza finale (che ha determinato pur lievi cadute di presenza), dell'eterogeneità del partenariato (che comprendeva anche alcune strutture che gestivano per la prima volta fondi comunitari), della previsione di alcune *work experience* part-time (che hanno determinato minor costo di indennità e di *tutoring*), fornisce un elemento di valutazione, come detto, di segno positivo evidenziando una capacità del partenariato di mantenere un buon controllo della spesa rispetto al preventivo.

Altri elementi di valutazione di carattere finanziario hanno riguardato poi

:

- la congruità della spesa: sono stati rispettati i capitoli di spesa previsti a progetto, in una logica di adesione a quanto previsto anche sotto il profilo finanziario;
- gli storni tra voci di spesa (comunque effettuati complessivamente per euro 72.998,00 pari solo al 15,4 % del budget totale) sono esclusivamente

dovuti alla necessità di far fronte a circostanze gestionali dei processi formativi e/o di avvio al lavoro non completamente prevedibili in fase progettuale e collegati spesso a provvedimenti determinati dal tipo di utenza coinvolta;

- il mantenimento delle quote finanziarie previste per ogni partner: non si sono verificati trasferimenti di competenze tra i partner stessi rispetto a quanto previsto a progetto in ordine al ruolo di ciascuno.

Da non trascurare, in ultimo, il dato del budget investito mediamente per ogni persona coinvolta nel progetto; risulta a tal proposito che ogni partecipante è costato 4.181 euro, un parametro assolutamente congruo se si tiene conto del volume di attività che sono state previste e svolte da L.E.O.N.E..

4.4 Diffusione e valutazione: condivisione con la Rete

Già in fase progettuale era previsto che il progetto fosse valutato, oltre che dai risultati ottenuti dall'azione diretta del partenariato che lo andava gestire, anche in forza di quanto fosse stato in grado di attivare una rete di soggetti e di strutture territoriali, interessate a vario titolo alle tematiche oggetto di L.E.O.N.E.. Questa considerazione era voluta per assicurare al progetto medesimo un forte volano di condivisione e di diffusione affinché i risultati conseguiti potessero al meglio fungere da stimolo per la riproducibilità delle buone prassi sperimentate. Inoltre, si voleva conseguire il risultato di condividere con la rete anche le considerazioni valutative sul percorso progettuale e sui suoi risultati.

Nelle sue diverse fasi il progetto ha avuto modo di conseguire questo risultato attraverso il coinvolgimento di strutture e di servizi del territorio; in particolare, due sono state le realtà entrate in sinergia operativa con le attività progettuali: i Servizi Sociali e l'Università degli Studi di Genova, Dipartimento di Scienze della Formazione (DISFOR).

Il coinvolgimento dei servizi sociali è stato attivato in relazione all'utenza finale intesa sia in termini generali (le categorie di disagio considerate da L.E.O.N.E., sia intesa con riferimento diretto proprio agli utenti coinvolti).

La natura di tale coinvolgimento ha visto l'attivazione di due canali di comunicazione e di collaborazione:

- la condivisione dei metodi di analisi dei fabbisogni e delle esigenze dell'utenza caratterizzata da quel determinato disagio e delle relative possibili risposte in termini di inserimento lavorativo;
- il monitoraggio dei percorsi degli utenti di L.E.O.N.E., in modo da attuare modalità concrete di integrazione tra quanto svolto all'interno

del progetto e i programmi di intervento previsti per ciascun utente nell'ambito del proprio rapporto con i Servizi Sociali.

Di diversa natura è risultato il coinvolgimento del DISFOR -Università degli Studi di Genova. In questo caso il partenariato ha inteso rafforzare il progetto sotto due punti di vista:

- da un lato, dare validità scientifica alla valutazione del progetto;
- dall'altro lato, diffondere le prassi progettuali sperimentate attraverso l'ambiente accademico a beneficio anche degli studenti frequentanti il Dipartimento (D'Alonzo, Caldin, 2012).

Ne è derivata un'azione di valutazione finale sul conseguimento degli obiettivi (di quantità e di qualità) raggiunti dal progetto con un'attenzione particolare dedicata all'analisi della corrispondenza degli obiettivi stessi a quanto previsto inizialmente in sede progettuale.

Tale analisi, con l'importante caratteristica di essere svolta da una realtà esterna al partenariato (secondo un modello fortemente raccomandato in sede comunitaria) è andata così ad integrare la complessiva attività di valutazione di cui all'Azione 9 (si veda Tab. 1) del progetto confermando peraltro il giudizio largamente positivo sulle azioni svolte.

Il coinvolgimento dell'Università e soprattutto i suoi contenuti (anche di natura valutativa) ha contribuito in modo significativo e determinante alla redazione della presente pubblicazione, che va a rappresentare anche un'esaustiva occasione di diffusione dei risultati e degli obiettivi raggiunti da L.E.O.N.E.

5. Le storie

di *Andrea Traverso, Chiara Lastrico*

Dalle interviste che seguono, somministrate ad un piccolo campione dei partecipanti, emergono la complessità e la ricchezza di questi percorsi. Se già in condizioni protette si tratta di “mondi che si incontrano” in questi casi la differenza sostanziale tra questi mondi ridefinisce le consuete prassi di relazione e comunicazione. Un inserimento lavorativo, anche quando segue precedenti esperienze positive, è sempre un “difficile cambiare” (*interv. n°1 tirocinanti*), uno spazio nel quale raccontarsi o provare a farlo, correndo il rischio, a volte “di non riuscire a dire” (*interv. n°1 tirocinanti*), per timore, per inadeguatezza o, semplicemente, perché il tempo necessario per incominciare a *stare bene* nel luogo di lavoro richiede pazienza e fatica.

Quelle riportate in questo volume sono solamente alcune delle interviste conclusive somministrate ai partecipanti del progetto. Tutto il materiale è stato inserito nel Report finale di progetto ed è conservato presso la Regione Liguria, titolare dell’Avviso.

5.1 Le interviste ai tirocinanti

I testi delle interviste dei due partecipanti al progetto fanno emergere una sostanziale soddisfazione, frutto della buona qualità dell’impiego (“*sono sempre più autonomo*”, *interv. n°1*; “*è stata una bella esperienza*”, *interv. n°2*) e delle positive relazioni che si sono generate (“*tutto è andato bene e siamo anche diventati amici*”, *interv. n°2*) con colleghi e tutor aziendale. Ciò che non traspare da questi due esempi, ma è un elemento che ha connotato l’inserimento in azienda di questi ragazzi, è il coinvolgimento indiretto dei familiari che hanno sostenuto “a distanza” il processo. I genitori, sia in queste interviste che in quelle ai tutor/mediatori, sono figure latenti alle quali dire/non dire le cose, che a distanza si pre-occupano dei figli in questa ennesima difficile prova.

Si tratta, infatti, di esperienze tutt'altro che semplici. Emergono le fatiche quotidiane e di percorso, anche con l'uso di terminologie "forti": "*combatto di più la confusione...*", "*per me è difficile cambiare esperienza*" (interv. n°1); "*All'inizio pensavo che non ci saremmo capiti*" (interv. n°2). Il senso di inadeguatezza affiora, ma sembra essere contrastato efficacemente dal tutor/mediatore, dalla sua presenza accorta, formativa, di reale snodo tra le persone e le mansioni.

Scheda 1. Intervista n°1 a tirocinante

Nome e Cognome – A. R.

Azienda - *BASKO, Punto Vendita di Via Paggi (Genova)*

Domanda 1. Aveva già avuto esperienze di inserimento lavorativo in altre aziende?

Risp. *Si, industria di stampa fascicoli, negozio di abbigliamento sport.*

Domanda 2. Cosa pensa dell'inserimento in azienda con l'affiancamento del mediatore al lavoro?

Risp. *Che le cose me le faccio andare bene e ne parlo con gli educatori.*

Domanda 3. Cosa si aspettava da questa esperienza di inserimento lavorativo? Le sue aspettative hanno trovato riscontro?

Risp. *Per me andare alla Basko è una cosa equilibrata.*

Domanda 4. Qualcosa che l'ha stupita positivamente...

Risp. *Lavorando alla Basko sono sempre più autonomo. Riesco a capire cosa bisogna tirare avanti*

Domanda 5. Qualcosa che l'ha stupita negativamente...

Risp. *Che a volte combatto di più la confusione e a volte meno.*

Domanda 6. Col senno di poi, cambierebbe qualcosa di questa esperienza?

Risp. *La Basko mi piace molto, quindi per me è difficile cambiare esperienza.*

Domanda 6. Cosa vorrebbe dire al tutor aziendale che non è riuscito a dire... e al tutor educativo?

Risp. *Che ho cambiato casa. Mio papà ha detto che ci pensa lui.*

Domanda 7. Che voto assegna all'esperienza?

Risp. *Nove.*

Domanda 8. Consiglierebbe questa esperienza?

Risp. *La Basko è un bel ambiente.*

Scheda 2. Intervista n°2 a tirocinante

Nome e Cognome – W. M.

Azienda - *Provincia Religiosa San Benedetto di Don Orione-Villaggio della Carità di Camaldoli (Genova)*

Domanda 1. Aveva già avuto esperienze di inserimento lavorativo in altre aziende?

Risp. *No*

Domanda 2. Cosa pensa dell'inserimento in azienda con l'affiancamento del mediatore al lavoro?

Risp. *È stata una bella esperienza. La presenza del mediatore è stata molto utile.*

Domanda 3. Cosa si aspettava da questa esperienza di inserimento lavorativo? Le sue aspettative hanno trovato riscontro?

Risp. *Capire cosa significa lavorare in Italia, non da un punto di vista dell'attività manuale pura e semplice, ma capire come funziona il rapporto di lavoro. In questo sono stato aiutato sia dal mediatore che dal tutor aziendale.*

Domanda 4. Qualcosa che l'ha stupita positivamente...

Risp. *Lavorare insieme ad altre persone che avevano qualche difficoltà. All'inizio pensavo che non ci saremmo capiti, poi tutto è andato bene e siamo anche diventati amici.*

Domanda 5. Qualcosa che l'ha stupita negativamente...

Risp. *Nessuna risposta*

Domanda 6. Col senno di poi, cambierebbe qualcosa di questa esperienza?

Risp. *No*

Domanda 7. Cosa vorrebbe dire al tutor aziendale che non è riuscito a dire... e al tutor educativo?

Risp. *Nessuna risposta*

Domanda 8. Che voto assegna all'esperienza? (da 1 a 10)

Risp. *9*

Domanda 9. Consiglierebbe questa esperienza?

Risp. *Sì, è stato un modo per crescere sia dal punto di vista del lavoro che delle relazioni personali.*

5.2 Le interviste ai tutor/mediatori

Il pregio di queste interviste, seppur non impostate a fini di ricerca sui processi di inclusione e di miglioramento della Qualità della Vita delle persone con disabilità (Giacconi, 2015), evidenziano tutte le specificità del tutorato e della mediazione al lavoro in questo delicato settore (Sospiro, 2015).

Emergono due traiettorie possibili: una ascendente che orienta la costruzione di un profilo professionale e una discendente che approfondisce la definizione di un modello di intendere e valorizzare l'inserimento in azienda di una persona con disabilità. In entrambi i casi il tutor/mediatore è l'agente facilitatore di tale processo, capace di farsi carico, di avere cura (Franchini, 2007) di tutte le implicazioni personali, sociali, educative e culturali. Vediamo nel dettaglio:

- il tutor/mediatore non agisce solo per il buon esito dell'inserimento ma in una logica comunitaria/aziendale («*contribuisce ad un miglioramento del clima aziendale*», interv. n°1), anche in termini di abilità e competenze professionali («*Credo che queste esperienze abbiano valore se la persona riesce a svolgere le mansioni affidategli ed essere davvero un elemento partecipe delle attività dell'azienda*», interv. n°2);
- il tutor/mediatore, in questa logica, non interpreta il ruolo in maniera individuale ma ambisce ad un coinvolgimento dei colleghi, siano essi formati o meno e con altri professionisti che sostengono la persona disabile («*si potrebbero coinvolgere più persone*», interv. n°1) e alla promozione della persona («*stando sempre attento a non caricare i tirocinanti delle mie aspettative, ma incoraggiandoli a tentare di dare sempre il meglio che potevano offrire*», interv. n°4);
- il tutor/mediatore opera con rigore progettuale in accordo con i servizi invianti, ma resta in una posizione di imprevedibilità ed incertezza data dalle particolari condizioni in cui si sviluppa la relazione («*ho pensato «Vediamo che succede»*», interv. n°2);
- il tutor/mediatore è un agente di benessere, che crede nel cambiamento, nell'impegno, nella possibilità di imprimere una svolta, anche nelle «piccole cose» («*Speravamo quindi, se non nel match perfetto, almeno in una piccola svolta nella soddisfazione lavorativa di A.*», interv. n°3);

Scheda 3. Intervista n°1 a tutor/mediatore

Nome e cognome - F. F.
Azienda - *Studio 4, Genova*

Domanda 1. Aveva già avuto esperienze di inserimento lavorativo con persone appartenenti a categorie protette?

Risp. *Sì.*

Domanda 2. Cosa pensa dell'inserimento in azienda di persone appartenenti a categorie protette?

Risp. *È un'ottima esperienza che arricchisce i colleghi e contribuisce ad un miglioramento del clima aziendale.*

Domanda 3. Cosa si aspettava da questa esperienza di inserimento lavorativo? Le sue aspettative hanno trovato riscontro?

Risp. *In linea con le aspettative una buona collaborazione.*

Domanda 4. Qualcosa l'ha stupita positivamente?

Risp. *L'impegno profuso nello svolgimento delle mansioni richieste*

Domanda 5. Qualcosa che l'ha stupita negativamente...

Risp. *Nulla in particolare.*

Domanda 6. Col senno di poi, cambierebbe qualcosa nel processo di inserimento?

Risp. *Si può sempre migliorare: si potrebbero coinvolgere più persone.*

Domanda 7. Cosa vorrebbe dire al tirocinante che non è riuscito a dire?

Risp. *Credo di aver parlato molto francamente dell'esperienza e dei problemi delle aziende oggi.*

Domanda 8. Che voto assegna all'esperienza? (da 1 a 10)

Risp. *Nove.*

Domanda 9. Consiglierebbe questa esperienza a dei colleghi?

Risp. *Sì, certamente.*

Scheda 4. Intervista n°2 a tutor/mediatore

Nome e cognome – M. D.
Azienda - *BASKO, Punto Vendita di Via Paggi (Genova)*

Domanda 1. Aveva già avuto esperienze di inserimento lavorativo con persone appartenenti a categorie protette?

Risp. *Oltre all'inserimento precedente, sempre attraverso il progetto Leone, no.*

Domanda 2. Cosa pensa dell'inserimento in azienda di persone appartenenti a categorie protette?

Risp. *Credo che sia utile, in termini di acquisizione di competenze e di dimostrazione di capacità che ognuno potrebbe avere.*

Scheda 5. Intervista n°3 a tutor/mediatore

Domanda 3. Cosa si aspettava da questa esperienza di inserimento lavorativo? Le sue aspettative hanno trovato riscontro?

Risp. *Non avevo aspettative specifiche; ho pensato "Vediamo che succede".*

Domanda 4. Qualcosa che l'ha stupita positivamente

Risp. *La persona meravigliosa che si è rivelato essere A., oltre ad essere abile alle mansioni assegnategli e alla sua affidabilità... Piuttosto che lasciare disordine si infilava il cellophan nella cappa (risata).*

Domanda 5. Qualcosa che l'ha stupita negativamente...

Risp. *Nulla!!*

Domanda 6. Col senno di poi, cambierebbe qualcosa nel processo di inserimento?

Risp. *Non ho sufficiente esperienza per poter rispondere.*

Domanda 7. Cosa vorrebbe dire al tirocinante che non è riuscito a dire...

Risp. *Che è stato un grande, un genio (risata); ma credo comunque di averglielo detto!!*

Domanda 8. Che voto assegna all'esperienza? (da 1 a 10)

Risp. *Alla mia esperienza con A. do 10.*

Domanda 9. Consiglierebbe questa esperienza a dei colleghi?

Risp. *Beh, sì. Sempre nell'ottica di insegnare veramente una mansione. L'inserimento precedente sembrava dare buoni risultati ma poi la persona si è persa e abbiamo sospeso. Credo che queste esperienze abbiano valore se la persona riesce a svolgere le mansioni affidategli ed essere davvero un elemento partecipe delle attività dell'azienda. Se no l'esperienza perde di significato.*

Domanda 4. Qualcosa che l'ha stupita positivamente...

Risp. *L'autonomia raggiunta da A: se nelle precedenti esperienze faceva fatica a svolgere le mansioni assegnategli, a prendere iniziativa, a gestire la relazione con il pubblico, in questo frangente ha dimostrato capacità di automatizzazione insperate, presa d'iniziativa (gira per il punto vendita valutando dove sia necessario riordinare senza chiedere lumi al direttore/tutor aziendale) e di avere strategie di gestione della relazione con il pubblico (confronta con il mediatore al lavoro se le richieste del pubblico gli sembrano eccessive).*

Domanda 5. Qualcosa che l'ha stupita negativamente...

Risp. *Nulla!!*

Domanda 6. Col senno di poi, cambierebbe qualcosa nel processo di inserimento?

Risp. *Lo farei prima.*

Domanda 7. Cosa vorrebbe dire al tirocinante che non è riuscito a dire...

Risp. *In realtà ci confrontiamo tutti i giorni, quindi sa che siamo contenti di vederlo felice e soddisfatto del suo impiego...*

Domanda 8. Che voto assegna all'esperienza? (da 1 a 10)

Risp. *A questo inserimento do un 8; vorrei diventasse un 10 con la trasformazione del rapporto di collaborazione da tirocinio a contratto.*

Domanda 9. Consiglierebbe questa esperienza a dei colleghi?

Risp. *Sì, a patto che l'inserimento sia effettuato con una prospettiva di reale utilità per l'azienda e concreto inserimento della persona, altrimenti si incorre nel rischio di frustrare la persona stessa e di perdere un'occasione di sensibilizzazione del tessuto sociale su quelle che potrebbero essere le competenze e le capacità di coloro che troppo spesso consideriamo "non abili" tout court.*

Scheda 6. Intervista n°4 a tutor/mediatore

Nome e Cognome - G. M.

Azienda – Cooperativa Sociale Dono, Genova.

Domanda 1. Aveva già avuto esperienze di inserimento lavorativo con persone appartenenti a categorie protette?

Risp. *Sì*

Domanda 2. Cosa pensa dell'inserimento in azienda di persone appartenenti a categorie protette?

Risp. *Oltre ad essere una restituzione di dignità della persona, ritengo sia un utile strumento educativo che permetta di misurarsi con gli aspetti più complessi del mondo del lavoro e un utile punto di osservazione per l'operatore a comprendere limiti, versatilità e abilità del soggetto più fragile e ad elaborare un progetto educativo "tagliato" sulla persona.*

Domanda 3. Cosa si aspettava da questa esperienza di inserimento lavorativo? Le sue aspettative hanno trovato riscontro?

Risp. *Mi attendevo dei buoni risultati, cosa che si è realizzata, stando sempre attento a non caricare i tirocinanti delle mie aspettative, ma incoraggiandoli a tentare di dare sempre il meglio che potevano offrire.*

Domanda 4. Qualcosa che l'ha stupita positivamente...

Risp. *La responsabilità messa in campo dai tirocinanti*

Domanda 5. Qualcosa che l'ha stupita negativamente...

Risp. *Il pregiudizio di alcuni datori di lavoro.*

Domanda 6. Col senno di poi, cambierebbe qualcosa nel processo di inserimento?

Risp. *Direi di no*

Domanda 7. Cosa vorrebbe dire al tirocinante che non è riuscito a dire...

Risp. *Nessuna risposta*

Domanda 8. Che voto assegna all'esperienza? (da 1 a 10)

Risp. *Da 1 a 10, direi 9*

Domanda 9. Consiglierebbe questa esperienza a dei colleghi?

Risp. *Sì*

6. L'inserimento di ragazzi con Sindrome di Asperger nel progetto L.E.O.N.E.: un processo complesso

di Maria Teresa Borra e Marco Razzi

Introduzione

Lo psichiatra Tony Attwood ha diffuso nel 2013 un video dove è riuscito a spiegare - in modo molto efficace e in poco più di un minuto - in cosa consista la sindrome di Asperger e quali siano le sue principali espressioni: i soggetti che ne sono affetti risultano 'differenti' per motivi neurologici, in particolare per il modo in cui essi percepiscono e comprendono le persone, esternano stati d'animo ed emozioni, pensano, apprendono. Nella parte conclusiva della spiegazione Attwood ha sottolineato inoltre come tali soggetti si interessino agli argomenti più disparati, rispetto ai quali «è straordinario quanto possano arrivare a conoscere»¹⁵.

La sindrome di Asperger è ad oggi poco nota tra la gente comune: proprio per questa ragione è spesso confusa con (quando non assimilata a) malattie e patologie psichiatriche¹⁶, con caratteristiche ed effetti che nulla hanno a che fare con essa, oltre che con implicazioni talvolta molto pesanti.

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=UbygPrG7-MI> Il video "Tony Attwood: la Sindrome di Asperger in un minuto! Presentazione del libro *Esplorare I sentimenti*" caricato nell'ottobre 2013, al 20 giugno 2015 era stato visionato da 4.261 persone.

¹⁶ Nel dicembre 2012, nello stato americano del Connecticut, un ragazzo poco più che ventenne uccise la madre, oltre a 20 alunni di una scuola primaria e a sei insegnanti. Ecco come venne diffusa la notizia (ancora disponibile in questa forma, nel sito da cui è stata estratta, il 22 giugno 2015): "Lanza (nota: Adam Lanza era il nome del ragazzo) era autistico. Il killer era affetto dalla sindrome di Asperger, considerata una grave forma di autismo. Lo scrive il New York Times. La fobia sociale e la personalità schizoide sono tra i sintomi di questa malattia degenerativa". Questa è la traduzione, diffusa in Italia, del testo dell'articolo originale americano. Come si può notare nelle tre righe, per suscitare interesse (come se un evento del genere potesse

È di certo molto impegnativa e invalidante, per la persona che ne è colpita così come per le famiglie di appartenenza, ma soprattutto si manifesta in modi decisamente vari.

Per questo motivo, tutte le persone Asperger possono essere considerato pressoché uniche nel suo genere: ciò rende complesso individuare le modalità di intervento più adatte ad aiutarle nel raggiungere e mantenere un livello accettabile di equilibrio e di autonomia nella vita quotidiana.

Il presente contributo si articola in tre parti.

La prima presenta in breve la “storia” della sindrome di Asperger e delle sue principali caratteristiche; la seconda illustra l’esperienza fatta da un gruppo di ragazzi Asperger nell’ambito del progetto L.E.O.N.E. realizzato a Genova nell’ambito di “Tutte le abilità al centro”; la terza propone alcune riflessioni derivate da tale esperienza, soprattutto in merito alla parte formativa e di stage lavorativo.

6.1 La sindrome di Asperger

Nel 1944 Hans Asperger, pediatra austriaco e già direttore dell’University Children’s Hospital di Vienna, pubblicò un saggio relativo alla descrizione di un modello di comportamento ‘anormale’, rilevato in suoi pazienti e da lui definito “psicopatia autistica”, dove con il termine ‘psicopatia’ egli intendeva fare riferimento ad un’anomalia della personalità¹⁷. Lo studio si basava sull’osservazione diretta di quattro casi, anche se Günter Krämer, suo collega ed amico, aveva dichiarato che in realtà essi erano stati individuati dopo aver condotto una prima analisi su un totale di circa 400 bambini (Feinstein, 2010)¹⁸.

lasciare indifferenti), il giornalista americano ha fatto ricorso ad affermazioni completamente errate e fuorvianti, come quella relativa alla fobia sociale e alla personalità schizoide quali sintomi della sindrome di Asperger e che essa sia degenerativa. Infine è decisamente impreciso affermare che autismo e Sindrome di Asperger siano la stessa cosa, così come sostenere quest’ultima sia una “grave forma di autismo”. Vedi il link:

http://www.ilmessaggero.it/PRIMOPIANO/ESTERI/strage_usa_connecticut_armi_madre_killer_obama/notizie/238271.shtml

¹⁷ Proprio l’uso di questo termine provocò per anni incomprensioni, dovute al fatto che esso veniva comunemente associato a persone con comportamenti sociopatici.

¹⁸ È possibile accedere al volume anche tramite il link http://media.johnwiley.com.au/product_data/excerpt/42/14051865/1405186542.pdf

Asperger descrisse la psicopatia autistica come un modello di comportamento e abilità che comportava «mancanza di empatia, scarsa capacità a costruire relazioni amicali, conversazioni unilaterali, altissima capacità di concentrazione su specifici interessi e movimenti goffi»¹⁹. Egli definì i pazienti osservati “piccoli professori”, per la grande capacità di dissertare su argomenti a loro noti in modo estremamente prolisso, forbito e dettagliato.

Nel 1943, peraltro, un altro medico, lo psichiatra austriaco naturalizzato americano Leo Kanner, aveva individuato a sua volta i tratti dell'autismo infantile precoce, sindrome che poi da lui avrebbe preso il nome²⁰.

Gli studi di Asperger ebbero inizialmente meno diffusione di quelli di Kanner, in quanto pubblicati in lingua tedesca, a differenza di quelli dell'altro studioso che erano invece in inglese essendo il loro autore, come già detto, naturalizzato americano.

Oltre a ciò va poi ricordato che molta della documentazione relativa ai soggetti studiati da Asperger era conservata presso la scuola per soggetti affetti da autismo, da lui fondata insieme alla sua assistente, Sister Victorine Zak. La struttura fu però rasa al suolo a seguito di un bombardamento (la stessa assistente morì in quell'occasione) e tutto il materiale relativo agli studi sulla psicopatia autistica, che in essa era conservato, andò irrimediabilmente perduto.

Hans Asperger ottenne la giusta fama per tutto il lavoro da lui svolto un anno dopo la sua morte, nel 1981, quando la psichiatra inglese Lorna Wing²¹ pubblicò il famosissimo contributo “Asperger syndrome: a clinical account”²² che rappresentò l'inizio della diffusione mondiale dei risultati raggiunti dal pediatra austriaco. Sempre lei, inoltre, fu la prima a parlare di sindrome di Asperger, attribuendola così definitivamente al suo scopritore. Lorna Wing passò la propria vita studiando in particolare i disordini dello sviluppo, in particolare quelli dello spettro autistico, insieme al marito John Wing, anch'egli psichiatra: l'interesse verso questa materia, peraltro, fu fortemente condizionato dal fatto che la loro unica figlia Susie fosse risultata affetta da autismo.

¹⁹ <http://www.asperger-syndrome.me.uk/history.html> in inglese nel testo originale.

²⁰ Asperger e Kanner furono i primi ad utilizzare il termine ‘autismo’ nell'accezione oggi comunemente riconosciuta. Vedi in proposito Lyons V, Fitzgerald M. (2007), “Asperger (1906-1980) and Kanner (1894-1981), the two pioneers of autism” in *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 37, pp. 2022-2023.

²¹ Lorna Tolchard Wing (1928-2014).

²² Il testo originale, in lingua inglese, è scaricabile al seguente link: <http://www.mugsy.org/wing2.htm>. Per la traduzione italiana del contributo di Lorna Wing si veda: <http://www.spazioasperger.it/index.php?q=ricerca-psicologica&f=54-sindrome-di-asperger-una-descrizione-clinica-parte-1-2>.

6.1.1 La sindrome di Asperger nei DSM-IV e DSM-V²³

Come noto, la diagnosi di autismo in tutte le sue forme ha sempre fatto riferimento alle due classificazioni internazionali, il DSM²⁴ e l'ICD²⁵.

Entrambe hanno sostanzialmente coinciso nei criteri diagnostici di questo disturbo fino all'edizione del DSM-IV (ossia la penultima), dove la sindrome di Asperger, insieme a quelle di Keller, di Rett²⁶, di Heller²⁷ e al disturbo pervasivo dello sviluppo non altrimenti specificato, veniva ricondotta alla categoria dei "Disturbi pervasivi dello sviluppo".

Nel DSM-V è stata invece definita un'unica categoria, denominata "Disturbi dello Spettro Autistico - DSA"²⁸, non più articolata come in precedenza nelle quattro sindromi. Ciò in quanto:

- la distinzione in sub-tipologie diagnostiche non era stata reputata coerente nel tempo;
- le differenze nelle abilità sociali e cognitive degli stessi sotto-gruppi si consideravano meglio connotate in termini di *continuum*;
- le diagnosi delle diverse sub-tipologie dei disturbi pervasivi dello sviluppo erano risultate variare molto tra i vari centri diagnostici, associate più a parametri come il livello linguistico e il Quoziente Intellettivo (QI) che alle caratteristiche specifiche dei differenti disturbi.

²³ Il contenuto del paragrafo rappresenta un estratto ragionato del testo diffuso dal "Laboratorio educativo on-line per insegnanti ed educatori della Regione Marche", a cura del Servizio Politiche Sociali regionale. Per il testo integrale del documento, si rimanda a http://lab.crd.marche.it/index.php?option=com_content&view=article&id=217:autismo-e-diagnosi-le-novita-introdotte-dal-dsm-v&catid=2:autismo&Itemid=4.

²⁴ Acronimo di "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders" (in italiano "Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali).

²⁵ Acronimo di "International Classification of Diseases" (in italiano "Classificazione internazionale dei disturbi e delle malattie).

²⁶ Malattia neurologica che colpisce prevalentemente la componente femminile. È caratterizzata da compromissioni nell'acquisizione del linguaggio e nelle capacità motorie ed è spesso associata a ritardo mentale, anche molto grave. Il neurologo Andreas Rett, da cui prende il nome, la descrisse per la prima volta nel 1966.

²⁷ Prende il nome dallo psichiatra tedesco Theodor Hellet, che nel 1908 la definì "Dementia infantilis", ma è nota pure come "Disturbo disintegrativo dell'infanzia" o "Psicosi disintegrativa". Comporta, oltre a ritardo mentale anche grave, la perdita significativa di capacità acquisite in precedenza in almeno due delle seguenti quattro aree: linguaggio, relazioni sociali, controllo degli sfinteri, capacità motorie.

²⁸ Autism Spectrum Disorders – ASD in inglese.

Altra differenza tra i due DSM ha consistito nei criteri di raggruppamento dei sintomi. Nel DSM-IV erano infatti previste le seguenti tre categorie:

1. menomazione della reciprocità sociale
2. menomazione del linguaggio/comunicazione
3. repertori ristretti e ripetitivi di interessi/attività

Nel DSM-V tali categorie risultano invece ridotte alle due seguenti:

- deficit persistente nella comunicazione sociale e nell'interazione sociale (che comprende sia le difficoltà sociali, sia quelle di comunicazione);
- comportamenti e/o interessi e/o attività ristrette e ripetitive.

Ai fini della diagnosi di disturbo dello spettro autistico è richiesta la presenza di:

- almeno tre sintomi nella categoria del “deficit della comunicazione sociale”;
- almeno due sintomi nella categoria dei “comportamenti ripetitivi”.

Infine, mentre nel DSM-IV si parlava di esordio della sindrome nei primi 36 mesi di vita, ora si parla di generico esordio nella prima infanzia.

La conseguenza più evidente dell'introduzione del DSM-V, dimostrata dagli studi effettuati successivamente alla sua pubblicazione, è data dalla diminuzione delle persone diagnosticate con Disturbi dello Spettro Autistico, cosa che ha ovviamente suscitato perplessità e dibattiti sia all'interno della comunità scientifica, sia fra i pazienti, sia soprattutto fra le loro famiglie.

Quanto sopra è ancora più di impatto se si considerano alcune statistiche diffuse di recente. Davide Moscone e David Vagni²⁹, membri dell'Associazione Spazio Asperger Roma, in un loro recente contributo (2013)³⁰ riferiscono infatti quanto segue:

Nel 2012 il Center for Disease Control and Prevention (CDC) americano riporta come prevalenza dello Spettro Autistico 1 soggetto su 88 (Baio, 2012). La prevalenza di disabilità nella fascia dell'età evolutiva è di 1 bambino su 6 (Boyle et al., 2011). I Disturbi dello Spettro Autistico rappresentano quindi il 7% circa di tutte le disabilità dello sviluppo (...). Studi realizzati in tutto il mondo hanno rilevato una prevalenza intorno all'1% nella popolazione clinica che accede ai servizi per l'ASD, ma due studi epidemiologici realizzati recentemente sulla popolazione generale hanno trovato valori più elevati, pari al 2,6% nella Corea del Sud (Kim et al., 2011) e all'1,6% in Gran Bretagna (Baron-Cohen et al., 2009). Questi risultati più elevati

²⁹ Nel 2015, David Vagni ha dichiarato che negli USA le persone diagnosticate nello spettro autistico risultavano 1 ogni 68 e che non c'erano motivi per pensare che in Italia fossero meno. <http://www.spazioasperger.it/rispostesemplici/> p. 15

³⁰ Il contributo è scaricabile al link: http://www.spazioasperger.it/documenti/Moscone_Vagni_Autismo_gen_2013.pdf.

possono essere letti in due modi diversi, probabilmente entrambi parzialmente validi: è possibile che una buona parte dei bambini con ASD non acceda ai servizi per mancanza di fondi o di riconoscimento diagnostico, ma è anche probabile che la maggior parte delle persone che soddisfano i criteri diagnostici dello Spettro Autistico non presentino problemi di funzionamento tali da richiedere una diagnosi ufficiale. Per descrivere questo gruppo di persone si parla solitamente di fenotipo autistico, variante normale o autismo subclinico (Piven et al., 1997; Neihart, 2000; Micali, Chakrabarti e Fombonne, 2004; Happé e Frith, 2006) (Moscone, Vagni, 2013, 41-42).

6.2 L'inserimento lavorativo di soggetti adulti con autismo

L'inserimento lavorativo di un adulto nello spettro autistico è un processo complesso che va costruito progressivamente e su cui è necessario fare ancora molta attività di ricerca, visto che ad oggi mancano specifici protocolli sperimentali. Va quindi considerato un processo in divenire che richiede tempo, determinazione (Cottini, 2016), avanzamenti per prove d'errori e studio e su cui bisogna confrontarsi tra soggetti diversi.

Aspetto fondamentale dovrebbe essere, inoltre, il cambiamento della mentalità di chi gestisce le politiche sociali e sanitarie (Gheno, Bolis, 2005; Gagliardi, Boffo, Dellantonio, 2011), perché oggi è davvero necessario investire molto di più nei servizi di inclusione sociale degli adulti in generale con disabilità, in particolare di quelli nello spettro autistico.

L'inserimento al lavoro di persone con questa tipologia di problemi non può essere condotto utilizzando gli strumenti consueti disponibili per le fasce deboli: inoltre non sempre è necessario prevedere un intervento 'ponderoso', perché possono bastare vari interventi più discreti, più modulati, più costruiti sulla persona, proprio come un buon sarto è in grado di adattare un vestito alla persona attraverso prove ripetute più volte.

Quanto affermato in precedenza trova riscontro nelle poche esperienze diffuse sull'inserimento lavorativo di queste persone, da cui emerge come uno dei problemi più rilevanti sia rappresentato dalla difficoltà di fare il bilancio delle capacità sociali e occupazionali della persona nello spettro autistico.

Una volta che sia stato individuato il punto di forza su cui fare leva è necessario definire in modo puntuale come procedere e, soprattutto, come ottimizzare il percorso formativo e di inserimento lavorativo, così come il supporto operativo nel tempo. Tutte queste fasi sono cruciali, perché eventuali errori di percorso possono demotivare facilmente il soggetto o, peggio ancora, fargli perdere la (di per sé poca) autostima di cui era dotato.

L'analisi approfondita del caso per arrivare al *bilancio delle competenze* deve prendere avvio da informazioni messe a disposizione dalla famiglia e dal terapeuta, per poi passare ad un primo colloquio con il ragazzo, in modo da poterne individuare le motivazioni, le aspettative e le capacità. Solo nel momento in cui si dispone di tutti gli elementi si potrà definire uno schema di progetto, che va costruito e condiviso con tutti gli attori.

È inoltre importante scegliere gli strumenti giusti, come l'I.C.F. (Classificazione Internazionale delle Funzioni, della Disabilità e della Salute), che serve a condividere informazioni per programmare e valutare un inserimento sociale di persone con disabilità. L'I.C.F. è, infatti, in grado di veicolare informazioni e attività da svolgere per tutti gli operatori che si occupano della persona nello spettro autistico, con l'obiettivo di migliorare le sue condizioni di vita, attraverso la modifica delle attività e partecipazione, dei fattori ambientali e di quelli personali.

Riflettere su un progetto di vita di una persona - quindi sulla sua transizione dall'età evolutiva all'età adulta - significa lavorare su ogni forma di barriera che le impedisce di partecipare alla vita sociale. Per questo è indispensabile prevedere il ricorso a quanti più facilitatori possibile già a partire dalla scuola primaria, lavorando in particolare per accrescere la autonomia e le specifiche capacità del soggetto nello spettro autistico.

A livello internazionale l'inserimento lavorativo di persone con autismo in aziende o enti riguarda, al più, solo l'alto funzionamento, e molto spesso anche in questi casi con postazione di lavoro adattata. L'esperienza italiana mostra, però, che anche nei casi di autismo medio-grave, l'inserimento può essere proposto ad esempio anche attraverso laboratori in imprese sociali, purché siano organizzate non come ambulatori per terapie occupazionali, ma come veri e propri luoghi di lavoro, con inquadramenti appropriati e una gestione imprenditoriale delle attività.

Va anche aggiunto che se la situazione del lavoro oggi in Italia è già di per sé drammatica, con un tasso di disoccupazione dei soggetti disabili in generale quattro volte più alto dei normodotati, nel caso di quelli nello spettro autistico esso diventa ancora più grave, al punto che il loro inserimento sociale e lavorativo è ritenuto così complesso che solo una persona su dieci trova oggi una qualche forma di occupazione, anche in ambiente protetto, e per di più non sempre retribuita.

Per questo motivo sono stati definiti di recente degli strumenti che dovrebbero aiutare ad aprire sul tema nuove strade da percorrere. Ne è un caso l'Accordo della Conferenza Stato-Regioni sulle "Linee di indirizzo per la promozione ed il miglioramento della qualità e dell'appropriatezza degli interventi

assistenziali nei Disturbi Pervasivi dello Sviluppo (DPS), con particolare riferimento ai disturbi dello spettro autistico” (2012)³¹, che ha sottolineato ad esempio la priorità di «potenziamento di strutture diurne e delle attività di inclusione sociale e nel mondo del lavoro per le persone con autismo». Anche il successivo e più ampio Accordo della Conferenza Stato-Regioni sul Piano di azione nazionale per la salute mentale del 24 gennaio 2013³² ha inserito fra le azioni programmatiche «le prestazioni assistenziali e socio-riabilitative, compresi programmi di reinserimento sociale e lavorativo».

È inoltre in discussione in Parlamento una nuova legge sull'autismo: il Disegno di Legge (DDL) che mira a tutelare la salute, il miglioramento delle condizioni di vita e l'inserimento nella vita sociale delle persone con disturbi dello spettro autistico ha avuto infatti, nell'aprile 2015, l'approvazione della Commissione Igiene e Sanità del Senato per il passaggio alla Camera dei Deputati.

6.2.1 La situazione in Italia: alcuni esempi

Le principali esperienze italiane, allo stato attuale, risultano poche e tutte temporalmente collocabili negli ultimi 3-4 anni. Nello specifico si segnalano le seguenti, scelte anche in base alle loro differenze di approccio e di ambito di attività:

- il progetto “S.W.A.N.S.” (Sustainable Work for Autism Networking Support) della Regione Umbria³³,
- il progetto S.T.A.R.T. Autismo (Sistema Territoriale per l'Autonomia e la Realizzazione dei Talenti di persone con autismo) della Regione Abruzzo³⁴;

³¹ L'Accordo è del 22 novembre 2012 ed è stato assunto dalla Regione Liguria di recente, con la D.G.R. n° 266 del 13 maggio 2015. Per il testo dell'Accordo si veda http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_1908_allegato.pdf

³² Il Piano è consultabile al seguente link: http://www.salute.gov.it/imgs/c_17_pubblicazioni_1905_allegato.pdf.

³³ Cfr. il comunicato stampa di avvio <http://www.swans-autism.eu/wp-content/uploads/2012/09/SWANS-comunicato-stampa.pdf> e quello di fine del progetto che ha coinciso con un convegno, tenutosi a Perugia nel marzo 2013: cfr. http://www.swans-autism.eu/wp-content/uploads/2013/04/SWANS-conferenza-22marzo-comunicato_rev-fin.pdf. Tutti i materiali prodotti sono consultabili al link Documentazioni e filmati del progetto S.W.A.N.S. sono consultabili sul sito web www.swans-autism.eu.

³⁴ Vedi <http://www.startautismo.it/site/main/page/risultati> dove sono disponibili per lo scarico i vari materiali prodotti dal progetto, come ad esempio il “Manuale e linee

- il progetto Pilota “Il mio nome è autismo”, realizzato da ANGSA Torino insieme ad altri cinque partner³⁵,
- il LEM - Laboratorio di Esplorazione Multimediale - di Milano, dove i soci lavoratori sono soggetti con Sindrome di Asperger³⁶
- il programma di educazione al lavoro per giovani e adulti con diagnosi di Autismo ad Alto Funzionamento (AAF) e Sindrome di Asperger (SA) con Job Coach, a cura della cooperativa “GIULIAPARLA” di Roma³⁷
- la Cooperativa Agricola Garibaldi di Roma³⁸.

Nella parte che segue vengono sinteticamente presentati i contenuti dei progetti elencati in precedenza.

S.W.A.N.S. - Sustainable Work for Autism Networking Support

È un progetto promosso dalla Comunità Montana Associazione dei Comuni Trasimeno - Medio Tevere, finanziato dalla Commissione Europea D.G. Giustizia nel quadro del bando “*Progetti sull’impiego di persone con disordini dello spettro autistico*”, all’interno del Programma ‘Progress’. Il coordinamento scientifico è stato affidato all’USL 2 di Perugia, con il supporto di due esperti di valutazione delle attitudini dei soggetti autistici e con la partecipazione del personale di sostegno da parte del locale Consorzio Auriga, coadiuvato da una psicologa. Sono stati coinvolti Enti Pubblici ed im-

guida per l’inserimento lavorativo di persone con autismo” o la guida per le famiglie per sostenere la transizione al lavoro di giovani con autismo.

³⁵ Vedi il seguente link: http://www.angsa torino.org/wp-content/uploads/2015/01/Attivit%C3%A0_Angsa-2013.pdf p.3. ANGSA è l’Associazione Nazionale Genitori Soggetti Autistici, che ha sedi in 17 regioni italiane.

³⁶ I soci lavoratori, nella parte del sito che illustra la finalità della cooperativa spiegano che si occupano di realizzare libri anche per far sì che “gli altri sapessero decodificare i nostri comportamenti, e non ci trovassero così strani.” Vedi. <http://www.lem.coop>

³⁷ Cfr. <http://www.giuliaparla.it/joomla/avviamento-al-lavoro/avviamento-al-lavoro.html>

³⁸ Si tratta di un’esperienza fatta dall’Istituto Tecnico Agrario, che dispone di un’azienda con ottanta ettari di terreno, un migliaio di piante di ulivo, vigneti e attività legate al mondo dell’agricoltura e della zootecnia. L’Istituto ha rilevato negli anni un aumento consistente di allievi iscritti con disabilità, che sono risultati pari a 100 nell’anno scolastico 2014-15, dei quali peraltro 54 con problemi di autismo. Per questo la scuola ha avviato un progetto che fa del lavoro e della successiva attività di ristorazione una risposta, che sta rivelandosi concreta ed efficace, per un miglioramento delle relazionalità di chi soffre di queste problematiche.

prese in Umbria come ambiti di inserimento lavorativo, adeguatamente valutati e selezionati in base alle caratteristiche dei soggetti da inserire. Ha realizzato molta formazione per gli operatori e un ciclo di *work experience* Esperienze per i soggetti nello spettro autistico, anche se ad oggi non risultano ancora inserimenti lavorativi in pianta stabile.

S.T.A.R.T. AUTISMO - Sistema Territoriale per l'Autonomia e la Realizzazione dei Talenti di persone con autismo

Il progetto ha la finalità di migliorare la *Qualità della vita* degli adolescenti e adulti con autismo nella regione Abruzzo, favorendo una positiva transizione dall'età evolutiva a quell'adulta e promuovendo una piena inclusione sociale e lavorativa. Attraverso la sperimentazione di percorsi pilota individualizzati di inserimento lavorativo, la formazione degli operatori, l'attivazione di una rete regionale ed europea, la promozione e lo scambio di strumenti ed esperienze, il progetto intende promuovere sul territorio regionale una nuova cultura del diritto alla persona con autismo all'autonomia e alla valorizzazione in campo lavorativo e sociale. Come già accennato, il progetto ha prodotto, tramite un Comitato Scientifico, una serie di materiali validi per la diffusione di buone pratiche sperimentate in quel contesto e anche la connotazione di una figura lavorativa in supporto. Non si conoscono gli esiti di questo progetto in termini di occupabilità.

Il progetto Pilota di Angsa Piemonte, Fondazione TEDA e L'Oréal Italia

Partendo dall'applicazione della Legge 68/1999 (*"Norme per il diritto al lavoro dei disabili"*) ANGSA Torino ha scelto di impegnarsi per favorire l'aumento delle possibilità di inserimento lavorativo di soggetti con disturbi dello spettro autistico. In particolare nel 2011, grazie all'impegno della Fondazione TEDA per l'autismo³⁹ e alla disponibilità delle aziende L'Oréal SAIPO Industriale e L'Oréal Italia, è stato avviato un progetto pilota che, dopo avere preventivamente creato alcune caratteristiche ottimali del luogo di lavoro e avere preparato in modo adeguato degli educatori professionali, ha avviato un percorso lavorativo per alcune persone autistiche presso lo stabilimento L'Oréal di Settimo Torinese, presso la propria sede di Milano e, infine, anche presso un fornitore.

³⁹ <http://www.fondazioneteda.it/>

Cooperativa LEM Milano - Laboratorio di Esplorazione Multimediale

LEM è una cooperativa di lavoro nata a Milano nel 2007 come progetto di inclusione lavorativa da parte dell'Associazione Gruppo Asperger Onlus ed è costituita da lavoratori con sindrome di Asperger.

Con la costituzione di questa cooperativa si è cercato di sfruttare la ricchezza di interessi e di capacità, così come di competenze intellettuali, creative e culturali, delle persone con autismo anche ad alto funzionamento che, a causa delle proprie caratteristiche, si scontrano spesso con la difficoltà di trovare una collocazione sociale e lavorativa minimamente soddisfacente.

La Cooperativa lavora nell'area "creativa" della costruzione di siti web e di materiale pubblicitario, ma collabora anche a traduzioni e dispone, inoltre, di una propria linea editoriale. Grazie ai lavoratori di questa cooperativa, ad esempio, il libro di Marc Segar⁴⁰ "*Guida alla sopravvivenza per persone con Sindrome di Asperger*" ha potuto essere pubblicato anche in Italia, insieme ad altri titoli.

Educazione al lavoro per giovani e adulti con diagnosi di Autismo ad Alto Funzionamento (AAF) e Sindrome di Asperger (SA) con Job Coach a cura della cooperativa "GIULIAPARLA" di Roma e del Gruppo Asperger Lazio ONLUS.

Per affrontare il lavoro, che più di ogni altra esperienza rappresenta l'ingresso nella vita adulta, è stato realizzato un progetto per i giovani con Sindrome di Asperger (SA) e Autismo ad Alto Funzionamento (AAF). I ragazzi con spettro autistico presentano contemporaneamente, abilità 'tecniche' e capacità di apprendimento a volte inaspettate, ma anche difficoltà elevate come la rigidità, lo stress, la non comprensione delle regole del contesto lavorativo (linguaggi 'specifici', rapporti coi pari e con i superiori, adeguamento all'ambiente, e così via). L'esperienza scolastica e universitaria può essere

⁴⁰ Come è scritto nella presentazione del libro sul sito di LEM, si tratta della "traduzione italiana di "*Coping: A Survival Guide for People with Asperger Syndrome*", di Marc Segar, un ragazzo inglese con la sindrome di Asperger, che ha perso la vita in un incidente stradale, mentre era alla guida della sua auto, nel 1997. La Guida alla Sopravvivenza è stato uno dei primi testi in cui qualcuno di noi si è imbattuto quando ha scoperto di essere autistico a sua volta. Marc scrisse questo testo per persone come lui, e per coloro che vi hanno a che fare: genitori, amici, insegnanti, per cui la Guida può essere una traccia utilissima per decodificare comportamenti e reazioni, per costruire una relazione positiva con una persona autistica, per calarsi nello spettro, per non averne paura".

ritenuta ‘simile’ a quella lavorativa, ma è sostanzialmente inadeguata a prepararli per un ingresso vero e proprio al mondo del lavoro.

Generalmente, i ragazzi con SA e AAF appaiono caratterizzati da deboli o mancanti esperienze di vita autonoma significative di tipo ‘pratico’ come la sveglia, la scelta appropriata dell’abbigliamento, l’uso dei mezzi pubblici, la capacità di ottenere informazioni, le autonomie domestiche in genere, e l’attenzione verso tali difficoltà è generalmente assente nei programmi educativi a loro rivolti. Il mondo del lavoro, a sua volta, non conosce affatto le caratteristiche peculiari della condizione autistica ad alto funzionamento. Esistono quindi forti rischi di insuccesso, di disagio e di frustrazione, anche in contesti protetti.

Per questo, il programma, condotto da Gruppo Asperger Lazio ONLUS e la Cooperativa GIULIAPARLA, ha voluto sperimentare un modello di educazione e supporto nella ricerca e nella gestione del rapporto con il mondo del lavoro per giovani ed adulti con SA ed AAF, finalizzato a:

- individuare le proprie aspirazioni per la vita adulta, in particolare il lavoro;
- conoscere il mondo del lavoro e le sue regole;
- sperimentare il contesto lavorativo attraverso esperienze pratiche;
- saper valutare la propria prestazione e le risposte dell’ambiente;
- imparare a cercare un lavoro;
- conoscere i propri diritti e i propri doveri.

La metodologia proposta consiste nelle seguenti fasi:

1. Accesso al programma: colloqui individuali, con la famiglia, valutazione dei punti di forza e di debolezza del soggetto, ecc.
2. Scelta concordata del *setting* di sperimentazione pratica (es: ristorazione, segreteria, *dog sitting* ecc.), degli orari e della durata. La ricerca dei *setting* è stata curata dalla Cooperativa GIULIAPARLA in accordo con le famiglie e i partecipanti al progetto.
3. Colloqui con i datori di lavoro, per chi ha già in corso esperienze lavorative o di tirocinio.
4. Sperimentazione pratica (da 3 a 6 mesi) con affiancamento di un educatore (*job coaching*: vedi oltre). I programmi di sperimentazione sono modulati individualmente, per un numero significativo di ore (minimo 6 ore a settimana), in contesti diversi.

La quantità dell’intervento del *job coaching* è stata variabile, a seconda delle esigenze e dei contesti. La supervisione è stata condotta in collaborazione con Gruppo Asperger e la Cooperativa GIULIAPARLA. Attualmente l’esperienza prosegue con interventi positivi su di un piccolo gruppo di adulti SA e AAF che stanno lavorando.

Cooperativa agricola sociale Garibaldi di Roma

La fattoria sociale è una Cooperativa agricola-sociale situata nel Parco dell'Appia a Roma, nei terreni dell'Istituto Agrario "G. Garibaldi".

La storia della cooperativa prende avvio da un genitore che aveva deciso di iscrivere la propria figlia, affetta da una forma di autismo grave, all'Istituto Agrario. La ragazza, dopo l'iscrizione, non si era però presentata a scuola per diverso tempo, motivo per cui il Dirigente Scolastico aveva preso contatto con la famiglia, per conoscere la ragione delle assenze. In seguito lo stesso Dirigente, resosi conto che da forme di autismo anche ad alto funzionamento erano affetti altri allievi del proprio Istituto, aveva deciso di realizzare un progetto di integrazione, fondando la "Cooperativa Agricola Garibaldi" a cui è stato concesso un casale e un grande terreno agricolo, afferente all'Istituto Agrario stesso. I ragazzi e i loro genitori avevano rimesso a posto i locali di un vecchio immobile sui terreni dell'Istituto, trasformandolo in un agriturismo.

Questa struttura, oggi, è in grado di ospitare famiglie con figli affetti da autismo in visita a Roma. I ragazzi coinvolti curano un piccolo pollaio, un pezzo di terreno dove coltivano prodotti utilizzati nello stesso agriturismo e alla vendita degli ortaggi. È attivo inoltre un Centro diurno in collaborazione con la Cooperativa GIULIAPARLA. La struttura dispone anche di un ristorante.

6.3 Il progetto L.E.O.N.E. per l'inserimento lavorativo di soggetti disabili: riflessioni di alcuni corsisti affetti da Sindrome di Asperger (SA)

L'intervista semistrutturata condotta con tre corsisti affetti da SA

Come noto, coloro che hanno partecipato al progetto L.E.O.N.E. erano persone con diverse forme di disabilità e, fra di esse, sei in particolare erano ragazzi/adulti con SA.

Questo aspetto può sembrare una semplice precisazione di importanza trascurabile: in realtà far partecipare soggetti con SA al percorso è stata una scelta pionieristica e comunque 'coraggiosa': né i membri del Gruppo Asperger Liguria, né le famiglie di appartenenza, potevano infatti prevedere le conseguenze di questo 'mix', così come il loro livello di tenuta, considerando

che la stessa situazione di aula avrebbe già potuto risultare un problema di non poca entità.

D'altra parte un tentativo andava fatto, anche perché una caratteristica particolarmente convincente del progetto, soprattutto in controtendenza con quanto viene normalmente proposto a soggetti con disabilità considerate importanti, era rappresentata dalla brevità della parte di aula (80 ore), propedeutica all'avvio degli stage. Quanto sopra ha convinto quindi il Gruppo Asperger Liguria ad aderire al progetto L.E.O.N.E. e supportate l'inserimento al suo interno di sei fra ragazzi e adulti con SA.

L'aspetto pionieristico di questa esperienza ha poi motivato la decisione di sottoporre ad una intervista semistrutturata tre dei corsisti con SA, per poter conoscere l'esito lasciato in ciascuno dell'esperienza fatta, ripercorrendo le tappe con avvio dal primo contatto con la struttura formativa, fino alla conclusione dello stage stesso.

È stata quindi costruita una traccia di intervista per rilevare le informazioni necessarie, partendo dal colloquio iniziale avuto dai corsisti con una neurologa e una psicologa, per passare poi ad ognuna delle fasi successive.

Le caratteristiche strutturali dei tre intervistati confermano peraltro quanto già detto nella parte iniziale di questo contributo, ossia il fatto che non esistono due soggetti con SA uguali fra loro.

Nel caso specifico hanno accettato di farsi intervistare⁴¹:

- F1: maschio, 36 anni, in corso di laurea a Scienze e Tecniche Psicologiche, esperto informatico, con una precedente esperienza di stage e qualche esperienza pregressa di lavoro, in particolare nell'ambito della costruzione e amministrazione di siti e della realizzazione di semplici percorsi di formazione fruibili on line. Ha svolto lo stage in una piccola struttura di informatica.
- F2: maschio, 28 anni, in corso di laurea a Lettere, esperto di musica (anche se precisa di non saperla leggere) e di letteratura per l'infanzia, con competenze piuttosto consolidate anche di catalogazione e di archiviazione, ma con poche esperienze di lavoro pregresse (DJ, montaggio palchi per concerti, vendita di libri per conto di un circolo e qualche catalogazione di biblioteche private). È appassionato di giallistica, di letterature internazionali, di fantascienza, di sperimentazioni e di romanzi d'avanguardia. Ha svolto lo stage presso una piccola biblioteca comunale.
- J3: maschio, 24 anni, tre volte campione nazionale di pattinaggio acrobatico, con obbligo scolastico e formativo assolti. Ha avuto esperienze di

⁴¹ I nomi dei tre rispondenti, per ovvie ragioni di privacy, sono stati trasformati nell'iniziale dei rispettivi nomi (autorizzata da ognuno di loro) seguita dal numero d'ordine con cui sono stati intervistati.

lavoro diverse tra loro, come venditore di attrezzature per pattinaggio ma anche come tecnico delle luci e dei suoni per un teatro genovese. Ha l'hobby di realizzare miniature per giochi di ruolo, con una cura dei particolari che rendono i suoi personaggi dei veri e propri *capolavori*. Ha svolto lo stage presso una scuola grafica genovese.

La loro storia non può fare ovviamente tendenza, per ragioni metodologiche che sono facilmente intuibili, a partire dalla esigua numerosità dei casi analizzati fino alla loro limitata varietà dal punto di vista qualitativo⁴². Con tutto ciò i tre casi, correlati in particolare alla parte precedente delle esperienze italiane, permettono alcuni spunti di riflessione su questa esperienza fatta e, al contempo, qualche considerazione su come riuscire a supportare al meglio l'ingresso nel mondo del lavoro di soggetti disabili, in particolare nello spettro autistico.

La fase di accoglienza del progetto L.E.O.N.E.

Il primo contatto con il gruppo gestore del progetto L.E.O.N.E. è avvenuto all'inizio dell'estate 2013, quando presso la sede del Centro di Formazione CIF di Genova Borzoli si è tenuto un incontro finalizzato a presentare alle famiglie, agli operatori e ai diretti interessati la sua articolazione temporale, di illustrarne brevemente i contenuti, di chiarire il tipo di impegno richiesto ai ragazzi e, soprattutto, di sottolineare l'importanza di un percorso formativo di durata contenuta seguito da un'esperienza di stage. Già in quella occasione era stato detto chiaramente che tutti i gestori del progetto si sarebbero adoperati, per quanto nelle possibilità di ciascuno, per favorire il *match* tra le competenze (laddove esistenti) dei ragazzi e le richieste delle aziende che avevano dato disponibilità ad accoglierli.

Era abbastanza evidente in particolare come la SA e le sue caratteristiche non fossero molto note tra gli organizzatori del progetto⁴³. Va detto peraltro che anche tra i referenti del Gruppo Asperger Liguria era comunque diffusa la preoccupazione rispetto alla scelta di inserire i propri ragazzi in un ambiente che avrebbe potuto risultare, al contempo, completamente adeguato o, per contro, totalmente ostile; e questo rispetto sia alla fase di partecipazione

⁴² Il fatto che si tratti soltanto di maschi non deve stupire: la SA tende a non colpire le femmine, anche se di recente si sono avute le prime segnalazioni di bambine e ragazze con SA.

⁴³ Questa affermazione non vuole colpevolizzare nessuno, ma conferma solo il grande bisogno di diffondere informazioni in merito alla SA e alle sue manifestazioni e caratteristiche.

alle attività formative, sia a quella di condivisione promiscua di spazi e tempi con altre persone.

In più di un'occasione i referenti hanno fatto presente ai gestori del progetto le specificità della sindrome, così come il fatto che non fosse agevole stabilire a priori quali avrebbero potuto essere le eventuali manifestazioni di ognuno dei partecipanti nelle diverse situazioni correlate alle fasi progettuali.

Pur non dubitando dell'esperienza consolidata del Centro di Formazione che avrebbe preso in carico i ragazzi rispetto alla capacità gestionale e relazionale, restava l'idea che la scelta di inserire i propri ragazzi nel progetto fosse a livello generale vincente, ma nello specifico anche una sorta di azzardo.

Se queste erano le sensazioni diffuse tra i referenti del Gruppo Asperger Liguria in occasione dell'avvio dei lavori, le interviste condotte con i tre corsisti del Gruppo Asperger Liguria hanno permesso di conoscere direttamente da loro cosa abbiano provato fin dal momento in cui avevano varcato la soglia del Centro Boggiano Pico di Genova dove due professioniste, una neurologa e una psicologa, li avevano incontrati per valutare la fattibilità dell'inserimento nel percorso dei vari candidati.

Dai ricordi dei rispondenti derivano i diversi vissuti di ciascuno. Ad esempio F1 ha ripercorso l'intera esperienza con abbondanti dettagli, compresa la preoccupazione che la sua eventuale partecipazione al progetto potesse risultare incompatibile con l'idea di riprendere gli studi universitari:

«(...) Una neurologa mi ha fatto stendere sul lettino e mi ha fatto la visita neurologica classica (toccarsi il naso ad occhi chiusi), mentre la psicologa mi ha fatto delle brevi domande su studi e lavoro e su cosa sarei stato interessato a fare. (...) Non ero ancora iscritto all'Università (Scienze e Tecniche Psicologiche a Genova) ma non ho detto che volevo iscrivermi perché avevo paura che il progetto L.E.O.N.E. fosse incompatibile con l'iscrizione all'Università. I colloqui hanno avuto esito positivo e quindi mi hanno indirizzato al corso vero e proprio» (Intervistato F1).

Lo stesso F1 aggiunge poi anche la seguente considerazione:

«Gli ho detto che ero affetto da SA ma ho avuto la sensazione che non sapessero molto cosa fosse. Mi sembrava che si fossero messi di fronte a tutti noi allo stesso modo. A me hanno chiesto "Ma lei lo sa perché è qui". Mi sembrava che mi avessero equiparato con persone con altre patologie, che magari richiedevano questo tipo di domande. Magari sapevano pure che avevo la SA ma non hanno valutato che io potessi avere modi e tratti diversi da altri che magari hanno visto, che fossi più autonomo» (Intervistato F1).

F2 ha invece ricordi più sfumati di questa prima parte del percorso: rammenta il fatto che alla visita fosse stato accompagnato dalla madre, ma ne liquida in modo rapido il contenuto:

«La dottoressa, che mi ha fatto fare due esercizi, uno fisico ossia camminare in un certo modo, poi mi ha fatto fare anche dei piegamenti, per vedere come erano i miei riflessi. La psicologia mi ha anche chiesto poi delle mie esperienze pregresse» (Intervistato F2).

Il terzo rispondente nel racconto dimostra di andare direttamente al sodo, ossia il lavoro:

«Erano due donne, mi avevano chiesto che cosa avevo fatto e se mi sarei trovato bene a lavorare con i profughi. E poi mi hanno fatto un test neurologico. Ho chiesto che mi definissero i profughi. Io ho pensato che mi volessero mettere a capo dei profughi per aiutarli a inserirli nel mondo del lavoro» (Intervistato J3).

Nel corso dei colloqui ognuno dei rispondenti ha continuato a reagire sulla base delle sensazioni avute al momento del primo impatto con le professioniste. Così F1, cui pure è stata prospettata come possibile sbocco una cooperativa agricola ha dichiarato che si aspettava una cosa diversa, con più opportunità di scelta soprattutto maggiormente correlate alle proprie attitudini e congenialità. Nuovamente emerge la sensazione che:

«la psicologa avesse paura che io non volessi poi lavorare ma che preferissi fare l'Università» (Intervistato F1).

In ogni caso è sempre lui ad aggiungere che:

«Non mi hanno parlato di nulla di specifico sullo stage. Io avevo anche detto che avevo competenze di informatica. Avevo pensato che magari all'interno della cooperativa ci potesse essere qualche cosa da poter fare, tipo gestione amministrativa informatizzata o gestione del sito» (Intervistato F1).

L'intervistato J3 propone invece alcune riflessioni che richiamerà anche in altri momenti dell'intervista. In particolare:

«Mi hanno parlato del percorso formativo e che poi, in seguito, avrebbero trovato le aziende dove avremmo tutti fatto lo stage. Non mi hanno chiesto dove avrei voluto farlo» (Intervistato J3).

In realtà, probabilmente, J3 aveva pensato che quello (e solo quello) fosse il momento in cui veniva definito il suo percorso di stage e non si sentiva quindi molto chiamato in causa rispetto ad una decisione che, alla fine, riguardava soltanto lui. Sempre in questa fase dell'intervista è emersa poi un'altra considerazione, correlata ad un episodio avvenuto nella fase d'aula:

«Io infatti penso che prendere 15 ragazzi con difficoltà ad avere relazioni con l'esterno e gestirli in modo collettivo, con modalità da bambini, non tenendo conto delle competenze che hanno, non sia la scelta più giusta. Ad esempio ad uno di noi che non aveva capito quale fosse il compito assegnato (aprire il pc per fare il cv) gli stava spiegando come si accendeva il pc: peccato che questo collega fosse un esperto informatico che non aveva capito solo cosa gli avevano detto di fare, ma che nell'uso del pc era un mostro» (Intervistato J3).

Quest'ultimo intervistato, come si può notare, si mostra più critico e fin dall'inizio preferisce non nascondere le sue perplessità: peraltro già in occasione dell'episodio appena descritto, quando la docente aveva cercato di spiegare come avviare il computer, sceglie la strada del contrasto:

«A quel punto mi sono alzato e le ho mangiato la faccia, perché io sono fatto così» (Intervistato J3).

La partenza del corso sembra essere stata vissuta in modo tranquillo, quasi distaccato, dal secondo intervistato. Il primo, invece, ha valutato che potesse rappresentare comunque un'occasione per orientarsi, anche senza avere la situazione decisamente più sotto controllo.

La fase d'aula del progetto L.E.O.N.E.

L'ingresso in aula è stato un momento che ha provocato nei tre intervistati sensazioni e reazioni diverse. F1 ammette una certa tensione iniziale, scomparsa appena si è reso conto che fra lui, i compagni e gli educatori-docenti c'era sintonia, che poteva dire quello che pensava e che le lezioni non erano formali come all'Università (sua specifica), ma molto più interattive e amichevoli.

Un aspetto è stato per lui fondamentale: lo riconosce con un po' di difficoltà ma decide di sottolinearlo:

«Ho avuto l'impressione di essere un leader, perché avevo un livello di istruzione più alto di altri (...); mi sembrava di emergere e non lo dico per incensarmi, lo dico solo perché mi ha fatto stare bene e mi ha permesso di partecipare al meglio. Abbiamo fatto lavori di gruppo e per me è stato davvero molto stimolante lavorare con gli altri» (Intervistato F1).

L'impatto iniziale del secondo intervistato è stato forse un poco più complesso:

«Come sai la SA si manifesta in varie forme. Io ad esempio temo i raggruppamenti: non sono agorafobico, ma non amo gli affollamenti, a meno che le persone che sono presenti insieme non siano tutte da me conosciute. Per me le aule sono sempre state un problema, motivo per cui frequento poco le lezioni anche all'Università. Qualcuno dei compagni era anche un poco aggressivo, però poi mi sono abituato e non ho avuto problemi. Con qualche allievo ho anche legato, sia del Gruppo Asperger, sia di altri. I primi giorni un altro problema che avevo erano i rumori. C'era a volte molto rumore, che è una cosa che a me infastidisce. Quando c'era l'educatore maschio c'era silenzio. Invece alla presenza di una docente donna alcuni vociavano, si distraevano e mi disturbavano» (Intervistato F2).

Il terzo rispondente è stato più sintetico nel definire le proprie sensazioni, ma ha notato altri aspetti dei compagni:

«Non mi aspettavo un'aula così. Mi sono però trovato bene, sono persone che ti fanno ridere, sono simpatici, sono persone buone e oneste, vere. Io ero quello che faceva un po' il portavoce degli altri, visto che avevano tutti problemi nel relazionarsi» (Intervistato J3).

Il percorso formativo nel frattempo procede e i ragazzi cominciano a considerarne pregi e difetti. L'intervistato F1 lega sia con alcuni dei compagni con SA, sia con altri, compresa una ragazza con cui si sente ancora oggi. Il rispondente F2, peraltro in linea con la propria indole, lega non con molti dei compagni, mentre si trova bene in particolare con F1. L'intervistato J3 ha relazioni con pressoché tutti i compagni di classe (da buon 'portavoce' come si è autodefinito), anche se con modalità più superficiali degli altri due intervistati.

Fra le attività svolte una ha colpito tutti: la simulazione di un colloquio di lavoro, dove ognuno avrebbe dovuto fingere di essere sia un datore di sia un lavoratore. F1 ammette di avere fatto solo il primo dei due ruoli (e una volta dice di essere stato *«applaudito per come ero stato bravo ad interpretarlo»*). F2 invece ricorda per certo di avere fatto il lavoratore, mentre non è sicuro di aver svolto anche il ruolo del datore. Ma soprattutto conferma quanto per lui questa simulazione fosse stata interessante.

L'intervistato J3 ricorda in particolare che in questa fase venivano date indicazioni su cosa fare e non fare; in altri casi i corsisti dovevano guardare un disegno e memorizzarne tutti i particolari, che per un soggetto con SA è qualcosa che può avvenire anche automaticamente, senza doverci troppo pensare.

Con riferimento agli argomenti che avrebbero potuto anche non essere affrontati, mentre F1 non ne segnala di specifici in quanto in generale tutto è

risultato di suo interesse, il secondo rispondente ricorda una cosa in particolare:

«Eravamo in tre persone e dovevamo cercare un tipo di lavoro che ci piacesse; il fatto che dovesse piacere a tutti (almeno così lo avevamo capito) rendeva la ricerca difficile. Poi per me era proprio uno sforzo inutile, visto che la ricerca di lavoro è una cosa individuale. Non ne trovavo il senso insomma» (Intervistato F2).

E J3 invece non perde l'occasione per contrastare uno dei formatori:

«Hanno chiesto ad ognuno di noi di dire quali fossero dei pregi sul lavoro. Io ho risposto l'eclitticità e mi è stato detto che è un difetto. Allora io le ho detto non so da dove vieni tu, ma se io ho una persona che sa fare bene più cose, preferisco. Prendo l'omino che sa fare molte cose, lo pago quello che devo e lui è contento» (Intervistato J3).

Nel rapporto con i docenti tutti e tre hanno manifestato una particolare predilezione per uno, in funzione del suo modo di porsi e del tipo di approccio che teneva con tutti i corsisti.

Con i compagni di corso non sono stati dichiarati problemi, se si esclude quello che F2 aveva dichiarato rispetto al fatto che alcuni fossero indisciplinati (e facessero quindi quel rumore che gli dava particolarmente fastidio). F1 dice però che alcuni sembravano scostanti, ma che comunque con la maggioranza riusciva a rapportarsi normalmente. F2 aggiunge invece questa sua riflessione, una metafora piuttosto azzeccata:

«(...) Se qualcuno ci avesse osservato dall'esterno poteva vederci come animali, diversi tra loro, ad un lago al momento dell'abbeverata, che sono in tregua tra loro perché l'obiettivo di tutti è quello di bere. Quindi in quella situazione non ci sarebbe stato motivo di attaccare» (Intervistato F2).

L'intervistato J3 chiude questa parte con le seguenti considerazioni:

«Erano 'fuori' ma come ognuno di noi. Poi ci sono casi davvero 'speciali', con cui è oggettivamente difficile rapportarsi. Il caso più palese è quando ci hanno fatto fare il gioco per cui il primo dice a uno nell'orecchio all'altro, che fa la stessa cosa con quello che veniva dopo. Partivano messaggi e ne arrivavano altri assurdi, da pigiarsi dal ridere. (...) Alcuni magari avevano difficoltà ad esprimersi in generale, altri capivano benissimo ma non erano in grado di dimostrarlo. (...) Secondo me con molti di loro si poteva fare di prenderli e mandarli a lavorare direttamente, senza un percorso collettivo, ma con dritte date singolarmente» (Intervistato J3).

La fase di stage del progetto L.E.O.N.E.

Come tutti i partecipanti al corso, i tre intervistati hanno avuto due colloqui in contemporanea con la fase di aula, in modo da mirare meglio eventuali congenialità ed esperienze pregresse che potessero aiutare a mirare meglio la scelta finale della sede per lo stage. Per F1 è stata la competenza nel campo dell'informatica che ha portato all'individuazione di una piccola realtà genovese addetta in questo specifico settore. Per F2, come lui stesso ammette, si è trattato di un vero e proprio colpo di fortuna. Aveva infatti abbandonato l'idea di mettere a frutto le proprie esperienze sia in ambito musicale, sia in quello di archiviazione, perché fra le imprese disponibili ad accogliere i ragazzi in stage non risultavano né biblioteche né negozi di musica. La sua scelta si era quindi indirizzata su altri ambiti, per sua scelta specifica diversi tra loro: un negozio di fiori, uno di pasta fresca o uno di materiali per ufficio. Poco prima dell'inizio dello stage il tutor che si occupava di cercare una sede adatta alle competenze di questo corsista aveva invece trovato una biblioteca, con una collezione di vinili da riordinare, disposta ad accoglierlo.

Per il rispondente J3, invece, la scelta era caduta su una scuola grafica locale, correlata alle capacità artistiche da lui possedute, come detto all'inizio. Il primo giorno è stato simile per tutti: i tutor hanno accompagnato infatti ognuno degli corsisti presso la sede dello stage, hanno presenziato al primo colloquio con il datore di lavoro, in modo da acquisire informazioni sulle diverse mansioni attribuite, e hanno poi lasciato ciascuno al nuovo periodo di lavoro.

Per l'intervistato F1 non era stata individuata fin dall'inizio un'attività specifica: capitavano quindi tempi morti, in occasione dei quali cercava di chiedere subito agli interni che gli venissero dati nuovi incarichi. Nuovamente per correttezza egli precisa in intervista quanto segue:

«Alcune delle cose che ho fatto le avevo proposte io e l'ho fatto non per far vedere che ero bravo ma per non avere tempi morti. Avrei potuto usare i tempi morti per studiare per gli esami ma non mi sembrava corretto e anche poco opportuno per la mia crescita professionale» (Intervistato F1).

L'intervistato F2 si trova decisamente nel suo e non ne fa mistero mentre racconta la sua esperienza:

«Il mio incarico era di rilievo. Dovevo fare la catalogazione del loro patrimonio discografico. Loro avevano una specie di discoteca con giradischi. La maggior parte era stata acquistata, una parte era invece stata donata. La musica era di tipo vario e infatti il primo mese l'ho passato a pensare come catalogare musica così diversa.

Mi ponevo il problema di fare una catalogazione che andasse bene per chi avrebbe poi cercato i dischi nella biblioteca» (Intervistato F2).

L'ultimo rispondente ha avuto un incarico in parte diverso da come forse si aspettava. Di volta in volta ha infatti: effettuato una ricerca di aziende su Web per verificare che esistessero e, in caso positivo, trascriverne i contatti; partecipato alla fase di stampa del logo della scuola su una serie di attrezzature da far circolare tra i partecipanti ai corsi interni; fotocopiato interi volumi per poi poterli rilegare, riparando anche la fotocopiatrice perché non funzionava più come avrebbe dovuto; mantenuto i pc pulendoli con l'ausilio di strumenti appositi; affiancato una persona nella fase di accoglienza del pubblico.

Pochi di questi incarichi erano in qualche modo correlati alle sue competenze, mentre altri ne erano invece distanti. In ogni caso, anche se durante l'intervista ha più volte sottolineato che «fare il portinaio» non era esattamente quel che pensava di fare, ha preso con molta serietà anche questo compito. Anzi, in un'occasione ha anche fatto valere il suo ruolo:

«Una mattina si presenta a scuola una ragazzina, avrà avuto 16 anni, insieme alla madre per fare un colloquio con il Preside, vestita in short. Io che ero il portinaio ho sbroccato e le ho detto se le sembrava il modo di vestirsi per andare ad un colloquio. C'è un regolamento: quando io sono venuto con le infradito mi hanno ripreso, quindi perché lei poteva entrare vestita come era?» (Intervistato J3).

Tra i vissuti positivi riferiti, il rispondente F1 ricorda in particolare quando il capo gli diceva che era in gamba, facendogli complimenti spontanei che lo facevano sentire apprezzato. Ha poi aggiunto di avere implementato le proprie competenze in merito ad alcuni aspetti tecnici utili nel *data-entry*.

L'intervistato F2 ricorda di avere trovato nella biblioteca un testo per bambini in prima edizione, disponibile per il prestito: grazie alla sua conoscenza in materia ha fatto presente che il libro aveva un discreto valore, particolare che gli era parso non fosse noto ai gestori della biblioteca, proprio perché non era custodito con le dovute cautele. Peraltro il fatto che il libro circolasse era per lui un aspetto assolutamente positivo: solo voleva essere sicuro che comunque il testo venisse trattato dal pubblico con il dovuto riguardo. Con riferimento a nuove competenze acquisite, questo intervistato ha dichiarato di averne apprese in particolare nel campo della catalogazione. Il rispondente J3 ha apprezzato il fatto di avere visto come stampare il logo della scuola sugli oggetti, perché in questo modo ha potuto imparare una cosa per lui completamente nuova. Ma come afferma lui stesso: «Essenzialmente ho imparato a rispondere a tono alle persone!!».

6.3.1 Punti di forza e criticità del progetto L.E.O.N.E.

Ai tre intervistati è stato chiesto di indicare tre punti di forza e tre criticità sull'esperienza fatta, riferiti sia al periodo di aula, sia a quello di stage. L'intervistato F1, tra i primi, ha indicato l'orario flessibile (la sua presenza era richiesta o al mattino o al pomeriggio) che gli permetteva di lavorare e studiare (avendo nel frattempo iniziato a frequentare l'Università) nella stessa giornata. Oltre a questo l'azienda gli aveva dato anche la possibilità di lavorare da casa, cosa utile specie nelle giornate in cui in ufficio non c'era nessuno; poi l'autonomia nello svolgere gli incarichi che gli erano stati affidati; infine la presenza della tutor, che lui stesso ha definito un «*punto di riferimento*». Quando F1 in particolare all'inizio dello stage aveva avuto momenti di crisi (incertezze sulla sua resa lavorativa o sul suo futuro professionale) o dubbi su come comportarsi in determinate situazioni, la tutor si è dimostrata sempre disponibile, sia a distanza, sia in presenza. In più di un'occasione, data la vicinanza con la sua sede di lavoro, F1 le aveva chiesto di raggiungerlo per prendere un caffè insieme e parlare un poco. A mano a mano che l'esperienza procedeva, era stato poi lui stesso a rendersi conto di non avere più bisogno di un sostegno costante, fatto che aveva progressivamente provocato la riduzione dei momenti di contatto diretto con la tutor stessa. Ma come ammette lui per primo:

«Mi tranquillizzava sapere che ci fosse e soprattutto sapere di averlo [il suo sostegno] mi ricordava continuamente che ero una persona con problemi ma che potevo contare su di lei come un punto di riferimento. Credo che anche loro avessero capito che qualcosa avevo, visto che vedevano venire la tutor. Ma almeno così sapevano che per me era necessario poter stare tranquillo» (Intervistato F1).

Per il secondo intervistato i punti di forza più significativi sono stati sia la pluralità di argomenti proposti nel corso di formazione, sia uno dei docenti del corso che, su alcuni argomenti, era risultato per lui molto incoraggiante e pratico, al contrario di quel che invece gli avevano detto ad un Centro per l'Impiego cui si era rivolto. F2 ha ricordato infatti come, durante le simulazioni dei colloqui, nessuno tendeva a parlare di stipendio, perché così era stato consigliato da operatori del Centro stesso con cui i corsisti avevano avuto contatti al di là del corso. Il docente aveva però capito che questo assunto rischiava di diventare un limite per molti di loro, se preso troppo alla lettera⁴⁴: in particolare questo risultava un rischio reale nei casi di persone

⁴⁴ "A questo proposito si rimanda al libro di Giorgio Gazzolo "Gatta ci cova? Ve lo spiega un Asperger. I modi di dire che confondono" edito nel 2013 da Erickson nella collana "Io sento diverso".

con SA, per le quali leggere fra le righe o capire eventuali sottintesi è ‘neurologicamente’ pressoché impossibile.

Anche per questo rispondente è stata evidente l’importanza della funzione del tutor, nonostante durante il percorso non lo abbia contattato con la stessa frequenza dell’altro intervistato. Ma il supporto avuto anche dopo la fine del corso gli ha confermato come il fatto di poter contare su un professionista esperto non sia proprio un aspetto da poco!

Il terzo corsista non sembra invece aver ricavato molti stimoli positivi dall’esperienza: in particolare ha più volte sottolineato come il corso fosse troppo centrato sul gruppo e meno sul singolo e come a volte certi contenuti avrebbero potuto essere improntati di più su aspetti pratici: in particolare alcuni test proposti erano stati a suo avviso poco centrati. Con riferimento alla figura del tutor, l’intervistato ha sottolineato che *«Se avessi avuto uno stage più centrato sarebbe stato più utile»*. In generale una figura di mediazione al lavoro anche per lui sarebbe comunque importante, a livello sia personale sia generale con riferimento ad altri suoi compagni di corso, comunque meno autonomi di lui.

Infine, alla domanda su cosa ognuno avrebbe voluto cambiare del percorso fatto, F1 ha specificato che avrebbe voluto fare più colloqui prima di andare in stage, anche per avere contatti con realtà diverse da quelle legate alle sue competenze informatiche, come ad esempio per fare l’esperienza lavorativa presso caselli autostradali, per cui aveva comunque dato disponibilità. F1 è un adulto disoccupato di lunga durata, che attraverso questo percorso, pur non avendo aspettative di assunzioni a tempo indeterminato, sperava di poter provare ambiti diversi per ricavare una maggior consapevolezza delle sue capacità, da testare in occasione della ricerca di lavoro alla fine del progetto L.E.O.N.E.. L’ultima sua riflessione a conclusione dell’intervista è stata la seguente:

«Forse avrei preferito un approccio diverso rispetto alle possibili prospettive. Dirmi da subito che non possono assumere è stato molto utile perché uno si regola e non si può certo dire che su questo ci abbiano illuso, ma non ci hanno dato nemmeno un minimo di aspettative. Mi ha colpito anche il fatto che i ragazzi che erano con me (...) non sembravano avere grandi aspirazioni rispetto al tipo di lavoro che cercavano» (Intervistato F1).

Il secondo intervistato ha dichiarato questi possibili cambiamenti:

«Avrei cambiato la sede dove fare un corso, in un momento così caldo come era, comunque lo avrei voluto fare in una sede più centrale e meglio servita da mezzi pubblici. Per quanto riguarda la formazione avrei insistito di più sugli aspetti legati al mondo del lavoro. Dello stage avrei cambiato qualcosa nei rapporti tra me e i

miei colleghi, non di tipo tecnico ma più di tipo gestionale. Una esigenza quindi più mia e forse non di altri» (Intervistato F2).

L'ultimo rispondente ha sinteticamente osservato, infine, quanto segue:

«Obiettivi più chiari e condivisi fra tutti, noti a tutti, concreti, pratici e che tutti possono riuscire a portare a termine. Adeguare di più la formazione per il tipo di utenti: non tutti sono da gruppo, alcuni dovrebbero essere seguiti individualmente. Parte pratica poco sviluppata nel corso: mi aspettavo più certezze come epilogo, pensavo che mi aiutassero a concretizzare quel che so fare, visto che avevo dato la disponibilità a partecipare al corso, e ad avere un esito concreto» (Intervistato J3).

Alcune brevi riflessioni conclusive: dalla formazione breve a strumenti e figure professionali in grado di agevolare l'inserimento lavorativo di soggetti nello spettro autistico.

La parte relativa alle esperienze nazionali sull'inserimento di soggetti nello spettro autistico, così come quella fatta dai ragazzi con SA nell'ambito del progetto L.E.O.N.E., permette alcune riflessioni di sintesi e, al contempo, qualche idea per il futuro.

Una prima considerazione è di per sé già insita fra le righe di alcuni passaggi delle interviste effettuate ed è relativa al percorso formativo proposto ai ragazzi.

Se si rilegge in particolare il pensiero espresso dal terzo intervistato in chiusura del precedente paragrafo, si recepisce il forte bisogno di un intervento che sia strutturato in modo tale da risultare pratico, chiaro e soprattutto concreto. Questi aspetti, al di là di come il rispondente li abbia percepiti, sono comunque insiti nel tipo di percorso progettato non fosse altro che per un aspetto di base: la sua durata.

Il progetto L.E.O.N.E., come presumibilmente anche gli altri che hanno fatto parte de "Tutte le abilità al centro", ha avuto necessariamente una fase di aula breve (nel caso specifico, come già accennato, pari ad 80 ore divise tra i mesi di giugno, luglio e settembre 2013), cui è seguito lo stage.

I colloqui fatti dai partecipanti anche dopo l'accoglienza (ossia durante la fase d'aula) sono serviti a valutare a mano a mano sia la tenuta dei singoli, sia le specifiche congenialità, per poterle poi incrociare con le tipologie di aziende disponibili ad accogliere i corsisti in stage (o, come nel caso di F2, per cercare ulteriori alternative).

La forme di disabilità che caratterizzavano l'utenza avrebbero potuto anche motivare senza particolari problemi la scelta di far durare la fase d'aula molto più di quanto è accaduto realmente.

Ma proprio la decisione di dotare i ragazzi degli strumenti base per poi “buttarli nella mischia”, monitorando peraltro costantemente le loro capacità di reazione e adattamento, pronti ad intervenire in caso di bisogno (da cui la previsione del tutor e la sua costante presenza, laddove necessaria) hanno permesso di dimostrare che anche per queste persone «*speciali*», (come le ha opportunamente definite l'intervistato J3) possono valere le stesse regole dei cosiddetti ‘normodotati’ e che quindi un percorso lungo può avere senso se finalizzato a formare una figura professionale, non in quanto rivolto a soggetti disabili.

Come nuovamente ha notato l'intervistato J3, alcuni avevano difficoltà ad esprimersi, altri capivano perfettamente ma avevano difficoltà a dimostrarlo. Di fondo la sua sensazione era che la maggior parte dei corsisti fosse in grado, se sollecitata nei modi più opportuni e con qualche dritta mirata in base ai vari specifici casi, di essere messa tranquillamente nelle condizioni di affrontare lo stage anche dopo le non molte ore d'aula fatte (almeno rispetto ai canoni standard)⁴⁵.

Questo non significa che i percorsi formativi di lunga durata non siano più da progettare, perché di sicuro esiste una fascia d'utenza che ne ha assoluta necessità. Quel che si vuole sottolineare è che, con casi come alcuni tra quelli previsti dal progetto L.E.O.N.E. e, in particolare, con ragazzi con forme di AAF, dovrebbero essere previste valutazioni molto minuziose e personalizzate⁴⁶.

Un secondo aspetto è legato alla transizione verso il mondo del lavoro, che richiede alcuni accorgimenti e, soprattutto, sostegno da parte di esperti.

⁴⁵ Probabilmente nessun medico avrebbe potuto immaginare un giovane con SA, inserito in un corso di formazione per boscaiolo qualificato: nel caso specifico uno dei corsisti, una volta terminato lo stage, avendo passione per questo tipo di lavoro e disponendo di una buona dose di manualità e di una forte determinazione, lo ha fatto arrivando a prendere la qualifica. In tutto questo la SA è stata opportunamente considerata, ma non vissuta come un ostacolo insormontabile a priori. Molti forse non sanno che personaggi famosi con varie abilità e attitudini - attori, musicisti, luminari dell'informatica, teorici matematici e fisici, ecc. - sono stati o sono tuttora affetti da SA ma, nonostante tutto, si sono inseriti nel mondo del lavoro con ruoli decisamente fuori dall'ordinario.

⁴⁶ Gli autori sottolineano questa riflessione dal momento che al Gruppo Asperger Liguria sono arrivate segnalazioni da parte delle famiglie di ragazzi da poco maggiorenni con SA, cui i servizi di salute mentale - dopo le visite per l'assegnazione delle provvidenze ex L. 102 e 68 - avevano imposto percorsi formativi di lunga durata, peraltro all'epoca non attivabili concretamente per carenza di fondi. Il tutto, peraltro, prescindendo dalle competenze e dalle potenzialità di ognuno, oltre che dalle oggettive differenze caratteriali e comportamentali.

Così come per l'apprendimento di alcuni comportamenti può essere d'aiuto, per le persone nello spettro autistico, la figura del "Compagno Adulto"⁴⁷, nella fase di inserimento lavorativo possono risultare utili alcuni strumenti (ad esempio il Piano di transizione all'età adulta) e figure professionali (quali il Tecnico dell'Abilitazione Professionale delle persone con autismo e il Job Coach).

6.4 Il Piano di Transizione all'età adulta⁴⁸

Anche se in Italia non esiste una specifica legge in materia (sebbene l'art. 14 della L.328/2000 potrebbe costituirne un utile presupposto), il *Piano di Transizione* dovrebbe essere sperimentato e attuato dalle famiglie, dalle scuole, dai servizi socio-sanitari e dalle altre agenzie preposte, per favorire precocemente progetti di inserimento sociale degli adolescenti con autismo, accompagnandoli nell'ingresso nell'età adulta.

I genitori degli adolescenti con autismo, possono essere i protagonisti e i promotori dell'attivazione del *Piano di Transizione* dei loro figli, ma anche i primi educatori a comprendere quanto sia necessario lavorare essi stessi alla promozione dell'autonomia e dell'indipendenza dei propri figli.

Un buon *Piano di Transizione* deve avere le seguenti caratteristiche⁴⁹:

- essere orientato al risultato, con obiettivi chiari e risultati misurabili;
- essere focalizzato sul singolo; si deve basare cioè sulle abilità specifiche, gli interessi e i talenti rintracciabili nel ragazzo/ragazza;

⁴⁷ Il Compagno Adulto è uno psicologo esperto che affianca i soggetti nello spettro autistico e, con opportune modalità e strumenti adeguati, li porta ad apprendere per reiterazione i normali comportamenti quotidiani che, diversamente, risulterebbero un problema senza soluzione. Si veda a tal proposito l'articolo di Giovanni Magoni, Shanti Anna Cheriyan, Simona Cherubini, Silvana Maggi, Davide Moscone, Flavia Caretto (2014) "Il compagno adulto per adolescenti e adulti con sindrome di Asperger e Autismo ad Alto Funzionamento", Vol. 10-1, Erickson (<http://rivistedigitali.erickson.it/autismo/archivio/vol-10-n-1-2/>). Si rimanda anche al sito CulturAutismo, di cui molti degli autori fanno parte: <http://www.culturautismo.it/joomla/en/associazione/chi-siamo.html>.

⁴⁸ La parte che segue rappresenta un estratto ragionato del contenuto disponibile al seguente link: <http://www.startautismo.it/uploads/main/File/Documenti/guida-START%20famiglie.pdf>

⁴⁹ Ibidem, p. 6.

- essere di ampio raggio, ossia deve includere l'istruzione e i servizi relativi, le esperienze in comunità, lo sviluppo di obiettivi relativi all'occupazione e alla vita post-scolastica, l'acquisizione di competenze per la vita quotidiana e la valutazione professionale;
- essere basato su una prospettiva lavorativa, in quanto delinea gli obiettivi attuali e futuri unitamente alle strategie specifiche da adottare per perseguire tali obiettivi e cambiamenti nel tempo.

Il *Piano di Transizione* deve inoltre essere personalizzato in base alle esigenze e alle caratteristiche della persona a cui si riferisce. In particolare deve ricomprendere i seguenti elementi⁵⁰:

- la valutazione delle esigenze, degli interessi e delle abilità del ragazzo/a;
- le preferenze relative all'istruzione, all'occupazione e alla vita adulta;
- le azioni da adottare per supportare il raggiungimento di questi obiettivi;
- i metodi e le risorse specifiche per conseguirli;
- le istruzioni relative alle abilità scolastiche, professionali o personali;
- l'identificazione delle esperienze sociali e delle abilità;
- la mappa delle organizzazioni e delle agenzie che forniscono servizi e supporto in questo settore;
- i metodi per valutare il successo delle attività di transizione.

Nello sviluppo del piano di transizione all'età adulta, il genitore ha un ruolo determinante. Ecco alcuni esempi dei compiti educativi di un genitore di un ragazzo affetto da DSA:

- essere il principale sostenitore del proprio figlio/figlia, nel caso manchi la capacità di fare una determinata cosa;
- insegnare nuove abilità, comunicative, sociali, legate all'aspetto fisico e di presenza, o sviluppare ulteriormente quelle esistenti;
- accertarsi che il piano di transizione sia significativo, pratico e utile per il proprio figlio/figlia;
- favorire l'indipendenza e il processo decisionale;
- pianificare le esigenze future in termini finanziari e di supporto, come l'amministrazione di sostegno, e la pianificazione della successione.

6.4.1 La figura del Tecnico dell'Abilitazione Professionale delle persone con autismo (T.A.P.)

Il progetto *Start Autismo* ha previsto la formazione di una nuova figura professionale specializzata nell'inserimento lavorativo di persone con autismo e, soprattutto, definito il Profilo professionale di riferimento della figura

⁵⁰ Ibidem, p. 7.

del *Tecnico dell'Abilitazione Professionale di persone con autismo* (T.A.P.), la cui prima esperienza formativa è stata rappresentata dal percorso di formazione specialistica del progetto. A livello di inquadramento il profilo rientra fra le professioni classificate dall'ISTAT e dal Ministero del Lavoro con il codice 3.4.5.3.0 "Tecnici dei servizi di informazione e di orientamento scolastico e professionale".

L'esercizio di tale professione con persone con disturbo dello spettro autistico richiede peculiari competenze tecnico professionali per la specificità della patologia, degli approcci metodologici e delle tecniche comunicativo-relazionali.

In particolare la figura del T.A.P.⁵¹ accompagna la persona con disturbi dello spettro autistico nella transizione dalla scuola al lavoro o, per gli adulti, nell'inserimento o reinserimento sociale e lavorativo o nel mantenimento del posto di lavoro. «In particolare:

- identifica e valuta i bisogni, le aspettative e le competenze della persona con autismo;
- pianifica e realizza progetti personalizzati di transizione verso l'età adulta e/o verso il lavoro, coinvolgendo la persona stessa, la famiglia, i servizi locali, le aziende e i datori di lavoro, le associazioni;
- sostiene la persona con autismo nell'attuazione del progetto di inserimento con azioni di formazione e informazione mirate al successo nell'inserimento e al recupero/acquisizione di competenze;
- aiuta la persona con autismo ad avere fiducia nelle proprie capacità, prendere consapevolezza dei diritti sociali, uscire da isolamento e auto esclusione, e gli insegna a conseguire le abilità fondamentali per il successo lavorativo, a sostenere un colloquio di lavoro, preparare un curriculum, reggere gli eventuali insuccessi;
- promuove ambienti di lavoro e di relazione sensibili e competenti nel facilitare l'inserimento e il mantenimento del posto di lavoro;
- dialoga con il tessuto imprenditoriale del territorio, diffonde informazioni sulle agevolazioni economiche (tirocinio, borsa lavoro, ecc.), individua nelle aziende le posizioni di lavoro più adatte alla persona con autismo, mantiene collegamenti e collaborazioni continue con le aziende;
- promuove e favorisce lo sviluppo di lavori all'interno di imprese sociali e cooperative, anche nell'ambito di laboratori protetti, per le persone con autismo;

⁵¹ La parte che segue è stata estratta interamente da <http://www.startautismo.it/site/main/page/profilo>

- supporta il mentore e/o il tutor aziendale o professionale che aiuta la persona con autismo ad inserirsi nella sua postazione di lavoro e a stabilire relazioni positive con gli altri colleghi;
- aiuta le famiglie nel cambiamento richiesto dalla transizione verso l'età adulta;
- applica le norme sul lavoro di persone disabili e ricerca le soluzioni contrattuali più idonee per facilitare l'inserimento e tutelare il lavoratore con autismo;
- promuove azioni di sensibilizzazione e coinvolgimento della comunità per il superamento dei pregiudizi sociali e culturali sulle persone con autismo».

Il *Tecnico dell'Abilitazione Professionale di persone con autismo* opera presso: centri diurni e residenziali di assistenza per le persone con autismo, i servizi sociali e sanitari specializzati nel trattamento e nell'accompagnamento di persone con autismo, i centri per l'impiego e le agenzie di formazione e intermediazione che operano per l'inserimento di persone con disabilità, le scuole superiori per realizzare progetti di transizione all'autonomia e inserimento al lavoro.

La definizione di questo profilo rappresenta un'esperienza pilota sia a livello regionale che nazionale. A livello internazionale ne risultano solo alcune di sistema negli Stati Uniti (Vocational Rehabilitation Professionals - VRP) e nel Regno Unito.

6.4.2 La figura del Job Coach

La figura del *Job Coach* è principalmente quella di un mediatore culturale fra il soggetto con SA o AAF e il contesto lavorativo, più che di un addestratore alla specifica attività. Oltre ad avere conoscenza ed esperienza nell'autismo e nella Sindrome di Asperger, deve quindi sapersi misurare con il mondo del lavoro, conoscere i diversi contesti ed "adeguarsi" ad essi, facilitando ed aiutando a comprendere le specificità sia della condizione "autistica" sia di come essa si rifletta diversamente e individualmente in ogni persona con autismo o SA.

Il *Job Coach* deve quindi, come il giovane che segue, modificare, adeguare e implementare le proprie capacità tecniche ed educative, se da un lato vuole così evitare di ridurre il proprio ruolo a quello di un mero "accompagnatore", e se, dall'altro, vuole concretamente supportare il giovane ad inserirsi in modo proficuo e a sviluppare pienamente le proprie potenzialità.

La formazione di questa figura deve inoltre comprendere la testimonianza di genitori e di persone con SA o AAF. Ciò al fine di offrire ai discenti una visione quanto più ampia possibile dell'effettiva realtà in cui si troveranno ad operare. Tali interventi non hanno solo il valore di testimonianze, quanto quello di individuare le reali criticità (molto spesso sottovalutate nell'intervento terapeutico "classico", come la sfera della sessualità) e di sottoporre alla riflessione alcune soluzioni individuate nell'esperienza pratica.

Gli adulti con autismo in generale e, nello specifico, con SA e/o altre forme di AAF continuano a vivere l'esclusione sociale in numero molto più consistente del dovuto. Tra le molte ragioni di questo scarso coinvolgimento sociale, il fallimento continuo di una pianificazione della transizione all'età adulta adeguata e appropriata è dovuto alla diffusa non capacità di cambiare paradigma culturale ma, anche, al disinteresse delle istituzioni.

Pianificare un percorso di vita è una grande responsabilità ma è certamente possibile. Un'efficace pianificazione della transizione implica elevate aspettative, un po' di rischio, estrema collaborazione e grande impegno da parte dell'adolescente con autismo, della sua famiglia e degli insegnanti, dei dirigenti scolastici, dei membri della comunità e dei fornitori dei servizi socio-sanitari. Ma i risultati, l'acquisizione di un posto di lavoro e la *Qualità della vita*, avranno sicuramente valso tale sforzo.

Quando i genitori iniziano a pensare al futuro del proprio/propria figlio/figlia, possono in particolare definire una serie di punti fermi quali, ad esempio:

- iniziare la pianificazione con largo anticipo, comunque non oltre i 16 anni;
- lavorare quanto più possibile in cooperazione con tutte le persone coinvolte nel processo a vantaggio del proprio/propria figlio/figlia;
- avere sempre in mente che la pianificazione della transizione è un processo continuo;
- rimanere concentrati sugli obiettivi di transizione a lungo termine, per l'occupazione, la vita e la formazione dopo la scuola secondaria;
- accertarsi che le abilità sociali siano insegnate ripetutamente nei contesti dove è più probabile che vengano usate, in modo che siano generalizzate;
- garantire ai genitori un'adeguata formazione su tematiche correlate ai problemi dei propri figli/figlie;
- i genitori sono una parte fondamentale del processo di transizione e ne devono essere consapevoli ma è anche fondamentale che siano formati e che questa formazione sia continuamente implementata;
- ricordare sempre che un buon piano di transizione efficace è faticoso e richiede tempo.

Appendice: i partner di progetto

di *Andrea Traverso e Paolo Faveto*

Come abbiamo avuto modo di presentare, il progetto L.E.O.N.E. si è avvalso di specifiche competenze che all'interno del partenariato sono state oscurate e motorie di nuove sinergie. In questa Appendice riportiamo tutti i partner, anche con funzione di vetrina. Il successo di un progetto così articolato ed ambizioso passa attraverso la qualità di coloro che lo hanno pensato, agito, valutato. Ogni ente, in questo processo di acquisizione di competenze e visibilità, dimostrandosi pronto alla definizione di nuove reti ha prodotto cultura: la cultura dell'accoglienza, la cultura dell'Altro, una profonda cultura dell'educazione.

Provincia Religiosa San Benedetto di Don Orione

La Provincia Religiosa gestisce centri che operano nella riabilitazione ambulatoriale con servizi semiresidenziali e residenziali delle persone disabili. L'Istituto Paverano ha un servizio specifico dedicato per quanto concerne attività di riabilitazione ambulatoriale e semiresidenziale. Per l'area dei giovani adulti inseriti da alcuni anni è stato avviato un progetto di formazione all'autonomia finalizzato al raggiungimento di competenze per un successivo processo di integrazione lavorativa. La popolazione presente ha una diagnostica inerente forme di ritardo mentale più o meno grave. La struttura ha avviato collaborazioni e contatti con aziende del territorio che si sono rese disponibili all'attivazione di tirocini e borse lavoro. Nel servizio operano figure di Psicologi, Pedagogisti e di Educatori Professionali con competenza relativamente alla mediazione al Lavoro e all'acquisizione di autonomia personale e sociale, che fanno parte dei fondamentali pre-requisiti per l'avvio al lavoro.

Sito internet: www.donorione-genova.it

Contatto: Aldo Moretti, Chiara Lastrico

CEPIM (Centro Italiano Down)

Il CEPIM opera dal 1975 nell'ambito delle attività riabilitative, di integrazione sociale, lavorativa e di sviluppo delle autonomie personali nei confronti di persone affette da patologie genetiche cromosomiche dalla nascita all'età adulta. Oltre ad un centro di riabilitazione ambulatoriale, che serve persone da 0/18 anni, gestisce un servizio di accompagnamento all'autonomia e al lavoro, nell'ambito del quale sono inserite circa 100 persone con progetti specifici individualizzati, recanti come presupposto fondamentale il raggiungimento della massima autonomia e dei pre-requisiti e delle competenze per accedere al mondo del lavoro. In tal senso ha contatti con molte aziende presso le quali vengono svolti tirocini e borse lavoro, collabora con la Provincia di Genova già da molti anni per quanto riguarda processi di integrazione lavorativa tramite borsa lavoro. Svolge attività di studio e ricerca nell'ambito delle patologie sopra indicate sia in ambito clinico che quello sociale.

Sito internet: www.cepim.it

Contatto: Franca Felicioli, Aldo Moretti

Villa Lanza Società Cooperativa Sociale Onlus

La Cooperativa Sociale Villa Lanza (di tipo B) è nata nel 2010 con l'obiettivo di rappresentare una concreta possibilità di inserimento lavorativo per ragazzi disabili, mediante lo sviluppo di attività commerciali specificatamente nel campo alimentare. In particolare la Cooperativa indirizza le proprie attività per la promozione e valorizzazione di prodotti provenienti dal territorio ligure o di zone limitrofe che non hanno accesso alla grande distribuzione, del loro confezionamento, preparazione e distribuzione presso i clienti, impegnando i ragazzi nelle fasi di acquisizione, ordinamento, logistica e consegna. Particolare cura viene riposta non solo nella selezione di prodotti a livello locale, ma anche valorizzando fornitori attenti e sensibili all'impegno e alla inclusione di soggetti deboli, a Cooperative di analoga natura, e alle produzioni biologiche in una ottica di ecosostenibilità e rispetto ambientale.

Sito internet: www.xfragileliguria.it/coop_villa_lanza.html

Gruppo Asperger Liguria

L'attività del Gruppo Asperger Liguria è affidata unicamente all'impegno di volontari. Essa è rivolta al supporto alle famiglie e alle persone affette dalla Sindrome di Asperger (SA) o Autismo ad Alto Funzionamento (AAF), alla promozione di una maggiore e più corretta conoscenza di tale disturbo presso l'opinione pubblica, le strutture socio sanitarie, la scuola, il mondo del lavoro. Il Gruppo Asperger vuole contribuire all'individuazione di interventi educativi e riabilitativi efficaci, all'evoluzione della ricerca scientifica, all'integrazione sociale delle persone con SA, alla tolleranza e alla condivisione di un modo diverso di essere e di vivere. Gruppo Asperger Liguria ha coinvolto ad oggi nelle proprie attività famiglie, persone SA, insegnanti, terapisti, medici, psicologi, giornalisti; ha inoltre organizzato seminari e incontri, creato gruppi di aiuto reciproco tra genitori e realizzato varie edizioni dei corsi di Abilità sociali rivolti a bambini, adolescenti e adulti affetti da SA.

Sito: www.aspergerliguria.it

Contatti: Maria Teresa Borra (Presidente), Marco Razzi (Vice Presidente).

Koala Società Cooperativa Sociale a R.L.

La cooperativa Koala si occupa di inserimenti lavorativi di disabili, svolge attività di segretariato presso l'istituto Gaslini con alcuni ragazzi affetti dalla sindrome di Down e svolge attività di pulizie. In passato ha gestito servizi amministrativi presso la Scuola Alberghiera di Lavagna e, all'interno di un consorzio di cooperative sociali denominato "Sol.Co Liguria", ha gestito il "Museoteatro La Commenda di Prè" con mansioni di pulizie, custodia e allestimenti di sale e di mostre.

Contatti: Dott.ssa Raffaella Bonati (Presidente) coop.koala@libero.it

Medical Coop Cooperativa Sociale a R.L.

Svolge attraverso i propri educatori attività di integrazione sociale, economica e monitoraggio dell'attività lavorativa di persone disabili. Opera in tale senso dal 1986.

Dono Cooperativa Sociale Onlus

La società cooperativa sociale DONO ONLUS nasce nel 1999 da un gruppo di persone già impegnate nel campo dell'educazione e dell'assistenza

che desiderano diffondere nel mondo del lavoro, come laici, il carisma di san Luigi Orione.

La cooperativa sociale si occupa della gestione di servizi socio-assistenziali, riabilitativi ed educativi rivolti a minori, anziani, disabili. A questi servizi si è aggiunto anche un ostello aperto all'accoglienza di studenti e docenti fuori sede, famiglie e gruppi nell'ambito del turismo sociale. Dal 2014 è operativo anche il ramo B della Cooperativa, diretto all'inserimento di soggetti appartenenti alle fasce lavorative più deboli e a rischio di esclusione sociale. La Cooperativa aderisce a Federsolidarietà-Confcooperative.

Sito: <http://www.cooperativadono.it>

Contatto: Simona Modica, info@cooperativadono.it

ENDOFAP Liguria

ENDOFAP Liguria è un ente di formazione, accreditato presso la Regione Liguria, nato a Genova nel 2000 per promuovere la formazione, la qualificazione e la riqualificazione professionale con attività rivolte ad individui appartenenti a tutte le fasce di età; ha maturato una consolidata esperienza nell'attivazione di percorsi formativi destinati a giovani e adulti, occupati e disoccupati, dedicando ampio spazio alla formazione e all'aggiornamento delle competenze degli operatori attivi nel settore sociale e sanitario. Vengono annualmente avviati corsi di formazione, aggiornamento e riqualificazione professionale oltre ad attività di prima formazione linguistica e di sostegno alla cittadinanza per minori stranieri presenti sul territorio, per adulti immigrati e per le donne vittime della tratta. Endofap Liguria è Punto Informativo all'interno della struttura organizzativa del Centro regionale territoriale di prevenzione e contrasto delle discriminazioni, è sede di certificazione linguistica (DUTALS e CILS) in collaborazione con l'Università per stranieri di Siena, è TEST Center ECDL.

Sito internet: www.endofapliguria.it

Contatti: Serena Susigan (Presidente)

Fondazione CIF Formazione

La Fondazione CIF Formazione, in coerenza con gli scopi statutari, si occupa di formazione rivolta a fasce deboli in particolare: disabilità, minori a rischio, svantaggio sociale e donne in situazione di disagio. La Fondazione, consapevole dei mutamenti socio-economici e della necessità di introdurre elementi di innovazione sotto l'aspetto metodologico, strumentale e

culturale, opera in una visione antropologica dell'allievo in difficoltà, promuovendo azioni personalizzate che rispondano a bisogni specifici e valorizzino i punti di forza della persona.

Nell'area della disabilità, svolge attività formativa rivolta a giovani in grado di usufruire di un percorso di integrazione socio-lavorativa e lavorativa, segnalati dai Servizi Territoriali, con i quali condivide il percorso formativo. La Fondazione CIF, oltre all'ambito dell'inclusione sociale, realizza percorsi di Istruzione e Formazione Professionale ed attività formativa per adulti.

Sito internet: www.fondazionecif.it

Contatti: Gabriella Androni (Direttore Generale)

CIOFS- FP Liguria

Il CIOFS FP Liguria è parte dell'Associazione Nazionale C.I.O.F.S. F.P. presente con circa 90 Sedi regionali e locali distribuite in 14 regioni del territorio nazionale. Presso la sede ligure vengono attivati molteplici servizi di carattere formativo: di qualifica (primo e secondo livello), di specializzazione e di aggiornamento professionale con finanziamenti regionali, ministeriali e comunitari. I settori interessati sono: educativo, sociale, commerciale, amministrativo e informatico. Vengono applicate metodologie didattico-pedagogiche innovative quali: la Simulazione d'impresa, il Laboratorio di Creazione d'Impresa, la Formazione a Distanza. L'Ente svolge anche sul territorio azioni di orientamento scolastico, formativo e professionale.

Contatti: Giuliana Storace (Direttrice) ciofsgenova@gmail.com

Monica Bozzo (Formatrice) monica.bozzo1@gmail.com

Bibliografia

- Aa. Vv. (2012), *Famiglie tutor della transizione dei ragazzi con autismo verso l'età adulta*, START Autismo, Sistema Territoriale per l'Autonomia e la realizzazione dei talenti di persone con autismo, Fondazione il Cireneo onlus per l'autismo, Vasto (CH).
- Aleandri, G. (2003), *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale. Per una pedagogia del lifelong learning*, Armando Editore, Roma.
- Aleandri G. (2011), *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong learning e lifewide learning*, Armando Editore, Roma.
- Angeloni S. (2010), *L'aziendabilità. Il valore delle risorse disabili per l'azienda e il valore dell'azienda per le risorse disabili*, FrancoAngeli, Milano.
- Baldacci M. (2006), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento.
- Balducci M. G., Marchi S. (a cura di, 2014), *Certificazione delle competenze e apprendimento permanente*, Carocci, Roma.
- Banathy B. H. (1991), *Systems Design of Education: A Journey to Create the Future*, Educational Technology Publications, Englewood Cliff.
- Batini F., Del Sarto G. (2005), *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Trento.
- Boffo V., Falconi S., Zappaterra T. (a cura di, 2012), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*, University Press, Firenze.
- Bucciarelli P. (a cura di, 2004), *L'accessibilità negli ambienti di lavoro. Aspetti progettuali e psico-relazionali dell'inserimento lavorativo di uomini e donne con disabilità*, Guerini Associati, Milano.
- Cappello M. (2015), *Guida ai fondi europei 2014-2020*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN).
- Caracciolo R. (2012), *Educazione permanente e didattiche per l'adulto*, Morlacchi, Perugia.
- Chiappetta Cajola L. (2015), *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*, Anicia, Roma.
- Ciucci, F. (2008), *Valutazione delle politiche e dei servizi sociali. Partecipazione, metodo, qualità*, FrancoAngeli, Milano.

- Coli E. (2013), *Quale lavoro? L'inserimento lavorativo di persone con disagio psichico*, Carocci, Roma.
- Coppetti A., Gallo L., Moro P. (a cura di, 2011), *Cooperative sociali e contratti pubblici socialmente responsabili. Strumenti per l'inserimento lavorativo di persone svantaggiate*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN).
- Coronas G. (2003), *La formazione continua dei lavoratori. Fondo sociale europeo, accordi, norme nazionali*, Ediesse, Roma.
- Costa M. (2008), *Il valore della formazione continua tra complessità e opportunità*, Bruno Mondadori, Milano.
- Cottini L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, Erickson, Trento.
- Cottini L., Morganti A. (2015), *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma.
- Crispiani P., Giaconi C. (2009), *Qualità di vita e di integrazione del disabile*, Erickson, Trento.
- Dainese R. (2015), Progetto di vita e disabilità: un processo tra orientamenti e ri-orientamenti, in «*Pedagogia Oggi*», 1/2015, 138-160.
- D'Alonzo L., Caldin R. (2012), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità scientifica*, Liguori, Napoli.
- D'Alonzo L., Bocci F., Pinelli S. (2015), *Didattica speciale per l'inclusione*, Editrice La Scuola, Brescia.
- D'Aniello F. (2014), *Il lavoro (che) educa. I percorsi di istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- Demaio M. C. (2010), *La personalizzazione dei processi formativi scolastici*, Carocci, Roma.
- Esposito A. (2003), *Il lungo cammino dell'integrazione. Dall'inserimento al progetto individuale di vita per il disabile*, Anicia, Roma.
- Feinstein A. (2010) *A History of Autism: Conversations with the Pioneers*, Wiley-Blackweel, The Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex, United Kingdom.
- Francescato M. (2015), *Disabilità, lavoro e integrazione sociale. L'inserimento lavorativo, uno strumento sociale contro l'emarginazione: responsabilità e competenze*, Aldenia, Firenze.
- Franchini R. (2007), *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*, Erickson, Trento.
- Gagliardi F., Boffo S., Dellantonio E. (a cura di, 2011), *La capacitazione dei disabili. Una valutazione delle politiche di inserimento lavorativo nella provincia di Bolzano*, Liguori, Napoli.
- Gelati M. (2004), *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Carocci, Roma.
- Gheno S., Bolis A. (a cura di, 2005), *Il lavoro diverso. Per una nuova politica di inserimento delle persone disabili*, Guerini Associati, Milano.
- Giaconi C. (2015), *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, FrancoAngeli, Milano.

- Giaconi C., Capellini S. A. (2015), *Conoscere per includere. Riflessioni e linee operative per professionisti in formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Girelli F. (a cura di, 2010), *Lavoro e disabilità. Disciplina normativa e percorsi di inserimento*, Editoriale scientifica, Napoli.
- Isfol (2001), *Formazione e lavoro. Effetti del Fondo Sociale Europeo sull'occupabilità in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Isfol (2003), *La strategia europea per l'occupazione. Il contributo del Fondo sociale europeo in Italia nel 2000-2002*, FrancoAngeli, Milano.
- La Marca A. (2006), *Personalizzazione e apprendimento*, Armando Editore, Roma.
- Loidice I. (a cura di, 2009), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*, Progedit, Bari.
- Loidice I. (2011), Bisogno di formazione in età adulta: teorie, pratiche e metodologie per il lifelong learning, in Mariani, A. et al. (a cura di), *25 saggi di pedagogia*, FrancoAngeli, Milano, pp.317-330.
- Lyons V., Fitzgerald M. (2007), *Asperger (1906-1980) and Kanner (1894-1981), the two pioneers of autism*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», vol. 37, 2022-2023.
- Magoni G., Cheriyan S. A., Cherubini S., Maggi S., Moscone D., Caretto F. (2014), *Il compagno adulto per adolescenti e adulti con sindrome di Asperger e Autismo ad Alto Funzionamento*, in «Autismo. Giornale italiano di ricerca clinica e psicoeducativa», Vol. 10-1, Erickson, Trento.
- Mancini G., Sabbatini G. (a cura di, 1999), *Riabilitazione-lavoro. Una metodologia per l'inserimento lavorativo delle persone ex tossicodipendenti, disabili e dei pazienti psichiatrici*, Carocci, Roma.
- Marescotti E. (2012), *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Unicopli, Milano.
- Martinelli M. (2004), *La personalizzazione didattica*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Miatto E. (2012), *Giovani verso il futuro. Pedagogia della transizione scuola-lavoro*, CLEUP, Padova.
- Medicina I., Bettoni M. (a cura di, 2009), *L'educazione degli adulti. Tra rientro formativo e formazione permanente*, FrancoAngeli, Milano.
- Montobbio E., Lepri C. (2000) *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa).
- Moretti A., Felicioli F. (a cura di, 2004a), *Buone prassi per l'integrazione ed il mantenimento al lavoro delle persone disabili*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI).
- Moretti A., Felicioli F. (a cura di, 2004b), *Percorsi e suggerimenti per qualificare l'avvio ed il mantenimento al lavoro delle persone disabili*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI).
- Moro P., Gili L., Gallo L., Coppetti A. (a cura di, 2014), *Cooperative sociali e inserimento lavorativo di persone svantaggiate. Linee Guida e strumenti*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN).
- Mosso C. O., Testoni I. (2015), *Dai gruppi alla comunità. Problemi umani e società inclusiva*, UTET, Torino.
- Moscone D., Vagni, D. (2013), *Autismo e disturbi dello sviluppo*, in «Giornale italiano di ricerca clinica e psicoeducativa», vol. 11, n. 1, 39-71.

- Mostarda M. P. (2008), *Progettazione formativa. Itinerari, processi, strutture*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Musello M., Sarracino V. (a cura di, 2015), *Una scuola inclusiva. La pedagogia dei BES per una società politicamente equa*, Cafagna Editore, Barletta.
- Paganetto L. (2010), *Europa 2020. La sfida della crescita*, Eurilink, Roma.
- Roncallo C., Sbolci M. (2011), *Disability manager. Gestire la disabilità sul luogo di lavoro*, Ferrari Sinibaldi, Milano.
- Rosati L. (2002), *Formazione degli adulti e educazione permanente*, Morlacchi, Perugia.
- Rossi P. G., Toppano E. (2009), *Progettare nella società della conoscenza*, Carocci, Roma.
- Salini D., Lupi M. (a cura di, 2012), *L'aula trasformata a scuola come in laboratorio: il metodo dell'atelier a postazioni*, Carocci, Roma.
- Salomone A., Turrini O. (2008), *Fondo Sociale Europeo 2007-2013. Strategia e dialogo sociale*, Edizioni Lavoro, Roma
- Sandrone Buscarino G. (2012), *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tra prospettive per un'educazione che «integra»*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Sospiro P. (2015), *Percorsi di reinserimento lavorativo. Metodologia, sperimentazione e risultati*, Aracne, Roma.
- Stroppiana A. (2009), *Progettare in contesti difficili. Una nuova lettura del Quadro Logico*, FrancoAngeli, Milano.
- Tacconi G. (2012), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- Teselli A. (a cura di, 2016), *Formazione professionale e politiche attive del lavoro. Misure, carriere, esiti in Italia*, Carocci, Roma.
- Traverso A. (2016), *Metodologia della progettazione educativa. Competenze, strumenti e contesti*, Carocci, Roma.
- Triani P. (2013), Progetto (e programmazione), in Bertagna G., Triani P. (a cura di), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, Editrice La Scuola, Brescia, pp. 334-335.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato identità*, Raffaello Cortina, Milano.
- Williams, M., Humphrys, G. (2003), *Citizenship education and lifelong learning: power and place*, Nova Science Publishers NY.
- Zonato S. (2015), *Giovani e progetto di vita. Una ricerca sociologica sulle scelte che conducono all'età adulta*, EMP, Padova.

Gli Autori

Maria Teresa Borra, insegnante di scuola primaria e madre di persona nello spettro autistico, lavora da trent'anni nel campo educativo e da dieci si occupa di autismo. Nel 2010 ha conseguito il diploma di Laurea in Esperto dei processi formativi con una tesi sullo spettro autistico e nel 2014 il Master in Didattica e psicopedagogia degli alunni con disturbo autistico. Tiene corsi su temi quali Abilità sociali, *Parent Training* e ed è autrice di vari articoli per riviste specializzate. Nel 2006 ha concorso alla nascita di un'associazione ligure attiva sulla sindrome, emanazione del Gruppo Asperger nazionale. Nel 2012 è stato costituito il Gruppo Asperger Liguria, di cui è Presidente.

Paolo Faveto, Consulente in formazione professionale e progettazione comunitaria. Laureato in Giurisprudenza, ha lavorato in Regione Liguria e presso il Ministero del Lavoro con funzioni di programmazione, gestione e controllo di interventi formativi e di inserimento lavorativo finanziati dal Fondo Sociale Europeo. Ha intrapreso poi l'attività di consulente per Aziende, Agenzie formative e Strutture *no profit* sui temi della formazione delle risorse umane e della progettazione comunitaria finalizzata al finanziamento di progetti complessi di formazione ed inserimento lavorativo, anche con riferimento agli interventi specifici a favore delle fasce deboli del Mercato del Lavoro.

Franca Felicioli, Psicologo, Direttore Servizi Riabilitativi di Integrazione Scolastica, Lavorativa e Sociale e Responsabile Progetti Vita Autonoma Fondazione Cepim Onlus Genova.

Chiara Lastrico, laureata in Scienze Politiche e in Scienze pedagogiche e dell'educazione presso l'Università degli Studi di Genova. Grazie alla prima tesi sui temi dell'integrazione lavorativa delle persone disabili entra in contatto con il Cepim e collabora al Progetto Europeo Equal *Efesto*. Dopo un'esperienza di coordinamento di corsi per disabili presso l'Ente di Formazione Ial Liguria nel 2008 assume l'incarico di Coordinatore Ambulatorio, responsabile integrazione scolastica, lavorativa e delle attività sociali presso il Centro di riabilitazione Boggiano Pico Don Orione di

Genova. Vanta esperienze nell'ambito della formazione, compresa quella in collaborazione con l'Università degli Studi di Genova.

Aldo Moretti, Psicologo. Direttore Scientifico Fondazione Cepim Onlus Genova; Responsabile Scientifico Centro Boggiano Pico - Piccolo Cottolengo Don Orione della Provincia Religiosa S. Benedetto Genova; Presidente CoRerh (Coordinamento Regionale Enti Riabilitazione Handicap Regione Liguria).

Marco Razzi è un metodologo e sociologo che si occupa di temi quali scuola, fasce deboli, soggetti svantaggiati e mondo del lavoro. Collabora da anni con il DISFOR, Università di Genova, dove ha insegnato “Metodologia e tecnica della ricerca sociale”, “Teoria dell’informazione”, “Ricerca ed elaborazione dati su web” e “Statistica sociale”. Ha svolto docenze anche in corsi di formazione professionale, rivolti a giovani e adulti. Sugli argomenti di propria competenza ha scritto articoli e contributi scientifici. È entrato in Gruppo Asperger Liguria nel 2012 e ne è diventato Vicepresidente nel 2015. Si occupa al suo interno di progettazione e di relazione tra persone con S.A. e mondo del lavoro.

Andrea Traverso è ricercatore di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova nel quale insegna “Progettazione e valutazione educativa” e “Metodologia della Ricerca educativa”. Da ottobre 2013 è membro del Consiglio Direttivo della SIPED, Società Italiana di Pedagogia. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Reti e storie per innovare l'educazione* (ed., Pisa 2014), *La didattica che fa bene* (ed., Milano 2015), *Bambini pensati, infanzie vissute* (ed., Pisa 2016), *Metodologia della progettazione educativa* (Roma, 2016).

Traiettorie inclusive

diretta da C. Giaconi, P.G. Rossi, S. Aparecida Capellini

Ultimi volumi pubblicati:

LUCIA CHIAPPETTA CAJOLA, AMALIA LAVINIA RIZZO, *Didattica inclusiva e musicoterapia*.
Proposte operative in ottica ICF-CY ed EBE.

LUANA COLLACCHIONI, *Memoria e disabilità*. Tra storia, memoria, diritti umani e strumenti
per educare all'inclusione.

MARIA VITTORIA ISIDORI, *Bisogni educativi speciali (Bes)*. Ridefinizioni concettuali e
operative per una didattica inclusiva. Un'indagine esplorativa.

FILIPPO DETTORI, *Né asino, né pigro: sono dislessico*. Esperienze scolastiche e universitarie
di persone con DSA.

CATIA GIACONI, *Qualità della vita e adulti con disabilità*. Percorsi di ricerca e prospettive
inclusive.

MAURIZIO SIBILIO, PAOLA AIELLO (a cura di), *Formazione e ricerca per una didattica
inclusiva*.

SIMONE APARECIDA CAPELLINI, CATIA GIACONI, *Conoscere per includere*. Riflessioni e
linee operative per professionisti in formazione.

FABRIZIO RAVICCHIO, MANUELA REPETTO, GUGLIELMO TRENTIN, *Formazione in rete,
teleworking e inclusione lavorativa* (disponibile anche in e-book).



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Il volume ripercorre le scelte progettuali, le attività e gli interventi educativi, i percorsi di inserimento lavorativo che hanno caratterizzato il Progetto L.E.O.N.E. prefigurandolo come una buona prassi preziosa tra le proposte finanziate dall'Avviso "Tutte le abilità al centro" della Regione Liguria.

Nei diversi interventi che trovano spazio nel volume, dopo una prima parte teorico-metodologica, si valorizzano gli specifici apporti di un partenariato ampio che ha fatto della differenza e della specializzazione un elemento di valore. L'educazione, la formazione, l'orientamento contribuiscono a promuovere percorsi di integrazione ed inclusione di persone con disabilità o a rischio di emarginazione sociale, finalizzati all'inserimento lavorativo e, in situazioni più ambiziose, all'avvio di impresa.

Nel volume trova spazio anche un approfondimento sui percorsi dedicati ai ragazzi con Sindrome di Asperger, esperienza di particolare suggestione ed efficacia che ha ulteriormente richiamato la possibilità e necessità di progettare il rischio e l'inconsueto.

Andrea Traverso è ricercatore di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova dove insegna Progettazione e valutazione educativa e Metodologia della Ricerca educativa. Da ottobre 2013 è membro del Consiglio direttivo della SIPED, Società Italiana di Pedagogia. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Progettarsi educatore* (con A. Modugno Milano, 2015), *Metodologia della progettazione educativa* (Roma, 2016).

Paolo Faveto è consulente in formazione professionale e progettazione comunitaria. Laureato in Giurisprudenza, ha lavorato in Regione Liguria e presso il Ministero del Lavoro con funzioni di programmazione, gestione e controllo di interventi formativi e di inserimento lavorativo finanziati dal Fondo Sociale Europeo. Ha intrapreso poi l'attività di consulente per aziende, agenzie formative e strutture no profit sui temi della formazione delle risorse umane e della progettazione comunitaria finalizzata al finanziamento di progetti complessi di formazione ed inserimento lavorativo, anche con riferimento agli interventi specifici a favore delle fasce deboli del mercato del lavoro.

Aldo Moretti, psicologo, è direttore scientifico della Fondazione Cepim Onlus Genova, responsabile scientifico del Centro Boggiano Pico - Piccolo Cottolengo Don Orione della Provincia Religiosa S. Benedetto Genova; presidente di CoRerh (Coordinamento Regionale Enti Riabilitazione Handicap Regione Liguria).