

# Ability, Capability, Competence, Empowerment: l'imprescindibilità della formazione aziendale

## Ability, Capability, Competence, Empowerment: the indispensability of business's training

**Crescenza Mazzaraco** / Università degli studi "Aldo Moro" di Bari / [crescenza.mazzaraco@uniba.it](mailto:crescenza.mazzaraco@uniba.it)

Ability, capability and competence are fundamental elements in the process of self development. The value of developing skills through training empowers workers and in particular workers with disability. An integrated view of the workplace and disability is possible and pedagogic research is looking into the workplace as a place in which relationships can be created and can result improvements in the productive process. A new empirical research explores these issues through a qualitative and quantitative research and it shows the importance of training in the workplace. The paper presents the theoretical framework and the national critical reflections made to support the protocol of a research started by the University of Genoa. This research aims to investigate: the presence of disabled children in the nurseries of Liguria; the type of prevalent disability in these institutions; the reasons of families in the choice between attending or not the nursery by the child; the educational action designed by educators and the ability of the service in responding to the needs of families where there are children with disabilities. The paper highlights the characteristics of the nurseries in Liguria (with particular reference to the nurseries of Genoa) and their legislation. The paper also highlights the educational and pedagogical purposes of the nursery and its relational, social and cognitive opportunities offered to children with disabilities. Finally, the paper ponders on the need of the educators to provide adequate educational design and proper structuring of space, time and educational activities in order to make the service truly responsive to the needs of children with different types of disabilities.

**Key-words:** empowerment, Training, Job places, Disability, Human capital

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl  
ISSN 2282-5061 (in press)  
ISSN 2282-6041 (on line)

### III. Esiti di ricerca 167

**Crescenza Mazzaraco**, laureata in Psicologia Clinica dello Sviluppo e delle Relazioni presso l'Università degli Studi di Bari, nell'aprile 2013 ha conseguito il titolo di Dottore di Ricerca in Dinamiche Formative ed Educazione alla Politica, coordinato dal prof. Giuseppe Elia. È titolare di Assegno di ricerca in Dinamiche Formative e Politiche d'Inclusione. Collabora con la Cattedra di Pedagogia Generale e Sociale e con la Cattedra di Pedagogia Speciale dell'Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari. È autrice di saggi in volumi collettanei.

## 1. Premessa

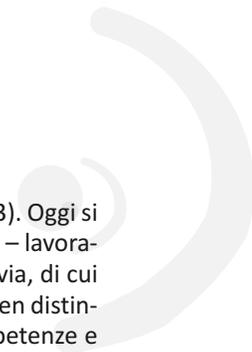
La ricerca pedagogica da diversi anni ha posto una particolare attenzione al tema del lavoro individuando anche itinerari differenziati e diversificati (Bocca, 1992; Elia, 2010; Rossi, 2010, 2014; Alessandrini 2003, 2004, 2010, 2013, 2014). Nell'economia del presente contributo ci soffermeremo in particolare sul binomio lavoro – disabilità con riferimento alle politiche di efficacy ad esso rivolte quali quelle relative all'efficacia del sistema formativo; alla regolarizzazione del mercato del lavoro; alle misure di riqualificazione e aggiornamento delle competenze le quali, oltre ai lavoratori normodotati, interessano in particolar modo anche i lavoratori disabili, all'interno del paradigma teorico del Capability Approach (Sen, 1993).

I diversi studi condotti in ambito nazionale su questa tematica (Lepri-Montobbio 2003; Gheno-Bolis, 2005; Lascioli, Menegoi 2006; d'Alonzo, 2006; Cottini, 2008, 2015; Boffo-Falconi-Zappaterra 2012) confermano la legittimità e la problematicità del rapporto lavoro e disabilità. L'attenzione della ricerca pedagogica si è molto concentrata su interventi di natura progettuale riguardanti soprattutto percorsi formativi rivolti a utenti disabili e datori di lavoro e alle condizioni di potenziamento dell'empowerment che deriverebbero dall'occupazione lavorativa. L'ottica interpretativa, infatti, anche grazie alla visione bio-psico-sociale della disabilità assunta dal modello di classificazione ICF (OMS, 2004), oggi va ben oltre la valutazione degli impedimenti dovuti allo status di disabile, piuttosto vi è una particolare attenzione rivolta a coglierne le potenzialità residue (Bombelli; Finzi, 2008) e a reinterpretarle in termini di *functioning* (Sen, 1993).

Recuperare il discorso sulle potenzialità, del resto, significa insistere su un "principio autenticamente pedagogico" (Pastore, 2005, p. 13), in base al quale la valorizzazione della persona comporta il voler mettere al centro del discorso il soggetto e il suo coinvolgimento attivo nei processi formativi volti a favorire la strutturazione di percorsi personalizzati di potenziamento nel pieno rispetto di una formazione che si proietta e si costruisce nel Lifelong Learning in risposta alle sempre più complesse richieste della Knowledge Society (Pastore, 2005, p. 13).

## 2. Ability e Competence

Al centro della questione è posto il concetto di persona e, in particolare, tutto ciò che concerne lo sviluppo dell'esistenza umana per rivendicare il ruolo che la valorizzazione dell'uomo riveste nel processo di incremento della produttività aziendale. La letteratura è ricca di termini quali "beni pensanti", "asest invisibili", "capitale umano emotivamente competente (Alessandrini 2003, 2004, 2010; Rossi, 2010)" prevalentemente utilizzati per esprimere quanto la visione odierna dell'uomo si sia ampiamente allontanata da modelli tayloristi centrati sulla valorizzazione dell'operato umano in funzione delle capacità produttive del lavoratore. Concezioni più vicine a modelli umanizzanti, al contrario, rivalutano il capitale umano e pretendono verso una maggiore umanizzazione (Rossi, 2014) del contesto lavorativo che riconosca e dia spazio alle capacità dell'individuo soprattutto se residuali. È il *primato della persona* ad essere recuperato per essere considerato l'elemento che fa la differenza nel contesto organizzativo in quanto



vero responsabile dei livelli di produttività delle aziende (ibidem, p. 113). Oggi si chiede alle aziende, infatti, di “guardare alle capacità” insite nell’uomo – lavoratore e fare di esse tesoro (Elia, 2010). Il contesto sociale attuale, tuttavia, di cui anche i luoghi dell’organizzazione fanno parte, avverte la necessità di ben distinguere, da una parte, il framework delle capacità, da quello delle competenze e prima ancora da quello delle abilità, ma al tempo stesso, compiuta la distinzione, la necessità è quella di ricongiungere queste tre dimensioni per fare dell’uomo il *buon lavoratore*; colui che apprende ad essere lavoratore non attraverso il mero apprendimento di nozioni e contenuti teorici, piuttosto pensando al lavoro come luogo e occasione per costruire il proprio percorso di cittadinanza quale testimonianza della propria realizzazione personale, sociale e professionale (Pastore, 2012), dunque una persona che apprende a partire dalle acquisizioni teoriche; che apprende sul campo attraverso la propria esperienza; che rimodula i propri apprendimenti a partire dalle esperienze acquisite e che pianifica le successive sperimentazioni in funzione delle precedenti. Rimane, tuttavia, questione aperta quella relativa alla specificazione dei termini abilità (ability), capacità (capability), competenza (competence).

Elia affronta la questione delle abilità inquadrando all’interno di un paradigma relazionale ed esperienziale illustrandole come tratti definenti il soggetto nel momento in cui vengono potenziate e supportate dalle esperienze di vita di cui egli farà bagaglio con i propri caregivers prima, e al di fuori del contesto protetto della famiglia, dopo (Elia, 2002). Le abilità assumono, dunque, una caratteristica di socialità poiché si potenziano per mezzo del processo di scaffolding favorito dalle persone di riferimento del soggetto le quali intervengono per fornire l’aiuto necessario allo svolgimento di un compito e per il raggiungimento di un obiettivo. Sarà il giudizio che arriverà al soggetto dal contesto sociale in cui opera che consentirà al primo di essere riconosciuto *competente* nello svolgimento di uno specifico compito o di un ruolo (Elia, 2002, p. 43). Egli sostiene l’idea di competenza sociale, di fatto, come quell’insieme di comportamenti che si rivelano funzionali al raggiungimento di specifici obiettivi e che diventano tali grazie allo scenario relazionale positivo all’interno del quale si attivano (ibidem, p.44). Questa premessa appare indispensabile per consentire il passaggio all’analisi del concetto di competenza.

Diventa interessante, a tal proposito, chiedersi la ragione per la quale il termine competenza sia divenuto centrale nel linguaggio della post-modernità. Non è insolito, infatti, sentire pronunciare il termine competenze con estrema frequenza in ogni contesto; sempre più spesso riecheggia l’espressione: *valutazione delle competenze*; in Francia è possibile, addirittura certificare come competenze le acquisizioni di cui si è fatta esperienza sul campo e per le quali se ne rivendica la capacità di *padroneggiamento*. La competenza diventa baluardo dell’attività lavorativa stessa per tutti i lavoratori, a maggior ragione per coloro che presentano delle disabilità; essa assume carattere di valore aggiunto alla dimensione umana e professionale del lavoratore. La ragione di questa ambivalenza rinviene dal fatto che nello spettro delle competenze non vi sono solo le acquisizioni strettamente legate al fare pratico; ne esistono altre legate alla dimensione della relazionalità che si caratterizza per essere l’elemento definente la natura dell’umano esistere e che deriva necessariamente dall’impianto delle abilità con le quali il soggetto approda alla vita e si sperimenta in essa.

I significati attribuiti al concetto di competenza sono stati vari e diversificati, talvolta in contrasto, talvolta in sovrapposizione<sup>1</sup> ma nell'idea di competenza che si intende adottare in questo contributo, si vuole approfondire la questione relativa alla riuscita di uno scopo ampliandola e considerandola in termini di *competenza come funzione*. Una visione di questo tipo supera ideologie che guardano alla competenza solo come ad azioni pratiche finalizzate alla realizzazione e al completamento di un compito; piuttosto ripensa l'idea di competenza reinterpretandola come strategia mentale che prevede l'attivazione di uno schema cognitivo atto a identificare un problema, pianificarne i possibili esiti e individuarne la risoluzione attraverso azioni efficaci. La competenza, dunque, diventa funzionale a uno scopo e soprattutto generativa di un risultato mirato e finalizzato al raggiungimento di un obiettivo (Pastore 2005, pp. 24-25) il cui risultato positivo non potrà che migliorare la qualità della vita dell'individuo; tutto questo, si realizzerà, tuttavia, nel momento stesso, in cui, è attiva una relazione e si nutre delle influenze derivanti dall'ambiente.

### 3. Ability, Competence e Capability Approach per il potenziamento dell'empowerment

Ability e Competence appaiono allora come un insieme interconnesso e irrinunciabile all'interno del quale, tuttavia, trova spazio un altro fattore che interviene nel completamento del profilo del buon lavoratore. Negli anni Ottanta, Amartya Sen strutturò il *Capability Approach* (Sen, 1993) per sottolineare il valore del potenziale umano all'interno del sistema economico e interromperne l'atavica rigidità che lo caratterizza. L'economista e filosofo di Harvard, infatti, ha reso questo modello teorico il volano per analizzare e misurare la qualità della vita e la sostenibilità dei processi di sviluppo in contrasto ai radicati e irremovibili modelli economici. La caratteristica di questo approccio consiste, infatti, nell'aver guardato al di là della dimensione monetaria per dare un'impronta più umanizzante alle logiche economiche, basando la visione sulla rilevanza che fattori altri come le caratteristiche personali (le abilità) e le caratteristiche, ambientali, assumono nel favorire il benessere individuale.

Nella reinterpretazione di Reindal (2009), l'attenzione posta da Sen sulle capacità, delinea il fondamento alla base di una teoria della giustizia che si interroga su quali siano i presupposti necessari per favorire condizioni di uguaglianza, di benessere e di giustizia sociale. Elementi, questi ultimi, che intervengono per conferire all'individuo un adeguato livello di funzionamento, inteso come la dimensione imprescindibile per consentire all'uomo di percepirsi non solo in base a quello che egli è in grado di *fare*, ma anche in base a quello che egli è in grado di *essere* (Sen, 1993); in conseguenza di ciò il buon funzionamento (*functioning*) dipende da tutte quelle condizioni che rappresentano le effettive realizzazioni di un individuo; quello che, in altre, parole, egli sceglie liberamente di fare per "star bene".

1 Per un maggior approfondimento sulla questione si veda S. Pastore, *Valutare la Formazione in azienda. La prospettiva pedagogica*, Carocci, Roma 2005.



L'idea di fondo – infatti - è che lo sviluppo debba essere inteso non solo in termini di crescita economica ma come promozione dello sviluppo e del progresso umano, delle condizioni di vita delle persone la cui realizzazione non può prescindere da elementi fondamentali quali la libertà di scelta e di azione, il benessere, non solo materiale, e la qualità della vita. In base a questo approccio, benessere, povertà e uguaglianza dovrebbero dunque essere valutati nello spazio delle capacità (Biggeri, Bellanca, 2011, p. 14).

di ognuno. Di fatto Sen spiega che la *possibilità di funzionamento* è determinata dalla *capacità di funzionare*, cioè dalla capacità di consentire a quella persona di entrare in possesso di specifiche possibilità che possono consentirgli di acquisire concretamente quel funzionamento (Pasqualotto, 2014). Esiste, dunque, un rapporto di interconnessione tra il concetto di funzionamento e quello di capacità poiché il *funzionamento (functioning)* rappresenta un conseguimento dipendente dalla *capacità (capability)* la quale non è altro che l'abilità di conseguire. Mentre il concetto di funzionamento assume un significato ampio, derivante e dipendente dalle condizioni di vita dell'individuo e relativo ai risultati che le persone si impegnano a raggiungere (Mitra, 2006), le capacità rappresentano il potenziale necessario per ottenere specifici funzionamenti; esse rappresentano, in altre parole, opportunità pratiche o, come le definisce Sen, nozioni di libertà; di fatto, l'insieme di tutte quelle condizioni che consentono all'individuo di scegliere le opportunità di cui usufruire per il raggiungimento del proprio benessere (Sen, 1993; Welch, Salleby, 2007).

Grazie al pensiero di Martha Nussbaum, i principi della teoria di Sen, hanno trovato specifiche applicazioni fino a costituire un framework teorico - etico all'interno del quale avviare il dibattito sulla disabilità, (Hedge, MacKenzie, 2012). Nell'economia del presente lavoro lo obiettivo è quello di fornire evidenze sull'applicabilità del Capability Approach, pensato da Sen, alla disabilità e in particolare alla disabilità all'interno dei contesti di lavoro. A tal proposito, negli sviluppi della teoria maturati dalla Nussbaum, è possibile cogliere la distinzione di tre tipi di capability: fondamentali, interne, combinate.

Le *capabilities fondamentali* rappresentano il primo tassello della distinzione e si riferiscono alle doti innate possedute dagli individui, tali da costituire la base sulla quale favorire lo sviluppo delle *capabilities interne*, quelle, in altre parole, che ogni individuo può acquisire, sviluppare e potenziare a partire dai principi educativi che forgianno nel tempo gli individui. In tal senso è interessante il riconoscimento che la filosofa statunitense esercita nei confronti dell'educazione poiché, come sostiene Giuditta Alessandrini (2014), nel momento in cui il modello del Capability Approach pensa alla persona come a un soggetto in divenire assoggettato alle influenze ambientali che, inevitabilmente, sono corredate da un impianto educativo forgiante, esso indirettamente, si struttura sui principi di una pedagogia che "vede" l'individuo fautore di se stesso e della sua stessa esistenza.

Le *capabilities interne* rappresentano, del resto, le condizioni necessarie per consentire all'individuo di realizzare ed esercitare il proprio functioning; il successo del processo di funzionamento si avrà nel momento in cui le condizioni esterne, dunque anche legate agli stili educativi, favorevoli, si combineranno con le *capabilities interne*. Il prodotto di questo connubio, che deve essere favorito da un ottimale assetto sociale improntato sui principi di giustizia, favorirà la strutturazione di *capabilities combinate*, fondamentali per il raggiungimento del

benessere e che Nussbaum ritiene essere alla base dei principi politici di una nazione.

L'immediata conseguenza derivante dall'adozione di un approccio interpretativo di questo tipo è quella di dover ripensare a un'idea di benessere che non può più conformarsi ai classici e, ormai, inefficienti modelli di welfare, piuttosto essere pensato come *well-being*, termine usato da Sen per dare l'idea di una condizione di "star-bene" molto più ampia e che ritrova e recupera le categorie pedagogiche fondamentali che guardano all'individuo come a una *persona che può fare e che può essere* a partire dal recupero di mezzi e risorse, personali, relazionali, sociali e poi anche economiche, a sua disposizione; in tal senso, ciò che viene ad essere sostenuto è lo *sviluppo umano* inteso come un processo di ampliamento delle possibilità di scelta umane.

Nel prosieguo del suo pensiero la Nussbaum ha, poi, individuato una lista di dieci capabilities combinate (Pasqualotto, 2014), che, in parte, riprendono anche i principi alla base dei bisogni fondamentali della piramide di Maslow; fra tutte, l'ultimo punto, calzante con i contenuti del presente lavoro, pone l'attenzione sul "controllo del proprio ambiente" il quale viene delineato nei suoi aspetti politici e materiali e fra i quali rientra il diritto ad avere un'occupazione.

I luoghi di lavoro, infatti, sono spazi di opportunità e queste stesse opportunità si quantificano in termini di libertà di compiere scelte nel panorama delle diverse e possibili alternative; in tal senso le opportunità intervengono nel chiedere alle abilità del singolo di adattarsi alle situazioni e il successo derivante da questo processo dinamico e pluridirezionale è scandito dal livello di funzionamento che egli sarà in grado di raggiungere o, per dirla come Elia, in termini di competenza che lo stesso soggetto vedrà riconoscersi dalla società, soprattutto all'interno dei confini dei luoghi di lavoro.

Queste riflessioni guidano verso la consapevolezza di dover reinterpretare la funzione dei luoghi di lavoro poiché, le risorse economiche non possono, più, rappresentare l'unica alternativa allo sviluppo e ai livelli di efficienza e di produttività delle organizzazioni lavorative e "la valutazione del benessere non può limitarsi a considerare l'ammontare complessivo di tali risorse. Ciò che conta è quanto le persone riescono effettivamente a fare con le risorse a loro disposizione" (Biggeri, Bellanca, 2011, p. 14) già a partire dal bagaglio di capabilities a loro disposizione.

In definitiva, l'intreccio delle dimensioni relative alle abilità, alle capabilities e alle competenze, è determinante per i livelli di funzionamento degli individui; pertanto, se il functioning è la condizione fondamentale per il raggiungimento di un adeguato livello di well-being, non sono sottovalutabili i fattori in esso implicati nel determinare le qualità del buon lavoratore disabile o non. Come illustrato nella fig. 1, di fatto, dall'intersezione dei tre elementi, trova spazio l'idea del buon lavoratore, colui che, a partire dalle proprie abilità e caratteristiche di base, incontra e vive la relazione sociale, si consente la libera scelta di opportunità e condizioni e si sperimenta nello svolgimento di un compito dal quale otterrà il proprio riconoscimento sociale; conseguenza immediata di ciò è il potenziamento dell'empowerment, tassello fondamentale per la realizzazione di un buon functioning e condizione determinante i livelli di well-being.

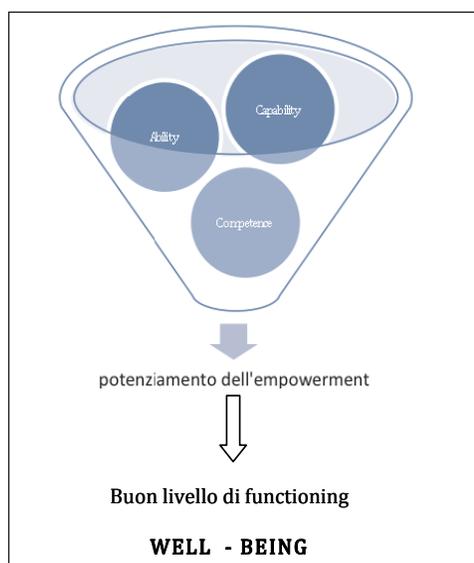


Fig. 1 – Fonte: elaborazione dell'autore

Su questo modello si incardina l'impianto dello sviluppo psicologico di fattori determinanti per l'identità del soggetto. Autostima, senso di efficacia, rappresentazione sociale, identità, rappresentano, difatti, dimensioni che condizionano la prestazione di un soggetto all'interno del contesto lavorativo e che interrogano le logiche votate al potenziamento dell'empowerment dei soggetti lavoratori nonché il proprio livello di functioning. Tamara Zappaterra lascia intendere l'empowerment come quella condizione definente i livelli di maturazione dell'individuo intesi in termini di senso di efficienza, di efficacia, determinanti per il potenziamento della propria autostima (Zappaterra, 2012). Tuttavia, dimensioni di questo tipo celano una forte componente relazionale poiché è solo attraverso la visibilità sociale generata dalle opportunità pratiche (capability) del lavoratore che è possibile restituire a quest'ultimo un giudizio finalizzato al potenziamento del sé. Quello che accade, in altri termini, non è altro che un confronto tra identità e alterità che si dispiega sul piano della relazionalità. Il saper gestire le relazioni diventa un'arte che si chiede di realizzare anche nel contesto lavorativo e in questi luoghi, i lavoratori disabili rappresentano dei modelli di lavoratori perfettamente in grado di gestire e mantenere relazioni adeguate e positive.

La conseguenza più tangibile di un tale provvedimento si traduce in una forma di autorealizzazione della persona – anche disabile - che si scopre notevolmente più motivata a occupare una posizione lavorativa che tiene conto del suo «essere persona» consentendole una crescita della propria identità in tutti i contesti di vita: sociale, spirituale, politico e di crescita delle proprie capacità; in una sola parola, tale provvedimento accresce il livello di empowerment di ogni individuo con cui ogni persona scopre di «sentire di essere in grado di fare» attraverso il raggiungimento del senso di padronanza e della consapevolezza di avere adeguate capacità di utilizzo delle opportunità offerte dall'ambiente" (Elia, 2010, p. 216).

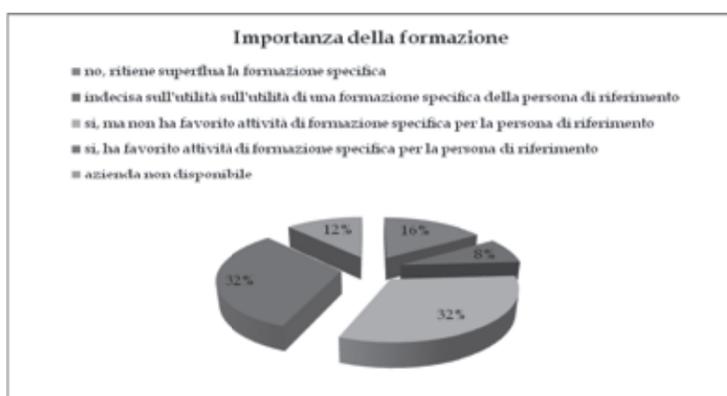
Queste considerazioni confermano l'idea espressa da Andrea Canervaro (2007), riguardo al fatto che la condizione di benessere non può realizzarsi in condizioni di individualismo ma necessita di fattori che consentano all'individuo di adattarsi e di organizzarsi all'interno di contesti e ambienti; necessita, in altre parole, di un impianto di *capabilities* che contribuisca a renderlo competente nei vari contesti. In tal senso l'avvertimento della Nussbaum è quello di osservare gli ambienti affinché offrano le condizioni per il raggiungimento del *well-being* e nel momento in cui ciò non accade, l'attenzione deve volgere verso quei fattori che ostacolano il raggiungimento di un livello di funzionamento adeguato.

#### 4. La formazione in azienda tra necessità e indifferenza: dati empirici

All'interno dei contesti lavorativi esistono diversi elementi di criticità che possono ostacolare il *well-being*, pertanto investire nella formazione può rappresentare un elemento di positività nella costruzione di profili professionali adeguati. La società complessa necessita di conoscenze al fine di rendere competitivo il mercato e per far ciò, il consolidamento delle prestazioni intellettuali dei lavoratori favorisce l'aggiornamento e il potenziamento delle conoscenze e delle competenze soprattutto in virtù del fatto che non sempre la formazione acquisita nel contesto formale risulta sufficiente. Al contrario la preparazione scolastica e le richieste aziendali risultano due universi sempre più scollati e addirittura mai assoggettati a confronto diretto, soprattutto da un punto di vista pratico. Questo è quanto emerge dai primi risultati ottenuti da interviste mirate condotte con i responsabili dei centri per l'impiego della Puglia nell'ambito di un progetto di ricerca, svolto nel periodo 2014-2015, sulla valutazione delle procedure di inserimento lavorativo di persone con disabilità, i cui dati sono ancora in fase di elaborazione<sup>2</sup>. Tuttavia, sebbene "la formazione, in questo scenario, sembra prospettarsi come l'unica opportunità di sopravvivenza all'inatteso, all'imprevedibile" (Pastore, 2005, p.19), questa considerazione appare in controtendenza rispetto ai risultati ottenuti nell'ambito di una precedente ricerca tesa ad indagare le dinamiche che sottendono il percorso di inserimento lavorativo del disabile e che si propone di analizzare aspetti quali la tenuta lavorativa del disabile, la qualità del lavoro, le percezioni familiari e dell'utente rispetto al perseguimento di un fine lavorativo e il ruolo che la formazione occupa all'interno delle aziende. Questo studio ha coinvolto 26 piccole, medie e grandi aziende situate nell'ex Provincia di Taranto della Regione Puglia e, attraverso l'utilizzo di un questionario strutturato e validato, il cui utilizzo è stato autorizzato dal Formez, ha inteso indagare non solo la volontà da parte delle aziende, di favorire la formazione rivolta ai lavoratori disabili, ma anche le modalità con cui intervenire nel momento in cui la stessa non fosse ritenuta essenziale.

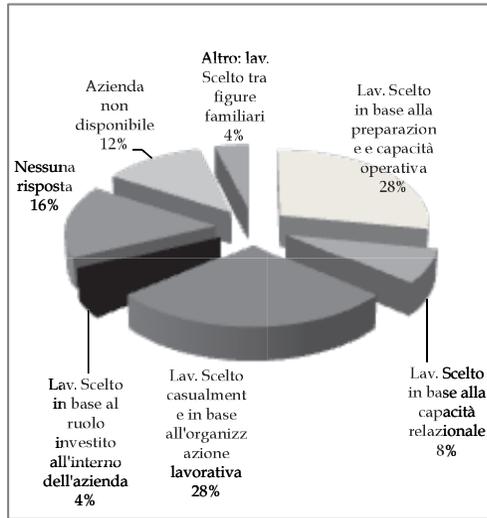
2 Il suddetto lavoro rientra nell'ambito del progetto dell'assegnio di ricerca in Dinamiche Formative e Politiche di Inclusione attivato presso il Dipartimento di form.psi.com dell'Università degli Studi Aldo Moro di Bari.

Il 32% delle aziende ha risposto che il processo di formazione specifica rivolta al disabile risulta importante, ciò nonostante non vi è stata alcuna azione diretta a favorire la realizzazione di percorsi formativi. Un ulteriore 32% ha ritenuto importante il percorso di formazione e lo avrebbe favorito; il 16% delle aziende lo ha ritenuto superfluo; mentre l'8% rimaneva in una posizione di indecisione rispetto all'importanza del percorso di formazione. In realtà va detto che, sebbene nel 32% dei casi le aziende abbiano provveduto alla formazione, non sempre si è trattato di un percorso specialistico, piuttosto un tramandare informazioni rispetto alle caratteristiche del disabile e del ruolo lavorativo che quest'ultimo avrebbe dovuto assumere; la necessità formativa, dunque, assumeva più le caratteristiche di un "passaggio di consegne" dal lavoratore più esperto a quello meno esperto: il disabile (graf. 1).

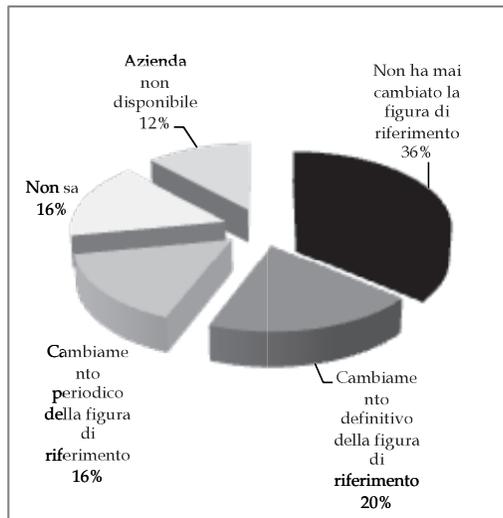


Graf. 1: Importanza della Formazione

Il "passaggio di consegne" avveniva "formando" un lavoratore di riferimento, colui che avrebbe dovuto svolgere funzioni di tutor per il disabile; anche in questo caso, tuttavia, la formazione assumeva le caratteristiche di una "sensibilizzazione al problema disabilità" per cui risultava sufficiente mostrare quella sensibilità e quelle capacità relazionali tali da consentire al disabile di sentirsi a suo agio nel nuovo contesto; tuttavia, la vera giustificazione che ha motivato la scelta di una specifica persona, riguardava la capacità operativa di quest'ultima o la stessa era determinata dalle necessità organizzative, come si evince dal grafico 2, nonostante i datori di lavoro sottolineassero verbalmente la necessità di fare riferimento a una persona che presentasse qualità relazionali rilevanti.



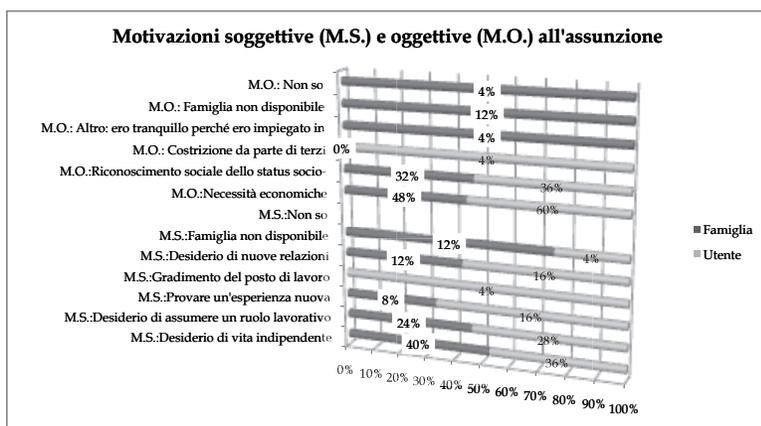
**Graf. 2: Criteri di scelta del lavoratore di riferimento**



**Graf. 3: Cambiamento della figura di riferimento**

Un ulteriore aspetto riguardava il fatto che nella maggior parte dei casi (32%) la persona individuata per l'affiancamento non è mai stata sostituita da altre. Questo dato supporta le ipotesi secondo le quali risulta importante mantenere una relazione stabile e continuativa con il lavoratore disabile. Tuttavia, nei casi in cui si è verificato il cambiamento della persona di riferimento definitivamente (20%) o periodicamente (16%), tale cambiamento è avvenuto per motivi organizzativi (graf. 3) e non in seguito a eventuali problematiche di tipo

relazionale con il lavoratore disabile. Questa prima ricerca rivolta alle aziende, agli utenti e alle rispettive famiglie, ha fatto emergere quanto il ruolo della formazione all'interno delle aziende costituisca un interesse marginale. Tuttavia, nell'affermare ciò, va tenuto conto anche delle caratteristiche del campione in esame. Esso era costituito da un numero molto esiguo di piccole e medie imprese appartenenti a un bacino territoriale molto provato dalla crisi della domanda del lavoro che, dovendo fronteggiare problematiche relative alla sopravvivenza dell'azienda stessa, poco spazio lasciavano alla questione formativa. Dai dati emersi, il processo formativo rappresenta, dunque, una criticità. Tuttavia, non va dimenticato che esso rappresenta una condizione essenziale e indispensabile per favorire il potenziamento del soggetto lavoratore, sia come tappa preventiva a quella dell'assunzione, sia come step da perseguire durante il percorso lavorativo vero e proprio, ma, soprattutto, come momento essenziale a monte del processo di istruzione formale. Per tali ragioni appare interessante indagare i rapporti tra mondo imprenditoriale e mondo della scuola così come si è fatto durante l'indagine del 2014-2015; dai primi dati emerge che il rapporto esistente tra mondo della scuola e mondo del lavoro sembra essere una realtà totalmente disgiunta; allo stesso tempo, il fattore empowerment non si qualifica come momento di congiunzione fra i due. Tuttavia, va notato che nonostante queste prime evidenze, anche questa visione sembra andare in controtendenza rispetto ai dati emersi dalla piccola realtà della ricerca rivolta alle aziende del bacino territoriale tarantino. Fra i vari aspetti indagati, infatti, si chiedeva a utenti e famiglie quali potessero essere le ragioni che motivavano il disabile alla ricerca di un'occupazione, si chiedeva, in particolare, di individuare ragioni oggettive e soggettive. Il grafico 4 mette in evidenza i pareri espressi dalla famiglia e dall'utente rispetto alle motivazioni soggettive (M.S.) e oggettive (M.O.) che determinano la scelta di entrare a far parte di un contesto organizzativo.



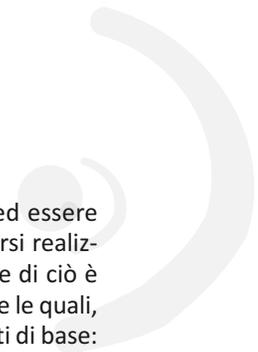
**Graf. 4: motivazioni soggettive e oggettive all'assunzione**

Come emerge dai dati, il *desiderio di vita indipendente* per entrambi i punti di vista (40% per la famiglia e 36% per l'utente), rappresenta la ragione che primariamente motiva, da un punto di vista soggettivo, l'assunzione; la possibilità di *possedere un ruolo lavorativo* rappresenta la seconda importante scelta sia per la famiglia (24%), sia per l'utente (28%). Questi dati ribadiscono il significato che sia la famiglia, sia l'utente, riconoscono al lavoro in quanto esso rimanda all'attribuzione di un valore positivo alla propria persona, ciò consente di ribadire che "il concetto che le persone hanno di se stesse si sviluppa osservando le immagini di sé che gli altri significativi rimandano" (Mancini, 2010, p.22). Attraverso l'esperienza dell'autorispeccamento, del confronto sociale e dell'identificazione sociale<sup>3</sup>, il soggetto si mostra e si confronta con gli altri significativi, riconosciuti tali perché appartenenti al medesimo gruppo, ricevendo in cambio da questo confronto, sentimenti di umiliazione o di orgoglio a seconda dell'immagine che gli altri gli restituiscono e tali sentimenti assumeranno un ruolo decisivo nella determinazione del proprio livello di autostima. Fra le motivazioni oggettive individuate da famiglie e utenti, le *necessità economiche* prevalgono sia relativamente al parere della famiglia (48%), sia relativamente al parere dell'utente (60%); tuttavia la motivazione oggettiva di acquisire un *riconoscimento sociale*, rimane una ragione altrettanto determinante (32% per le famiglie, 36% per il disabile). Ancora una volta l'impatto sociale del disabile di riconoscersi funzionale al sistema produttivo, di riconoscersi utile al raggiungimento di uno scopo comune che è quello produttivo finalizzato alla crescita della comunità di appartenenza, rimane rilevante soprattutto in merito ai risvolti psicologici che deriveranno dalla costruzione di rappresentazioni sociali positive nei confronti del disabile e dell'immagine relativa all'identità che egli si costruirà.

## 5. Per concludere

La breve rassegna di dati riportati nelle pagine precedenti guida la riflessione verso un orizzonte di senso che sposa a pieno titolo le concettualizzazioni del capability approach. Discutendo di relazioni, di formazione, di motivazioni, non si fa altro, in realtà, che discutere di contesti, di "luoghi" che possono intervenire a creare condizioni favorevoli e potenzianti l'immagine che l'individuo può realizzare di sé; attraverso la capacità di scegliere delle opportunità e di fare di esse il volano per il raggiungimento di un adeguato livello di funzionamento, lo spettro

3 Il concetto di auto rispeccamento rimanda al processo che si accompagna a sentimenti di orgoglio e umiliazione a seconda dell'immagine di sé che gli altri significativi rimandano al soggetto; non solo, proprio Festinger attraverso la *teoria del confronto sociale*<sup>4</sup> definiva che il concetto che le persone hanno di sé deriva dal confronto che queste esercitano tra se stesse e altre persone che, in qualche modo, ritengono simili per abilità, competenze e caratteristiche. Anche la stessa teoria dell'identità sociale di Tajfel riserva uno spazio importante al costruito di autostima poiché è attraverso il riflesso di un'immagine positiva di se stesse che le persone possono sentirsi orgogliose. Per i riferimenti bibliografici si rimanda a T. Mancini, *Psicologia dell'identità*, Il mulino, Bologna 2010, p. 20; L. Festinger, *A theory of social comparison process*, in *Human Relations*, 7 (1957), pp. 117-140.



della disabilità può ridurre il suo potere socialmente pregiudicante ed essere pensato come uno *status* personale che necessita di particolari percorsi realizzabili a partire dall'attenzione che la società vi rivolge. La realizzazione di ciò è possibile solo attraverso un processo di accrescimento delle competenze le quali, all'interno dei contesti lavorativi, si costruiscono a partire da due assunti di base: l'esperienza professionale e l'esperienza socio-relazionale, fattori necessariamente congiunti e ricongiungibili l'uno con l'altro; il primo denso di nozioni e acquisizioni, spesso, meramente tecnico – pratiche che, tuttavia, dipenderebbero dalla sfera delle attitudini e delle predisposizioni nonché dalle caratteristiche insite propriamente nell'individuo, il secondo derivante dell'insieme di acquisizioni e abilità di natura socio-relazionale che egli sperimenterà nel tempo. Va detto, tuttavia, che entrambi necessitano di una condizione imprescindibile: il fattore "esperienza in situazione" intesa come connubio di scelte esercitate in funzione della proprie abilità innate e potenziate nel tempo insieme con gli eventi che caratterizzano il percorso di vita del singolo all'interno dei suoi contesti di vita. Considerazioni di questo tipo interrogano il sistema delle politiche sociali da una parte, e il sistema formativo dall'altra, affinché entrambi possano impegnarsi nella realizzazione di un processo di rete fondato sulla coniugazione di due aspetti fondamentali quali quello professionale e relazionale sperimentabili sul campo. Si tratterebbe di favorire un processo di Apprendimento Situato che rivaluti la formazione e i contesti entro i quali essa si realizza ma soprattutto che riconosca anche i luoghi di lavoro come luoghi di formazione e di apprendimento nonché luogo di realizzazione e gratificazione personale e sociale del singolo e soprattutto come luoghi all'interno dei quali fare anche educazione (Loiodice, 2004). Affrontando questi aspetti, ancora una volta, non è marginale il ruolo della socializzazione anzi, la *situazionalità apprenditiva* dei contesti di lavoro che ne rende accessibile e condivisibile l'appartenenza alla cultura che lo caratterizza.

Non meno rilevante appare il ruolo delle politiche sociali rivolte al lavoro alle quali si chiedono strumenti di potenziamento della formazione all'interno del contesto scolastico e al di fuori di esso nel momento in cui vi è l'accesso al mondo lavorativo avendo come scopo finale quello di ricongiungere i luoghi formali e informali dell'apprendimento dell'individuo per favorirne il potenziamento delle abilità, l'acquisizione delle capability e il riconoscimento delle competenze. Il principio che sottende è, probabilmente, quello di non pensare al sistema formativo in astratto piuttosto guardare alla scuola come un punto di riferimento irrinunciabile non solo per il percorso scolastico in sé ma soprattutto per tutto l'impianto dei percorsi professionali e formativi futuri, così che la scuola possa essere concepita in funzione delle caratteristiche storico-sociali in cui si colloca (Elia, 2014) e pronta alla prima sfida che le si chiede di affrontare: l'accesso al mondo lavorativo di tutte le persone. Alla stessa maniera, i contesti organizzativi devono potersi pensare come luoghi di riferimento per la formazione continua che non può mai perdere di vista la maturazione e l'accrescimento dell'umano.

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (2014). *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Alessandrini G. (2010). *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Alessandrini G. (2003). *Kanbrain. 2. Competenze trasversali, competenze per il futuro, quaderni sui processi formativi*. Milano: Guerini e Associati.
- Alessandrini G. (ed.) (2015). *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini G. (2013). *L'apprendimento permanente e lo sviluppo del territorio*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Alessandrini G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Biggeri M., Bellanca N. (2011). *L'approccio delle capability applicato alla disabilità: dalla teoria dello sviluppo umano alla pratica*. In <<http://www.oxfamitalia.org>>.
- Bocca G. (1992). *Pedagogia e lavoro. Per un progetto educativo sul lavoro industriale*. Milano: Franco Angeli.
- Bombelli M. C., Finzi E. (eds.) (2008). *Oltre il collocamento obbligatorio. Valorizzazione professionale delle persone con disabilità e produttività nel mondo del lavoro*. Milano: Guerini.
- Canevaro A. (ed.) (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Gaudreau J. (2002). *L'educazione degli handicappati dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: Carocci.
- Cottini L., Morganti A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo L. (2006). *Pedagogia speciale. Per preparare alla vita*. Brescia: La Scuola.
- Elia G. (2010). Lavoro e fasce deboli. In L. Fabbri, B. Rossi (eds.), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (pp. 207-228). Milano: Guerini.
- Elia G. (ed.) (2014). *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*. Bari: Progedit.
- Elia G., Rossini V. (2002). Lo sviluppo delle abilità sociali. In G. Elia (ed.), *Abilità Sociali. Contesti e qualità delle integrazioni* (pp. 41-92). Bari: Laterza.
- Gheno S., Bolis A. (2005). *Il lavoro diverso. Per una nuova politica di inserimento delle persone disabili*. Milano: Guerini e Associati.
- Hedge N., MacKanzie A. (2012). Putting Nussbaum's Capability Approach to work: re-visiting inclusion. *Cambridge Journal of Education*, 42, 3, settembre, 327-344.
- Lascioli A., Menegoi L. (2006). *Il disabile intellettuale lavora*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C., Montobbio E. (2003). *Lavoro e fasce deboli. Strategie e metodi per l'inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice I. (2004). *Il lavoro tra alienazione ed emancipazione. Il contributo della formazione*. Bari: Adda.
- Mancini T. (2010). *Psicologia dell'identità*. Bologna: Il Mulino.
- Mitra S. (2006). *The Capability Approach and Disability*. *Journal of disability policy studies*, 16, 2, 236-247.
- Nussbaum M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: il Mulino.
- OMS (2004). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Pasqualotto L. (2014). Disabilità e inclusione secondo il capability approach. *Buone prassi*, 13, 3, settembre, 278-284.
- Pastore S. (2005). *Valutare la formazione in azienda. La prospettiva pedagogica*. Roma: Carocci.
- Pastore S. (2012). *Lavoro e Apprendimento. Intersezioni didattiche*. Milano: Guerini Scientifica.
- Rosati L., Cottini L., Bovi O. (2008). *Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivi*. Perugia: Morlacchi.
- Rossi B. (2010). Emozioni e sentimenti nella vita organizzativa. La dimensione affettiva della formazione. In L. Fabbri, B. Rossi (eds.), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (pp. 149-165) Milano: Guerini.
- Rossi B. (2014). Il lavoro. In G. Elia (ed.), *Le sfide sociali dell'educazione* (pp. 108-119). Milano: FrancoAngeli.

- 
- Sen A.K. (1993). *Capability and Well-being*. In M.C. Nussbaum, A.K. Sen (eds.), *The Quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Welch Saleeby P. (2007). *Applications of Capability Approach to Disability and International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) in Social Work Practice*, available online at <http://jswdr.haworthpress.com> by Haworth Press, inc., pp. 217-232.
- Zappaterra T. (2012). *Disabilità e lavoro. Costruzione identitaria ed esercizio di cittadinanza*. In V. V. Boffo, S. Falconi, T. Zappaterra (eds.), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta* (pp. 17-43), Firenze: Firenze University Press.
- Zappaterra T. (2014). *Disabilità intellettiva e inclusione. Il lavoro come self empowerment*. In G. Elia (ed.), *Le sfide sociali dell'educazione* (pp. 153 -169). Milano: FrancoAngeli.

