

SUPPLEMENTO della RIVISTA

RASSEGNA BIBLIOGRAFICA

INFANZIA e ADOLESCENZA

Istituto
degli
Innocenti



PERCORSO TEMATICO

DISABILITÀ E PERCORSI
DI SOSTEGNO ALL'AUTONOMIA

3
2020

CENTRO NAZIONALE
DI DOCUMENTAZIONE
E ANALISI
PER L'INFANZIA
E L'ADOLESCENZA

CENTRO
DI DOCUMENTAZIONE
PER L'INFANZIA
E L'ADOLESCENZA
REGIONE TOSCANA

NUOVA SERIE
n. 3-2020

ISTITUTO
DEGLI INNOCENTI
FIRENZE





Capo Dipartimento

Ilaria Antonini

Ufficio II - Ufficio Politiche per la famiglia

Coordinatore

Tiziana Zannini

**Servizio II - Servizio Promozione dei servizi per la famiglia,
relazioni internazionali e comunitarie**

Coordinatore

Alfredo Ferrante



Presidente

Maria Grazia Giuffrida

Consiglieri

Loredana Blasi
Alessandro Mariani
Francesco Neri
Giuseppe Sparnacci

Direttore Generale

Giovanni Palumbo

Direttore responsabile

Aldo Fortunati

Coordinatore Comitato di redazione

Antonella Schena

Comitato di redazione

Alfredo Ferrante, Alessandro Salvi

Segreteria di redazione

Anna Maria Maccelli, Paola Senesi

Progettazione grafica e impaginazione

Rocco Ricciardi

Immagine di copertina

A tavola mangiamo pastasciutta, Andrea Giaquinta, 6 anni
(Pinacoteca internazionale dell'età evolutiva
Aldo Cibaldi del Comune di Rezzato - www.pinac.it)

Periodico trimestrale registrato presso il Tribunale di Firenze con n. 4963 del 15/05/2000

Pubblicato online nel mese di novembre 2020

Ultimo accesso alle risorse elettroniche 30/10/2020

Istituto degli Innocenti

Piazza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze
tel. 055 2037363 - fax 055 2037205
email: biblioteca@istitutodegliinnocenti.it

www.minori.gov.it
www.minoritoscana.it
www.istitutodegliinnocenti.it



Assessorato alle Politiche sociali

Serena Spinelli

Settore Innovazione sociale

Alessandro Salvi

Area Infanzia e Adolescenza

Aldo Fortunati

Servizio documentazione, biblioteca e archivio storico

Antonella Schena

SUPPLEMENTO della RIVISTA

RASSEGNA BIBLIOGRAFICA

INFANZIA e ADOLESCENZA

3
2020

PERCORSO TEMATICO

DISABILITÀ E PERCORSI
DI SOSTEGNO ALL'AUTONOMIA

NUOVA SERIE
n. 3-2020

CENTRO NAZIONALE
DI DOCUMENTAZIONE
E ANALISI
PER L'INFANZIA
E L'ADOLESCENZA

CENTRO
DI DOCUMENTAZIONE
PER L'INFANZIA
E L'ADOLESCENZA
REGIONE TOSCANA

PERCORSO DI LETTURA

p.5

Disabilità e autonomia

di Antonietta Varricchio

PERCORSO FILMOGRAFICO

p.17

La disabilità e i percorsi di sostegno
all'autonomia attraverso la cinepresa

di Annamaria Polii

INDICE

PERCORSO TEMATICO

DISABILITÀ E PERCORSI DI
SOSTEGNO ALL'AUTONOMIA

PER- CORSO DI LET- TURA

PERCORSO TEMATICO

DISABILITÀ E PERCORSI DI
SOSTEGNO ALL'AUTONOMIA

PERCORSO DI LETTURA

DISABILITÀ E AUTONOMIA

Antonietta Varricchio, esperta di diritto di famiglia e tutela dei minori, collaboratrice Area infanzia e adolescenza, Istituto degli Innocenti

LE DISABILITÀ: DIFFERENZE E SIMILITUDINI

La prima catalogazione delle disabilità e degli handicap risale al 1980, quando fu pubblicata a scopo di ricerca dall'**Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS)** la *Classificazione statistica internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli handicap* (in sigla, ICDH-1 o ICDH 80). La graduatoria è stata poi oggetto di un lungo lavoro di revisione – iniziato nel 1993 – dando vita alla **Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF)** (OMS, 2001) approvata dalla 54° World Health Assembly (WHA) nel 2001 come “standard di valutazione e classificazione di salute e disabilità”, e ne è stato raccomandato agli Stati membri l’uso nella ricerca, negli studi di popolazione e nei rapporti. L’Italia è tra i 65 Paesi che hanno attivamente partecipato alla validazione dell’ICF.

A partire dal 1998 il lavoro di revisione della precedente classificazione ICDH è stato svolto in Italia da una rete inizialmente informale di istituzioni, servizi, esperti e associazioni di persone con disabilità denominata Disability Italian Network-DIN, coordinata dall’Agenzia regionale della sanità della Regione Friuli Venezia Giulia. La stessa Agenzia ha organizzato la presentazione ufficiale della versione italiana dell’ICF tenutasi il 17 aprile 2002 a Trieste durante la *WHO-Conference on Health and Disability*. Come riportato sul sito **educare.it**, «l’ICF vuole fornire un’analisi

dello stato di salute degli individui ponendo la correlazione fra salute e ambiente, arrivando alla definizione di disabilità, intesa come una condizione di salute in un ambiente sfavorevole. Tramite l'ICF si vuole quindi descrivere le situazioni di vita quotidiana in relazione al contesto ambientale sottolineando l'unicità e la globalità dell'individuo a prescindere da malattie e disabilità». Nel 2007, l'OMS ha pubblicato una versione ICF dedicata all'infanzia e all'adolescenza, la *International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF C&Y)*, che fornisce strumenti di valutazione più adeguati alla fascia d'età 0-18 anni, età nella quale la condizione di disabilità correlata allo stato di salute si esprime con modalità differenti rispetto all'età adulta. Questo strumento «ha lo scopo di illustrare i cambiamenti associati allo sviluppo di bambini e adolescenti tenendo conto degli aspetti evolutivi specifici dell'età e delle caratteristiche ambientali e sociali in grado di influenzarne il processo di crescita». L'ICF-CY si prefigge l'obiettivo della piena partecipazione alle attività di gioco da parte dei bambini disabili. Stante la sua aderenza al contenuto della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, l'ICF-CY può certamente essere considerato un'utile struttura a supporto della difesa dei diritti dell'infanzia, tanto che la Commissione disagio e disabilità nella redazione del testo ICF (2011) ha spiegato che «appare essere uno strumento funzionale alla pianificazione degli interventi educativo-riabilitativi e tale da garantire la comunicazione tra insegnanti e specialisti per favorire un ambiente senza barriere e in cui tutti i loro diritti siano riconosciuti e rispettati».

LE DISABILITÀ NEL QUADRO NORMATIVO INTERNAZIONALE E NAZIONALE

«Proteggere e assicurare il pieno e eguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, e promuovere il rispetto per la loro inerente dignità» è l'obiettivo primario della **Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità** (in sigla CRPD), adottata dall'Assemblea generale dell'ONU il 13 dicembre 2006 ed entrata in vigore il 3 maggio 2008. La Convenzione ONU ha rappresentato il primo trattato internazionale sui diritti umani e ha stabilito e fissato i requisiti di base per i diritti delle persone con disabilità definendo queste ultime come quelle che «... presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali che in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società». Tale documento rappresenta un traguardo di primaria importanza in tema di diritti umani tracciando una netta linea di demarcazione con il passato, in quanto prevede uno strumento vincolante per gli Stati a livello internazionale in tema di disabilità, e modifica l'ottica di approccio passando da una dimensione "caritatevole" a una basata sui diritti, sul sostegno concreto e sul lavoro finalizzato alla rimozione degli ostacoli che non permettono l'attuazione di tali diritti.

Nel settembre 2015 è stata sottoscritta l'**Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile**, un programma di azione per le persone, il pianeta e la prosperità, approvata da 193 Paesi membri dell'ONU e nel cui programma si legge che «...proprio coloro che sono più svantaggiati, dovrebbero essere i primi ad essere sostenuti». Come si evince anche dal sito del **Centro regionale di informazione delle Nazioni Unite**, il 12 novembre del 2019 sono state emanate le **prime linee guida** (IASC, 2019) del Comitato permanente inter-agenzie delle Nazioni Unite relativamente all'inclusione delle persone con disabilità nell'azione umanitaria, al fine di fornire concrete e funzionali informazioni agli operatori umanitari e a tutti gli interessati del settore, definendo le azioni essenziali che gli stessi operatori devono intraprendere per individuare e rispondere

con modalità efficaci alle esigenze di coloro che, affetti da disabilità, sono maggiormente a rischio di essere lasciati indietro nei vari contesti umanitari. Si tratta delle prime linee guida sviluppate in tal senso "con e da" persone con disabilità, di concerto con le organizzazioni rappresentative, per rendere fattiva la loro partecipazione a tutti i processi decisionali che li vedono coinvolti a vario titolo.

In merito al territorio nazionale l'Italia, con **legge 3 marzo 2009, n. 18**, ha ratificato e reso esecutiva la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e, contestualmente, ha istituito l'**Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità** che svolge funzioni consultive di supporto tecnico-scientifico per l'elaborazione delle politiche nazionali in materia di disabilità con la finalità di migliorare l'informazione sul tema nel nostro Paese e, nel contempo, contribuire al miglioramento del livello di efficacia e di adeguatezza delle politiche. L'Osservatorio, che opera all'interno dell'Ufficio per le politiche in favore delle persone con disabilità, è qualificabile come la struttura di supporto di cui si avvale il Presidente del Consiglio dei Ministri per la promozione e il coordinamento dell'azione di Governo in materia di disabilità.

Carlo Colapietro (2011, p. 13-15) nella sua celebre monografia *Diritti dei disabili e Costituzione*, ha rilevato che il riconoscimento e la garanzia dei diritti dei disabili per il conseguimento di quella pari dignità sociale che consente il pieno sviluppo della persona umana, trovano un saldo fondamento proprio in quel parametro espansivo offerto dalla Costituzione e rappresentato dalla pienezza dello sviluppo della persona. E come abilmente riassunto da Elena Vivaldi (2019, p. 20),

La disabilità è indirettamente contemplata dall'art. 3 comma 1 della Costituzione allorché compare il riferimento alle "condizioni personali" tra i fattori che non possono costituire la base di trattamenti diversi da parte del legislatore. È considerata, invece, esplicitamente all'art. 38 della Carta Costituzionale [dalla quale] emerge una concezione risarcitoria dell'intervento assistenziale, che considera le prestazioni economiche e l'intervento specializzato per tipologie il modo più idoneo per occuparsi di questa particolare categoria di persone.

Una volta assunto che le disabilità sono tutelate a più livelli, preme sottolineare che «la dimensione giuridica non esaurisce la multiforme problematica dell'handicappato [ovvero del disabile, dell'invalido, dell'inabile o del minorato], per la quale è indispensabile il concorso della medicina, della psicologia, della sociologia, al fine di lumeggiare i vari aspetti e focalizzare i momenti più controversi della figura in esame». (Vadalà, 2009, p.1).

IL MODELLO MEDICO E IL MODELLO SOCIALE

Gianni Selleri (2002, p. 25) afferma che «Il modello medico considera la disabilità come un problema personale, causato da malattie, traumi o altre condizioni di salute che richiedono assistenza medica sotto forma di trattamento individuale». Il modello medico, basato sulla concezione di disabilità come malattia, trovava il suo fondamento nell'*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH). L'approccio medico, principalmente incentrato sul deficit alla persona e che distingueva il trinomio menomazione/disabilità/handicap, è stato gradatamente scardinato da un orientamento tutto sociale, che ha avuto la grande intuizione di spostare la traiettoria sulle barriere circostanti e gli ostacoli che non permettono l'effettiva e piena realizzazione della persona. «Tale modello è il frutto di un lungo

percorso culturale e sociale che ha portato a considerare la disabilità come una condizione complessa, nella quale i fattori sociali ed ambientali sono di assoluto rilievo» (Vivaldi, 2019). Il modello sociale si è realizzato anche, e soprattutto, grazie al terzo settore (organizzazioni no profit, associazioni con finalità civiche, movimenti di cittadini interessati a vario titolo all'argomento), e che hanno determinato – perché voluto fortemente – un cambiamento di rotta nel modo di concepire la disabilità e di intervenire in senso fattivo, incidendo anche sulle relative politiche di intervento. L'elemento di distinzione tra i due modelli ruota intorno ai concetti di menomazione e disabilità. Nel modello medico, il concetto principe è la menomazione: l'assenza di un arto, o anche solo di una parte di esso, la presenza di un difetto nell'organismo e/o nel funzionamento del corpo o della mente. La persona disabile viene definita a partire dalla condizione sanitaria che presenta. Nel modello sociale, invece, la disabilità è lo svantaggio o la limitazione di attività, causati da una società ancora non abbastanza includente e che tende ad organizzare attività sociali senza ricomprendere le persone con menomazioni fisiche o mentali (Galati, Barbuto, Coppedé, Meduri, Napolitano, 2003), gettando le basi per "discriminazioni" e "mancanza di pari opportunità" e issando delle barriere che impediscono a queste persone – che altro non sono che cittadini con differenti abilità – di fruire degli stessi diritti delle persone non disabili. Nel modello medico la terapia è data dalla cura e dalle previsioni di guarigione; nel modello sociale, il trattamento previsto è rappresentato – sotto varie forme – dall'inclusione sociale. Nel documento di studio e proposta *Il diritto al gioco e allo sport dei bambini e dei ragazzi con disabilità* realizzato nel 2018 dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza e dall'Istituto degli Innocenti è riportato che

Se la disabilità è l'esito dell'interazione tra le caratteristiche della persona, la sua condizione di salute e le caratteristiche dell'ambiente, diviene azione strategica quella di agire sull'ambiente, umano e materiale, al fine di rimuovere le barriere, a cominciare da quelle culturali che impediscono loro la piena partecipazione, l'apprendimento e lo sviluppo integrale e, allo stesso tempo, di inserire o implementare i necessari facilitatori.

La disabilità, quindi, viene definita come un'interazione fra l'ambiente/la società e la menomazione/minorazione di cui la persona è portatrice (v. sul punto Oliver, 1996). Tale modello ha rappresentato l'origine di importanti riforme, finendo con l'essere adottato come base teorica anche dall'Unione europea. Sul punto risulta interessante la consultazione del documento della Commissione europea "Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni - Pari opportunità per le persone con disabilità: un Piano d'azione europeo" COM (2003) 650 def. 2003, p. 4 (consultabile al seguente link <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52003DC0650>), in cui si afferma che «L'Unione europea vede la disabilità come una costruzione sociale».

ISTRUZIONE E LAVORO: CAMBIA L'OTTICA NEL MONDO DEI DIVERSAMENTE ABILI

Il mutamento di modello a cui si è fatto riferimento nel precedente capitolo, è rinvenibile con particolare riferimento alla normativa sull'istruzione per la persona disabile e sull'accesso al lavoro. Si tratta, come ben sottolineato da Federico Furlan (2001, p. 243) di «un procedimento volto a superare l'assistenzialismo puro e semplice (dei sussidi e delle indennità) e a perseguire l'inserimento del disabile nella società come suo membro effettivo e attivo». Con riferimento all'ambito dell'istruzione è interessante notare che negli anni Settanta si passa dal concetto

di inserimento a quello di integrazione grazie alle leggi n. **118/1971** e n. **517/1977**, per poi giungere ad un metodo orientato all'inclusione sociale, perseguibile e realizzabile solo con un netto cambiamento del sistema, necessario per adattarlo alle esigenze degli utenti coinvolti in prima persona nonché dei loro familiari. La legge 517/1977 ha avuto la grande intuizione di prevedere limitazioni numeriche delle classi composte anche da alunni con disabilità e, ancora più importante, l'impiego di docenti specializzati nell'accogliimento e nell'accompagnamento di bambini portatori di handicap, impiego più dettagliatamente disciplinato nella **legge n. 270/1982**. Ma è solo grazie alla **sentenza n. 215/1987** della Corte costituzionale che nella nostra nazione si delinea in maniera netta l'approccio all'educazione inclusiva, affermando con fermezza il diritto allo studio (oltre alla scuola dell'obbligo) della persona disabile. Nella scuola cosiddetta inclusiva trovano puntuale collocazione sia le differenze che le difficoltà. Si è giunti alla conclusione che l'unico modo per far sì che la scuola fosse davvero inclusiva era offrire una didattica "plurale", capace di dar valore ed esaltare le prime superando l'indifferenza radicata verso di esse, e di affrontare con fermezza e preparazione le seconde, operando una trasformazione che da impedimento per l'allievo le convertisse in proposito e obiettivo finale per gli insegnanti e gli educatori in generale. La motivazione alla base della decisione n. 215/1987 è rinvenibile nel fatto che l'inserimento nelle istituzioni scolastiche è di fondamentale importanza per superare l'emarginazione delle persone disabili e favorirne il complessivo sviluppo della personalità e pertanto conseguire il pieno inserimento nella società e nel mondo del lavoro.

I PERCORSI DI TRANSIZIONE VERSO L'AUTONOMIA

La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità prevede diverse linee d'azione per la promozione dei diritti e l'inclusione delle persone con disabilità tra cui quella destinata a politiche, servizi e modelli organizzativi per la vita indipendente e l'inclusione nella società.

Si tratta, senza neanche troppa semplicità, di "prendere in mano" la propria vita (Piccardo, Orso, 1996). Naturalmente, le difficoltà saranno molteplici per via dei diversi fattori in gioco tra cui, ad esempio, l'età del disabile. Come si legge anche nell'articolo dal titolo *Adolescenza e disabilità: alcune annotazioni* (Fratini, 2017),

ci sono due movimenti evolutivi che l'adolescente deve compiere sulla strada verso l'autonomia. Egli anzitutto deve separarsi dalle proiezioni che i genitori gli hanno attribuito nel corso precedente dello sviluppo e nelle quali egli non si identifica, non riconoscendole come proprie. Questo processo è essenziale per il raggiungimento progressivo di una vera autonomia. Inoltre, egli deve dare spazio a una propria vocazione, conforme al proprio vero Sé, la parte di sé più autentica e viva.

Una sottolineatura va fatta a proposito delle donne con disabilità. Nel volume *Una possibile autonomia: itinerari di donne con disabilità tra empowerment e advocacy* (Galati, Barbuto, Coppedé, Meduri, Napolitano, 2003) viene messa in luce la complessità, per le donne disabili, di sviluppare processi di autonomia e di indipendenza. Gli impedimenti, i retaggi culturali e le resistenze sociali ancora oggi esistenti, rendono ancora più complessi e impegnativi tali percorsi, richiedendo da parte di queste donne un impegno di energie, risorse personali e resilienze tali da determinare in maniera incisiva un cambiamento nella tutela dei diritti umani e delle pari opportunità. In un articolo pubblicato nel 2018 su *Autonomie locali e servizi sociali*

(Persico, Ottaviano, 2018), si fa il punto su un lavoro di ricerca svolto sul territorio di Milano, e che tenta di analizzare strategie innovative cercando di rispondere alla domanda “Quali soluzioni abitative per quali autonomie di soggetti (a diverso titolo) vulnerabili?”. L'indagine è stata svolta tra il 2014 e il 2016 sulla base di un progetto di *house sharing* denominato *La casa comune*, che ha visto la ristrutturazione di un appartamento reso abitabile per un gruppo di massimo 5 inquilini, giovani con disabilità e giovani studenti/esse o lavoratori/trici, supportati da figure professionali che hanno il compito di accompagnare la convivenza, mediare le relazioni, mantenere stretti contatti tra le famiglie di origine, e lavorare sui percorsi di autonomia accompagnando i giovani interessati nel percorso di autonomia. E se per le giovani disabili questo progetto ha rappresentato un momento di svolta, per le famiglie di origine ha significato la necessità di riequilibrarsi e riorganizzarsi. Nell'articolo si legge «Per le famiglie di origine, l'esperienza di vita autonoma che le proprie figlie sperimentano, è un continuo e non scontato allenamento a riposizionarsi». In vista del raggiungimento di un importante obiettivo educativo strategico nella prospettiva di una futura integrazione professionale, lavorativa e sociale in generale, sarebbe importante aiutare la famiglia con un figlio disabile a costruire un immaginario su di lui che non si esaurisca con l'adolescenza.

La famiglia

La transizione del giovane disabile da ragazzo ad adulto si realizza attraverso un progetto di vita ordinato per gradi, che permetta il raggiungimento di un rapporto più equilibrato e realistico con le proprie attitudini e potenzialità, nonché con i propri limiti. E il percorso di emancipazione e di inclusione sociale passa anche attraverso la possibilità di rendersi indipendente dalla famiglia di origine, costruendo una personale rete di relazioni, ampliando le proprie vedute e dando vita a un proprio nucleo familiare. Sostenere e accompagnare i ragazzi e le ragazze con disabilità nel percorso verso l'autonomia non è cosa semplice, né prevede un'unica soluzione semplice o complessa che sia.

Le accezioni possono essere diverse: dalla deistituzionalizzazione all'abitare in autonomia (in modo individuale oppure in piccoli gruppi di *co-housing*), costruendo un cammino che garantisca l'indipendenza nel periodo definito “durante noi” e, con ancora maggiore necessità, nel cosiddetto “dopo di noi” (Istat, 2019). “Dopo di noi” è la forma con cui è stato identificato il dibattito promosso dalle famiglie di persone con disabilità su chi si sarebbe preso cura dei propri cari nel momento della propria morte e ha dato impulso all'approvazione della legge 112/2016 *Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare*, che dispone delle misure di assistenza e protezione in favore delle persone con disabilità gravi che, con la morte di entrambi i genitori, hanno perso qualsiasi sostegno familiare e che non sono in grado di sostenere se stesse autonomamente. Augusto Malerba, psicologo e pedagogista esperto in politiche sociali e progettazione per la disabilità, ha più volte affermato che il presente di ogni disabile non è oggetto di un diffuso interesse.

In un articolo del 2016 Malerba ritiene di fondamentale importanza che le politiche di welfare assumano fin da subito il “durante noi”, per dare continuità e sostanza “concreta” a tutti i processi di inclusione sociale avviati fin dai primi anni di vita con la frequenza scolastica nella scuola di tutti. Senza questa continuità si rischia di vanificare tutto il lavoro fatto in età evolutiva orientato a sviluppare la maggior autonomia possibile nella vita adulta.

La scuola

La scuola riveste un ruolo fondamentale nel percorso verso l'autonomia, perché è chiamata a consolidare il superamento, nell'intenzionalità formativa, della logica dell'identità-uguaglianza, per attuare una logica della contraddizione/diversità, presente in ciascuna persona, quale risorsa primaria dell'accoglienza/integrazione/inclusione fondata sulla solidarietà, la collegialità, la collaborazione, la partecipazione. La Convenzione sui diritti delle persone con disabilità riconosce, all'articolo 24, il diritto all'istruzione di tali soggetti come strumento per il pieno sviluppo della personalità, del potenziale umano, delle capacità mentali e fisiche, a garanzia della dignità umana, delle pari opportunità e dei principi di non discriminazione. Gli stessi principi avevano ispirato l'emanazione, in Italia, della **legge 104/1992**, che si candidava a diventare il punto di riferimento normativo dell'integrazione scolastica e sociale delle persone con disabilità. Tale riconoscimento è assicurato grazie ad un sistema educativo inclusivo di qualità e gratuito, ragionevolmente adattato alle esigenze dell'individuo, con la previsione di efficaci misure di sostegno individualizzato. Tale legge ha istituito il Profilo dinamico funzionale e il Piano educativo individualizzato (PEI), come momento di esercizio fattivo e concreto del diritto all'istruzione e all'educazione dell'alunno con disabilità.

Il Profilo dinamico funzionale indica le caratteristiche fisiche, psichiche, sociali ed affettive dell'alunno e pone in rilievo sia le difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap e le possibilità di recupero, sia le capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona con handicap. Il PEI è elaborato e approvato dal Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione, e tiene conto dell'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica, e del Profilo di funzionamento, avendo particolare riguardo all'indicazione dei facilitatori e delle barriere, secondo la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF dell'OMS. Il PEI esplicita le modalità di sostegno didattico, compresa la proposta del numero di ore di sostegno alla classe, le modalità di verifica, i criteri di valutazione, gli interventi di inclusione svolti dal personale docente nell'ambito della classe e in progetti specifici, la valutazione in relazione alla programmazione individualizzata, nonché gli interventi di assistenza igienica e di base, svolti dal personale ausiliario nell'ambito del plesso scolastico e la proposta delle risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione, secondo le modalità attuative e gli standard qualitativi previsti. Strettamente connesso al PEI è il progetto di vita, vale a dire quel sistema composto di diverse procedure e indicazioni operative dirette alla promozione, al sostegno e al cambiamento della vita delle persone disabili. Persegue l'obiettivo di migliorare programmi di azione finalizzati al raggiungimento di traguardi personali inseriti in un contesto di vita di comunità a carattere inclusivo, di garanzia del diritto di piena cittadinanza, riconoscendo alla persona un ruolo, un valore e una funzione sociale. È ovvio, però, pensare e realizzare che il progetto di vita sia calato sulle esigenze del diversamente abile e strutturato tenendo conto delle evoluzioni familiari riconoscendo all'istituzione familiare un suo dinamismo e protagonismo. Ma perché ciò sia possibile, è necessario fare un salto di qualità transitando da un pensiero “territorio” a un pensiero “mondo”, sia a livello temporale che spaziale (Zappella, 2018). Il pensiero “territorio” corrisponde all'agire localmente senza prospettive, senza una pianificazione e una progettazione chiara e mirata, e senza pensare alla finalizzazione rispetto al percorso di vita del minore. Il pensiero “mondo” è aperto, agisce in una situazione presente senza dimenticare ciò che ruota intorno, le ulteriori dinamiche rispetto al mondo famiglia, considerando e ipotizzando anche il dopo. È un approccio che dialoga con i futuri possibili cercando di porre

oggi le condizioni per il futuro (Poizat, 2006). Il progetto di vita, però, non riguarda unicamente il singolo soggetto disabile, né tantomeno è un concetto ristretto al campo famiglia. La sua messa in opera richiede un lavoro di rete costante e paziente, che possa porre come basi una serie di legami e opportunità di comunicazione tra soggetti/entità distinte, convergenti verso un'unica azione condivisa.

Oltre la famiglia, altro soggetto determinante è la scuola. Il progetto di vita riguarda la crescita personale e sociale dell'alunno con disabilità ed ha quale fine principale la realizzazione in prospettiva dell'innalzamento della qualità della vita dell'alunno, anche attraverso la predisposizione di percorsi volti sia a sviluppare sentimenti di autostima, sia a predisporre il conseguimento delle competenze necessarie a vivere in contesti di esperienza comuni. Il progetto di vita, anche per il fatto che include un intervento che va oltre il periodo scolastico aprendo l'orizzonte di "un futuro possibile", deve essere condiviso dalla famiglia e dagli altri soggetti coinvolti nel processo di integrazione. Il momento "in uscita" dovrà trovare, poi, una sua collocazione all'interno del Piano dell'offerta formativa, in particolare mediante l'attuazione dell'alternanza scuola-lavoro e la partecipazione degli alunni con disabilità nell'ambito del sistema IFTS.

È quanto previsto dalle **Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità**, nelle quali si rinviene anche una riformulazione del concetto di svantaggio che ricomprende oggi tutti gli studenti con difficoltà educative e apprenditive, e non più solo gli alunni certificati ai sensi della legge 104/1992.

Il lavoro

Quando si parla di crescita non si può pensare che non passi anche attraverso il lavoro che è la base dell'organizzazione della società. Il fattore lavoro rappresenta uno dei principali fattori di appartenenza sociale, l'elemento centrale per il riconoscimento di un'identità adulta, nel caso di persona affetta da un disturbo mentale è uno degli obiettivi riabilitativi primari, è la fonte primaria di reddito e può quindi risultare determinante nel superamento degli ostacoli e nel raggiungimento dell'autonomia anche a seconda delle limitazioni più o meno gravi della persona.

L'inclusione sociale delle persone con disabilità può dirsi realizzata concretamente solo se, ad un primo percorso di inclusione – anche con supporto scolastico – fa seguito la successiva collocazione nel mondo del lavoro. Si tratta di mettere a frutto quei progetti avviati in parte nel mondo scolastico, e che hanno l'auspicio e l'ardire di preparare al ruolo lavorativo, cercando un compromesso tra le esigenze soggettive e le richieste di quel preciso campo lavorativo. La base è data indiscutibilmente dalle attitudini della persona e dalle sue inclinazioni personali, con l'obiettivo di raggiungere risultati ottimali e soddisfacenti per la persona interessata. La preparazione e l'ambizione dovrebbero mirare ad analizzare le effettive e reali possibilità della persona, ponderare le limitazioni imposte dalle sue menomazioni e disabilità, mettere in risalto i punti di forza e le capacità, continuando a lavorare per migliorare gli aspetti considerati meno potenziali. La seconda fase riguarda l'analisi degli ambienti formativi e lavorativi, dei percorsi possibili, una visione realistica di ciò che offre il territorio, e quale sia in quel preciso momento storico la richiesta del mercato, oltre che le ambizioni del soggetto interessato. La fase conclusiva si concentra principalmente sul sostegno al futuro lavoratore, lasciando sempre più spazio – in maniera graduale – alla capacità del soggetto di mettere a frutto il bagaglio di conoscenze acquisito fino a quel momento.

L'articolo 27 della Convenzione ONU delle persone con disabilità prevede il loro «diritto al lavoro su base di parità con gli altri: ciò include il diritto all'opportunità di guadagnarsi da vivere con un lavoro liberamente scelto o accettato in un mercato del lavoro e in un ambiente di lavoro aperto, inclusivo e accessibile». Queste premesse, se rese applicabili attraverso azioni e politiche concrete, gettano le basi per una vita indipendente. Tant'è vero che il diritto al lavoro deve essere reso effettivo proprio garantendo alla persona con disabilità il rispetto del diritto ad una vita autonoma (art. 19), l'autonomia nel movimento e negli spostamenti (art. 20) ed il pieno inserimento e la partecipazione in tutti gli ambiti della vita (art. 26) (Istat, 2019).

Nel nostro Paese, con la **legge 482/1968** prima e con la **legge 68/1999** poi, sono stati previsti criteri per l'inserimento lavorativo delle persone con disabilità con l'obiettivo di incidere sull'aumento di domanda di lavoro da parte delle imprese (pubbliche e private). La legge 68/1999 ha rappresentato certamente un passo in avanti nella normativa finalizzata a sostenere e rendere accessibile l'inserimento lavorativo dei disabili, superando la logica del collocamento obbligatorio (previsto dalla legge 482/1968 e che si configurava come un mero strumento risarcitorio nei confronti delle persone con gravi problemi di salute) e inserendo il concetto di collocamento mirato che sostiene la logica dei percorsi individualizzati – tipici dell'ambito scolastico e della formazione – volta a valorizzare le capacità e le abilità residue, nonché le caratteristiche individuali. «A fronte di una legge tanto disciplinata, però, i dati descrivono un quadro poco incoraggiante: solo il 31,3% delle persone con limitazioni gravi tra i 15 e i 64 anni ha un impiego, contro il 57,8% delle persone senza limitazioni (Istat, 2019). A vent'anni di distanza permangono dunque ancora non pochi ostacoli per la piena attuazione della legge, e il tasso di occupazione delle persone con disabilità è di gran lunga inferiore rispetto allo standard dei lavoratori senza disabilità» (Ficocelli, 2019).

Il Dipartimento delle scienze umane dell'Università europea di Roma ha condotto un'analisi con l'intento di fotografare le buone pratiche esistenti circa l'inserimento e la gestione della disabilità negli ambienti di lavoro e nelle organizzazioni, con l'obiettivo di promuovere il concetto di inclusione della disabilità attraverso l'inserimento di tali soggetti in ambito lavorativo. L'analisi svolta ha messo in luce, tra le varie cose, le problematiche e i vantaggi dell'inclusione aziendale della disabilità, evidenziando le difficoltà (quale ad esempio individuare persone con disabilità che siano qualificate), e le possibili preoccupazioni dei datori di lavoro riguardo l'inserimento, tra cui campeggia quella riguardante il processo di socializzazione dell'individuo, il suo adattamento all'interno della realtà aziendale e il possibile impatto sul team. Ma la ricerca ha evidenziato come i lavoratori con disabilità abbiano un forte impegno affettivo nei confronti della loro organizzazione e un impatto positivo sul morale generale dell'azienda e sulle relazioni tra dipendenti.

IL FONDO SOCIALE EUROPEO

Il **Fondo sociale europeo** (FSE) è lo strumento principale utilizzato dall'Unione europea per sostenere l'occupazione, aiutare i cittadini a trovare posti di lavoro migliori e assicurare opportunità lavorative più eque per tutti. L'FSE prevede e attua misure a favore dell'occupazione in tutta Europa e in Italia, a sostegno delle persone e dei gruppi più svantaggiati, aiutando le persone nel reperimento di posti di lavoro migliori e garantendo opportunità professionali e standard di vita più equi a tutti i cittadini dell'UE. I vari progetti dell'FSE stanno assistendo

i giovani nel passaggio dalla scuola al lavoro, grazie al supporto di attività quali stage e tirocini. I progetti finanziati dall'FSE promuovono l'inclusione sociale attraverso una vasta gamma di misure, che includono il miglioramento degli standard legati all'erogazione dei servizi sociali e il sostegno delle persone con disabilità, prevedendo misure specifiche volte a indirizzare tali soggetti verso una vita più autonoma. L'Italia sta utilizzando i finanziamenti dell'FSE per incrementare le opportunità lavorative (in particolare per i giovani), aiutare i gruppi svantaggiati, affinare le competenze della forza lavoro, potenziare i sistemi nazionali di istruzione e formazione e migliorare le capacità amministrative. I progetti dell'FSE – come si legge anche sul relativo sito – apportano reali miglioramenti alla vita e alle opportunità dei cittadini, aprono le porte all'occupazione e li aiutano a ottenere posti di lavoro più soddisfacenti.

Alcune buone prassi in Italia

I giovani con disabilità della regione Basilicata stanno beneficiando di un progetto del Fondo sociale europeo che non solo offre loro formazione pratica, ma crea anche una rete a sostegno dei loro progressi. Il progetto *Coltivare nuove competenze nella fattoria sociale* è parte di un piano di "intervento per la qualificazione di cittadini diversamente abili": è stato pensato e realizzato per persone con disabilità di età compresa fra i 18 e i 35 anni. Il progetto (<http://europa.basilicata.it/fse/>) ha l'obiettivo di permettere ai partecipanti di apprendere competenze nell'ambito dell'agricoltura, dell'allevamento e della silvicoltura con il sostegno di una rete pensata specificamente per rispondere alle loro esigenze.

La formazione insegnerà loro a coltivare piante, a implementare processi di raccolta e di controllo della qualità, oltre a competenze di più ampio respiro, quali sicurezza nei posti di lavoro e competenze informatiche per la gestione aziendale. Offrendo un'esperienza di lavoro pratica e una rete di supporto, si auspica che il progetto renda in futuro più improbabile l'esclusione o la discriminazione delle persone con disabilità.

La Regione Toscana sta investendo nell'ambito di progetti del Fondo sociale europeo per l'accompagnamento al lavoro delle persone nell'area della disabilità e della salute mentale. Il **primo rapporto sulla disabilità in Toscana** (Regione Toscana, 2015) ha evidenziato alcuni progetti di sperimentazione legati ai percorsi di avvio all'autonomia degli stessi. A partire dal 2004, è stato avviato un progetto regionale di *Vita indipendente* per consentire, alle persone coinvolte, di vivere in casa propria, senza ricorrere alle strutture protette e poter avere condizioni di vita con importanti margini di autonomia. «Ciò che differenzia l'intervento di *Vita indipendente* da altre azioni più di carattere assistenziale, sta nella modificazione del ruolo svolto dalla persona con disabilità che abbandona la posizione di "oggetto di cura" per diventare "soggetto attivo" che si autodetermina (delibera della Giunta regionale Toscana (DGRT) n. 1329 del 29 dicembre 2015). Nella regione Toscana, grazie al progetto denominato *GiovaniSi*, si è inteso offrire pari opportunità alle persone con disabilità sotto diversi aspetti, dalla formazione al lavoro, fino alla casa e all'ottenimento dell'autonomia. A sostegno dei giovani disabili, si è pensato a tirocini di inserimento e reinserimento di cui alla legge 68/1999: solo nel 2014 sono stati 1.151 i disabili che hanno potuto effettuare un'esperienza in azienda (fino a una durata massima di 24 mesi), grazie al cofinanziamento regionale per la retribuzione dei tirocini. Altra opportunità viene offerta dal Servizio civile regionale, la cui possibilità di accesso ai bandi per i giovani disabili viene ampliata fino ai 35 anni. Nel 2012, sempre nell'ambito del progetto *GiovaniSi*, la Regione Toscana ha avviato un bando sperimentale che ha assegnato contributi economici ai giovani che, vivendo nel nucleo d'origine in Toscana, decidevano di andare a vivere in affitto

costruendosi un'autonomia abitativa. L'occasione ha rappresentato un'opportunità non solo per i giovani e la loro famiglia, ma anche per le istituzioni e l'intera comunità.

Nella regione Emilia-Romagna, e più nello specifico nella provincia di Forlì-Cesena, dal 2001 è attivo il progetto *Cometa - Formazione per il lavoro in integrazione con la scuola secondaria superiore*, finanziato dal Fondo regionale disabili e dal Fondo sociale europeo. Il progetto promuove percorsi di orientamento e formazione al lavoro per ragazzi e ragazze con diverse tipologie di disabilità, frequentanti le scuole secondarie di secondo grado. Un passaggio importante del progetto riguarda le attività di preparazione pratica e formazione professionale in contesti reali di lavoro: tutto ciò permette al diversamente abile e alla famiglia di confrontarsi con le abilità acquisite e i miglioramenti ottenuti circa le capacità cognitive e relazionali.

In Piemonte, ormai da diverso tempo si sperimenta la convivenza guidata formata da un minimo di 2 fino ad un massimo di 4 persone, che sono andate a vivere insieme in un normale appartamento, supportate e indirizzate da un progetto individuale ricomprendente la presa in carica dell'Asl di residenza e dei servizi sociali che si fanno carico degli oneri necessari per assicurare la presenza di un operatore per la gestione della casa (come ad esempio le utenze) e gli utenti contribuiscono con i loro redditi da lavoro al loro stesso mantenimento che, se non sufficienti, vengono integrati dall'ente gestore dei servizi socio-assistenziali in base all'Isee personale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Ultima consultazione dei documenti disponibili online 30 ottobre 2020

Agrò, A.S. (1975), 1° comma, in Branca G. (a cura di), *Commentario della Costituzione*, Bologna, Zanichelli.

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2018), *Il diritto al gioco e allo sport dei bambini e dei ragazzi con disabilità*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2018. Testo disponibile anche nella versione digitale: <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/diritto-al-gioco-sport-bambini-ragazzi-disabilita.pdf>

Azienda socio-sanitaria di Pieve di Soligo-Treviso (2005), *L'integrazione scolastica dei disabili. Una ricerca in provincia di Treviso*, Milano, Franco Angeli.

Baldassarre, P. (1989), *Diritti inviolabili* (voce), in *Enciclopedia Giuridica Treccani*, Roma, p. 20 e ss.

Barbera, A. (1975), Art. 2, in Branca G. (a cura di), *Commentario della Costituzione*, Bologna, Zanichelli.

Barnes, M. (1999), *Utenti, carer e cittadinanza attiva*, Trento, Erickson.

Biscaretti di Ruffia, P. (1973), *Uguaglianza* (Principio di), in *Novissimo Digesto Italiano*, XIX, Torino, UTET.

Canevaro, A. (1986), *Handicap e identità*, Bologna, Cappelli.

Canevaro, A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson.

Caravita, B. (1990), Art. 3, in Crisafulli, V., Paladin, L. (a cura di), *Commentario breve alla Costituzione*, Padova, CEDAM.

Causin, P., De Pieri, S. (1999), *Disabili e società. L'integrazione socio-lavorativa in prospettiva europea*, Milano, Franco Angeli.

Celotto, A. (2006), Art. 3, 1° comma, Cost., in Bifulco, R., Celotto, A., Olivetti, M. (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, I, Torino, UTET.

Cerrocchi, L. (2007), *L'educatore sociale: profilo professionale e dimensioni operative*, in Cerrocchi, L., Dozza, L. (a cura di), *Contesti educativi per il sociale*, Trento, Erickson.

Colapietro, C. (2011), *Diritti dei disabili e Costituzione*, Napoli, Editoriale scientifica.

Colapietro, C. (1990,) *La vicenda del collocamento obbligatorio degli invalidi psichici: un nuovo modo di procedere nei rapporti Corte-Parlamento*, in "Giurisprudenza italiana", I, 1, p. 863 e ss.

Colombo, L. (a cura di) (2007), *Siamo tutti diversamente occupabili. Strumenti e risorse per l'inserimento lavorativo di disabili*, Milano, Franco Angeli.

Commissione delle Comunità Europee (2003), *Comunicazione della commissione al consiglio, al parlamento europeo, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Pari opportunità per le persone con disabilità: un Piano d'azione europeo*, Bruxelles. Testo disponibile in versione digitale: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0650&from=IT>

Commissione Disagio e disabilità (2011), *ICF, Classificazione internazionale del funzionamento della disabilità e della salute*, Roma. Testo disponibile in versione digitale: <http://www.municipio9handicap.it/download/ICF%20Classificazione%20funzionamento%20disabilita%20e%20salute.pdf>

Crisafulli, V., *Individuo e società nella Costituzione italiana*, in "Rivista di diritto del lavoro", 1954, p. 73.

De Siervo, U. (2000), *Libertà negative e positive*, in Belli, R. (a cura di), *Libertà inviolabili e persone con disabilità*, Milano, Franco Angeli, p. 35.

Dogliotti, M., Rosiello, L. (a cura di) (1997), *Handicap* (voce), in *lo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana di Nicola Zingarelli*, 12. ed., Zanichelli.

Esposito, A. (2003), *Il lungo cammino dell'integrazione. Dall'inserimento al progetto individuale di vita per il disabile*, Roma, Anicia.

Esposito, C. (1954), *Eguaglianza e giustizia nell'art. 3 della Costituzione*, in Esposito, C., *La Costituzione italiana. Saggi*, Padova, CEDAM.

Ferrara, G. (1974), *La pari dignità sociale* (appunti per una ricostruzione), in AA.VV., *Studi in onore di Giuseppe Chiarelli*, II, Milano, Giuffrè.

Ficocelli, S. (2019), *Diritto al lavoro e disabilità, a vent'anni dalla legge ancora troppi ostacoli*, in www.repubblica.it

Folgheraiter, F. (2006), *La cura delle reti*, Trento, Erickson.

Franzoni, F. e Anconelli, M. (2014), *La rete dei servizi alla persona*, Roma, Carocci.

Fratini, T. (2017), *Adolescenza e disabilità: alcune annotazioni*, in "Studi sulla formazione", n. 2

Furlan, F. (2001), *La tutela costituzionale del cittadino portatore di handicap*, in Cattaneo, C. (a cura di), *Terzo settore, nuova statualità e solidarietà sociale*, Milano, Giuffrè.

Galati, M., Barbuto, R. (2000), *Percorsi per abilità competenti*, Lamezia Terme, Dal Margine.

Galati, M., Barbuto, R., Coppedé, N., Meduri, M., Napolitano, E. (2003), *Una possibile autonomia. Itinerari di donne con disabilità tra empowerment e advocacy*, Rubbettino.

Gollino, L., Lenarduzzi, M., Orlich, R. (2017), *Le unità educative territoriali. Un'alternativa possibile al centro diurno per disabili*, in "Prospettive sociali e sanitarie", a. 47, n. 1.

lanes, D., Canevaro, A. (a cura di) (2015), *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*, Centro Studi Erickson.

lanes, D., Cramerotti, S. (a cura di) (2013), *Alunni con bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson.

Inter-Agency Standing Committee (2019), *Guidelines Inclusion of persons with disabilities in humanitarian Action*. Testo disponibile in versione digitale: <https://interagencystandingcommittee.org/system/files/2019-11/IASC%20Guidelines%20on%20the%20Inclusion%20of%20Persons%20with%20Disabilities%20in%20Humanitarian%20Action%2C%202019.pdf>

Istat (2019), *Conoscere il mondo della disabilità: persone, relazioni e istituzioni*, Roma, Istat. Testo disponibile in versione digitale: <https://www.istat.it/it/files//2019/12/Disabilit%C3%A0-1.pdf>

Kohn, M.L. (1990), *Unresolved issues in the relationship between work and personality*, in Erickson K., Vallas S. (eds.), *The nature of work: Sociological perspectives* (pp. 36-68), New Haven, CT, Yale University Press.

Lepri, C. (1996), *I percorsi dopo la scuola dell'obbligo*, in M. Zanobini, M.C. Usai, *Psicologia della disabilità e della riabilitazione*, Franco Angeli.

Maino, F. (2013), *Tra nuovi bisogni e vincoli di bilancio: protagonisti, risorse, innovazione sociale*, in Maino F., Ferrera M. (a cura di), *Primo rapporto sul secondo welfare in Italia 2013*, Centro di ricerca e documentazione Luigi Einaudi, Torino.

Malerba, A. (2016), *Dopo di noi, ma anche durante noi*, in www.vita.it

Masci, F. (2020), *La tutela costituzionale della persona disabile*, in "Federalismi.it", n. 1/2020, p. 138-140.

Mazziotti Di Celso, M. (1948), *La nuova Costituzione italiana. Principi fondamentali e diritti e doveri dei cittadini*, in "Archivio giuridico", p. 138 ss.

Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2009), *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Testo disponibile in versione digitale: http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/nota_4_agosto_09.pdf

Mura, A. (2008), *Un percorso lungo quasi un secolo: il contributo dell'associazionismo tra "vecchie" e "nuove" istanze di cittadinanza*, in "Erreesse Gulliver", n. 80.

Occhiolupo, N. (2010), *Costituzione, persona umana, mercato concorrenziale*, Torino, Giappichelli.

Oliver, M. (1996), *Understanding Disability: From Theory to Practice*, Basingstoke, MacMillan.

Organizzazione mondiale della sanità (OMS) (2001), *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF)*, Trento, Erickson.

Pace, A. (2003), *Problematica delle libertà costituzionali*, Padova, CEDAM.

Paladin, L. (1965), *Eguaglianza (diritto costituzionale)*, in "Enciclopedia del diritto", XIV, Milano, p. 375 ss.

Pavone, M. (2009), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Trento, Erickson.

Persico, G., Ottaviano, C. (2018), *Vivere insieme come risposta ai bisogni abitativi di giovani donne con e senza disabilità: una sfida generativa alle politiche abitative*, in "Autonomie locali e servizi sociali", n. 1 (apr. 2018), p. 155-169.

Piccardo, C., Orso Giaccone, L. (1996), *Per un approccio di empowerment alle sfide della comunità*, in *I gruppi di autoaiuto*, Quaderni di Animazione sociale, Torino.

Poizat, D. (2006), *Les indicateurs de qualité en éducation inclusive: une perspective internationale d'amélioration de la qualité des services*. In Colloque International «Éducation/formation: la recherche de qualité», IRD-IER-NIESAC, HCMV 18-20 avril 2006.

Politi, F. (2006), *Il rispetto della dignità umana nell'ordinamento europeo*, in S. Mangiameli (a cura di), *L'ordinamento europeo: i principi dell'Unione*, Milano, Giuffrè.

Prospettive assistenziali (2019), *L'inganno della "vita indipendente" per le persone con disabilità intellettiva grave*, in "Prospettive assistenziali", n. 208 (ott.-dic. 2019), p. 21-30.

Regione Toscana, Osservatorio sociale regionale (2015), *La disabilità in Toscana. Dal percorso scolastico al "Dopo di noi"*, Firenze, Regione Toscana.

Ridola, P. (2001), *Libertà e diritti nello sviluppo storico del costituzionalismo*, in R. Nania, P. Ridola (a cura di), *I diritti costituzionali*, I, Torino, Giappichelli.

Ridola, P. (2010), *La dignità dell'uomo e il "principio libertà" nella cultura costituzionale europea*, in Ridola, P., *Diritto comparato e diritto costituzionale europeo*, Torino, Giappichelli.

Rossi, E. (2012), *I diritti sociali nella prospettiva della sussidiarietà verticale e circolare*, in Vivaldi, E. (a cura di), *Disabilità e sussidiarietà*, Bologna, Il Mulino.

Ruotolo, M. (2011), *Appunti sulla dignità umana*, in *Studi in onore di Franco Modugno*, IV, Napoli, Editoriale scientifica.

Selleri, G. (2002), *Legislazione e handicap. Guida ai diritti civili degli handicappati*, Pisa, Edizioni del Cerro.

Tortello, M., Pavone, M. (a cura di) (1999), *Pedagogia dei genitori*, Torino, Paravia.

Troilo, S. (2016), *I "nuovi" diritti sociali: la parabola dell'integrazione scolastica dei disabili*, in www.forumcostituzionale.it, 2016, p. 2-3.

Tzuriel, D. (2004), *La valutazione dinamica delle abilità cognitive*, Trento, Erickson.

Vadalà, V. (2009), *La tutela delle disabilità*, Milano, Giuffrè.

Venturelli, C. (2016), *Come una cometa. Itinerari possibili nell'inclusione scolastica, lavorativa e sociale di ragazzi e ragazze con disabilità*, in "Lavoro sociale", n. 5 (ott. 2016), p.44-47

Vivaldi, E. (2012), *Il terzo settore e le risposte ai bisogni delle persone con disabilità: l'esperienza delle fondazioni di partecipazione per il "dopo di noi"*, in Vivaldi, E. (a cura di), *Disabilità e sussidiarietà: il dopo di noi tra regole e buone prassi*, Bologna, Il Mulino.

Vivaldi, E. (2019), *La legge n. 112/2016 alla prova della sua attuazione*, in Elena Vivaldi e Andrea Blasini (a cura di), *Il futuro delle persone con disabilità oltre la famiglia. A tre anni dalla legge 22 giugno 2016*, n. 112, Pisa, University Press.

World Health Organization (WHO) (2007), *International classification of functioning, disability and health: children & youth version: ICF-CY*.

Zappella, E. (2018), *Qualità della vita e orientamento professionale per le persone con disabilità intellettiva: uno studio di caso in Lombardia*, in "Form@re - Open Journal per la formazione in rete".

PER- CORSO FILMO- GRAFI- CO

PERCORSO TEMATICO

DISABILITÀ E PERCORSI DI
SOSTEGNO ALL'AUTONOMIA

PERCORSO FILMOGRAFICO

LA DISABILITÀ E I PERCORSI DI SOSTEGNO
ALL'AUTONOMIA ATTRAVERSO LA
CINEPRESA

*Annamaria Poli, Ricercatore e docente di
Cinema e arti visive al Dipartimento di scienze
umane per la formazione "Riccardo Massa"
dell'Università degli studi di Milano Bicocca*

PREMESSA

Il cinema molto spesso propone al pubblico il tema della disabilità, e delle problematiche ad essa connesse, mettendo in evidenza soprattutto le implicazioni socio-psicologiche e sentimentali dei protagonisti. In particolare il cinema racconta la disabilità attraverso storie drammatiche, delle quali alcune realmente accadute, che coinvolgono e impressionano emotivamente lo spettatore. Ma non è con questo fine che la disabilità dovrebbe essere documentata e rappresentata sul grande schermo per un ampio pubblico. I registi che intendono mostrare la disabilità, dovrebbero prima di tutto, perseguire un obiettivo educativo al fine di favorire un maggiore sviluppo della cultura sociale alla disabilità e un approccio fondato sull'eliminazione dei rischi di discriminazione. Nonostante queste prime riflessioni, è sorprendente scoprire che esistono alcuni film sperimentali, molto ben strutturati e qualificati dal punto di vista narrativo che affrontano il tema della disabilità, riuscendo a coinvolgere contemporaneamente vari ambiti: da quello educativo/formativo al diagnostico, da quello psicologico al sociologico.

Lo spettatore, grazie a queste pellicole, potrebbe imparare a conoscere molto bene cos'è la disabilità e come alcune persone con alterazioni percettive o abilità differenti rispetto ad altri, percepiscono la realtà e, nonostante le numerose avversità, riescano nella vita a trovare il modo di compensare la disabilità e conquistare un sufficiente grado di autonomia.

Parlare di disabilità è sempre piuttosto difficile e complesso ed è fondamentale chiarire prima di tutto a quale definizione si fa riferimento. Per questa rassegna filmografica è stata presa in considerazione la definizione dell'OMS (Organizzazione mondiale della sanità) messa a punto nel 2001, quando è stata contemplata la stretta correlazione fra la salute dell'individuo e l'ambiente, per cui con il termine disabilità si fa riferimento ad una condizione di salute in un ambiente sfavorevole¹.

I film selezionati si possono dividere in due gruppi: il primo si riferisce ad una produzione minore e sperimentale, nata recentemente, sono cortometraggi, film per tv e lungometraggi, molto interessanti, se utilizzati in ambito formativo, e di efficace impatto sullo spettatore. Il secondo gruppo si riferisce ad alcuni lungometraggi premiati e molto significativi nella storia del cinema che presentano la disabilità attraverso le grandi sfide e le conquiste ottenute dai protagonisti grazie al loro costante impegno.

CONOSCERE LA DISABILITÀ AL CINEMA ATTRAVERSO LA DOPPIA IDENTIFICAZIONE

Il primo gruppo di film si riferisce a una selezione di pellicole realizzate da alcuni registi che si distinguono per la loro sensibilità decisamente spiccata riguardo il tema della disabilità.

Solitamente, quando lo spettatore guarda ammirato le scene di un film si lascia trasportare dalla storia: dimentica la presenza della macchina da presa e l'attenzione del suo sguardo si concentra sullo sviluppo narrativo, con un coinvolgimento più o meno intenso a seconda di come il regista utilizza la macchina da presa.

Ci sono alcuni registi che costruiscono la modalità narrativa del proprio film mimando la visione del protagonista, mediante inquadrature soggettive, in modo tale da far coincidere l'occhio della macchina da presa con l'occhio del protagonista. Le simulazioni delle sensazioni visive si ottengono grazie all'uso dell'inquadratura soggettiva con «*un effetto di doppia identificazione dello spettatore cinematografico con il personaggio della narrazione, poiché ciò che egli vede è anche ciò che vede la cinepresa (identificazione primaria) e ciò che vede il personaggio (identificazione secondaria)*»².

Quando il film viene proiettato in sala, lo spettatore, guardando le immagini, assume il punto di vista/"l'occhio" della macchina da presa che coincide con ciò che il personaggio vede, ossia lo spettatore vede attraverso la percezione e la visione psicologica del personaggio di cui si sta narrando la storia. Il processo di identificazione dello spettatore con il personaggio avviene solitamente per mezzo della modalità di ripresa cinematografica in soggettiva ed è studiato proprio per dare l'impressione di realtà, per generare nello spettatore una maggiore comprensione della situazione. L'efficacia delle inquadrature deriva dalla qualità delle immagini e dal grado di verosimiglianza che il regista riesce a creare nella simulazione delle percezioni delle persone diversamente abili, di come essi "ricevono" i segnali dell'ambiente circostante: vedono la realtà, sentono i suoni e soprattutto cosa percepiscono quando si trovano in particolari momenti di difficoltà. Questa tecnica di ripresa crea una forte partecipazione

1 La definizione e la classificazione del termine disabilità sono state individuate dall'Assemblea mondiale della sanità composta da 192 governi, tra i quali l'Italia è un Paese partecipante. Cfr. OMS, *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF)*, Trento, Erickson, 2001.

2 Canova Gianni, *Enciclopedia del cinema*, alla voce "soggettiva", Garzanti, Milano, 2002, p. 1090.

emotiva, è un effetto coinvolgente estremamente funzionale dal punto di vista empatico nei confronti del personaggio rappresentato³.

I FILM E L'USO DELL'INQUADRATURA SOGGETTIVA PER SIMULARE I DISTURBI PERCETTIVI

Il filmato intitolato *Carly's Café - Experience autism through Carly's eyes*, rende molto bene l'idea della tipologia di filmati a cui si fa riferimento. La produzione cinematografica non manca di film sulla sindrome dell'autismo, in particolare a partire dagli anni '80 sono stati prodotti molti film dedicati a biografie di persone con disturbi del comportamento. Tuttavia il film su Carly è veramente singolare. Realizzato nel 2012, è un cortometraggio sperimentale tratto dal libro di Arthur Fleischmann, *Carly's voice: breaking through autism*, pubblicato nello stesso anno. Il libro descrive come la figlia Carly, un'adolescente di 17 anni che ha una forma di autismo non-verbale, percepisce l'ambiente e le azioni quotidiane. L'episodio specifico girato in un Café di Toronto, della durata di 2 minuti, e prodotto da Miles Jay e da Chris Murphy, mostra uno dei tanti episodi della vita di Carly Fleischmann e si può visualizzare all'indirizzo web www.carlyscafe.com/index_nf.html. Per Carly andare in un Café, accompagnata dal papà e dalla sorella, a prendere una tazza di caffè, può essere un'esperienza particolarmente sofferta perché da lei vissuta nel caos delle sue sensazioni e percezioni. La simulazione percettiva, visiva e uditiva, realizzata dal regista documenta, molto bene e in modo suggestivo, grazie all'uso dell'inquadratura soggettiva, come Carly percepisce il mondo reale effettivamente. Le immagini sono alquanto esplicative, e offrono un elevato livello di consapevolezza riguardo il disturbo dell'autismo, come mai si era visto prima.

Esse rivelano molto bene l'idea del potenziale filmico che il cinema non ha ancora esplorato, sviluppato e sperimentato adeguatamente. Questa pellicola testimonia che il cinema possiede un potenziale tecnico da offrire al mondo delle disabilità e non solo: il film diventa un mezzo di riproduzione, dello sguardo, dei disagi e degli stati d'animo vissuti quotidianamente dalle numerose persone diversamente abili. È in questo modo che il cinema può diventare un suo contributo conoscitivo importante, al fine di aiutare l'uomo a migliorare la comprensione dei disturbi fino ad oggi noti. In questo senso il cinema con le sue immagini diventa uno strumento formativo, un ausilio a supporto dell'apprendimento e della trasmissione delle esperienze mediate grazie alle tecnologie digitali. Sì, perché la creazione di queste immagini è stata possibile grazie all'impiego delle tecnologie digitali: il buon risultato è ottenuto dalla restituzione veritiera della modalità percettiva alterata della persona e della sua condizione di salute in un ambiente sfavorevole. La macchina da presa è impiegata come protesi visiva: i movimenti della macchina da presa sono utili per agevolare la visione con lo scopo di coinvolgere meglio lo spettatore in modo razionale, emotivo e consapevole. La tecnica del montaggio con l'aggiunta di effetti speciali audiovisivi, completa il prezioso lavoro del regista. Nella fase di postproduzione, una documentazione medico-scientifica indica come bisogna rielaborare le immagini per ottenere una simulazione coincidente con il punto di vista medico e diagnostico. L'uso delle inquadrature di questo tipo consente al regista di "dar voce" a chi è diversamente abile e di rendere visibile una realtà fatta di barriere architettoniche e percettive che lo spettatore non conosce.

3 Wallon Henri, *L'acte perceptif et le cinéma*, in "Revue internationale de filmologie", 1953, 13, p. 110.

Nel 2010, qualche anno prima dell'uscita del filmato dedicato a Carly, venne realizzata, dal regista statunitense Mick Jackson, una serie televisiva intitolata *Temple Grandin - una donna straordinaria*. Si tratta della biografia di una donna statunitense, diventata una famosa scienziata, nonostante le avessero diagnosticato da bambina la sindrome di Asperger.

Negli anni della sua crescita superò con successo numerose difficoltà fino al punto di diventare professoressa alla Colorado State University in Gestione e sviluppo delle attrezzature sperimentali per il bestiame. Anche questa serie tv ha il pregio di mettere in risalto la storia di una donna che, sin da bambina, è riuscita a trovare strategie compensative per poter giungere a un buon grado di autonomia. La narrazione è molto coinvolgente, la descrizione delle sensazioni che Temple Grandin prova è raccontata in prima persona e grazie all'uso dell'inquadratura soggettiva vengono mostrate le difficoltà insieme alla sua grande tenacia che la porterà a diventare una donna di grande successo.

Life, animated è un film del 2014, del regista Roger Ross Williams, quando arrivò nelle sale cinematografiche fece riflettere il fatto che è insolita la modalità con cui questa biografia è stata realizzata perché in questo film il cinema di animazione della Disney è tanto protagonista principale quanto lo è Owen nella storia della sua vita. Dunque, *Life, animated*, è la trasposizione filmica della biografia di Owen raccontata dal padre Ron Suskind nel libro best seller premio Pulitzer *Life, animated. A Story of sidekicks, heroes, and autism*, da cui il regista ha preso ispirazione⁴. Ron Suskind è un giornalista e scrittore statunitense molto stimato e premiato, in *Life, animated* egli racconta, insieme alla moglie Cornelia Kennedy, il difficile percorso di vita del loro secondo figlio Owen e la loro personale esperienza di genitori con un figlio autistico. Il film che ha avuto numerosi riconoscimenti, soprattutto in Canada e negli Stati Uniti, fa parte del genere docufilm biografico. Owen, sin da bambino, dovette affrontare serie difficoltà nel suo percorso di crescita a causa di una sindrome inspiegabile.

La sua famiglia visse per molti anni nel dramma con momenti più o meno complessi: all'età di circa 3 anni, Owen smise di parlare, il suo processo di apprendimento del linguaggio si fermò e la sua relazione con gli altri si modificò completamente, chiusa in un mutismo, non vi era più alcuna comunicazione con il resto della famiglia. Nonostante tutto ciò, grazie al costante aiuto dei suoi genitori, alle loro continue attenzioni e stimoli e, in particolare, grazie ai racconti delle storie di animazione della Walt Disney, materiale filmico che Owen conosceva molto bene, e che aveva memorizzato frase dopo frase, fin dai primi anni di vita, ecco che dopo tanto tempo, Owen ricominciò a parlare e con grande forza di volontà diventò indipendente, ottenne una laurea e un buon successo.

Nonostante la presenza di un disturbo come l'autismo non verbale, fu con grande sorpresa di tutti che Owen riprese a parlare proprio attraverso l'uso delle frasi e delle parole presenti nei dialoghi dei personaggi dei film di animazione della Disney. Egli tornò in possesso delle proprie abilità linguistiche tanto che poté più volte parlare in pubblico in maniera spigliata presenziando a seminari e convegni nel mondo.

Anche questo film mostra il lieto fine del protagonista, è una storia vincente che infonde speranza e dimostra allo spettatore che è importante non arrendersi: è necessario accettare la sfida verso un recupero, anche se parziale, utilizzando abilità residuali a compensazione dell'abilità più debole. L'impatto di questo film sullo spettatore dipende proprio dal coinvolgimento che genera lo stato d'animo del personaggio, tuttavia questo film può anche essere letto in senso

4 Suskind Ron, *Life, Animated. A Story of Sidekicks, Heroes, and Autism*, Kingswell, Los Angeles, CA, 2014.

critico nei confronti dell'annosa questione relativa al rapporto tra i bambini molto piccoli e una fruizione filmica troppo precoce⁵.

La seconda selezione presenta alcuni lungometraggi scelti dalla produzione cinematografica dagli anni '60 in poi, a parte il primo film della storia del cinema italiano. Queste pellicole sono messe in risalto perché raccontano le unicità delle abilità percettive e motorie di alcune persone. Spesso sono film di persone realmente vissute, la cui storia si sofferma soprattutto sui loro successi conquistati in una società che, ancora oggi, è cinicamente miope e impreparata di fronte alle particolari necessità di queste persone. Rappresentare cinematograficamente persone con condizioni fisiche e sensoriali alterate non è facile, soprattutto se l'intento è quello di sensibilizzare lo spettatore al fine di renderlo consapevole riguardo le difficoltà che queste persone incontrano ogni giorno: dalle barriere visivo percettive a quelle architettoniche⁶.

La scelta di queste pellicole è stata fatta sulla base di una continuità con il primo gruppo di film selezionati: i registi hanno cercato di rappresentare in modo significativo la disabilità dando "voce" alla persona diversamente abile, attraverso i dialoghi, l'esternazione del pensiero e della voglia di autonomia, e attraverso il linguaggio delle inquadrature, sperimentando solo in parte, e timidamente, l'uso della soggettiva.

Tra i primissimi film della storia del cinema si segnala un *early film* del 1896, dal titolo *Il finto storpio* di Italo Pacchioni, il pioniere del cinema italiano. Il contenuto del girato e il titolo non mostrano particolare sensibilità verso la cultura della disabilità, anzi infelicitemente rappresentano la disabilità finalizzata a raccontare l'inganno in quanto Pacchioni filma un finto disabile che chiede l'elemosina in modo ingannevole e non documenta invece la condizione di un soggetto realmente disabile. Nonostante ciò, questo film è importante nella storia del cinema perché è uno dei primi film della produzione cinematografica italiana.

Tra i lungometraggi dedicati al tema delle disabilità, è doveroso citare il commovente film *The miracle worker (Anna dei miracoli)* del regista statunitense Arthur Penn del 1962. Il film è la trasposizione del testo teatrale di William Gibson e, molto probabilmente, è il primo film dedicato alla disabilità. Racconta la storia del difficile percorso di crescita della piccola Helen Keller, una bambina di 6 anni che viveva nell'Alabama di fine Ottocento e che, all'età di circa 1 anno e mezzo diventò cieca e sorda dopo aver contratto un'infezione. Il racconto descrive prima il rapporto difficile e conflittuale con la madre, incapace di relazionarsi con lei e, in seguito, il rapporto ancor più conflittuale con la sua educatrice Anne Sullivan, talvolta costrittivo e violento, ma l'educatrice, con grande tenacia e insistenza, riuscì alla fine a comprendere i suoi bisogni e arrivò a comunicare con lei grazie all'impiego di una modalità personalizzata che aveva appositamente creato. Il finale è toccante: proprio grazie all'educatrice, la bambina finalmente riuscì a pronunciare la sua prima parola aprendo la via ad un percorso di cambiamento. Questo film in bianco e nero racconta una storia molto intensa e coinvolgente, realmente accaduta, e mostra allo spettatore moderno l'atmosfera dell'epoca e la limitata conoscenza in relazione alla disabilità: i disabili non tenuti a casa, venivano collocati nei manicomi senza alcuna possibilità di assistenza e recupero. Molto particolare è la figura dell'educatrice Sullivan, oggi probabilmente molto discutibile, e il rapporto che si crea tra lei e la bambina. L'interprete di Helen Keller fu l'attrice americana Patty Duke che quell'anno vinse l'Oscar come migliore attrice, fu il primo Oscar consegnato a un'attrice minore.

5 Tisseron Serge, *Guarda un po'!*, Feltrinelli, Milano, 2006.

6 Poli Anna, *Cinema e disabilità visive. L'esperienza filmica senza colore*, Milano, Franco Angeli, 2009.

Un altro film significativo è *Rain Man* un capolavoro della cinematografia statunitense sull'autismo. Prodotto nel 1988 dal regista Barry Levinson appartiene al genere drammatico. Tom Cruise e Dustin Hoffman interpretano due fratelli le cui vite sono legate dall'eredità miliardaria lasciata dal padre. Dustin Hoffman che interpreta magistralmente il ruolo di Raynold, il fratello autistico, ha vinto l'Oscar come migliore attore. La fotografia è molto ben curata e la luce scelta per ogni scena crea atmosfere emozionanti che accompagnano e caratterizzano il film, ricco di sequenze commoventi. Solo per alcune scene il regista utilizza l'inquadratura soggettiva, talvolta in maniera fuggitiva e non troppo esplicita, ma è possibile immaginare che siano state le prime sperimentazioni.

Forrest Gump è un altro capolavoro, tratto dal romanzo di Winston Groom è stato prodotto nel 1994 e ha portato sul grande schermo il tema delle disabilità multiple, infatti Forrest da bambino oltre ad avere un deficit cognitivo ha anche una disabilità motoria che supererà presto. Diretto dal regista Robert Zemeckis racconta la storia di questo ragazzo dell'Alabama, che cresce e diventa grande superando ogni avversità della vita, protagonista di esperienze molto importanti come la guerra in Vietnam. Film drammatico e particolarmente romantico, offre allo spettatore la percezione del mondo attraverso il pensiero di Forrest Gump il quale esterna grazie al dialogo i suoi sentimenti più profondi.

At first sight (A prima vista) è un film statunitense del 1999, diretto da Irwin Winkler, racconta la storia d'amore tra un giovane massofisioterapista, cieco sin da ragazzo, e una architetto newyorkese. Anche in questo film il regista ha impiegato l'inquadratura soggettiva, rielaborata attraverso le tecnologie digitali, e simula come il protagonista "vede", in particolare dopo un'operazione chirurgica delicata che doveva restituirgli la vista. Lo spettatore viene coinvolto nel difficile percorso di recupero della vista del protagonista e in parte è possibile condividere le sue sensazioni.

Rosso come il cielo è un film italiano del 2006 del regista Cristiano Bortone che si ispira ad una storia vera, quella di Mirco Mencacci oggi famoso montatore del suono nella cinematografia italiana. Oltre a raccontare le difficoltà di questo bambino vengono messe in luce le sue qualità e la sua capacità di essere resiliente. Diventato cieco all'età di 10 anni, per un incidente, e non potendo accedere alla scuola pubblica per l'assurda legge del 1970 che non ammetteva i ciechi a scuola, egli si ingegna a realizzare storie sonore, grazie all'uso di strumenti tecnici dedicati alla registrazione dei suoni e la complicità di una compagna. Dunque utilizzando la sua risorsa sensoriale compensativa, potenziata con uno strumento tecnologico di registrazione, riesce a trovare una diversa abilità per poter "vedere" il mondo che lo circonda e relazionarsi nel migliore dei modi con i coetanei.

Blindness (Cecità) è un altro film selezionato a chiusura di questa rassegna filmografica, diretto da Fernando Meirelles e prodotto nel 2008 è stato tratto dal romanzo *Cecità* di José Saramago. Questo film è stato scelto perché è di estrema attualità in questo anno del Covid-19 e contempla la stretta correlazione fra la salute dell'individuo e l'ambiente. Racconta l'eccezionale evento di un'epidemia che rende tutti gli abitanti della terra ciechi, solo una donna rimane indenne, per cui con questo film si ritorna alla definizione di disabilità scritta all'inizio di questa rassegna, cioè la disabilità è una condizione di salute in un ambiente sfavorevole per sottolineare che ogni persona è potenzialmente un soggetto disabile.

CONCLUSIONI

I registi interpretano il mondo secondo un loro punto di vista e attraverso una narrazione per immagini intrattengono gli spettatori raccontando storie più o meno complesse, dando voce a chi vive o ha già vissuto. Accade che il cinema talvolta riesca a trasformarsi anche in uno strumento d'aiuto per l'uomo, una sorta di protesi conoscitiva e percettiva che suscita nello spettatore una migliore comprensione delle problematiche della vita presente e futura.

Quando il cinema documenta importanti temi di attualità e socialmente utili, come è il tema della disabilità, diventa fondamentale poterlo sostenere. In questa rassegna filmografica è stato possibile osservare come il linguaggio filmico, grazie alle tecniche di montaggio, può riuscire a scoprire e aumentare il suo potenziale espressivo e conoscitivo in modo tale da diventare un valido strumento formativo per educatori e non solo per raccontare storie di successi in condizioni difficili. Sono stati presentati film sperimentali talmente interessanti e innovativi che consentono allo spettatore di prendere coscienza in maniera quasi diretta della disabilità. In questo modo il cinema mette a disposizione un'arte e una tecnica che riesce a dar voce alle numerose persone diversamente abili nella speranza che possano essere ascoltate e capite da molti, se non da tutti. Il cinema quando riesce a coinvolgere attivamente lo spettatore diventa un importante ausilio che può avere una forte influenza e che può incidere nella costruzione della realtà sociale e individuale.

FILMOGRAFIA

- Il finto storpio*, Italo Pacchioni, Italia, 1896.
- The miracle worker (Anna dei miracoli)*, Arthur Penn, USA, 1962.
- Rain Man*, Barry Levinson, USA, 1988.
- Forrest Gump*, Robert Zemeckis, USA, 1994.
- At first sight (A prima vista)*, Irwin Winkler, USA, 1999.
- Rosso come il cielo*, Cristiano Bortone, Italia, 2005-2007.
- Blindness (Cecità)*, Fernando Meirelles, Canada, Brasile, Giappone, Gran Bretagna, Italia, 2008.
- Temple Grandin - una donna straordinaria*, Mick Jackson (film per la tv), USA, 2010.
- Carly's Café - Experience autism through Carly's eyes*, Miles Jay e Chris Murphy, USA, 2012.
- Life, animated*, Roger Ross Williams, USA, 2014.

BIBLIOGRAFIA

- Canova Gianni, *Enciclopedia del cinema*, alla voce "soggettiva", Garzanti, 2002, p. 1090.
- Mereghetti Paolo, *Il Mereghetti. Dizionario dei film 2019*, Baldini Castoldi, 2018.
- Morandini Laura, Luisa e Morando, *Il Morandini 2019. Dizionario dei film e delle serie televisive*, Zanichelli, 2018.
- OMS, *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF)*, Erickson, 2001.
- Poli Anna, *Cinema e disabilità visive. L'esperienza filmica senza colore*, Franco Angeli, 2009.
- Suskind Ron, *Life, animated. A story of sidekicks, heroes, and autism*, Kingswell, 2014.
- Tisseron Serge, *Guarda un po'!*, Feltrinelli, 2006.
- Wallon Henri, *L'acte perceptif et le cinéma*, in "Revue internationale de filmologie", 1953, 13, p. 110.



Istituto degli Innocenti

Piazza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze

tel. 055 2037363 - fax 055 2037205

email: biblioteca@istitutodeglinnocenti.it

www.minori.gov.it

www.minoritoscana.it

www.istitutodeglinnocenti.it

