

**«Allora, quali esperienze? Tutte quelle possibili».  
Un'analisi dei percorsi di orientamento scuola-lavoro in prospettiva inclusiva attraverso il pensiero del Maestro Alberto Manzi**

**“Well, what experiences? All those possible”.  
An Analysis of School-to-Work Orientation Paths from an Inclusive Perspective Through the Thinking of Teacher Alberto Manzi**

FILOMENA IZZO, FAUSTA SABATANO, PAOLA AIELLO\*

*«Allora, quali esperienze? Tutte quelle possibili. Importante che sia lui a trovare le soluzioni, che sia lui a pensare e non gli vengano date le risposte che annullano ogni curiosità»<sup>1</sup>. A partire da un'affermazione del Maestro Alberto Manzi, formulata nei suoi appunti per la conferenza di Genova del 1996, si intende analizzare i percorsi di orientamento scuola-lavoro in prospettiva inclusiva. Tali percorsi, letti alla luce del suo pensiero, diventano strumenti essenziali per stimolare curiosità e tensione cognitiva, favorendo negli studenti e nelle studentesse con disabilità lo sviluppo del pensiero critico, della libertà di scelta e dell'autodeterminazione.*

**PAROLE CHIAVE:** ORIENTAMENTO SCUOLA-LAVORO; INCLUSIONE; DISABILITÀ; ALBERTO MANZI; TENSIONE COGNITIVA.

*“Well, what experiences? All those that are possible. It is important that he is the one to find the solutions, that he is the one to think, and that he is not given answers that eliminate all curiosity”. Starting from a statement by Master Alberto Manzi, formulated in his notes for the 1996 Genoa conference, this work aims to analyze school-to-work guidance pathways from an inclusive perspective. Interpreted through the lens of his thought, such pathways become essential tools for stimulating curiosity and cognitive engagement, fostering in students with disabilities the development of critical thinking, freedom of choice, and self-determination.*

**KEYWORDS:** SCHOOL-TO-WORK GUIDANCE; INCLUSION; DISABILITY; ALBERTO MANZI; COGNITIVE TENSION.

\* Sebbene concertato dagli autori, l'articolo va attribuito come segue: Introduzione e Conclusione a Fausta Sabatano; paragrafo 2 a Filomena Izzo; a Paola Aiello il coordinamento scientifico.

<sup>1</sup> A. Manzi, *Appunti per la conferenza di Genova*, Centro Alberto Manzi 1996 (<https://www.centroalbertomanzi.it/>) .

## Introduzione

Il pensiero del Maestro Alberto Manzi sintetizza una prospettiva pedagogica fondata sulla centralità dell'esperienza e della ricerca autonoma, ponendo al centro dell'azione educativa lo studente e il suo bisogno di coltivare curiosità, pensiero critico e capacità di scelta: «Egli è convinto di dover trasmettere agli studenti la voglia e la curiosità di chiedere a sé stessi il perché delle cose», al fine di stimolare in loro la capacità di interrogarsi in maniera critica e di riflettere<sup>2</sup>.

Manzi, muovendo dal «desiderio educativo rivolto verso gli ultimi per propiziare la loro liberazione per mezzo della formazione»<sup>3</sup>, ha fatto dell'«educare a pensare»<sup>4</sup> la propria missione, intendendo tale imperativo come la responsabilità del docente di trasmettere allo studente la fiducia nella propria capacità di pensare e di esercitare un sapere critico che faccia da bussola nella strutturazione del proprio percorso futuro<sup>5</sup> e lo liberi da ogni «dittatura» intellettuale<sup>6</sup>. Richiamando gli studenti alla necessità di far «lavorare quel macinino del vostro cervello, perché nessuno di voi è incapace di farlo»<sup>7</sup>, il pensiero del Maestro si pone nel solco della «pedagogia degli oppressi»<sup>8</sup> che vedeva la formazione come una co-costruzione dialogica di idee in grado di conferire a ciascuno la libertà di esprimere sé stesso attraverso le proprie scelte, in una visione democratica che restituisce a tutti pari dignità<sup>9</sup>.

La riflessione proposta in questa sede intende evidenziare come i percorsi di orientamento scuola-lavoro in prospettiva inclusiva possano divenire strumenti capaci di tradurre nella prassi i principi manziani. La strutturazione di simili itinerari, infatti, non si riduce alla mera creazione di dispositivi informativi o alla predisposizione di momenti di transizione formale, ma si configura come l'implementazione di traiettorie di scoperta e di sperimentazione, in cui lo studente, soprattutto in presenza di condizioni di disabilità, ha la possibilità di misurarsi con situazioni concrete, di sperimentare e indagare<sup>10</sup> e di conoscere la pluralità di

<sup>2</sup> F. Sabatano, "Fa quel che può, quel che non può non fa". *Alberto Manzi, maestro di inclusione*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion» XI, 1 (2023), pp. 75-85, p. 81.

<sup>3</sup> E.A. Emili, A. Lupi, *Alberto Manzi: tra didattica inclusiva e didattica a distanza*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», XI, 1 (2023), pp. 57-65, p. 58.

<sup>4</sup> E. Manacorda, *Appendice su Alberto Manzi. Educare a pensare*, in *L'eredità dei grandi Maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente*, Centro Alberto Manzi (2016), p. 65.

<sup>5</sup> F. Sabatano, "Fa quel che può, quel che non può non fa". *Alberto Manzi, maestro di inclusione*, cit.

<sup>6</sup> Ivi, p. 66.

<sup>7</sup> A. Manzi in E. Manacorda, *Appendice su Alberto Manzi. Educare a pensare*, cit. p. 66.

<sup>8</sup> P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Ed. it. a cura di Linda Bimbi, Torino: EGA Editore, Torino 2002.

<sup>9</sup> P. Vittoria (a cura di), *Educare e lottare con Paulo Freire*, «Educazione democratica», II, 3 (2012).

<sup>10</sup> A. Manzi, *Appunti scuola – problemi dei bambini*. Documento dattiloscritto. Centro Alberto Manzi (s.d.).

opportunità offerte dal territorio. Tale processo consente al ragazzo di porsi come attore principale nella predisposizione del proprio Progetto di Vita<sup>11</sup> e di sviluppare un proprio senso critico che gli consenta di agire in maniera autodeterminata<sup>12</sup> e che vada a

incrementare la propria percezione di autoefficacia<sup>13</sup> e la propria libertà di scelta<sup>14</sup>. In tal senso, l'orientamento si configura come un 'metodo', inteso, da un lato, nella sua accezione etimologica di 'strada attraverso cui giungere ad un obiettivo', in questo caso la definizione di un progetto di vita, dall'altro, come indagine volta a scovare le propensioni dello studente<sup>15</sup>.

## **Educare alla scelta: la prospettiva manziana per un orientamento scuola-lavoro inclusivo**

L'essere umano, per sua natura, è caratterizzato da una spontanea inclinazione alla curiosità. Tale curiosità si configura come una funzione adattiva<sup>16</sup> utile alla scoperta del mondo circostante che spinge l'individuo a mettersi alla prova in diverse situazioni e a ricercare costantemente nuovi stimoli ed esperienze significative<sup>17</sup>. Manzi interpretava questa propensione naturale del genere umano come la capacità della persona di guardare ad un problema da diverse angolazioni, al fine di approfondire la conoscenza delle cose. Nello specifico, egli definiva la curiosità come l'avere il coraggio di «infilare le dita nelle piaghe del mondo»<sup>18</sup>. Tale intrinseca caratteristica dell'uomo è coadiuvata dall'esercizio della creatività che, a sua volta, alimenta quel pensiero laterale<sup>19</sup> attraverso cui si riesce a «penetrare nell'essenza di un problema»<sup>20</sup> e a giungere al suo cuore pulsante, allontanandosi da sentieri già battuti e arrivando a produrre nuove idee e soluzioni innovative.

<sup>11</sup> C. Giacconi, *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, FrancoAngeli, Milano 2015.

<sup>12</sup> M.L. Wehmeyer, *Self-determination as an educational outcome. In Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*, cit.

<sup>13</sup> A. Bandura, *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, cit.

<sup>14</sup> L. Cottini, *L'autodeterminazione delle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, cit.

<sup>15</sup> P. Aiello, F. Sabatano, F. Capodanno, *Scelgo, dunque sono. Orientamento, scelta e agentività*, «Nuova Secondaria», XL, 6 (2023), pp. 169 – 180.

<sup>16</sup> M. Sibilio, *La semplessità. Proprietà e principi per agire il cambiamento*, Scholè, Brescia 2023.

<sup>17</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.

<sup>18</sup> A. Manzi in E. Manacorda, *Appendice su Alberto Manzi. Educare a pensare*, cit. p.66.

<sup>19</sup> E. De Bono, *Creatività e pensiero laterale*, Bur, Segrate 1998.

<sup>20</sup> A. Manzi, *Appunti scuola – problemi dei bambini*, cit.

La naturale inclinazione alla curiosità, intrecciata all'esercizio della creatività, alimenta quella che il Maestro definiva 'tensione cognitiva'<sup>21</sup>, intesa come la necessità intrinseca dell'essere umano di trovare risposte ai quesiti percepiti come di difficile soluzione. Tale necessità, nell'ottica manziana, deve essere alimentata dal docente, il cui compito è quello di indurre nello studente quel senso di incompiutezza riguardo al proprio sapere, che lo spinga a riesaminare le proprie conoscenze e a procedere più a fondo nella ricerca di una risposta soddisfacente alle criticità che si trova ad affrontare. «Deve esserci sempre il piacere della curiosità e della scoperta»<sup>22</sup>: In altre parole, lo studente deve percepire quella fame di conoscenza che faccia nascere in lui delle domande e lo motivi ad approfondire lo studio e a sforzarsi nella ricerca di soluzioni efficaci. Affinché ciò accada, è necessario che il ragazzo abbia l'opportunità di imparare in maniera creativa<sup>23</sup> e dunque di guardare al problema da vicino, di esplorare e di cimentarsi in esperienze concrete, «tutte quelle possibili. Importante che sia lui a trovare le soluzioni, che sia lui a pensare e non gli vengano date le risposte che annullano ogni curiosità»<sup>24</sup>, ravvisando nella visione manziana la volontà di matrice costruttivista di non ridurre l'educazione a mera trasmissione di saperi preconfezionati, ma di far sì che essa si sostanzi in un processo di costruzione attiva e condivisa della conoscenza, attraverso l'interazione con il contesto e con gli altri. In tale prospettiva, la relazione educativa assume un ruolo centrale per il Maestro, poiché è attraverso di essa che il docente esercita la sua funzione di *scaffolding*<sup>25</sup>, facendosi progressivamente da parte quando lo studente è chiamato a impegnarsi in prima persona<sup>26</sup>.

Emerge, dunque, l'importanza di intrecciare la dimensione teorica dell'educazione con pratiche didattiche concrete e accessibili a tutti. In una simile cornice teorica, i percorsi di orientamento scuola-lavoro vengono a configurarsi come opportunità per gli studenti in formazione di sperimentarsi e di cimentarsi in situazioni concrete che consentano loro di avvicinarsi alle realtà lavorative e di conoscere la rosa di opportunità offerte dal territorio e dalla società, al fine di trovare la soluzione più adatta alle proprie necessità, in un processo di co-

<sup>21</sup> A. Manzi, R. Farnè, *Tensione cognitiva: un'antologia di scritti di Alberto Manzi sull'educazione scientifica*, Centro Alberto Manzi, 2012 (<https://www.centroalbertomanzi.it/>).

<sup>22</sup> A. Manzi, *Appunti scuola - problemi dei bambini*, cit.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> A. Manzi, *Appunti per la conferenza di Genova*, cit.

<sup>25</sup> D. Wood, J. Bruner, & G. Ross, *The role of tutoring in problem solving*. «Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines», 17(2) 1976, pp 89–100.

<sup>26</sup> E.A. Emili, A. Lupi, *Alberto Manzi: tra didattica inclusiva e didattica a distanza*, cit.

costruzione del proprio futuro. In particolare, si potrebbe ipotizzare che la strutturazione di percorsi di orientamento scuola-lavoro in prospettiva inclusiva riesca a stimolare in studentesse e studenti con disabilità quella curiosità e quella tensione cognitiva di cui parlava il Maestro Manzi, che incrementa la spinta ad esercitare la propria libertà di scelta<sup>27</sup> ed evitare quindi derive deterministiche. Accade spesso, infatti, che la condizione di disabilità predisponga innanzi alla persona che la vive un percorso già battuto, una strada già segnata in cui la libertà di scelta individuale è ridotta ai minimi termini in favore di decisioni operate da altri. I percorsi di orientamento scuola-lavoro in prospettiva inclusiva potrebbero così divenire strumenti di un'educazione come pratica di libertà<sup>28</sup>, rivelandosi risorse utili a promuovere la capacità di agire criticamente e liberamente, con l'obiettivo di sostenere la persona con disabilità in un processo di autocstruzione<sup>29</sup> che la vede divenire soggetto attivo della propria vita anziché spettatore passivo di decisioni eterodirette. Affinché una scelta si possa definire effettivamente libera, tuttavia, risulta necessario che, in via preliminare, sia possibile operare un confronto tra differenti e molteplici scenari realizzabili e, in secondo luogo, che l'azione finale non sia il risultato di una concatenazione prestaibilità di eventi, bensì sia frutto di un agire autodeterminato<sup>30</sup>. Offrire, dunque, l'opportunità di conoscere svariati contesti lavorativi e di sperimentare diverse attività attraverso i percorsi di orientamento scuola-lavoro, parrebbe soddisfare tali condizioni e restituire quindi alla persona con disabilità la possibilità di esercitare la propria libertà di scelta, puntando alla promozione del principio di autodeterminazione<sup>31</sup> di ciascuno. Secondo tale principio, un individuo agisce in maniera autodeterminata quando ha la facoltà di muoversi all'interno della propria esistenza in qualità di agente causale primario ed esercita il proprio potere decisionale, libero da condizionamenti esterni, 'con l'intento di strutturare il proprio futuro e il proprio destino'<sup>32</sup>. È proprio questo uno dei nuclei centrali del pensiero manziano. Il Maestro, infatti, sostiene che incentivando la partecipazione attiva, la cooperazione e la riflessione condivisa, attraverso un'interdipendenza positiva

<sup>27</sup> L. Cottini, *L'autodeterminazione delle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, cit.

<sup>28</sup> P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*. Mimesis, Milano 1977.

<sup>29</sup> P. Aiello, F. Sabatano, F. Capodanno, *Scelgo, dunque sono. Orientamento, scelta e agentività*, cit.

<sup>30</sup> M. De Caro, *Il libero arbitrio: Un'introduzione*, Laterza, Roma-Bari 2004 in L. Cottini, *L'autodeterminazione delle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, cit.

<sup>31</sup> M.L. Wehmeyer, *Self-determination as an educational outcome*. In *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*, cit.

<sup>32</sup> L. Cottini, *L'autodeterminazione delle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, cit. p. 17.

di obiettivi<sup>33</sup>, si possa promuovere in tutti gli studenti la capacità di pensare in maniera critica. Tale concezione sottende la convinzione che l'insegnamento si possa declinare in molteplici forme, flessibili e adattabili ad altrettante condizioni di apprendimento, in un'ottica inclusiva che vede l'educazione come un processo volto a garantire la partecipazione e la valorizzazione di ogni individuo nella sua peculiarità.

La promozione di un agire autodeterminato implicherebbe, altresì, un graduale ridimensionamento di tutte quelle forme di dipendenza a cui le persone con disabilità risultano esposte e che ne ostacolano l'autonomia, incidendo negativamente sulla percezione della propria autoefficacia<sup>34</sup>. Infatti, «accedere ad alcuni ruoli tipici dell'età adulta, tra cui il lavoro, favorisce la concreta transizione verso il mondo degli adulti e l'acquisizione di maggiori responsabilità che richiedono un distacco emancipativo dall'immagine infantile e di protezione familiare, nonché da quella di utente da riabilitare»<sup>35</sup>. In altre parole, sostenere l'accesso al mondo lavorativo delle persone con disabilità e promuovere il principio dell'autodeterminazione attraverso la strutturazione di percorsi di orientamento scuola-lavoro personalizzati, potrebbe concorrere ad arginare il fenomeno per cui la persona con disabilità viene percepita come incapace di prendere decisioni significative per il proprio futuro, nelle quali viene sostituita, in ragione di una spinta iperprotettiva, dai genitori o dai caregiver<sup>36</sup>. Difatti, spesso, le persone con disabilità sono chiamate a misurarsi con una visione stereotipata della propria condizione, sulla scia di una discriminazione abilista che pone l'abilità stessa a criterio valutativo della persona<sup>37</sup> e che definisce l'individuo con disabilità come fragile, immaturo e incapace di ricoprire i ruoli tipici dell'adulteria<sup>38</sup>. Tale visione ha importanti ricadute sul piano professionale comportando, in molti casi, l'esclusione dal panorama lavorativo e l'aumento del rischio di povertà e di emarginazione

<sup>33</sup> A. Bertucci, C. Meloni, D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Cooperative learning: effetto dell'utilizzo dell'interdipendenza degli obiettivi e del compito con bambini frequentanti la scuola primaria*, «Giornale italiano di psicologia» Il Mulino, 3, Bologna 2015, p. 550.

D.W. Johnson, R.T. Johnson & E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Edizioni Erickson, Trento 1996.

<sup>34</sup> A. Bandura, *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, cit.

<sup>35</sup> E. Malaguti, *Agenda 2030, inclusione sociale e lavorativa anche per le persone con disabilità intellettuale: approccio ecologico sociale e umano*. «Form@re», IX, 2 (2019), pp. 321-332, p. 328.

<sup>36</sup> D.C. Di Gennaro, M.D. Todino, P. Aiello, M. Sibilio, *I luoghi dell'educazione: percorsi multimediali per promuovere l'orientamento al lavoro in un'ottica inclusiva*, «Educational Reflective Practices», 1 (2021).

<sup>37</sup> R. Bellacicco, S. Dell'Anna, E. Micalizzi, T. Parisi, *Nulla su di noi senza di noi: Una ricerca empirica sull'abilismo in Italia*, FrancoAngeli, Milano 2022.

<sup>38</sup> A. Lascioli, *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*, FrancoAngeli, Milano 2001; C. Lepri, *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*, FrancoAngeli, Milano 2011.

sociale. Dall'analisi dei dati raccolti dall'Organizzazione Internazionale del Lavoro, infatti, emerge che in Italia nel 2021 solo il 30,1 % degli uomini con disabilità e il 19,3% delle donne con disabilità è giunto a conseguire un titolo di studio pari o superiore al diploma di istruzione secondaria superiore<sup>39</sup> e che, per lo stesso anno, solo il 28,9 % delle persone con disabilità tra i 15 e i 64 anni è risultato inserito nel mercato del lavoro. Tale dato viene rilevato ulteriormente in calo per l'anno 2023, quando si attesta al 25,4 %, a fronte di valori compresi tra il 41% e il 56% nei primi cinque stati europei che meglio si posizionano per tassi di occupazione delle persone con disabilità<sup>40</sup>.

Alla luce di quanto detto, sembra acquistare ulteriore importanza la predisposizione di percorsi di orientamento scuola-lavoro in prospettiva inclusiva, che sostengano gli studenti e le studentesse con disabilità nella definizione del proprio progetto di vita<sup>41</sup> futuro e ne promuovano l'ingresso nel mondo del lavoro. L'implementazione di percorsi di questo tipo che, attraverso attività strutturate e personalizzate, permettano allo studente di sperimentare una pluralità di scenari possibili, facendo leva sulle sue già citate curiosità e creatività, sembrerebbe rappresentare una via efficace per realizzare quanto auspicato dal Maestro Manzi, secondo il quale «la scuola dovrebbe essere come il mondo esterno: un meraviglioso e incessante viaggio di scoperta»<sup>42</sup>.

In questo quadro, riveste un ruolo principale la collaborazione tra tutti gli attori coinvolti nel percorso educativo di ragazze e ragazzi con disabilità. Risulta fondamentale, infatti, che famiglia, scuola e società agiscano sinergicamente<sup>43</sup> nella messa appunto di strategie orientative condivise, volte ad incrementare la fiducia della persona con disabilità nelle proprie capacità nonché a favorire l'acquisizione di una piena consapevolezza delle proprie potenzialità<sup>44</sup>, in quel clima di partecipazione attiva tra attori coinvolti nell'azione educativa fondamentale nel pensiero manziano<sup>45</sup>. Ciò potrebbe contribuire, inoltre, a evitare che la persona con disabilità sperimenti l'assenza di volontà, ovvero la difficoltà di mettere in pratica quanto effettivamente sarebbe in grado di fare, o l'iper- valutazione di

<sup>39</sup> M. Giovannone, *L'inclusione lavorativa delle persone con disabilità in Italia*, Organizzazione Internazionale del Lavoro, Roma 2023.

<sup>40</sup> International Labour Organization (ILO), 2023, *ILOSTAT data explorer*, ultimo accesso marzo 2025.

<sup>41</sup> C. Giacconi, *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, cit.

<sup>42</sup> A. Manzi, *Appunti per la conferenza di Genova*, cit.

<sup>43</sup> I. Zollo, *Il valore dell'inclusione. Riflettere ed agire*, FrancoAngeli, Milano 2019.

<sup>44</sup> V. Friso, R. Caldin, *Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di Vita*, «Studium Educationis», XXIII, 1 (2022), pp. 48-56.

<sup>45</sup> A. Manzi, *Appunti per la conferenza di Genova*, cit.

sè, vale a dire una distorta percezione di sé che conduce l'individuo ad avvertire un senso di onnipotenza, considerandosi in grado di fare qualunque cosa e sopravvalutando quindi le proprie reali capacità e potenzialità<sup>46</sup>. La strutturazione di percorsi di orientamento scuola-lavoro in prospettiva inclusiva, pertanto, parrebbe assolvere al delicato compito di 'riallineamento' tra quanto il ragazzo desidera per sé e per il proprio futuro e quanto effettivamente può realizzarsi, coerentemente con il contesto di riferimento e le opportunità lavorative presenti<sup>47</sup>. Simili percorsi potrebbero configurarsi, dunque, come una «palestra giocosa»<sup>48</sup> in cui esercitare le proprie capacità creative e mettere alla prova potenzialità e talenti da spendere successivamente in ambito professionale.

## Conclusioni

Le riflessioni fin qui operate sul pensiero del Maestro Alberto Manzi e sulle implicazioni pedagogiche da esso derivanti nei processi di orientamento conducono ad evidenziare il ruolo fondamentale che riveste il docente nello stimolare la creatività e la curiosità, che inducono nello studente quella tensione cognitiva che può condurlo a vivere i percorsi di orientamento scuola-lavoro come strumenti utili a risolvere la criticità presente, ovvero mezzi atti a dissipare quel senso di disorientamento e di confusione generato dalla transizione tra contesto scolastico e mondo del lavoro. In tal senso assume particolare rilevanza la natura esperienziale dei percorsi di orientamento, in cui gli studenti con disabilità possono sperimentare talenti e competenze attraverso attività concrete.

Di particolare interesse il ruolo della curiosità, della creatività e della tensione cognitiva come leve educative capaci di agire sulla motivazione dello studente con disabilità a partecipare ai percorsi di orientamento scuola-lavoro, interpretando gli stessi come itinerari di scoperta personale e di riappropriazione della propria libertà decisionale e della propria autonomia.

<sup>46</sup> L.S. Vygotskij in A. Goussot, *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Aras Edizioni, Fano 2015.

<sup>47</sup> D.C. Di Gennaro, M.D. Todino, P. Aiello, M. Sibilio, *I luoghi dell'educazione: percorsi multimediali per promuovere l'orientamento al lavoro in un'ottica inclusiva*, cit.

<sup>48</sup> A. Manzi, *Appunti per la conferenza di Genova*, cit.

Nel processo volto a contrastare il perpetuarsi di una visione stereotipata e marginalizzante della disabilità, i percorsi di orientamento in prospettiva inclusiva assumono, dunque, una rilevante funzione sociale tesa a promuovere la partecipazione lavorativa e sociale delle persone con disabilità, tenendo sempre presente la dimensione sistematica del fenomeno, che vede coinvolti a diverso titolo scuola, famiglia e società.

FILOMENA IZZO  
*University of Macerata*

FAUSTA SABATANO  
*University of Salerno*

PAOLA AIELLO  
*University of Salerno*