

In **APPUNTI sulle politiche sociali n. 3-2007**

Andrea Canevaro, Dipartimento scienze dell'educazione Università di Bologna

Delineare un percorso per realizzare un progetto di vita*

L'uscita dalla scuola dell'obbligo diventa la fase più critica nel percorso del giovane e della sua famiglia in quanto le risposte, a seconda della rete territoriale in cui vive la persona, possono consentire lo sviluppo di progetti di integrazione o lo spostamento a progetti di maggior rilievo assistenziale.

Orientarsi e orientare

I caratteri di chi sta crescendo sono tanti quante le preoccupazioni degli adulti, genitori ed educatori. E' prima di tutto una questione di *libertà*. Dobbiamo liberarci dalla prepotenza dei modelli che invadono le nostre giornate, e che inquinano molti aspetti delle nostre scelte. Collegano le scelte all'idea che se nostro figlio o nostra figlia diventerà quello che il modello dominante indica, guadagnerà molto e sarà felice.

E' inoltre una questione di *possibilità*. Dobbiamo evitare quello specialismo che chiude tante porte. Le scelte sono tante, e chi cresce può scegliere in base a molte piccole e grandi ragioni, che saranno presenti se noi adulti non le escluderemo. Si può scegliere perché e se si esplora, si cerca. Ed è bello farlo insieme: con gli amici e le amiche, con degli educatori e delle educatrici, allargando le possibilità a scelte sconosciute, meno alla moda, adattabili alla nostra vita, alle nostre capacità. Fare una scelta per aumentare le possibilità, e non per restringerle.

Ed è una questione di *realità*. Fare una scelta è conoscere, conoscersi, e questo è possibile se una scelta non cancella le altre realtà, e neanche finge di ignorare i dettagli, come, ad esempio, i costi. Non è giusto che chi cresce ritenga che tutto gli è dovuto. La realtà è più ampia, e ridurla significa ingannare chi cresce. Non inganniamo chi cresce con una realtà finta. Nelle scelte possiamo conoscere una realtà che comprende donne e uomini di molti paesi e di molte culture. Questa conoscenza può ridursi al nostro individualismo, o allargarsi alla vita; può essere una realtà amputata e chiusa, o aperta allo sviluppo delle conoscenze.

Serve costruire il proprio *progetto di vita*, che non ha una composizione lineare e semplice, e deve tener conto di un intreccio di condizioni che vanno evidenziate. Per arrivare a fare un *bilancio delle proprie competenze*. Il termine progetto di vita è stato impiegato nella legge 328-2000. L'atto di indirizzo e coordinamento sull'affidamento dei servizi previsti dalla legge 328, all'articolo 5 prevede che le regioni regolamentano i rapporti tra gli enti locali e terzo settore, con particolare riferimento ai servizi di affidamento dei servizi alla persona; esso può avere una rilevanza notevole anche per la qualità del progetto di vita individualizzato.

Il principio della sussidiarietà può portare a efficaci sistemi integrati per rispondere a bisogni particolari, che a volte vengono indicati come "gravi" o "gravissimi". E questo sviluppando la prospettiva inclusiva, secondo la logica delle "buone prassi". I rischi maggiori possono derivare dalla sola valutazione economicistica della prestazione, tralasciando aspetti di competenza, di continuità della realizzazione progettuale e di progressione del progetto stesso anche in rapporto all'età dei suoi protagonisti. La realizzazione di progetti di qualità può essere promossa e verificata su due piani:

- quello della formulazione dei rapporti istituzionali, delle assunzioni di responsabilità trasparenti e verificabili, della congruenza fra impegni scolastici ed extrascolastici, dei sostegni alla realizzazione di un progetto di vita con prospettiva al futuro;

- nel percorso scolastico e nel percorso formativo in generale, quello dello sviluppo di conoscenza dei coetanei, che possono, attraverso l'esplorazione delle reti istituzionali, percorrere una prospettiva di educazione civica, ma anche collegare il progetto alle diverse discipline. Vi sono aspetti economici, storico-geografici, linguistici – ovvero possibili collegamenti dei diversi campi disciplinari -, che possono spostare il progetto dalla dimensione dell'assistenza a quella della capacità progettuale. I due piani di verifica si collegano nella specificità del compito della formazione scolastica e professionale. E questo consolida la prospettiva inclusiva, e permette di respingere ogni tentazione di separazione di coloro che hanno bisogni particolarmente impegnativi: l'ampiezza dell'impegno può diventare qualità degli apprendimenti e delle competenze.

“L’uscita dalla scuola dell’obbligo diventa la fase più critica nel percorso del giovane e della sua famiglia in quanto le risposte, a seconda della rete territoriale in cui vive la persona, possono consentire lo sviluppo di progetti di integrazione (dall’inserimento nella scuola superiore all’integrazione lavorativa) o lo spostamento a progetti di maggior rilievo assistenziale (servizi diurni, interventi di aiuto personale). La vita adulta rappresenta l’esito del percorso che si è potuto intraprendere negli anni precedenti: forse è il periodo in cui i margini di recupero si assottigliano e le situazioni tendono a stabilizzarsi. Le famiglie sono spesso stanche: alcune hanno raggiunto gli obiettivi che si erano prefissate, altre ‘crollano’ dopo anni di cura assidua, altre ancora continuano nell’assistenza prefigurando risposte per il ‘dopo di noi’”(II Conferenza nazionale sulle politiche della disabilità, Bari, 15 e 16 febbraio 2003).

Il percorso che può delinarsi richiede più competenze. A volte vi sono operatori che lamentano il fatto che certe figure professionali sono assenti. Ma non è detto che quella figura professionale che viene invocata abbia la competenza appropriata per affrontare le problematiche che una certa situazione presenta. E’ tipica, ad esempio, la lamentela sull’assenza della figura del o della neuropsichiatra. Ma a volte non è chiaro quale sia la competenza contenuta in questa professione.

E’ evidente, e storicamente comprensibile, che le professioni che sono nel quadro dell’aiuto alla persona abbiano una rilevanza simbolica differenziata. E questo carica alcune figure professionali di un’autorità che non coincide esattamente con la competenza richiesta.

Non possiamo ignorare questa realtà, ma non dobbiamo accettarla passivamente o profittarne per caricare su una professione le responsabilità che non sono legate alla competenza specifica. Se poi vi sono “competenze di ruolo” in un servizio, è chiaro che queste hanno un carattere istituzionale da cui non si può prescindere. Ma è anche evidente che, nel singolo caso, è opportuno indicare una figura che possa essere il punto di riferimento stabile per la realizzazione del progetto di vita. Tale figura non deve necessariamente coincidere con chi ha un ruolo di responsabilità istituzionale, ma dovrebbe coincidere con chi, essendo operatore, ha già una familiarità con il o la protagonista del progetto di vita. E’ il referente di progetto.

Una metodologia, e più proposte

Gli adattamenti individualizzati. Le strategie di inclusione nel mondo del lavoro possono avere un obiettivo comune. Ma è bene che rimangano plurali, e non si riducano ad una sola strategia. Le differenze individuali sono importanti anche all’interno di una categoria specifica di disabilità. E alcune categorie di disabili hanno dovuto disfarsi di una particolare prigionia: lo stereotipo professionale. Le persone cieche, ad esempio, hanno a lungo avuto una riduzione delle loro possibilità di attese occupazionali: massaggiatori, centralinisti, musicisti... poco più. I percorsi individualizzati si collegano a strategie differenziate secondo le necessità di una singola situazione. Riteniamo utile riassumere in un breve *glossario delle parole-chiave* i concetti che compongono il quadro e le ragioni degli adattamenti individualizzati e della necessità di avere una pluralità di strategie:

Costruttivismo. Il paradigma costruttivista propone una posizione relativista, secondo la quale esistono molte realtà e non una sola. Questo perché la realtà non si trova “qui fuori”, a disposizione della comprensione di chi osserva, ma è ricorsivamente connessa all’osservatore. La realtà è vista come una costruzione mentale, fondata sui fattori sociali e sull’esperienza personale. E’ quindi molteplice dato che i punti di osservazione sono molteplici.

Approccio socio-cognitivo. L’individuo agisce secondo una doppia prospettiva: agisce sulla società e la società agisce sul soggetto-attore. E’ l’attore sociale.

Interazionismo simbolico. Sottolinea la natura simbolica della vita sociale: i significati sociali devono essere considerati come produzione delle attività degli attori sociali che interagiscono. L’interazionismo simbolico sostiene che è la concezione che gli attori si fanno del mondo sociale che costituisce, in ultima analisi, l’oggetto essenziale su cui si basa un progetto.

Assessment. E’ la raccolta sistematica delle informazioni e la loro organizzazione, in modo tale che risultino rilevanti ed utili a chi le prende in considerazione. E’ quindi indispensabile avere presente gli interlocutori.

L’osservazione può aiutare l’assessment, insieme alla valutazione, che è relativa a finalità e obiettivi. E’ chiaro che è possibile e a volte doveroso rimettere in discussione finalità e obiettivi dell’assessment.

Adattamenti. Ogni proposta che abbia come riferimento un modello teorico-pratico –e riteniamo che sia bene che l’abbia – ha bisogno di una riformulazione che tenga conto dell’originalità del soggetto protagonista. Gli adattamenti sono altra cosa dalle improvvisazioni, che rischiano di strutturarsi attorno al protagonismo del soggetto.

Occorre considerare che ogni organismo vivente percepisce alcuni fra i tanti segnali che sono nella realtà. Ciascun soggetto percepisce e ignora; ovvero: seleziona e finalizza. Se percepisse tutti i segnali che sono percepibili, vivrebbe in un autentico “fracasso cosmico” (Cfr. G. Vignaux, 2003).

E' quindi importante la finalizzazione, ed è importante che il soggetto percepisca la proposta nella sua finalizzazione. Se la finalizzazione è chiara al soggetto, questa l'aiuterà a percepire i segnali adatti secondo un filtro selettivo appropriato.

Ciascuno di noi comprende meglio quella che definiamo una finalizzazione secondo gli strumenti linguistici e comunicativi che vengono impiegati. E questi hanno una correlazione con il contesto di cui disponiamo. Se, ad esempio, ci troviamo in una stanza e organizziamo un'escursione sul una montagna, noi stiamo finalizzando il progetto secondo una rappresentazione virtuale, che presuppone una buona comprensione linguistica ed un'immagine mentale precisa. Se però fra noi vi è una persona che non capisce perfettamente la nostra lingua, potremmo trovare qualche difficoltà nel finalizzare il nostro progetto. Una fotografia, insieme ad una carta topografica potrebbero costituire un cambiamento del contesto più adatto alla comprensione.

Possiamo proseguire nell'esempio e nelle sue varianti. E possiamo arrivare alla situazione in cui il nostro interlocutore non è in grado di capire la finalizzazione se non compiendo direttamente l'escursione.

Solitamente si contrappone il virtuale al reale. Ma nella nostra argomentazione ci serve immaginare la continuità che esiste fra i due termini, che si implementano reciprocamente. E così possiamo pensare ad una continuità fra un reale virtuale e un virtuale reale. Il nostro escursionista, quando avrà avvicinato la meta dell'escursione, saprà probabilmente rappresentare mentalmente la finalità della sua impresa, e aver conquistato una finalizzazione virtuale reale.

Trasportiamo queste argomentazioni nella pluralità delle strategie, e ci rendiamo conto che per avere una finalizzazione partecipata, indispensabile per l'efficacia della realizzazione del percorso, abbiamo bisogno di una pluralità di contesti. C'è chi capisce bene in aula e chi ha bisogno dell'immersione nel contesto lavorativo, con le tante forme intermedie fra questi due punti o contesti.

Il ventaglio delle possibili proposte. Il contesto stesso è un mediatore che può essere efficace o meno per la comprensione di dove vogliamo andare (finalizzazione). Organizziamo il ventaglio delle proposte possibili secondo il contesto in cui si realizzano. E' un criterio fra altri, ma è quello che ci sembra più adatto a permettere il raccordo con l'esigenza di personalizzare la proposta e rendere cosciente il soggetto della stessa. Quando diciamo “rendere cosciente” intendiamo qualcosa che ha a che fare con i comportamenti che rivelano una comprensione. Penrose (1992) ci dice quanto sia difficile, in altro modo, stabilire l'esistenza di una coscienza del proprio agire. Ma sappiamo che un comportamento adeguato ad una finalità si apprende più efficacemente se vi è comprensione della finalità (Cfr. F. Varela, E. Thompson, E. Rosch, 1992).

a. La formazione pura e semplice. Non vi è molto da spiegare, se non ribadire che in questo caso la finalizzazione deve essere virtuale, ovvero nascere da una capacità del soggetto di rappresentarsi uno scenario che non è nel contesto in cui sta vivendo la formazione. La sensazione di molti formatori e insegnanti porta a ritenere questa proposta abbia perso efficacia rispetto al passato non remoto. Le ragioni di questa perdita di efficacia è da collegarsi a diverse cause intrecciate fra loro. Una certa dipendenza dalle immagini in buona parte televisive o comunque medianiche (potremmo parlare di “irreale virtuale”?), una rappresentazione sociale molto frazionata, un futuro immaginato sotto il dominio del precariato... e tante altre cause sembrano contribuire a rendere difficile la comprensione della finalità dell'impegno nella formazione. Per questo, vengono introdotti correttivi, come l'espansione possibile dei laboratori, e l'introduzione di qualche forma di stage. **Rischio.** La ridotta efficacia della formazione pura e semplice potrebbe indurre a proporla con un filtro selettivo derivato da una gerarchizzazione dei traguardi sociali. In questo modo, oltre a far pensare che sia una formazione riservata a coloro che potranno aspirare ad occupare posizioni sociali di maggior prestigio, viene prodotto un indotto: far credere che chi è o sarà in altre proposte formative, in altri contesti formativi, valga meno e debba aspettarsi posizioni sociali meno buone o scadenti, secondo la collocazione nella gerarchia che si srotola dal virtuale (riservato ai migliori) al reale (per gli zucconi).

b. La formazione in situazione. “In base al metodo della formazione in situazione l'apprendimento delle abilità sociali e lavorative da parte dei soggetti con disabilità [e non solo di questi] deve avvenire direttamente in azienda anziché in situazioni protette quali centri diurni o laboratori specialistici” (A. Migliore, 2003, p. 18). Questa indicazione o definizione può far capire che la formazione in situazione ha

costituito un passo in avanti o un superamento di proposte che non risultavano soddisfacenti nella prospettiva inclusiva.

Rischio. Potrebbe non puntare su un percorso formativo in progressione ma unicamente all'acquisizione di comportamenti funzionali all'esecuzione di compiti nella situazione del momento, senza alcuna previsione di dinamiche di cambiamento né ad esigenze di trasferibilità in situazioni e contesti lavorativi diversi.

c. La formazione in alternanza. Può essere una proposta di grande interesse per poter riprendere percorsi formativi caratterizzati da debolezza di apprendimenti, e da uno stile di studio poco efficace e ormai radicato nell'identità del soggetto (sindrome da insuccesso: il soggetto è ormai convinto di non essere capace, e la sua autostima lo induce a rinunciare a qualsiasi tentativo). L'alternanza può permettere di far risultare l'apprendimento come conseguente al contesto reale dell'attività lavorativa.

Rischio. Può esservi una dinamica di esclusione per il fatto che la parte formativa nel contesto lavorativo venga proposta e/vissuta come un modo di disfarsi di un soggetto problematico.

d. L'inserimento lavorativo prescindendo dalla formazione. E' una proposta che ha avuto in altri paesi – e in particolare negli Stati Uniti – una modellizzazione precisa, mentre nel nostro paese è meno pensata in termini formativi e piuttosto in termini di collocamento occupazionale. Il suo utilizzo fra le proposte formative in funzione del progetto lavorativo può essere un valido ampliamento del ventaglio.

Rischio. Il rischio maggiore è un collocamento senza prospettive e non pensato e verificato puntualmente in una dinamica collegata ai cambiamenti inevitabili del quadro lavorativo.

* Le riflessioni nascono da un percorso di collaborazione con il Centro Zavatta-Enaip di Rimini

Note bibliografiche

- G. VIGNAUX (2003), *Du signe au virtuel. Les nouveaux chemin de l'intelligence*. Paris, Ed.Seuil.
- R. PENROSE (1992, ediz. Or. 1989), *La mente nuova dell'imperatore. La mente, i computer e le leggi della fisica*, Milano, Rizzoli BUR.
- F. VARELA, E. THOMPSON, E. ROSCH (1992), *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, Milano, Feltrinelli.
- A MIGLIORE (2003), *Guida alla "formazione in situazione" per i disabili intellettivi. Uno strumento di accesso al lavoro: Supported Employment americano e buone prassi europee*, Tirrenia(Pisa), Ed. Del Cerro.