L'integrazione scolastica e sociale

Vol. 4, n. 4, settembre 2005

L'integrazione scolastica e sociale

La rivista esce cinque volte l'anno.

L'abbonamento si effettua versando € 33,50 (per abbonamenti individuali) o € 38,80 (per Enti, Scuole, Istituzioni) sul c/c postale n. 10182384 intestato a *Edizioni Centro Studi Erickson,* Loc. Spini, 154 – 38014 Gardolo – Trento, specificando l'indirizzo esatto.

Numeri singoli € 10,00. Le annate arretrate della rivista sono disponibili su CD-ROM (€ 20,00) e possono essere richieste solo al Centro Studi Erickson.

L'abbonamento dà diritto alle seguenti agevolazioni:
1. sconti speciali su tutti i libri Erickson;
2. sconto per l'iscrizione a convegni, corsi e seminari organizzati dal Centro Studi Erickson.

L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta da effettuarsi compilando e spedendo, entro il 31 ottobre, il relativo modulo scaricabile dal sito www.erickson.it, sezione «Riviste». La repulsa dei numeri non equivale a disdetta.

Ufficio abbonamenti

Tel. 0461 950690
Fax 0461 950698
info@erickson.it

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 1110 dell'8/1/2002

ISSN: 1720-996X

Dir. resp. Marika Giovannini

Direttore

Marisa Pavone, *Università di Torino*
marisa.pavone@unito.it

Manoscritti, proposte di articoli, libri per recensione e riviste in cambio devono essere indirizzati alla Direzione della rivista.

Condirettori

Andrea Canevaro, *Università di Bologna*
Dario Ianes, *Università di Bolzano e Centro Studi Erickson*

Responsabile contenuti normativi

Salvatore Nocera, *FISH / Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap*

Responsabile aspetti europei

Lucia de Anna, *Università di Roma*

Comitato tecnico scientifico

Maria Teresa Cairo, *Università Cattolica di Milano*
Roberta Caldin, *Università di Padova*
Andrea Canevaro, *Università di Bologna*
Lucio Cottini, *Università di Urbino*
Nicola Cuomo, *Università di Bologna*
Luigi D'Alonzo, *Università Cattolica di Milano*
Lucia de Anna, *Università di Roma*
Giuseppe Elia, *Università di Bari*
Angelo Errani, *Università di Bologna*
Anna Maria Favorini, *Università di RomaTre*
Carlo Fratini, *Università di Firenze*
Maria Antonella Galanti, *Università di Firenze*
Patrizia Gaspari, *Università di Urbino*
Maura Gelati, *Università di Lecce*
Francesco Gatto, *Università di Messina*
Dario Ianes, *Università di Bolzano*
Franco Larocca, *Università di Verona*
Angelo Lascioli, *Università di Verona*
Elisabetta Madriz, *Università di Trieste*
Elena Malaguti, *Università di Bologna*
Ferdinando Montuschi, *Università di RomaTre*
Patrizia Sandri, *Università di Urbino*
Luciano Serra, *MIUR, Roma*
Rita Sidoli, *Università Cattolica di Milano*

Redazione

Tania Eccher

Fotocomposizione

Loretta Oberosler

Stampa

La Grafica – Mori (TN)

© 2005 Edizioni Erickson
Loc. Spini, 154 – 38014 Gardolo (Trento)

handicap
diversità
svantaggio

4/4
settembre 2005

L'integrazione scolastica e sociale

Rivista pedagogico-giuridica per scuole, servizi, associazioni e famiglie

Indice

Editoriale 292

Monografia 295
(a cura di Daniela Mariani Cerati)

Disabilità mentale e inserimento lavorativo

La nostra prima esperienza di «inserimento lavorativo»
Milena Covri

Un'esperienza unica
Elena Clò

Storia a più voci su una buona esperienza di inserimento lavorativo
Leslie Locche, Catia Albertazzi, Fanny Amaro, Mariarosa Damiani, Antonella Oggiano

La collaborazione tra servizi
Claudia Pantemi

Vittorio e l'attività sportiva
Maria Luisa Cimadori

L'inserimento lavorativo «mirato» dei disabili: alcune opportunità e molte sfide da raccogliere
Claudia Romano

Il lavoro come proseguimento dell'integrazione scolastica: il caso dell'autismo
Daniela Mariani Cerati

Qualità 335

Conoscere l'alunno disabile: le fasi iniziali
Silvia Giraldo e Donatella Platano

Cantiere aperto 347

L'educatore professionale tra «techne» e senso
Ivano Saini

Documenti 358

Protocollo operativo per l'inserimento al lavoro dei disabili ex L. 68/99 con particolare attenzione ai casi complessi e multiproblematici

Forum 368

Le potenzialità della pedagogia del contratto
Gabriella Piazza

Recensioni 380

Editoriale

Accade ogni anno che il mondo della scuola — in ogni livello di istruzione — nel periodo fra agosto e novembre sia impegnato nel delicato rituale della nomina degli insegnanti supplenti (specializzati e, purtroppo, non specializzati) per coprire i posti di sostegno agli allievi disabili, rimasti «vacanti». Si tratta di una incombenza di dimensioni pur sempre macroscopiche — nonostante l'ingresso di una cospicua schiera di docenti a tempo indeterminato, di recente nomina ministeriale — che ha significativi riflessi sull'attività didattica in generale, e sulla continuità in particolare. Secondo una stima di sintesi, su scala nazionale, la chiamata dei supplenti di sostegno riguarda quasi il 50% dei posti nei vari ordini e gradi di scuola (di questi supplenti, circa 1/3 sono non specializzati): dalle circa 43.000 unità di docenti a tempo indeterminato che costituiscono l'organico di diritto, si giunge approssimativamente a 82-83000 unità con l'assunzione dei precari per coprire l'organico di fatto (dati di fonte ministeriale).

Nello scenario di questa mega-operazione proponiamo due microstorie, locali ma emblematiche e generalizzabili su ampia scala, che contribuiscono a tratteggiare la fisionomia del nostro variegato e complesso universo dell'integrazione scolastica. La prima vicenda tratta di una giovane insegnante di scuola dell'infanzia, fornita del titolo di specializzazione, residente in zona di montagna, alla quale all'atto della nomina viene proposta una «cattedra intera» in un paese vicino alla sua abitazione. L'anno precedente aveva seguito a metà tempo un bambino in una scuola nella prima cintura cittadina — «poiché mi sono impegnata con i suoi genitori, e per continuità educativo-didattica» — l'insegnante decide di scegliere una «cattedra» spezzata: per metà rimanendo nella scuola precedente alla periferia del capoluogo, e per metà recandosi in un paese di montagna.

Con la presunzione di non incorrere in tentazioni banalmente retoriche, ci piace commentare questa piccola narrazione con parole altrui: «Il progetto (ogni scelta annuale del posto di lavoro, per il docente supplente, ha anche i connotati di un progetto, ndr) assume significati diversi e molteplici implicazioni emotive e concettuali. Vi è una progettualità più materiale, legata al quotidiano raggiungimento di beni (agiatezza, fama, salute). Vi è una progettualità personale, legata alla sfera affettiva e sentimentale

(amore, amicizia, emulazione, solidarietà, ma anche odio, disprezzo, rancore, invidia). Inoltre vi è una progettualità volta al senso stesso dell'esistenza che chiama in causa i valori».[1]

La seconda microstoria, anch'essa come la prima di fonte sindacale, ci racconta che durante il susseguirsi delle nomine dei supplenti sui posti di sostegno, molti docenti specializzati, potendo scegliere, preferiscono la cattedra curricolare a quella sul sostegno agli studenti disabili. È un loro diritto, nulla da eccepire; addirittura dobbiamo sentirci rassicurati per il fatto che un insegnante munito del titolo di specializzazione vada a occupare un posto comune, in quanto sarà sicuramente meglio attrezzato e gestire classi eterogenee, in presenza di allievi con difficoltà, proprio in virtù della ulteriore formazione specialistica. Detto questo, è tuttavia inevitabile prendere atto che il titolo di specializzazione viene sempre di più a rappresentare una variabile indipendente rispetto all'esito una volta scontato di svolgere la professione di insegnante di sostegno. Un numero realisticamente crescente di futuri insegnanti frequenta il corso di specializzazione con la finalità primaria di qualificare la propria preparazione professionale (nella migliore delle ipotesi), oppure per incrementare il punteggio dei titoli, avanzare in graduatoria e garantirsi maggiori opportunità di scelta del posto di lavoro, perseguendo solo in seconda istanza lo scopo aggiuntivo di migliorare la propria formazione. Può di conseguenza accadere che in una classe frequentata da uno o più allievi disabili, venga nominato un insegnante per il sostegno sprovvisto di titolo di specializzazione, e che nel consiglio di classe vi sia un docente curricolare specializzato; oppure che nello stesso consiglio di classe risultino presenti più competenze specializzate (quella del supplente e quella del curricolare).

Per non rischiare di rimanere confinati nell'accademia, allarghiamo l'orizzonte e rileggiamo la seconda microstoria all'interno dello scenario della istituzione scolastica intesa come «comunità di apprendimento»,[2] *chiamando in causa le funzioni del dirigente scolastico. Come è noto, gli esperti suggeriscono che, per qualificare il processo di inclusione degli studenti in difficoltà, la risorsa «insegnante di sostegno» venga integrata da altre risorse plurime, formali e informali, censite all'interno della scuola, così da costituire una rete di sostegno permanentemente attiva, come modus vivendi dell'istituzione.*[3] *«I dirigenti scolastici non devono unicamente creare i presupposti per lo sviluppo di un sostegno informale tra tutti i membri della comunità scolastica ma, quando sia possibile, devono anche promuovere direttamente e incoraggiare un rapporto di reciproco sostegno».*[4]

Ci sembra proponibile e auspicabile l'idea che il capo istituto si faccia promotore entro la propria scuola di un siffatto censimento delle risorse di specializzazione

---

[1] V. Iori, *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo,* Milano, Guerini e Associati, 2000, p. 139.

[2] T. Sergiovanni, edizione italiana a cura di M. Comoglio, *Costruire comunità nelle scuole,* Roma, LAS, 2000.

[3] W. Stainback e S. Stainback, *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica. Nuove reti organizzative per il sostegno,* Trento, Erickson, 1993. Inoltre, S. Nocera, *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana,* Trento, Erickson, 2001.

[4] Ibidem, p. 39.

per il sostegno, ovunque presenti, e che animi e solleciti la loro messa a disposizione al di là dei confini delle singole classi. Non si tratta di obbligare nessun insegnante a sovraccarichi di lavoro, o a sostituzioni indesiderate o a ingerenze inopportune; ma di sollecitare un cambiamento di mentalità presso il corpo docente, tale per cui i docenti si dispongano a lavorare in collaborazione su progetti (magari incentivati), o a rendere oggetto di scambio solidale le rispettive competenze comunque acquisite (svolgendo reciprocamente la funzione di tutoring tra colleghi, o lavorando in compresenza su gruppi di studenti della stessa classe o di classi diverse, ecc.). Le norme sull'autonomia scolastica, coniugate con la Legge quadro sull'handicap, offrono ai collegi dei docenti e ai consigli di classe ampi spazi di progettualità educativa e didattica in questa direzione.

Nel caso specifico, le difficoltà conseguenti alla nomina di un supplente non specializzato per un allievo portatore di deficit — problemi didattici prima di tutto per il minore stesso, e poi per la vita della classe come sistema — si ridurrebbero se il collega curricolare specializzato presente nel team (o in servizio in un'altra classe, parallela o no) accettasse di mettere in campo, in spirito di servizio ai colleghi e agli allievi, le sue competenze pregresse. Senza ulteriori commenti, ancora una volta prendiamo a prestito riflessioni altrui: «Il progetto (in questo caso il progetto formativo della scuola, ndr) ha bisogno della realtà concreta, della storia, ma ha bisogno anche della passione, della fantasia, della speranza, dell'utopia. L'attesa e la volontà coesistono nella dimensione progettuale».[5]

Marisa Pavone

[5] V. Iori, *Filosofia dell'educazione,* cit. p. 139.

Disabilità mentale e inserimento lavorativo

A cura di Daniela Mariani Cerati*

monografia

Negli ultimi decenni sono stati compiuti notevoli passi avanti nell'inserimento lavorativo dei disabili motori e sensoriali. Una legge che crei una corsia preferenziale per l'assunzione, alcune modifiche ambientali e una formazione professionale in tipi di lavoro compatibili con le loro abilità sono misure sufficienti per un'integrazione lavorativa soddisfacente per loro, per i colleghi e per la produttività aziendale.

Ben diverso è il caso dei disabili mentali, per i quali non servono modifiche ingegneristiche dell'ambiente fisico. Ciò che è necessario è un atteggiamento di accoglienza da parte dei compagni di lavoro, una diffusa e robusta cultura della solidarietà e della tolleranza del diverso. Non è difficile trovare lavori semplici, ripetitivi, alla portata di persone con ritardo mentale anche grave. Anzi, molti lavori con queste caratteristiche vengono svolti di malavoglia dai normodotati, mentre possono essere fonte di soddisfazione per i disabili mentali.

Il vero ostacolo all'integrazione nel lavoro è costituito dalla difficoltà nelle relazioni sociali, dall'incapacità a capire quando è opportuno tacere e quando è opportuno parlare e con chi e di cosa parlare. E per molti disabili un'educazione ottimale è efficace nel fare acquisire abilità lavorative manuali, ma non nell'ottimizzare le relazioni sociali per cui il collocamento mirato deve tener conto anche e soprattutto di questa disabilità. «Dosare gli stimoli sociali» è una frase molto saggia di Stefano Palazzi. Trovare ambienti non protetti nel senso tradizionale del termine, ma naturalmente adatti alla persona, per non creare le condizioni di un insuccesso che poi scoraggi altri tentativi.

Una volta evitate situazioni clamorosamente inadatte e trovate le mansioni compatibili con le abilità possedute dal disabile, le sole barriere sono quelle costituite dall'atteggiamento dei dirigenti, dei colleghi e del contesto sociale. Che un inserimento lavorativo produttivo e di soddisfazione per tutte le parti coinvolte sia possibile lo dimostrano le due storie vere di un uomo e una donna Down che da anni lavorano rispettivamente in un supermercato e in una biblioteca.

Il supermercato si trova in una cittadina di diecimila abitanti, Novellara, dove tutti si

* Già dirigente medico Servizio Sanitario Nazionale; segretaria del Comitato scientifico dell'ANGSA nazionale (Associazione Nazionale Genitori Soggetti Autistici) angsanaz@tin.it; www.angsaonlus.org.

conoscono, dove le tradizioni di solidarietà sociale hanno radici profonde in tutti i settori. È questo l'humus che ha favorito il pieno successo di un inserimento lavorativo che dura da anni.
La donna Down lavora in una biblioteca la cui direttrice ha fatto la tesi di laurea nel vecchio manicomio di Bologna nei primi anni '70, contestando l'istituzione in favore dei principi, allora rivoluzionari, di Franco Basaglia e rimanendo poi sempre coerente con questi ideali.
In entrambe le storie, per il ragazzo (M.) a livello collettivo e per la donna (Antonella) a livello individuale, le barriere mentali sono state abbattute e il lavoro è stato prima trovato, poi mantenuto nel tempo.
Dal racconto della direttrice della biblioteca si nota come i rapporti di lavoro vengano umanizzati dalla presenza della simpatica Antonella, golosa all'inverosimile, che, sorpresa in flagrante dal vicino fornaio, dice di essere lì per caso, non per comprare qualcosa da mangiare.
Ben più difficile è l'inserimento degli autistici proprio per i motivi sopra ricordati: la difficoltà nelle relazioni sociali a cui si aggiunge l'instabilità dell'umore e la facile comparsa di comportamenti problema.
Dando uno sguardo alle migliori esperienze internazionali, risulta come la completa autonomia di questi soggetti non si raggiunge non per la mancanza di abilità lavorative, che possono essere anche molto buone, ma per gli altri motivi.
Nel caso di inserimento che conosciamo è ancora presente nel posto di lavoro un educatore a tempo pieno e con un rapporto «uno a uno». Non sappiamo se nel tempo la presenza dell'educatore si diraderà. Ciò che possiamo dire è che questa esperienza, che pure ha una sua valenza positiva, è resa possibile da un protocollo per l'inserimento dei disabili gravi della Provincia di Bologna, emanato nell'aprile 2004, che è stato frutto di un lavoro paziente e attento alle istanze delle Associazioni di familiari, da parte di un gruppo di operatori della Provincia di Bologna, di cui ci dà un ampio resoconto Claudia Romano nel suo articolo.

Daniela Mariani Cerati

1. Milena Covri*

La nostra prima esperienza di «inserimento lavorativo»

M. è un ragazzo Down di 29 anni, tifosissimo del Milan e della Ferrari, molto socievole, affabile e simpatico, parla con tutti e si adatta a qualsiasi situazione anche se nuova.

Ha buone autonomie sia nella cura della propria persona che negli spostamenti in generale.

L'ho conosciuto nel '91 al termine della scuola secondaria di primo grado e, dopo averlo seguito presso il C.F.P. «Lorenzini» di Luzzara dove ha conseguito un attestato di frequenza, insieme abbiamo iniziato il percorso verso il mondo del lavoro.

L'esperienza lavorativa di M. ha avuto inizio nel '94 con uno «stage» presso il Conad di Novellara, finanziato dall'AUSL di Reggio Emilia — Distretto di Guastalla — mediante borsa lavoro.

* Educatrice professionale dell'AUSL di Reggio Emilia, Distretto di Guastalla.

Con questo inserimento ci eravamo prefissati di raggiungere i seguenti obiettivi:

– acquisizione di una buona autonomia lavorativa;
– rispetto dei tempi-ritmi e orari lavorativi.

Il ragazzo è stato affiancato inizialmente da un tutor; il suo lavoro consisteva nell'esporre in corsia i prodotti mancanti, recuperare i carrelli, cercare le merci su richiesta, accatastare i cartoni, riordinare la merce in magazzino e aprire le confezioni.

Si è integrato bene nel gruppo dei colleghi socializzando con grande facilità con i clienti e rendendosi sempre disponibile ad accompagnarli nella ricerca di un prodotto.

Ha sempre rispettato gli orari lavorativi andando, se necessario, anche oltre il suo normale orario di lavoro.

Durante il percorso lavorativo, il nostro Servizio ha sempre monitorato la situazione effettuando verifiche periodiche al supermercato, colloqui quindicinali con il ragazzo e la famiglia, incontri mensili con i responsabili del supermercato e intervenendo tempestivamente nel mediare qualsiasi tipo di problema che potesse insorgere.

Attraverso un rapporto costante e costruttivo tra la famiglia, il Servizio che lo ha seguito, i responsabili del Conad e con l'ausilio prima della borsa lavoro e successivamente del contratto di formazione lavoro, siamo riusciti a raggiungere gli obiettivi sopracitati. M. nel '97 è stato definitivamente assunto come dipendente del supermercato.

Oggi possiamo affermare che possiede una buona autonomia lavorativa e una maggior sicurezza di sé, lavora in modo sereno, si sente a proprio agio e, soprattutto, si è inserito in un percorso di normalità. È considerato e ben voluto sia dai colleghi che dai clienti, i quali lo rispettano e lo stimano.

Il successo ottenuto con questo inserimento sta a indicare quanto sia importante la sinergia tra il lavoro degli operatori dei Servizi, la famiglia e un contesto sociale disponibile ad accogliere le «diversità» e a valorizzarle.

2. Elena Clò*

Un'esperienza unica

Dall'ottobre 2004 l'unità operativa «Handicap Adulto» dell'Azienda AULS di Bologna sta portando avanti un'esperienza del tutto innovativa nell'ambito dell'ormai consolidato strumento delle borse lavoro: l'inserimento per tre ore al giorno di una giovane donna, affetta da autismo e ritardo mentale, presso la mensa universitaria «Bononia University Restaurant», con l'affiancamento costante di un educatore.

L'aspetto innovativo di questa esperienza sta prima di tutto nella complessità del caso, che rientra a pieno titolo in quei casi «complessi e multiproblematici», a cui fa riferimento il recentissimo protocollo operativo per l'inserimento al lavoro dei disabili, firmato nell'aprile 2004 da Provincia, Comune e Azienda USL di Bologna.

Se, infatti, le borse lavoro attive nell'anno 2004 nel capoluogo emiliano sono state 143, nessuna di queste era indirizzata a persone con disabilità grave e con margini estremamente ridotti di autonomia, sia negli spostamenti sia nello svolgimento di semplici compiti.

Uno sguardo generale

Come viene già indicato altrove in questa rassegna, le borse lavoro possono essenzialmente ricondursi a tre tipologie:

* Dottoressa, laureata in filosofia con una tesi in psicologia, ed educatore professionale.

- borse lavoro *osservativo-formative* per chi, ad esempio, appena uscito dal percorso scolastico, si trova a doversi inserire nel mercato del lavoro senza avere pienamente acquisito le competenze e le autonomie da esso richieste;
- borse lavoro *finalizzate all'assunzione,* indicate in quei casi in cui l'inserimento lavorativo deve essere attuato con una gradualità che rispetti tempi e modi di apprendimento propri della persona con disabilità;
- borse lavoro *di mantenimento,* riservate a chi, pur essendo in grado di rispettare le regole proprie dell'ambiente lavorativo, non può acquisire la produttività necessaria a un suo collocamento lavorativo a pieno titolo.

Le borse lavoro si rivolgono dunque anche a coloro che, sempre più numerosi, restano esclusi dalla possibilità di accedere a quelle assunzioni lavorative a pieno titolo che verrebbero loro offerte dalla legge numero 68 del 12 marzo 1999.

La legge vigente sul collocamento mirato prevede infatti che le aziende assoggettate all'obbligo di assumere lavoratori disabili, cioè tutte le aziende con più di 15 dipendenti in quota proporzionalmente crescente rispetto al numero di dipendenti, provvedano a fornire ai centri per l'impiego i profili lavorativi per l'assunzione di lavoratori disabili e/o svantaggiati. Profili che vengono poi vagliati dai centri provinciali per l'impiego e confrontati con le disponibilità e le segnalazioni (per tornare alla realtà del territorio bolognese) effettuate dai vari operatori che si occupano dell'area lavoro nelle quattro unità operative del settore «Handicap Adulto» di Bologna Città.

Questo meccanismo, complesso e comprensibilmente piuttosto lento nel suo funzionamento, prevede dunque che la titolarità del progetto di inserimento lavorativo spetti a un centro per l'impiego che non può sempre avere una conoscenza diretta e approfondita né delle aziende interessate a assumere (o a evitare di assumere?) il lavoratore disabile né tantomeno del lavoratore stesso, se non per le caratteristiche essenziali indicate come «competenze residue» nel suo profilo.

Inserimento lavorativo mirato e progetti di borse lavoro tradizionali non sono però alternative percorribili in tutti i casi.

In particolare non lo sono affatto in quei casi in cui la gravità della disabilità precluda al soggetto la possibilità di svolgere in autonomia compiti semplici senza interferire con l'organizzazione del lavoro altrui e della struttura in cui si trova inserito.

Per questo motivo l'esperienza, per ora unica a Bologna, alla quale si riferisce la presente documentazione, assume una rilevanza tanto maggiore proprio in quanto arricchisce significativamente il ventaglio delle alternative di inserimento per utenti con disabilità grave, persone per le quali fino a oggi non erano pensabili alternative alla frequenza di un centro diurno o, nel migliore dei casi, di un laboratorio protetto.

Programmazione e coordinamento: l'importanza del lavoro di rete

Quando si è conclusa l'esperienza di inserimento scolastico di E., la famiglia non aveva nessuna intenzione di diminuire l'esposizione della ragazza a un ambiente naturale, pur nella consapevolezza della necessità di protezione, propria di una giovane donna con grave disabilità.

E., incapace di orientarsi nella complessità degli scambi sociali e della routine quotidiana, dipende dalla presenza costante di un adulto a lei completamente dedicato: un punto di riferimento educativo e un filtro nei confronti di un mondo esterno al quale solo di rado è

in grado di rivolgersi modulando in modo adeguato il suo interesse.

Il problema era dunque quello di trovare una collocazione significativa per la ragazza e per la sua famiglia, se possibile in un percorso di continuità educativa con quanto era stato fatto durante l'inserimento scolastico: un lavoro centrato sulla collaborazione nella preparazione dei pasti e che prevedeva anche diverse ore di tirocinio pratico, sempre con l'accompagnamento dell'educatore, presso la mensa di una fondazione cattolica per l'aiuto a poveri e bisognosi.

Identificare una struttura ospitante che rispondesse ai requisiti necessari per accogliere la diversità di E. e permettere un suo inserimento significativo e duraturo non era un compito facile.

La grande collaborazione e il sincero interesse dimostrato da tutte le parti in causa hanno permesso comunque di identificare in tempi piuttosto brevi un contesto idoneo nella mensa universitaria, una struttura piuttosto grande, con flussi di lavoro importanti e al tempo stesso tali da permettere l'inserimento di E.

Le modalità generali erano già delineate nel progetto preventivamente richiesto al coordinamento educativo da parte dell'Ufficio di igiene, ente protagonista nella fase cruciale di identificazione dell'azienda a cui proporre l'inserimento (vedi scheda 1).

La quotidianità

L'azienda «Concerta», che ha in appalto la gestione della mensa universitaria, si è dimostrata da subito disponibile a accogliere E. e il suo educatore, pur nella consapevolezza di partecipare a un progetto del tutto innovativo e che non offriva alcun tornaconto all'azienda in termini di adempimento agli obblighi imposti dalla già citata legge 68/99. Così la convenzione tra Azienda USL e «Concerta» è stata immediatamente stilata e ratificata, permettendo a E. di iniziare la frequenza già nell'ottobre 2004, per proseguirla tuttora, pur con le pause proprie del calendario scolastico universitario.

E. ha dunque frequentato all'inizio per tre poi per quattro mattine alla settimana la struttura della mensa, dove è stata accolta con calore e con rispetto da colleghe aperte, disponibili e mai invadenti.

L'accoglienza riservata a E. in borsa lavoro è stata ogni giorno calda e amichevole, nonostante l'agitazione fosse evidente già al momento dell'arrivo.

Per E. è stato piuttosto complicato: un ulteriore carico di lavoro, orientarsi negli spazi interni e prendere confidenza con le colleghe e con la responsabile, che pure vedeva ogni mattina.

L'identificazione delle colleghe del settore freddo e di almeno uno dei due cuochi anche solo per nome ha tardato parecchio ad arrivare, anche se in generale si sono osservati cambiamenti piccoli ma cruciali sia nel modo di rapportarsi ai colleghi nel consegnare il lavoro ultimato sia nel chiedere informazioni sul menù per il pranzo o sugli ingredienti delle singole portate (un argomento di grande interesse per E.). Il momento più specificatamente dedicato alle interazioni sociali è stato quindi quello del pasto, attività particolarmente piacevole per E. e occasione di brevi scambi semistrutturati centrati sul cibo consumato.

L'iniziale mansionario è andato via via arricchendosi diventando leggermente più flessibile in ragione dell'organizzazione quotidiana del lavoro in mensa e, dopo alcuni mesi di lavoro, è arrivato a comprendere i seguenti compiti:

- riempimento dei contenitori per il pane;
- sistemazione delle sedie dopo che è stata effettuata la pulizia del pavimento;

SCHEDA 1

Bozza di progetto per l'inserimento formativo-lavorativo di E. (8 luglio 2004)

Nella cornice legislativa data dalla legge 68/99 che definisce il collocamento mirato del disabile come cardine del progetto di inserimento lavorativo e considerate le riforme attuate attraverso la legge 30/2003, la regione Emilia Romagna si è recentemente dotata di un protocollo operativo per l'inserimento al lavoro dei disabili con particolare attenzione ai casi complessi e multiproblematici (Regione Emilia Romagna, aprile 2004).

Il caso di E. rientra a pieno titolo nella descrizione di caso complesso e multiproblematico, per il quale è necessario ipotizzare un percorso di inserimento al lavoro piuttosto lungo nella sua fase iniziale e che preveda la presenza stabile di una figura educativa a lei espressamente dedicata.

In questo specifico caso, infatti, si tratterebbe, come esplicitamente affermato dal protocollo regionale, di un «sostegno alla transizione al lavoro intesa non necessariamente come inserimento nel mercato del lavoro ma fase di un più generale processo cura e reinserimento sociale, alternativo a una precoce istituzionalizzazione» (p. 6).

Le finalità sarebbero dunque di carattere formativo, socializzante e occupazionale, da perseguirsi attraverso un orario di lavoro piuttosto ridotto e che si concluda con la consumazione del pasto di mezzogiorno.

L'ipotesi formulata dalla famiglia e accolta dal gruppo di lavoro è quella di un inserimento presso una mensa, con mansioni piuttosto semplici e non strettamente collegate a tempi ristretti di produzione: lavaggio e preparazione delle verdure e della frutta, assemblaggio di vassoi, ecc. Il lavoro sarebbe svolto sotto la diretta supervisione di un educatore esperto, non a contatto con il pubblico e preferibilmente, almeno nella fase iniziale, in un ambiente separato dagli altri operatori.

Le attuali competenze di E. sono infatti sufficienti a permetterle di pelare patate e carote, tagliare pomodori e zucchine in pezzi piuttosto grossi, sbucciare fagioli e piselli; lavare verdura e frutta, mescolare e grattugiare con attrezzi manuali, apparecchiare e sparecchiare. E. deve comunque essere sempre supervisionata e guidata per garantire un adeguato rispetto delle norme igieniche e che il lavoro venga eseguito con uno standard costante. I punti deboli sono infatti la programmazione delle attività e del piano di lavoro, l'elevata distraibilità e l'apparente scarsa motivazione, che spesso nasconde o si accompagna a una grande fatica nella comprensione di semplici consegne e che a volte arriva a sfociare in crisi comportamentali.

E. ha già ricoperto incarichi analoghi con relativo successo nell'ambito dell'opera volontaria che ha prestato in una mensa diocesana. L'inserimento in una struttura più formalizzata, con un carico di lavoro costante, e in cui sia prevista la possibilità di attuare una serie di misure facilitatorie (predisposizione di schemi di lavoro e strutturazione dei compiti) e l'individuazione di interlocutori privilegiati nell'ambito dei «colleghi» migliorerebbero sicuramente le sue prestazioni, anche se al momento è poco realistico pensare a E. come a un lavoratore la cui produttività si avvicini a quella standard.

Questo progetto si presenta come un'ipotesi di lavoro. Resta al momento da individuare un interlocutore (pubblico o privato) che, presentando idonee caratteristiche (tipo di lavoro e ambiente fisico) sia interessato all'inserimento della ragazza. Allora si potrà stendere un progetto più dettagliato e realistico, in accordo con la famiglia e con i referenti del caso.

- collaborazione nel taglio in spicchi dei limoni e loro sistemazione in coppette;
- collaborazione nella preparazione della macedonia di frutta;
- preparazione delle coppette di formaggio grattugiato;
- sistemazione dei vasetti di yogurt, dei formaggi confezionati e delle bibite negli espositori.

Tutte le attività indicate vengono svolte sotto la supervisione diretta dell'educatore, che si occupa di preparare i materiali e organizzare lo spazio di lavoro seguendo le metodologie del lavoro strutturato e indipendente in modo da consentire a E. di svolgere i compiti, o almeno parte di essi, nel modo più autonomo possibile, occasionalmente lasciandola anche da sola per intervalli di tempo che sono arrivati a essere lunghi dai 5 agli 8 minuti.

Nell'arco delle tre ore di lavoro (ma la mezz'ora finale è dedicata alla consumazione del pasto insieme alle due o tre colleghe che effettuano un part-time e all'educatrice) vengono svolti due o tre dei compiti indicati, in accordo con le esigenze della struttura e con la disponibilità dei materiali. Un compito che viene svolto sempre e che E. può portare a termine da sola con un blando intervento di supervisione è la sistemazione del pane, che E. preleva con i guanti dalle ceste del fornaio fornitore per poi riporlo nei distributori del self service.

Le metodologie utilizzate nella presentazione del compito si rifanno dunque a un'organizzazione del lavoro che propone steps successivi da sinistra a destra del tipo: cassetta di uva – contenitore con l'acqua per lavarla – piatto dove appoggiarsi per staccare gli acini dal grappolo – contenitore per la macedonia/contenitore per lo scarto.

Il ruolo dell'educatore, oltre a essere colui che fisicamente prepara i compiti e programma le attività in accordo con la cucina, è quello di offrire un modello per l'esecuzione del compito, di rinforzare frequentemente i comportamenti adeguati, di filtrare gli input dell'ambiente di lavoro per renderli leggibili anche da E., ma è anche — e in certe occasioni, soprattutto — quello di porre un argine ai comportamenti inadeguati di E., alla sua ossessività, alle stereotipie verbali e motorie, per riportarla sul compito o, se questo non è proprio possibile, per accompagnarla fuori, ideando un'attività sostitutiva alla frequenza in borsa lavoro che per quel giorno non è stato possibile portare a termine.

In accordo con quanto frequentemente riportato in letteratura, nel caso di E., i comportamenti problematici si sono rivelati anche (ma non esclusivamente) funzione diretta delle difficoltà a cui la ragazza è posta davanti: quando il compito è complesso o inadeguato al grado di stanchezza, ossessioni e stereotipie tendono a crescere, mentre calano marcatamente e con una certa regolarità quando non vi siano richieste in atto. Questo pone l'educatore davanti a una richiesta apparentemente paradossale: organizzare e spingere a lavorare una persona che dal lavoro riceve stimoli e sollecitazioni stressanti e per la quale ogni pressione significa un aumento del livello di agitazione.

Dal momento però che ogni attività, anche di tempo libero, e ogni scambio comunicativo è fonte di stress per utenti con patologie gravi e pervasive come il disturbo autistico, la soluzione non può essere cercata nell'assoluto isolamento, a maggior ragione in quei soggetti che, come E., ricercano attivamente le occasioni sociali pur senza avere le competenze necessarie per gestirle.

Il perno del lavoro educativo dunque è stato, nello svolgimento della borsa lavoro

così come per le altre attività di formazione e di tempo libero che scandiscono le giornate di E., la strutturazione dei compiti e lo sganciamento dalle istruzioni verbali dell'educatore (o dell'adulto di riferimento) tramite schemi di lavoro, script e istruzioni scritte. Questo ha comportato un costante lavoro di cesello: da un lato è stato necessario adeguare la soglia di difficoltà dei compiti in modo da minimizzare la necessità di aiuto da parte dell'educatore; dall'altro si è particolarmente insistito su quelle attività che consentivano di massimizzare successi e autonomie, intrinsecamente rinforzanti, evitando assolutamente di sostituirsi a E. nel lavoro.

I nodi da sciogliere

L'aver preso parte alla costruzione di un progetto innovativo e l'averlo visto crescere e stabilizzarsi sia nella quotidianità di E. che nelle verifiche periodiche con la famiglia, la struttura e i servizi, è stata un'esperienza di grande crescita personale e professionale. Restano comunque, al di là delle competenze tecniche acquisite ed esercitate nella quotidianità del lavoro educativo, alcune riflessioni di raggio più ampio, in particolare riguardo alla necessità di tenere ben presente che l'integrazione in un contesto lavorativo regolare — così come già l'integrazione scolastica e sociale — non può restare fine a se stessa, ma deve diventare uno degli strumenti utili affinché anche chi subisce gli effetti di disabilità gravi e pervasive possa vivere più pienamente e con maggiore soddisfazione la propria quotidianità.

La replicabilità di questa esperienza resta comunque un punto interrogativo. La sua documentazione è stata puntuale e precisa, ma unicamente per un uso interno, tra gli operatori coinvolti, mentre non è stata compiuta una sua valutazione nel contesto più ampio delle borse lavoro, esperienze tutto sommato poco documentate in un contesto di tagli alla spesa sociale e di sovraccarico per gli operatori del territorio.

Questa esperienza è stata possibile anche perché la famiglia ha chiesto e ottenuto che l'Azienda USL, nel farsi carico della organizzazione della borsa lavoro, si avvalesse della collaborazione, in qualità di tutor e di coordinatore degli interventi educativi, di un educatore esperto specificatamente formato nel campo dell'autismo e disabilità grave. Chi scrive ha potuto affiancare E. nella quotidianità, ma anche occuparsi di coordinare interventi educativi e contesti formativi diversi, con verifiche frequenti e incontri mensili con la famiglia e gli altri operatori coinvolti, sempre nello spirito della massima collaborazione e nel rispetto delle competenze proprie di ognuno.

A fronte del grande impegno che tutte le agenzie coinvolte hanno dimostrato, anche la famiglia ha potuto offrire una importante disponibilità di tempo e di apertura alla riflessione educativa, accettando di beneficiare di un orario di assistenza piuttosto ridotto e provvedendo tra l'altro all'accompagnamento sul luogo di lavoro.

Almeno in questo caso singolo sono stati così risolti quelli che Roberto Alvisi, presidente UILDM, indica come i principali ostacoli all'inserimento lavorativo dei disabili: la presenza del tutor, il trasporto casa-lavoro, l'individualizzazione del percorso di inserimento (*Lavorare stanca? Magari…*, «Hp», vol. 2, Trento, Erickson, 2004, pp. 7-37). Ma la possibilità di fare di questa esperienza un modello o anche solo un percorso da conoscere e valutare con spirito critico è tuttora remota.

3. Leslie Locche,* Catia Albertazzi,** Fanny Amaro,* Mariarosa Damiani,*** Antonella Oggiano*

Storia a più voci su una buona esperienza di inserimento lavorativo

Se l'integrazione scolastica del bambino «diverso» è fondamentale, altrettanto importante è la successiva integrazione del soggetto adulto nel mondo del lavoro: gli anni della scuola finiscono, e poi?

Si riporta l'esperienza di inserimento nel lavoro di Antonella, un'esperienza che allo stato dei fatti può definirsi ben riuscita dal punto di vista dei vari partners.

Il luogo di lavoro è la Biblioteca Centralizzata dell'Azienda Ospedaliero-Universitaria di Bologna, Policlinico «S.Orsola Malpighi». L'inserimento inizia nell'ottobre 2002 ed è condotto da una educatrice professionale della Unità Operativa «Handicap Adulto» della AUSL di Bologna (UOHA).

Si riferisce questo «successo» allo scopo di incoraggiare il ripetersi di analoghi tentativi di integrazione.

Introduzione

Prima di entrare nel merito dell'esperienza condotta dalla UOHA nel caso specifico di Antonella, appare opportuno delineare la metodologia adottata dai servizi della AUSL per l'inserimento lavorativo dei soggetti con disabilità.

L'inserimento lavorativo: metodologia adottata dalla UOHA dell'AUSL di Bologna

Le Unità Operative Handicap sono nate a Bologna nella seconda metà degli anni Ottanta secondo quanto previsto dal Piano Sanitario Bolognese. Da allora obiettivo prioritario è quello di predisporre azioni che contengano gli effetti invalidanti dei deficit, limitando le disabilità dal punto di vista sociale e psicologico.

La persona con disabilità viene seguita con un progetto socio-riabilitativo e di integrazione sociale personalizzato e adattato alle caratteristiche individuali, sociali e familiari, attivando sia le risorse dell'Unità Operativa sia le risorse del contesto sociale.

In sintesi si ha il compito di accogliere i cittadini con disabilità, valutare i bisogni e tentare di rispondere a questi efficacemente, formulando e attuando, insieme ai diretti interessati e ai loro familiari, un progetto socio-educativo personalizzato.

Trattandosi di servizi rivolti a persone adulte, particolare rilevanza hanno gli aspetti legati all'inserimento lavorativo.

È l'educatore professionale che segue il percorso verso l'inserimento lavorativo.

La presa in carico inizia con uno specifico lavoro di osservazione, che porta alla realizzazione di un bilancio individuale relativo a competenze sociali e abilità lavorative, indispensabili per poter formulare progetti credibili e mirati (figura 1).

Nella nostra metodologia di intervento, grande rilevanza hanno i tirocini pratici condotti all'interno di un normale ambiente lavorativo, ormai comunemente conosciuti col nome di «borse lavoro», che sono articolati in diverse forme a seconda delle esigenze della persona e degli obiettivi attribuibili all'esperienza. Sinteticamente vi sono tre tipologie principali di borsa lavoro:

– stage osservativo e di orientamento;
– borsa lavoro finalizzata all'assunzione;

* Biblioteca centralizzata dell'Azienda Ospedaliero-Universitaria di Bologna.
** Unità operativa «Handicap Adulto» della AUSL di Bologna.
*** Mamma di Antonella.

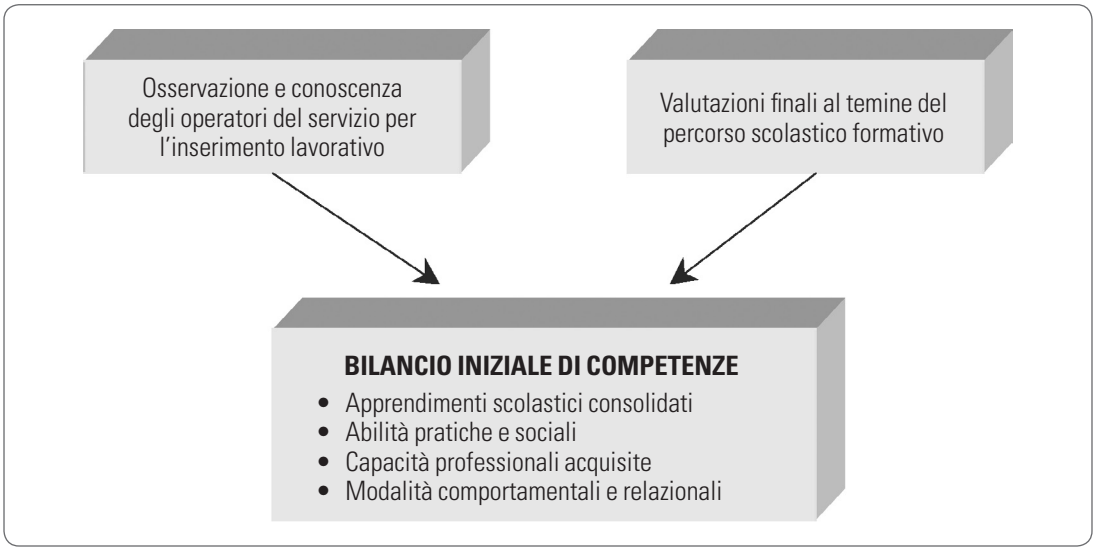

Fig. 1 Bilancio iniziale delle competenze.

– borsa lavoro a tempo indeterminato (attività lavorativa a carattere occupazionale).

Lo *stage osservativo e di orientamento* prevede che l'esperienza in azienda rafforzi le competenze e le autonomie della persona e la aiuti a comprendere le regole e i rapporti gerarchici presenti all'interno di un contesto lavorativo. È insomma un primo passo verso il mondo del lavoro.

L'obiettivo della *borsa lavoro finalizzata* è invece quello di mediare l'accesso in azienda della persona con disabilità facilitando la fase iniziale del rapporto di lavoro. In questo caso, quindi, lo scopo è l'assunzione.

L'attività occupazionale si rivolge invece a coloro i quali, per le difficoltà conseguenti il deficit, non sono in grado di raggiungere standard produttivi minimi compatibili con un inserimento lavorativo ancorché tutelato, ma sono comunque in grado di stare in ambiente lavorativo rispettandone le regole. In passato queste persone avevano come possibilità il Laboratorio Protetto o il Centro Diurno o il restare a casa (figura 2).

La borsa lavoro ci permette di fornire una prestazione ad alta valenza socio-educativa il cui costo è estremamente contenuto.

L'inserimento lavorativo vero e proprio avviene quando da tutte le esperienze fatte si rivela realisticamente possibile, o mediante buon esito di borsa lavoro o mediante il collocamento come previsto dalla L. 68/99. Gli educatori valutano l'idoneità dell'azienda rispetto alle caratteristiche e alle capacità della persona e ne mediano l'inserimento.

L'educatore rimane riferimento costante nel tempo:

– per la persona, con un «accompagnamento» che diviene elastico, può cioè essere più vicino (come frequenza e intensità di intervento diretto) o più lontano (un occhio o un orecchio a distanza, ma vigile);
– per l'azienda, come possibile consulente nei momenti di difficoltà che possono via via presentarsi.

Per poter mettere in comunicazione la persona con le sue caratteristiche, e il mondo del lavoro e le sue rigidità attraverso un

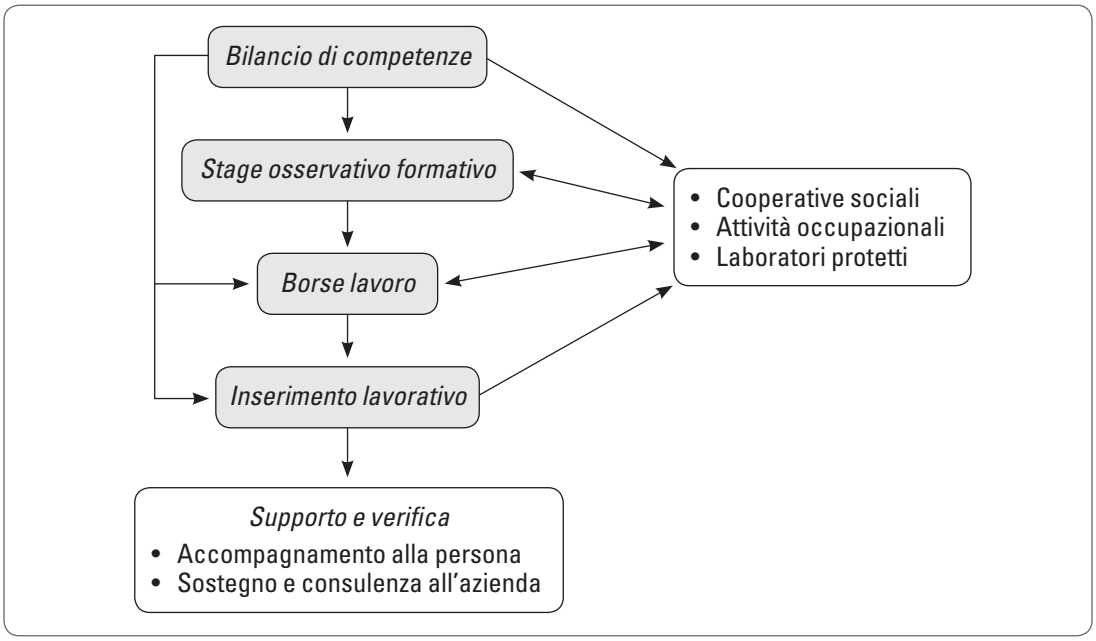

Fig. 2 Attività occupazionale.

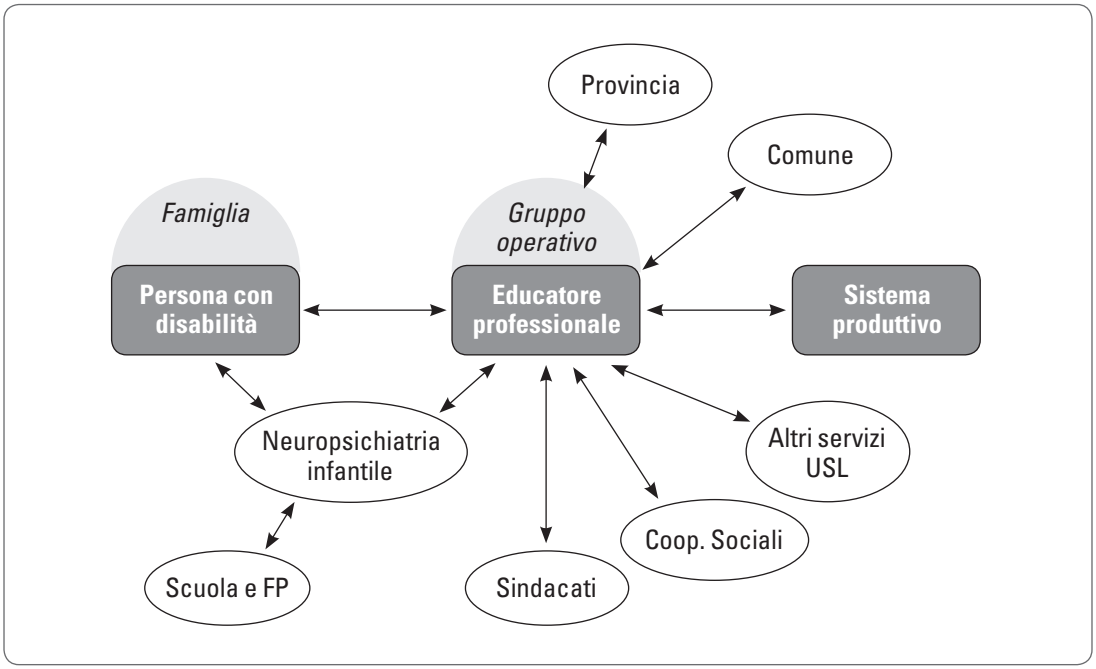

Fig. 3 L'intervento complessivo dell'educatore professionale.

percorso «mirato», l'educatore si avvale di una rete complessa di rapporti e collaborazioni, coordinando l'intervento complessivo in un'azione concertata con la persona, la famiglia e le altre risorse di rete (Figura 3).

In questo contesto e con queste metodologie, si è costruito con Antonella e la sua famiglia un percorso finalizzato all'inserimento lavorativo.

Storia di Antonella

Antonella è una ragazza di 33 anni, affetta dalla sindrome di Down. È riduttivo parlare solo della sua patologia senza specificare la personalità, le potenzialità e i limiti che caratterizzano Antonella. La ragazza è stata molto stimolata dalla famiglia, dalla madre in particolare, che si è sempre battuta perché si investisse sulle potenzialità e non si assumesse un atteggiamento rinunciatario sugli obiettivi educativi. Antonella ha seguito con successo corsi di musica, ha recitato con il gruppo di teatro gestito dalla nostra Unità Operativa e nel gruppo teatrale dell'Associazione culturale di cui fa parte sua madre. Con il raggiungimento della maggiore età e il passaggio alla nostra Unità Operativa, si è presentata a noi una ragazza con un comportamento maturo, con atteggiamenti infantili contenuti e con una forte determinazione ad apprendere e a investire nel suo progetto di ricerca di un'occupazione stabile.

Antonella ha frequentato, dopo la scuola dell'obbligo, un corso biennale di Formazione in situazione nel settore impiegatizio fino al 1988, al termine del quale ha iniziato un percorso guidato di mediazione al lavoro effettuando una borsa lavoro presso l'«Archivio cartelle cliniche» dell'Ospedale «Sant'Orsola Malpighi», già sede di stage formativo. Durante queste esperienze, Antonella ha espresso buone competenze abbinate a una forte motivazione, che ha reso possibile un inserimento proficuo.

Nel 1991, si è conclusa la borsa lavoro con la sua assunzione, a seguito dell'applicazione di un protocollo siglato dall'Ospedale e le OO.SS.

Negli anni Antonella ha mantenuto le sue buone competenze tanto da non richiedere più la mediazione del servizio; permanevano comunque delle difficoltà nella relazione, date dalla sua rigidità e dal suo atteggiamento infantile. La possibilità di avere un punto di riferimento forte in una collega ha consentito di stemperare tali atteggiamenti e di mantenere un buon livello di inserimento.

Nel febbraio 2002, la mamma di Antonella ha ricontattato il servizio in vista della chiusura dell'«Archivio cartelle cliniche», a seguito della decisione dall'Azienda di esternalizzare l'attività. Quindi ci si trovava davanti a un'ipotesi di trasferimento a un altro servizio aziendale, che non poteva che essere difficoltoso e richiedeva una valutazione preliminare sia delle mansioni che delle caratteristiche organizzative e relazionali della nuova sede.

Con la mediazione della Direzione Sanitaria e delle RSU aziendali sono stati individuati due possibili servizi nei quali inserire Antonella. La prima ipotesi è stata quella del magazzino. L'incontro con la responsabile ha fornito molti elementi di valutazione, le mansioni erano prevalentemente di inserimento dati, alcuni dei quali ampiamente alla portata di Antonella. L'organizzazione del lavoro a turni, la freneticità dei ritmi e il notevole numero di colleghi a cui fare riferimento ci ha portato però ad accantonare tale ipotesi.

La seconda possibilità era la biblioteca dell'Ospedale, che si prefigurava come un ambiente accogliente e meno caotico, in quanto il numero degli addetti era di sei persone.

La dott.ssa Locche, Direttrice della biblioteca, si è resa disponibile a valutare le possibili mansioni da assegnare ad Antonella e a individuare anche una figura di riferimento che rimanesse costante nel tempo. La ricerca ha tenuto conto delle caratteristiche della ragazza e ha portato all'individuazione della signora Fanny Amaro, in quanto capace di essere accogliente, coerente e autorevole al tempo stesso, al fine di garantire un buon inserimento e una definizione chiara dei compiti e dei ruoli.

Per circa due mesi Antonella è stata affiancata in biblioteca dall'educatrice professionale, due-tre volte la settimana per sperimentare le mansioni individuate. Le mansioni erano ripetitive, ma richiedevano concentrazione e precisione (fotocopie di articoli e/o parti di testi, conteggio fotocopie effettuate e loro relativa registrazione, ricollocazione dei testi negli scaffali). La ricollocazione si è rivelata come la mansione più difficoltosa, in quanto i testi erano prevalentemente in lingua inglese e le differenze tra alcuni titoli erano minime. Pertanto abbiamo escluso tale mansione per evitare eventuali errori. Nel momento in cui si è definito che Antonella era pronta a ricoprire tale ruolo e a passare a metà tempo in biblioteca, i colleghi dell'Archivio hanno opposto molte resistenze nel perdere una collega pur se per metà dell'orario di servizio. Le tensioni interne, dovute alla chiusura dell'Archivio, hanno poi inasprito i rapporti al punto da anticipare il trasferimento di Antonella in biblioteca, in accordo con la Direzione Sanitaria e le RSU.

Nel tempo sono state sperimentate varie attività, anche con altri colleghi della biblioteca, con ulteriori momenti di affiancamento. Alcune sono state scartate e altre sono state assegnate; si è creato così un mansionario variegato che copriva eventuali momenti di inattività.

Il racconto del vissuto da parte dei colleghi della biblioteca

L'inserimento di Antonella in biblioteca, salvo un primo periodo in cui i suoi rapporti erano limitati alla figura di Fanny Amaro e dell'educatrice, ha comportato nel tempo la sua interazione con tutti i colleghi che si sono trovati a condividere con lei gli alti e i bassi dell'esperienza.

Precedenti esperienze di inserimento

La biblioteca è stata individuata dalla Direzione dell'Azienda per questo tentativo di inserimento di Antonella perché già in passato avevamo avuto un rapporto con il Poliambulatorio «Tasso» del Dipartimento di Salute Mentale per l'inserimento di persone che avevano avuto problemi di equilibrio mentale e quindi problemi di reinserimento nel mondo del lavoro.

Queste nostre esperienze sono state abbastanza difficili, forse perché non erano stati ancora messi a punto dal Dipartimento di Salute Mentale tutti i protocolli di inserimento e pertanto le persone ci venivano affidate e non c'era un rapporto con gli operatori referenti.

Nel tempo, il Dipartimento di Salute Mentale ha messo in piedi dei protocolli d'inserimento guidato in base ai quali l'operatore concordava con noi tutte le modalità dell'inserimento, le mansioni, gli orari e un progetto delle attività garantendo nel periodo di avvio, e verificando periodicamente, l'andamento con il referente della biblioteca.

Occorre anche dire che queste borse lavoro duravano soltanto un trimestre, al massimo rinnovabile di tre mesi, anche se in certi casi siamo andati avanti quasi fino all'anno.

Queste esperienze, in linea di massima, hanno avuto un esito positivo, tranne qualche caso in cui purtroppo la malattia non lo ha

permesso, per cui è stato necessario interrompere l'esperienza.

L'esperienza con Antonella

Per il caso di Antonella siamo stati contattati dalla Direzione dell'Azienda e, forti delle esperienze del passato, ci siamo dichiarati disponibili.

A differenza dei borsisti, Antonella è una dipendente a tempo indeterminato, non è quindi una persona di passaggio, ma è una nostra collega a tutti gli effetti. Ha probabilmente agevolato l'inserimento il fatto che la biblioteca sia una struttura molto piccola.

L'arrivo della nuova collega è stato annunciato come nelle precedenti occasioni ed è stato accolto bene dai colleghi perché, essendo Antonella incaricata di fare le fotocopie, ciò era vissuto come un aiuto.

I colleghi hanno avuto un atteggiamento molto cortese e aperto, non hanno fatto vedere di considerarla diversa, né l'hanno agevolata esageratamente proprio per evitare che lei si sentisse trattata diversamente.

Nel rapporto con Catia Albertazzi, che è l'educatrice che segue Antonella, ci ha sorpreso piacevolmente il suo modo di seguire il caso. Infatti, la sig.ra Albertazzi ci ha resi partecipi del percorso formativo e lavorativo di Antonella e ci ha parlato dei problemi sorti al momento della chiusura dell'ufficio presso cui lavorava.

La presenza e la disponibilità di una persona che media, che è un punto di riferimento, che può fornire delle risposte e anche delle chiavi di lettura, ci ha aiutati a fare in modo che Antonella potesse davvero inserirsi come collega.

È stata individuata Fanny Amaro, che aveva lavorato precedentemente con una collega con problemi psichici, come la persona più adatta all'affiancamento per le sue caratteristiche personali e anche per la disponibilità dichiarata.

Nei primi tempi, Antonella era sempre sulla difensiva, reagiva con ansia a qualunque osservazione sul suo lavoro assumendo un atteggiamento infantile; parlava spesso da sola brontolando per qualsiasi cosa le venisse detta.

Un po' alla volta il suo atteggiamento è cambiato. Ora è più rilassata nei rapporti con gli altri, più equilibrata, non è più sulla difensiva e non si aspetta più che qualunque parola sia un rimprovero.

Questo atteggiamento rende più facile la convivenza anche per i colleghi.

Antonella ha iniziato l'inserimento appoggiata dall'educatrice. L'operatore della biblioteca le insegnava il lavoro e l'educatrice era presente per controllare se aveva capito le istruzioni ricevute.

Antonella ha imparato il lavoro di fotocopiatura, si è dimostrata molto precisa e lo ha fatto quasi sempre correttamente.

Un momento di difficoltà

All'inizio, il lavoro di Antonella era praticamente solo di fotocopiatura e questa attività impegnava quasi tutto il suo orario di servizio, ma il lavoro è cambiato molto rapidamente e la necessità di fare fotocopie si è drasticamente ridotta con l'utilizzo da parte dei medici delle riviste elettroniche, a cui si accede direttamente dal reparto attraverso una pagina web.

In questo modo, i medici sono contenti perché non sono costretti ad andare in biblioteca a fare le fotocopie, risparmiando tempo. Ma dal punto di vista di Antonella il risultato è stato che si è trovata progressivamente quasi senza lavoro.

È stato quindi necessario individuare di volta in volta i lavori da farle fare (registrare dei dati al computer, controllare un elenco, ecc.) senza che questo le impedisse di fare le fotocopie per i medici, sollevando i colleghi da questa incombenza.

Successivamente abbiamo individuato ulteriori mansioni, come andare a ritirare la posta, fare il giro di distribuzione delle riviste nei vari uffici, controllare le bolle di consegna, scrivere lettere al computer. Compiti che ha appreso correttamente.

Un altro aspetto critico era rappresentato dalle interruzioni: quando le veniva chiesto di interrompere il suo lavoro e di fare un'altra cosa urgentemente, Antonella trovava difficile uscire dal suo tran tran e questo veniva vissuto dai colleghi come se lei non avesse voglia di lavorare. Questo problema è stato segnalato all'educatrice ed è stato gradualmente superato. Ora Antonella è disponibile alle richieste dei colleghi.

Cose buffe

Col passare del tempo, aumentando la confidenza dei colleghi con Antonella, sono emerse problematiche di tipo più personale che sono state segnalate e poi affrontate dalla educatrice insieme alla famiglia.

Quando Antonella prese servizio presso di noi, la sig.ra Albertazzi aveva prospettato l'esigenza che Antonella facesse una pausa a metà mattina e a metà pomeriggio per fare merenda con la frutta che portava da casa visto che era a dieta. Poiché era stato concordato che consumasse tale frutta nella cucinetta per non sporcare le pratiche, i colleghi non vedevano cosa mangiava, ma dopo qualche tempo ci si è accorti che oltre alla merenda di frutta Antonella mangiava quantità spropositate di cibi «proibiti», che evidentemente comperava prima di venire in ufficio.

Una volta l'abbiamo incontrata in un negozio. Era lì che parlava col fornaio, erano amicissimi, si vedeva che era una cliente abituale. Allora l'abbiamo salutata: «Ciao Antonella!». Lei ci ha guardato e ha detto: «Non prendo mica niente, sai?» e poi è uscita e andata via a mani vuote. Ne sorridiamo ancor oggi al ricordo.

I diversi punti di vista

Il punto di vista della Direttrice della biblioteca

Nell'anno accademico 1967-68 il prof. Gianfranco Minguzzi teneva per la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Bologna un corso di Laurea di Psicologia.

I temi del corso erano: problemi di dinamica di gruppo, percezione delle qualità espressive, i vari metodi diagnostici, la natura del pensiero e del suo procedimento, la formazione dei concetti, i vari tipi di pensiero, produttivo/razionale, infantile, primitivo, quotidiano, onirico, prevenuto.

Si studiavano i libri di Jean Piaget come *La Psicologia dell'intelligenza* e un classico dell'antropologia come *Modelli di cultura* di Ruth Benedict; si approfondiva il pensiero filosofico di Herbert Marcuse contro l'asservimento dell'uomo in una società tutta strumentale e pragmatica, per arrivare alle tesi di Goffman in *Asylums* e di Jack Zusman in *L'istituzionalizzazione.* Si dibatteva contro la segregazione e la oppressione e si studiava la terapia psicanalitica di gruppo. Franco Basaglia, nel 1968, aveva 43 anni e scriveva *L'istituzione negata.*

Fu una esperienza coraggiosa che, sull'onda dei contestuali eventi storici e politici, contribuì a portare «la rivoluzione» in quello che era considerato in città il tempio della classicità e del conservatorismo: la Facoltà di Lettere e Filosofia.

Il corso fu ripetuto per diversi anni nell'aula magna di viale Berti Pichat gremita di studenti, alcuni attoniti, altri sconcertati, e comunque tutti decisamente schierati: o in contrapposizione o in ammirazione.

A quest'ultimo schieramento, pur sempre combattuta e sempre critica, apparteneva

l'attuale Direttrice della biblioteca del Policlinico «S.Orsola Malpighi», che si laureò nell'anno accademico 1971/72 con una tesi dal titolo *Ideologia e Patologia* di cui era appunto relatore il prof. Gianfranco Minguzzi e alla cui base era la dimostrazione del sottile confine che corre tra norma e devianza.

Il riferimento personale non vuole indulgere a compiacimento biografico, ma vuole entrare nel tema in questione, cioè nel tema della opportunità della integrazione sociale, partendo dagli anni che hanno originato la «mentalità del sociale». Sul movimento del 1968 sono state scritte valanghe di libri e articoli. Penso che si possa affermare senza ombra di dubbio che esso ha quanto meno favorito lo spostamento degli interessi, dell'attenzione e della sensibilità di un notevole numero di uomini e donne in quegli anni e almeno per i dieci anni successivi, da una dimensione prevalentemente privata (cerchia familiare, amicale e di studio), che mira al benessere personale, che dà importanza all'apparire più che all'essere, fatta di perbenismo e benpensantismo, a una dimensione di coinvolgimento sociale e di apertura nei confronti dell'«altro», del «diverso». I giovani del movimento studentesco sono quelli delle manifestazioni di protesta e delle occupazioni dell'Università e delle fabbriche insieme agli operai. Ma sono anche gli studenti di Minguzzi che entrano al «Roncati» — il manicomio della città — che frequentano il laboratorio di ergoterapia di Don Aquilano all'Antoniano, che visitano i «gruppi appartamento» e le «case famiglia»; giovani cattolici, giovani di sinistra, giovani che escono di casa e si impegnano e vanno a «toccare» il bisogno, il diverso; giovani che si pongono problemi.

Sono gli anni da cui è partita la spinta per le principali svolte, anche legislative, per la lotta all'emarginazione e per l'erogazione dei servizi sociali e sanitari a tutta la popolazione senza distinzione di condizioni individuali o sociali e secondo modalità che assicurino l'eguaglianza dei cittadini nel rispetto del dettato costituzionale. Nascerà dallo spirito di questi anni la legge 181/1971 in materia di integrazione scolastica — che aprì ai disabili le porte della scuola — per giungere poi con la legge 517/77 all'abolizione delle classi differenziali, e poi la 180/1978, cosiddetta Legge Basaglia, che ha sancito, oltre al superamento degli ospedali psichiatrici, anche un cambiamento culturale nel senso di un riconoscimento dei diritti del paziente a partire dalla qualità della vita. E ancora la legge 833/1978, la prima Riforma Sanitaria, istitutiva del Servizio Sanitario Nazionale, che dichiara come suo primo principio che la Repubblica tutela la salute come fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività.

I protagonisti, giovani e non, dei movimenti di quegli anni sono quelli che ancora oggi spingono perché l'Italia, che possiede sicuramente una tra le legislazioni più avanzate in Europa in materia di integrazione sociale, non cambi rotta sulla scia dell'attuale sistema pan-economicistico, non sacrifichi il proprio Welfare State e la propria cultura solidale alle ragioni economiche del profitto, dell'accumulo, dell'accelerazione.

Questa esperienza con Antonella ci fa ben sperare e ci dimostra che l'altra faccia della luna ha meravigliose conche e crateri e laghi, proprio come quelli che vediamo dalla terra. Per coglierne la bellezza è sufficiente cambiare il punto di vista.

Il punto di vista della madre di Antonella

Non tenterò di essere imparziale: mia figlia è il mio «oggetto d'amore» invincibile, oltre che un «campo di battaglia», nel quale cerco di combattere contro l'indifferenza, l'emarginazione e, in generale, contro l'ingiustizia.

Ma questo non mi impedisce di rendermi conto di quello che la riguarda.

So che Antonella ha qualche problema nel rapportarsi con la difficoltà, con l'insuccesso e con l'errore in genere. Il grande film della sua vita deve avere un lieto fine e i vari momenti che lei attraversa, compresi i conflitti, si devono concludere come gli episodi dei telefilm, cioè in modo positivo. Il che per fortuna succede abbastanza spesso.

Credo che in questo modo di rapportarsi alla realtà ci sia una certa immaturità, un volersi costruire un mondo proprio, sereno e consolatorio e, soprattutto, senza contrasti, nel quale forse Antonella percepisce che si troverebbe comunque a soccombere.

Alla base di questo c'è la nostra — la mia — preoccupazione di proteggerla dai giudizi e dai pregiudizi che accompagnano la vita di chi ha più problemi, la volontà di renderla il più possibile adeguata a una società contraddittoria e spesso non amica. Di qui una serie di regole e divieti che aumentano la possibilità di essere messa in discussione, perché aumentano le possibilità di sbagliare in ogni momento. E forse questo ha generato in nostra figlia un certo rifiuto delle situazioni più contrastate.

In questi ultimi tempi, e soprattutto con l'adattamento al nuovo lavoro, però ho notato che Antonella accetta l'ipotesi di aver sbagliato qualcosa, e non ne è tanto umiliata da sentire compromessa la propria identità.

Mi pare insomma oggi di poter dire che per fortuna — ma soprattutto per merito di chi ha curato con fermezza e con garbo l'inserimento di Antonella nel nuovo ambiente di lavoro — una certa maturità si accompagni a un nuovo atteggiamento, anche nei confronti miei e degli altri familiari, un rispetto degli impegni dovuto meno ai divieti e più a una nuova accettazione di un ruolo tutto suo, non solo di obbedienza ma anche di mediazione e di equilibrio nelle discussioni che nelle famiglie accadono, e maggiormente nella nostra, allargata e litigiosa.

Non conosco bene i dettagli del nuovo lavoro, ho cercato di non essere troppo invadente, ma credo proprio che nell'ambiente biblioteca Antonella abbia trovato non le mamme che sgridano e impongono, ma colleghi e colleghe e superiori che la fanno sentire utile e, nel suo piccolo, importante.

E credo di non sbagliarmi.

Il punto di vista di Antonella

Prima di andare a lavorare in biblioteca ero in «Archivio cartelle cliniche», dove eravamo in otto persone: tre alle fotocopie, due all'inserimento ed estrazione delle cartelle cliniche e tre in amministrazione. Alcune volte i colleghi sono stati soddisfatti di me e altre volte mi hanno fatto delle osservazioni dure. Quando ho saputo che l'Archivio andava messo in appalto mi sono molto preoccupata e anche gli altri perché non sapevamo dove ci avrebbero mandato.

Nei 15 anni di lavoro nell'Archivio la collega Claudia mi ha aiutato e mi ha insegnato tutto. A volte mi sgridava per i gelati e alla fine mi ha consigliato di andare in biblioteca. Ma quando ci sono andata Claudia si è dispiaciuta, perché voleva che restassi ancora fino alla fine dell'Archivio. Io però ci sono andata lo stesso, perché avevo paura di rimanere senza lavoro.

Il nuovo ambiente di lavoro, cioè la biblioteca, è molto diverso perché mi hanno affidato la responsabilità di fare le fotocopie degli articoli dalle riviste e di lavorare al computer, cioè inserire dei dati con la specifica: quanti utenti vengono, quante riviste sono state consultate, quante fotocopie sono state fatte e quanti utenti vengono di venerdì pomeriggio per ogni mese. Alla fine clicco il tasto che mi fa ottenere la somma di tutto l'anno.

Al computer io registro anche le fatture, inserisco nella tabella Excel le biblioteche

come la nostra delle province dell'Emilia Romagna. Ogni tanto la dottoressa Locche mi dà delle lettere da copiare e fotocopio dei documenti per l'ufficio. Tutti questi lavori per me sono stati all'inizio molto difficoltosi. Infatti ci ho messo due anni per imparare e sto ancora imparando, ma mi rendo conto che ho fatto dei passi avanti.

La difficoltà più grande che ho incontrato è stata quella di registrare i numeri delle riviste che avevano il loro numero, poiché io registravo anche quelli che non c'erano perché non avevo capito il lavoro.

Ho trovato un'altra difficoltà: non riuscivo a selezionare, copiare e incollare con il mouse. Però ho chiesto aiuto al mio collega GianGiorgio del SIA e lui mi ha spiegato che si può fare tutto con i tasti: selezionare e fare il copia-incolla. Io l'ho imparato subito e mi trovo bene, però vorrei imparare anche a farlo con il mouse.

La relazione con Katia e Andrea all'inizio è stata un po' difficile, perché loro volevano giustamente che io diventassi più svelta.Ma pian piano ho imparato, così credo che anche loro siano miei amici. Lavorare insieme con Rosa e Fanny è stato positivo, perché mi hanno fatto capire senza sgridarmi di non mangiare i dolci perché mi fanno male. Questo me l'hanno insegnato anche i miei genitori e questo per me vuol dire vivere insieme come se fossero delle amiche. Il rapporto con Roberta è stato diverso, perché non lavoravo sempre insieme a lei e quindi è stato più armonioso e senza problemi. Sono contenta di essere venuta qui.

Conclusioni

Durante questi due anni e mezzo vi sono stati momenti in cui si sono presentate delle difficoltà legate ad atteggiamenti o comportamenti inadeguati di Antonella. Solo attraverso la sensibilità e la capacità dei colleghi di cogliere tali aspetti, si è potuto intervenire attraverso una loro segnalazione. Il loro atteggiamento è sempre stato coerente: amicali sì, ma al tempo stesso mantenendo il ruolo di colleghi che danno consigli, ma senza sostituirsi al ruolo dei genitori o degli operatori. Questo ha consentito di cogliere dei momenti di disagio della ragazza e di intervenire prontamente per impostare degli interventi di supporto. Il ruolo di mediazione dell'educatrice ha consentito di filtrare le segnalazioni e di impostare con la famiglia i supporti necessari.

Durante questa esperienza, abbiamo dovuto lavorare sulle abitudini acquisite nell'esperienza dell'Archivio, che influivano negativamente sull'andamento dell'inserimento in biblioteca. In Archivio non era richiesto di parlare sottovoce, non erano richieste attività urgenti, il ritmo era lento e costante. Antonella ha investito molto in questa nuova attività e ha accettato il costante lavoro di mediazione con le nuove istanze e le nuove modalità di relazione, non più bambina fra gli adulti, ma adulta fra adulti.

Attualmente Antonella ha un mansionario più articolato, creato a seguito della drastica riduzione della richiesta di fotocopie dovuta all'organizzazione della ricerca bibliografica su supporti elettronici (riviste on-line). Nel tempo ha imparato ad accettare interruzioni su richieste di mansioni da svolgere prioritariamente, anche se per lei è stato molto difficile. In uno degli incontri bisettimanali in cui leggeva insieme con l'educatrice il diario delle attività svolte, Antonella ha affermato: «Sono molto contenta di me stessa. Oggi una collega mi ha chiesto di fare delle fotocopie urgenti e io le ho fatte senza sentirmi male, anzi mi sono sentita bene».

Le richieste fatte nel tempo, la sua responsabilizzazione, il trattarla come ogni altro collega, senza paternalismi, ha fatto sì che Antonella rispondesse adeguandosi al nuovo contesto.

4. Claudia Pantemi*

La collaborazione tra servizi

Il Centro Residenziale «Villa S. Maria della Pace» segue due progetti di inserimento lavorativo: un nostro ospite lavora come operaio presso una fabbrica di alimentari e un altro sempre come operaio presso un'azienda agricola.

Inserimenti avvenuti molti anni fa con grandissime difficoltà, che si sono appianate col tempo, ma non sono del tutto scomparse, soprattutto per quel che riguarda i rapporti con i colleghi assolutamente non preparati ad accogliere delle persone con disabilità mentale. Si sono dimostrati molto più sensibili i datori di lavoro che i colleghi. I due ragazzi non hanno problemi di rendimento, benché abbiano un lieve ritardo mentale, ma di relazione all'interno del posto di lavoro.

Da un anno all'interno del Centro è iniziato un nuovo progetto che ci vede non più come promotori di un inserimento lavorativo per un nostro ospite, ma bensì come luogo di lavoro che accoglie una persona disabile come dipendente.

Per poter assolvere agli obblighi della legge 68 abbiamo assunto circa un anno fa, una ragazza disabile quale addetta alla stireria-lavanderia-guardaroba. Ci è sembrato doveroso essere sensibili più al deficit mentale che a quello fisico in quanto fa parte della nostra *mission* occuparci di queste problematiche.

Il percorso di questa nuova assunzione ha dato buon esito perché programmato sin dall'inizio in sinergia con la Provincia di Gorizia (Ufficio del Lavoro), il SIL (Servizio Inserimento Lavorativo) e noi Ente privato.

C. ha venti anni, un ritardo mentale lieve ed è residente nel nostro Comune. Ha usufruito all'inizio di una borsa lavoro, che le ha dato modo di iniziare l'esperienza senza gravare sul bilancio del Centro. In questo periodo, tutto il reparto ha collaborato in modo attivo affinché diventasse un vero momento di «abilitazione». Le fasi del lavoro sono state divise, sezionate, distribuite in una scheda di osservazione che le colleghe di lavoro dovevano compilare; sono stati dati dei tempi, si è discusso e valutato periodicamente con i referenti del SIL. La famiglia non ha mai avuto contatti con noi datori di lavoro, in questa fase, ma solo con il SIL.

Finito il periodo di tirocinio-borsa lavoro, C. è stata assunta a tempo indeterminato, ma il cammino è appena iniziato, perché sappiamo che le sue possibilità sono ancora in crescita e per questo si è avviata una domanda di sostegno finanziario con SILAVORO per offrirle un tutor dedicato a lei.

C. ha raggiunto un buon grado di autonomia in più fasi del suo lavoro ma, come detto, continua un programma di abilitazione. La ricetta giusta è stata senz'altro la voglia di fare di C., ma indispensabile è stata l'integrazione fra i servizi pubblici sul territorio (Provincia di Gorizia, Servizio Inserimento Lavorativo) e noi, luogo di lavoro privato. Il nostro è certo un posto di lavoro un po' speciale, ma pur sempre un posto dove si deve produrre, collaborare con i colleghi, rispettare i ruoli e le competenze.

Hanno contribuito inoltre le normative, che hanno permesso un supporto economico al Centro nel periodo iniziale: borsa lavoro, SILAVORO.

Ho preferito parlare di questo inserimento lavorativo che ci vede coinvolti come datori di lavoro e non come ente privato al servizio dei disabili, perché è la dimostrazione che là dove c'è sensibilità e cultura dell'accoglienza

* Coordinatrice della casa di accoglienza «S. Maria della Pace» di Medea, Gorizia.

si ottengono, con le strategie giuste, risultati inaspettati da persone con difficoltà, ma con tanta voglia di realizzarsi.

5. Maria Luisa Cimadori

Vittorio e l'attività sportiva

Mio figlio, che chiamerò convenzionalmente Vittorio (nome che dovrebbe essere bene augurante), compirà fra breve 25 anni. In tutto questo tempo ho trovato una volta soltanto il coraggio di descrivere la «sindrome» e i vari tentativi di «cura» nonché gli interventi educativi, allora esperiti, in un breve racconto successivamente pubblicato sul mensile «Risposte» edito dall'Oasi di Troina.

Vittorio aveva 11 o 12 anni ed eravamo reduci da uno dei tanti «viaggi della speranza».

Eravamo stati a Toronto, muniti di una relazione dei sanitari di qui, che paventavano un «X fragile», per fare a Vittorio una mappa cromosomica, che in Italia (o forse nella nostra regione) ancora non si faceva.

Avevamo dei parenti che abitavano in una cittadina dell'Ontario. Poiché mi ero ricordata che la prima diagnosi di autismo, etichettata in quella circostanza sbrigativamente come «la malattia maledetta», era stata fatta da una neuropsichiatra che aveva lavorato per molti anni al «Sick Children Hospital» di Toronto, avevo accettato di buon grado un'ospitalità che, in seguito, con un figlio così «disturbante e pericoloso», non avrei più avuto da nessun altro.

Anche la permanenza negli alberghi per più di qualche giorno è diventata, col passare degli anni, sempre più problematica (per non parlare dei viaggi in treno o, peggio ancora, in aereo).

Fatta eccezione per il referto negativo all'X fragile, eravamo rientrati dal Canada con risposte abbastanza vaghe e con la prescrizione di farmaci considerati dai nostri medici «obsoleti» o «assolutamente inutili».

Invece di sentirmi sfiduciata, avevo reagito immediatamente andando col mio bambino a Bologna per tutta una serie di accertamenti presso la clinica Neurologica, dove mi ero trovata in compagnia di tante altre povere madri che, come me, non sapevano dove sbattere la testa o, meglio, non sapevano come mettere al riparo la testa dei loro figli dal loro cieco autolesionismo.

Da qui ero in seguito approdata al Centro di ricerca dell'Oasi di Troina, quindi ancora a Bologna, dove facevo controllare saltuariamente mio figlio.

Tutto questo fino al compimento del diciottesimo anno di età, quando Vittorio veniva preso in carico dalla locale Neuropsichiatria.

Voglio rimarcare che negli anni compresi tra la fine della scuola primaria e il compimento della «frequenza» alla scuola secondaria di secondo grado, corrispondenti alla pubertà e all'adolescenza, a un buon sviluppo fisico (anche e soprattutto grazie alla pratica di molto sport imparati dal ragazzo) si era formata in Vittorio una certa personalità (i suoi educatori parlavano di lui come leader nel gruppo).

Testardaggine, atteggiamenti prepotenti, egocentrici, contestatori per partito preso, lo facevano somigliare a tanti altri ragazzi della sua età, ma il tutto era terribilmente aggravato dall'impossibilità di comunicare correttamente la benché minima frase, anche semplicissima, ma con una propria logica, dal ritrovarsi nelle pastoie di un pensiero aggrovigliato, che non riusciva a trasmettere neppure i concetti più elementari.

Tutti i suoi discorsi vengono formulati per domande e bisogna indovinare dove vuole andare a parare. Confusione totale di parole, paroloni, un bagaglio incredibile di termini,

che però non arrivano alla formulazione di qualcosa che abbia un significato.

Eppure dietro a quello sguardo vivace non può esserci il vuoto, ma tanti, innumerevoli flash cognitivi, tutti scoordinati che, non trovando il loro canale di sfogo naturale nell'espressione verbale, si traducono in autolesionismo, violenza verso gli oggetti, quando non addirittura verso le persone.

Perciò, parlando dell'influenza della scuola su Vittorio, devo specificare che, grazie e malgrado a essa, l'impatto sul carattere e sulla formazione del ragazzo è stato determinante. Ricordo con amarezza quanto sia stato traumatico rompere il muro di diffidenza non dei bambini prima e dei ragazzi poi, ma dei loro genitori, timorosi per la vicinanza di un soggetto così diverso, così scomodo.

Tutti coloro che lo hanno esperito per i propri figli sanno quanto il periodo scolastico costituisca un banco di prova a volte insostenibile. E non soltanto per i ragazzi.

Non vado a raccontare di episodi che ho trovato quasi in fotocopia, spesso anche nel nostro bollettino, di esperienze riportate da altri genitori.

Situazioni con insegnanti di sostegno tanto inadeguati quanto assenteisti, ritardi inspiegabili nelle supplenze, ottusità dei professori curricolari, dichiaratamente depressi per il fatto di trovare nel proprio istituto un numero particolarmente nutrito di ragazzi disabili.

La socializzazione con gli altri studenti ridotta al solo «riposo grande», la tanto conclamata integrazione risolta con un'accoglienza settimanale nell'aula comune per la sola lezioni di disegno e per quella di educazione fisica.

L'insegnante di musica che, per vari mesi e con ogni genere di scuse, si era rifiutato di fare lezione con mio figlio, aveva dovuto convenire in seguito che Vittorio, malgrado tutto, aveva una sensibilità particolare (questo grazie anche a un'amica che lo aveva introdotto allo studio del pianoforte).

Eravamo comunque arrivati al capolinea del percorso, tormentato fin che si vuole, ma pur sempre con una strutturazione del tempo (altrimenti entità assolutamente incomprensibile), una programmazione della giornata, un'attività insomma in grado di conferire una certa qualità di vita.

Già alla fine della scuola dell'obbligo avevo cercato più volte un inserimento in qualche istituto professionale.

Nella nostra città ce n'era uno molto valido nella preparazione degli studenti, che infatti arrivavano da ogni parte della regione, nell'ambito della ristorazione.

In un primo momento, avevo ricevuto delle assicurazioni per una presa in carico; naturalmente si parlava di una frequenza part-time con l'affiancamento di un educatore ma, all'atto della realizzazione del progetto, erano sorte difficoltà di ogni genere: burocratiche, amministrative, sanitarie, assicurative, ecc.

Stessa delusione per un istituto professionale agricolo che, essendo lontano dalla nostra città, aveva in più la difficoltà di dover provvedere a un affiancamento del ragazzo per l'arco delle 24 ore, perciò tutor e vigilanza notturna, reputato dai servizi proibitivo per l'onere eccessivo.

Mi trovavo ormai a un bivio: la frequenza di un centro diurno nella nostra città o la permanenza con rientro a casa nei fine-settimana in una struttura residenziale situata in regione, non molto lontana da noi.

Avevo lavorato tanto per più di vent'anni per riuscire a dare delle autonomie a Vittorio che trovarmi a sbattere il naso contro la dura realtà dell'istituto era una botta troppo dolorosa da sopportare.

Decisi così di accettare l'accoglienza in un centro diurno.

Mi illudevo di potermi rendere utile affiancando, per la parte di mia competenza,

gli operatori, e integrando il loro lavoro. Già, il loro lavoro.

Sì, è vero, c'erano le sedute sulla programmazione personalizzata, i colloqui con assistenti sociali e neuropsichiatri, ma intanto il dosaggio dei farmaci doveva essere aumentato.

Venivo a sapere che quel tale programma non poteva partire per carenze di struttura, che l'attività di piscina, o di bicicletta o anche di semplice passeggiata non veniva svolta con una frequenza decente per mancanza o assenza di personale. Poi c'erano gli avvicendamenti, molto frequenti, degli educatori, che devono supplire con la buona volontà, quando ce l'hanno, alla carenza di una sufficiente preparazione.

Debbo riconoscere che sulla sua strada Vittorio ha incontrato molte persone di cuore, ma purtroppo per un adulto con una disabilità della comunicazione, che continua a sviluppare in un crescendo inarrestabile aggressività, sia in casa che fuori, deve per forza esserci qualcosa che non gira nel modo giusto.

L'esperienza consolidata e la capacità di gestione delle situazioni problematiche sono degli additivi indispensabili alle pur insostituibili e preziose qualità umane.

Intanto il rapporto con mio figlio diventava sempre più difficile e la situazione mi sfuggiva di mano. Non avevo più davanti a me il bambino che non riusciva a stare fermo sulla seggiola, che non ce la faceva a orientarsi nella selva inestricabile dei segni ostili di lettere e numeri, che si dibatteva disperatamente nell'impossibilità di capire l'astrazione di verbi, avverbi, preposizioni, il collocarsi nel tempo; la valutazione dello spazio, della temperatura, i sapori, gli odori, con tutte le pulsioni e le ossessioni derivanti.

A tutto questo si aggiungevano gli interrogativi, molto più consistenti, legati alla vita di un giovane uomo, sano fisicamente, pieno di energie, con tutte le implicazioni che ognuno può facilmente immaginare, da cui derivano comportamenti-problema e reazioni violente verso chi a lui è più vicino, capro espiatorio di una situazione senza sbocchi.

La gravità, ma soprattutto la cronicità della situazione, ha creato intorno a noi il vuoto.

Parenti e amici si sono defilati, assenti anche telefonicamente, dando per scontato tutto ciò che ci riguarda, «tanto non può cambiare un bel niente».

In occasione di un paio di accoglimenti al Pronto Soccorso ospedaliero mi vedevo costretta a pregare i sanitari di far salire con me sull'autoambulanza anche il mio ragazzo, per poi farlo custodire nel reparto di emergenza psichiatrica o, come viene chiamato con un benevolo eufemismo «Diagnosi e cura» durante il tempo necessario per gli accertamenti del malore da me accusato e il trattamento conseguente.

Ovviamente, la somma di tante peripezie, la fatica accumulata, lo stress continuo mi hanno procurato qualche problema un po' più serio alla salute.

A questo punto il detto «non tutti i mali vengono per nuocere» si è rivelato nel nostro caso del tutto veritiero.

Sono arrivata a considerare la mia malattia provvidenziale.

Infatti, non facendocela più, risolvevo di chiedere l'accoglienza in una struttura residenziale della mia regione, «Santa Maria della pace» dei Padri trinitari di Medea.

Contro ogni pessimismo l'inserimento, programmato e attuato in maniera intelligente e per gradi, è stato relativamente facile. Il ragazzo si è trovato in un ambiente accogliente, ordinato, circondato da ampi spazi verdi, dove sono accolte persone con disabilità differenti. Alcuni di questi ragazzi, in tutto una quarantina, di età variabile dai 20 ai 45 anni, non hanno la possibilità di rientro

a casa, altri sono inseriti per alcuni giorni alla settimana, altri ancora frequentano la struttura solo durante il giorno.

Il tempo è suddiviso in varie attività. Viene seguito un programma, per quanto possibile, personalizzato. Ore di didattica, di laboratorio, di lavoro negli spazi verdi, e attività sportive.

A queste ultime viene data un'importanza particolare, essendo alcuni dei ragazzi federati con la FISH. A questo proposito, alcune settimane addietro, c'è stata al Centro una festicciola molto simpatica, presenti autorità regionali, provinciali e comunali, per un particolare riconoscimento a un atleta distintosi ai campionati mondiali di Dublino nel 2003, vincendo una medaglia d'oro.

Nell'occasione c'è stata la proiezione di un documentario, molto toccante, in cui si vedevano gli atleti in allenamento, il loro impegno e il loro coinvolgimento a qualsiasi livello di capacità, oltre naturalmente alla parte riguardante i campionati mondiali veri e propri.

Era commovente vedere il saluto della folla agli atleti per le strade di Dublino e l'incredibile partecipazione di pubblico intervenuto alla manifestazione in uno stadio gremito in ogni ordine di posti.

Comunque, tornando a mio figlio, quella dello sport è stata la carta vincente. Il mettere a frutto le sue potenzialità ha comportato tutta una serie di conquiste, prima neppure sognate: l'accettazione della disciplina di gara, il sottoporsi alla fatica dell'allenamento, lo stare assieme agli altri, il misurarsi nella competizione con spirito agonistico. Il coordinamento ne è uscito favorito e l'attività fisica, abbastanza intensa, ha prodotto, con una stanchezza ben sopportata, un effetto positivo sul sistema nervoso, mentre i risultati hanno fatto scaturire un sentimento di autostima veramente terapeutico.

Particolare non trascurabile, agli organizzatori, che spesso mettono assieme delle batterie di atleti disabili e normodotati, va l'enorme merito di fare una reale integrazione.

Sono quasi incredula mentre sto riferendo di tali risultati, ottenuti in un tempo relativamente breve.

Voglio sperare che questo trend positivo continui e possa riflettersi in altri ambiti, per esempio in un comportamento disciplinato che preluda a qualche inserimento lavorativo. Sarebbe la classica conclusione di una favola.

E cammina, cammina, cammina per questo viale buio, ecco che si vede baluginare in distanza una fioca luce.

aprile 2004

6. Claudia Romano*

L'inserimento lavorativo «mirato» dei disabili: alcune opportunità e molte sfide da raccogliere

Alcuni cenni sulla normativa in vigore

La legge n. 68 del 12 marzo 1999 ha profondamente innovato la normativa sull'inserimento lavorativo dei disabili, sostituendo la legge 482/68 che, utilizzata per oltre un trentennio, aveva già da tempo dimostrato inadeguatezza nel rispondere ai bisogni venutisi a creare all'interno del mercato del lavoro dalla parte dei lavoratori disabili e anche dei datori di lavoro.

L'obiettivo della nuova legge, della quale si è scritto molto, proprio a motivo della grande

* Dottoressa, Responsabile Ufficio Inserimento lavorativo Disabili e utenze svantaggiate, Provincia di Bologna.

aspettativa che si è riversata sui cambiamenti previsti, è quello di favorire, attraverso il «collocamento mirato», l'incontro tra le esigenze delle imprese e quelle dei lavoratori disabili, prevedendo strumenti di supporto alle azioni di inserimento.

Le novità più significative della L. 68/99 sono:

- il concetto di «collocamento mirato»;
- l'attivazione dello strumento delle «convenzioni» per adattare i processi di inserimento lavorativo alle particolari esigenze della domanda e dell'offerta di lavoro e al contesto socio-economico locale;
- l'istituzione di un sistema di incentivi correlato al grado e alle caratteristiche dell'invalidità della persona da assumere;
- la previsione di un apposito Fondo Regionale finalizzato al finanziamento di iniziative di adattamento delle postazioni lavorative e di accompagnamento e monitoraggio degli inserimenti lavorativi effettuati;
- l'istituzione di organismi tecnici.

L'elemento principale di novità della normativa è indubbiamente legato al concetto di «collocamento mirato», che rappresenta il superamento della logica impositiva sottesa alla normativa precedente (L. 482/68) e viene definito dallo stesso art. 2 della L. 68/99 come

> […] quella serie di strumenti tecnici e di supporto che permettono di valutare adeguatamente le persone con disabilità nelle loro capacità lavorative e di inserirle nel posto adatto, attraverso analisi dei posti di lavoro, forme di sostegno, azioni positive e soluzioni dei problemi connessi con gli ambienti, gli strumenti e le relazioni interpersonali sui luoghi quotidiani di lavoro e di relazione.

L'obiettivo quindi non è solo quello di trovare un impiego alla persona disabile, ma piuttosto quello di innescare un circolo virtuoso che riesca a valorizzare in pieno le potenzialità della persona, facendone un reale elemento produttivo all'interno del contesto lavorativo.

Il «collocamento mirato» nella Provincia di Bologna

La competenza relativa alla gestione dei servizi per l'impiego e quindi anche del «collocamento mirato» dei soggetti disabili è pervenuta alla Provincia di Bologna nel mese di novembre dell'anno 1999, mediante il DLgs 469/97 che, in coerenza con la delega alle Regioni ed enti territoriali di funzioni e compiti esercitati fino ad allora a livello centrale, assegnava direttamente alle Province la Gestione dei Centri per l'Impiego trasferendo competenze e risorse specifiche per la loro gestione.

È comunque opportuno ricordare che fin dal novembre del 1984, con l'approvazione del «Progetto Handicap '85: tra la scuola e il lavoro» il Consiglio Provinciale sancì il suo impegno in questo campo.

Il progetto, particolarmente innovativo per quegli anni, intendeva dare continuità agli interventi di orientamento, formazione professionale e inserimento lavorativo rivolti ai ragazzi in situazione di disabilità. Il progetto, tra l'altro, dava vita al Servizio Inserimento Lavorativo Handicappati (SILH) il cui obiettivo principale era «quello di raggiungere l'inserimento lavorativo dei giovani handicappati quale positiva conclusione dell'iter formativo».

Le modalità di lavoro del SILH hanno visto la messa in rete degli operatori dei Servizi delle Unità Sanitarie Locali di competenza e le conoscenze sulla persona, in modo da consentire il collegamento tra le reali competenze del soggetto e i bisogni espressi dalle Aziende, già allora nell'ottica del collocamento mirato.

L'attuazione della L. 68/99 in materia d'inserimento al lavoro dei disabili, che è entrata in vigore il 18/1/2000, è stata quindi agganciata al più massiccio processo di decentramento delle competenze e ha recepito in modo sostanziale le metodologie già sperimentate dal SILH, soprattutto per quanto riguarda il raccordo con le strutture sociali e sanitarie, le forme di governo partecipato e di rappresentanza delle organizzazioni dei disabili.

Il percorso metodologico di messa a punto degli strumenti di lavoro ha coinvolto tutti gli operatori dell'Ufficio che, in un processo di ricerca quotidiana delle soluzioni di intervento, hanno costituito un gruppo di lavoro e di riflessione sulle problematiche di volta in volta emergenti. All'interno di tale gruppo di lavoro sono stati quindi elaborati e adattati numerosi strumenti di orientamento, valutazione, osservazione e transizione al lavoro che vengono comunemente utilizzati in modo integrato e personalizzato ai bisogni di volta in volta espressi dai soggetti disabili.

Il gruppo ha messo a punto, tra l'altro:

a) una scheda di analisi e valutazione delle potenzialità lavorative, prevista dallo stesso art. 8 della L. 68/99 quale strumento di raccolta delle informazioni necessarie per il collocamento mirato;
b) un percorso di transizione al lavoro costituito da attività di colloquio, consulenza orientativa, bilancio di competenze e altre misure di accompagnamento svolte da operatori appositamente formati e assunti in convenzione tramite centri di FP, cooperative sociali, ecc.;
c) un'azione di assistenza tecnica consistente in momenti di formazione e supervisione degli operatori sui casi più complessi, per i quali è necessaria una migliore lettura dei bisogni espressi o latenti.

L'attività di orientamento e accompagnamento al lavoro svolta in questi quattro anni dall'entrata in vigore della L. 68/99 consente già di fare alcune riflessioni sui dati raccolti, che evidenziano elementi di grande positività, non nascondendo tuttavia elementi di attenzione per i mutamenti che attualmente attraversa più in generale il mercato del lavoro.

Nella Provincia di Bologna, si trovano infatti alla data del 31/12/2004 circa 4590 iscritti negli elenchi previsti dall'art. 8 della L. 68/99 per il collocamento mirato. Questo dato è comunque abbondantemente sovrastimato rispetto al numero reale di persone che è alla ricerca di un lavoro, poiché l'iscrizione agli elenchi dà diritto anche a provvidenze di natura assistenziale. Molti dei soggetti che richiedono l'iscrizione quindi non sono realmente alla ricerca di un'occupazione.

Lo stesso discorso può essere fatto, naturalmente per il dato cosiddetto «di flusso», cioè il numero di persone che nell'arco di tempo considerato si iscrivono negli elenchi, dei quali si può vedere riassunta la serie storica nella tabella 1.

Naturalmente a fronte dell'«ingresso» negli elenchi dei lavoratori disabili, è necessario valutarne anche l'«uscita», vale a dire l'avviamento al lavoro all'interno delle aziende obbligate. Analizzando, infatti, la serie storica (tabella 2) si osserva una buona tenuta nel numero totale di avviamenti al lavoro, con una crescita ormai consolidata nell'utilizzo dello strumento convenzionale. Allo stesso tempo è confermata la tendenza a un impiego consistente delle assunzioni a tempo determinato (TD), con dati che attenuano la «forbice» da sempre tradizionalmente esistente tra assunzioni a TI (più consistenti numericamente) e a TD. Per i lavoratori disabili le aziende hanno sempre tentato di ritagliare le postazioni più «stabili» dell'organizzazione produttiva, mentre il dato riportato in tabella può indicare una vera e propria «inversione di tendenza» da considerare con attenzione per i periodi a venire.

TABELLA 1
Iscrizioni e reiscrizioni alle liste del collocamento mirato in provincia di Bologna per sesso e classe d'età – dato di flusso. Serie storica – Disabili

Anno	15-24 anni		25-34 anni		35-44 anni		45 e oltre		Totale		Di cui nuovi iscritti
	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	
2000	60	161	115	289	160	331	207	415	542	1.196	n.d.
2001	59	158	117	280	150	328	221	399	547	1.165	718
2002	53	121	103	275	150	340	200	392	506	1.128	706
2003	48	125	105	241	155	353	215	431	523	1.150	792
2004	**46**	**138**	**102**	**265**	**168**	**358**	**234**	**471**	**550**	**1234**	**854**

Fonte: Provincia di Bologna 2004.

Tale indicazione, peraltro in linea con quanto accade sul mercato del lavoro «ordinario», pone anche relativamente al collocamento mirato numerosi spunti di riflessione, finalizzati alla messa a punto di strumenti di ricollocazione e riqualificazione dei lavoratori disabili che, sempre più, necessiteranno al pari di tutti gli altri lavoratori, di percorsi di crescita professionale e di progressivo adeguamento ai mutamenti organizzativi e produttivi del contesto economico, per evitare una marginalizzazione precoce dal mercato del lavoro (tabella 2).

Un confronto dei dati relativi alle persone disabili alla ricerca di un lavoro non può comunque prescindere da una lettura, anche sommaria, dei dati relativi alle aziende obbligate che, si ricorda, sono tenute ogni anno a inviare un prospetto riepilogativo contenente i dati del personale in forza, disabile e non disabile, unitamente alla descrizione dei profili disponibili per le persone disabili ancora da assumere.

I prospetti riepilogativi annuali vengono presentati dalle aziende entro il 31 gennaio di ogni anno in riferimento all'organico aziendale alla data del 31/12 dell'anno precedente.

I dati della serie storica mostrano un andamento irregolare (tabella 3). Questa variabile è infatti influenzata sia dalle dimensioni che dalla dislocazione delle aziende obbligate, caratterizzate spesso da processi

TABELLA 2
Avviamenti di iscritti alle liste di collocamento mirato in provincia di Bologna per sesso e tipologia di rapporto – Serie storica

Anno	Apprendistato		Contratti di inserimento		Tempo determin.		Tempo indeterm.		Totale		Di cui in convenz.
	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	
2000	4	11	8	16	82	190	216	511	310	728	52
2001	12	26	1	5	70	175	213	506	296	712	333
2002	3	8	5	7	121	271	234	566	363	852	454
2003	2	14	1	4	76	376	306	547	385	941	458
2004	**4**	**11**	**0**	**0**	**195**	**441**	**261**	**565**	**460**	**1017**	**485**

Fonte: Provincia di Bologna 2004.

di fusione, trasformazione, segmentazione che si succedono anche numerose volte nel corso di pochi anni.

In secondo luogo, si osserva una difficile costruzione di serie storica anche per i dati relativi al numero di posti scoperti nelle aziende obbligate (tabella 4). Tale numero deriva infatti, oltre che dai suddetti mutamenti organizzativi delle aziende, anche dalle diverse scelte strategiche che compie la direzione aziendale anno per anno (ricorrere all'esonero parziale, che consente di pagare un contributo anziché assumere lavoratori disabili, utilizzare meccanismi di compensazione territoriale per assumere più disabili in alcune province invece che in altre, ecc.).

A queste scelte è quindi costretta ad adeguarsi l'offerta dei lavoratori, che pur potendo contare «sulla carta» su una quantità soddisfacente di postazioni lavorative (il rapporto tra postazioni disponibili e lavoratori alla reale ricerca di occupazione è stimato infatti di circa 1:1), in realtà scontano particolari condizioni di disagio nelle caratteristiche di molte delle postazioni esistenti (lavori faticosi, molto complessi, dislocazione degli ambienti di lavoro al di fuori del contesto urbano poco raggiungibili con mezzi di trasporto pubblico, ecc.)

Per quello che riguarda gli strumenti di inserimento utilizzati, si è già detto che uno dei punti qualificanti della L. 68/99 è costituito dalla possibilità di stipulare convenzioni, con aziende private e Pubbliche Amministrazioni ai sensi dell'art. 11 della L. 68/99 (tabella 5). I programmi concordati offrono infatti

TABELLA 3
Prospetti riepilogativi annuali presentati e disabili occupati* in aziende pubbliche e private della provincia di Bologna – Serie storica

Anno	Datori privati		Datori pubblici		Totale	
	Prospetti presentati	Disabili occupati	Prospetti presentati	Disabili occupati	Prospetti presentati	Disabili occupati
2000	2.668	3.906	103	990	2.771	4.896
2001	2.197	4.065	95	1029	2.992	5.094
2002	2.665	3.854	89	996	2.754	4.850
2003	2.754	4.035	99	1171	2.853	5.206

* Il dato fa riferimento esclusivamente ai disabili occupati nelle aziende obbligate che hanno presentato il prospetto riepilogativo.
Fonte: Provincia di Bologna 2004.

TABELLA 4
Posti scoperti al 31 dicembre in aziende della provincia di Bologna per settore di attività Serie storica

	Agricoltura	Industria	Servizi	Totale	Di cui in enti pubblici
2000 – disabili	3	742	1.778	2.523	1.007
2001 – disabili	4	711	1.352	2.067	751
2002 – disabili	3	643	1.210	1.856	689
2003 – disabili	6	709	1344	2.059	475

Fonte: Provincia di Bologna 2004.

TABELLA 5
Convenzioni stipulate ai sensi dell'art. 11 L. 68/69 con datori di lavoro privati e pubblici
Serie storica

	2000	2001	2002	2003	2004
Convenzioni stipulate con aziende private	164	294	216	152	252
Convenzioni stipulate con aziende pubbliche	8	12	8	9	10
Totale	**172**	**306**	**224**	**161**	**262**

Fonte: Provincia di Bologna 2004.

la possibilità di inserire soggetti disabili utilizzando tutte le modalità contrattuali esistenti (tempi determinati, parziali, ecc.) e consentendo anche la messa a punto di tirocini formativi e di orientamento, indispensabili per l'arricchimento professionale dei soggetti in difficoltà.

Nell'anno 2004, la Provincia di Bologna, unico esempio all'interno del territorio della Regione Emilia Romagna, ha avuto inoltre la possibilità di sperimentare anche due percorsi particolari, previsti dall'art. 12 della L. 68/99.

Si tratta di convenzioni stipulate dalle Provincie con datori di lavoro privati che, a loro volta, affidano commesse di lavoro a cooperative sociali di tipo B le quali, in cambio, provvedono alla formazione e all'addestramento del lavoratore disabile assunto dall'azienda e distaccato temporaneamente presso la cooperativa.

Entrambe le sperimentazioni hanno riguardato una stessa azienda che ha assunto a tempo indeterminato due lavoratori disabili considerati «difficilmente collocabili». La cooperativa ha provveduto alla loro socializzazione e formazione al futuro posto di lavoro attraverso un periodo di addestramento di 18 mesi per un lavoratore e di soli 6 mesi per l'altro e successivamente entrambi sono stati inseriti a tutti gli effetti nell'organizzazione produttiva dell'azienda.

La stipula delle convenzioni previste dall'art. 11 della L. 68/99 consente inoltre l'accesso agli incentivi previsti dall'art. 13 della L. 68/99 (tabella 6) destinati ai datori di lavoro privati che assumono (utilizzando lo strumento della convenzione) lavoratori con disabilità molto gravi (superiori al 67%) o con problemi psichici o intellettivi, per i quali la mediazione e l'accompagnamento sono a volte l'unica possibilità di raggiungimento del traguardo dell'assunzione.

Nella tabella 6 si trovano raccolti i dati del quinquennio, che danno buona evidenza di due fenomeni contrapposti e in qualche modo collegati.

TABELLA 6
Incentivi erogati a datori di lavoro privati ai sensi dell'art. 13 L. 68/99

	2000	2001	2002	2003	2004
Richieste pervenute	93	81	124	91	140
Richieste ammissibili/finanziabili	49	72	107	86	124
Risorse disponibili	L. 1.871.734.422	€ 808.847,28	€ 530.192,02	€ 617.248,42	€ 774.729,28

Fonte: Provincia di Bologna 2004.

L'analisi dei dati lascia emergere da un lato la sempre più consistente diffusione nell'utilizzo delle convenzioni per gli inserimenti di lavoratori disabili (le convenzioni, si ricorda, sono requisito indispensabile perché la richiesta di incentivi venga dichiarata «ammissibile) con il numero sempre maggiore di soggetti che chiedono di accedere a questi contributi. Ma dall'altro mostra anche che le risorse, stanziate dal Ministero del Welfare in misura pressoché analoga da oltre 5 anni, diventano via via sempre più scarse perché suddivise in capo a un numero maggiore di destinatari.

Appare quindi chiaro che se gli andamenti saranno confermati, da qui a qualche tempo anche la leva economica potrebbe dimostrarsi poco soddisfacente, con ulteriori difficoltà nella collocazione dei soggetti più problematici e con meno chances occupazionali.

L'applicazione della strumentazione metodologica e normativa prevista dalla L. 68/99 per l'inserimento al lavoro è comunque molto più vasta e complessa di quanto possa dar conto questa breve sintesi. Nel corso dei primi anni di applicazione, tutte le Province chiamate a questa importante sfida hanno fatto numerose sperimentazioni di progetti innovativi, tutti caratterizzati da un forte legame con il territorio e con le peculiarità in esso contenute.

La creazione di sistemi integrati di servizi e la definizione di reti di collegamento informativo e operativo è infatti una sorta di comune denominatore che attraversa le esperienze più significative e attribuisce senso e valore aggiunto agli interventi effettuati.

Il «protocollo operativo» per l'inserimento al lavoro dei casi «multiproblematici»

Anche nella Provincia di Bologna l'attività degli operatori dei servizi coinvolti nei processi di inserimento lavorativo per i disabili svolta nei primi anni di applicazione della L. 68/99 e il buon numero di inserimenti lavorativi effettuati ha comunque mostrato luci e ombre, e ha portato a una attenta riflessione sui «punti deboli» del sistema che, soprattutto nel medio-lungo periodo — in una situazione di deterioramento di alcune caratteristiche «virtuose» presenti nel mercato del lavoro del contesto bolognese — rischiano di comportare appesantimento nell'attività dei servizi e soprattutto diminuzione dell'efficacia e dell'efficienza dei percorsi di inserimento lavorativo mirato.

C'è inoltre da sottolineare come «l'onda lunga» dell'entrata in vigore della L. 68/99 caratterizzata, come si è già detto, dall'entusiasmo nei confronti di una disciplina che garantisce sia ai datori di lavoro che ai lavoratori nuove opportunità e che ha condotto a un numero di inserimenti molto consistente, comincia a esaurirsi, e lascia sul terreno i «resti» di questa fase di grande espansione.

In altre parole, dopo quasi un quinquennio nel quale la congiuntura economica favorevole, e la presenza sul mercato del lavoro di numerosi lavoratori disabili ben professionalizzati e con caratteristiche di occupabilità medio-alte, ha portato le imprese a guardare con favore il processo di inserimento lavorativo, comincia a notarsi una diminuzione di lavoratori disabili disoccupati in possesso di una spendibilità sul mercato del lavoro, con una conseguente crescita invece di situazioni di multiproblematicità dei soggetti da collocare.

A questo proposito vale la pena di approfondire per un attimo il concetto di «multiproblematicità» legato alla ricerca del lavoro per i cosiddetti «soggetti svantaggiati» e alle caratteristiche che definiscono i profili di esclusione socio-lavorativa tanto più interessanti se inseriti all'interno di un contesto come quello della Provincia di Bologna.

Questo territorio, infatti, ma in modo abbastanza omogeneo tutto il territorio della Regione Emilia Romagna, è caratterizzato da un tessuto produttivo particolarmente sviluppato, con un alto tasso di industrializzazione — a fronte di una popolazione di circa 910.000 abitanti abbiamo più di 95.000 imprese registrate presso la Camera di Commercio — unito a tassi di occupazione in aumento (dal 50,4% dell'anno 2002 si passa al 51,3% del 2003) e a tassi di disoccupazione in diminuzione ormai costante negli ultimi 5 anni (2,8% nel 2002; 2,3% nel 2003).

A questi dati rilevati nell'ambito del sistema economico e del mercato del lavoro va unita la valutazione senza dubbio positiva del sistema di servizi pubblici e del privato sociale di sostegno delle fasce deboli che da sempre rappresenta una caratteristica vincente del territorio bolognese nella lotta all'emarginazione e al disagio sociale.

Anche in una situazione come quella descritta si evidenziano comunque nodi strutturali di emarginazione e disuguaglianza nell'accesso al mercato del lavoro per soggetti che al progredire delle condizioni di professionalità e tecnologia generali rischiano di rimanere esclusi.

Senza volersi addentrare in una lettura di carattere sociologico, che suggerirebbe una vera e propria connessione tra il livello tecnologico di una società post-industriale e la sua (in)capacità di prevedere dei meccanismi di inclusione sociale per tutti coloro che ne fanno parte (Z. Bauman, *Lavoro, consumismo e nuove povertà,* Città Aperta, 2004), appare chiaro che anche a fronte di una situazione di piena occupazione come quella evidenziata si accompagna la presenza di soggetti a forte rischio di esclusione dal mercato del lavoro e quindi dal tessuto di integrazione sociale.

Il loro ingresso e la loro permanenza all'interno del mercato del lavoro è comunque subordinato a verifiche di compatibilità prestazionale e relazionale, a considerazioni di necessità e valutazioni di opportunità che il mercato stesso formula e modifica nel tempo.

È quindi abbastanza complesso formulare sia una definizione di «soggetto svantaggiato», sia, a maggior ragione, prevedere per questi soggetti una soglia univoca di «occupabilità» oltre la quale, naturalmente, la persona smette di essere considerata «svantaggiata» e diventa a tutti gli effetti un soggetto lavoratore.

L'identificazione di questi soggetti viene sovente effettuata sulla base di caratteristiche, per così dire, «oggettive» che hanno come riferimento oltre a stati di tipo patologico, come la disabilità, fisica o mentale, elementi di tipo razziale e/o culturale, di genere oppure di età, ma spesso sono accompagnati anche da elementi di natura «soggettiva», che innalzano la soglia di ingresso poiché impediscono, ad esempio, l'accesso a un servizio pubblico di assistenza, di mediazione nella ricerca del lavoro, di sostegno o di accompagnamento nell'inserimento o nel mantenimento del posto di lavoro.

È quindi in questa ottica che si è deciso di intervenire nella costruzione di un sistema integrato di servizi che, ciascuno per le proprie competenze e per i propri ambiti di intervento, procedesse alla ricostruzione di un profilo di occupabilità per quei soggetti che pur interessati e disponibili all'ingresso nel mercato del lavoro provinciale avevano in precedenza dimostrato una qualche difficoltà nell'accesso o nella permanenza all'interno di un tessuto produttivo tradizionale. Per questi soggetti ci si trova quindi dinanzi alla necessità di agire in modo sinergico per evitare da un lato il disperdersi di risorse economiche e umane sempre più difficili da reperire e dall'altro per non peggiorare la situazione di «difficoltà nell'accesso» agli stessi servizi di accoglienza, aiuto e presa in carico che

questi soggetti spesso sperimentano come primo meccanismo di esclusione.

Nel corso dell'anno 2004 è giunta quindi a conclusione la lunga attività di riflessione e confronto sviluppata da un gruppo di lavoro interistituzionale costituito da operatori e responsabili dei servizi sociali del Comune di Bologna, del Dipartimento di Salute Mentale, delle Unità Operative Handicap Adulto e dei Servizi per le Tossicodipendenze dell'AUSL di Bologna, i quali, in collaborazione con il Servizio Lavoro della Provincia, hanno prodotto un documento denominato «Protocollo operativo per l'inserimento al lavoro dei disabili ex L. 68/99 con particolare attenzione ai casi complessi e multiproblematici» sottoscritto dalla Provincia di Bologna, dal Comune di Bologna e dall'AUSL di Bologna il 28/4/2004 (presente nella sezione «Documenti» della rivista).

Tale documento risponde quindi a una serie di criticità che, emerse nel corso dei primi anni di applicazione del dispositivo normativo della L. 68/99 si possono così riassumere:

- presenza di soggetti multiproblematici non già in carico ai servizi territoriali e alla ricerca di un'occupazione;
- diversificazione e sovrapposizione degli interventi di supporto messi in opera dai vari soggetti istituzionali e non presenti sul territorio;
- occasionale collaborazione e scarso raccordo dei vari soggetti istituzionali nella progettazione dei percorsi personalizzati di inserimento lavorativo;
- scarsa informatizzazione delle procedure di passaggio delle informazioni e della documentazione relativa ai soggetti disabili in carico e non ai servizi.

Il documento è stato quindi il prodotto di un lavoro comune e definisce i ruoli dei vari soggetti coinvolti (Comuni, Provincia, AUSL) formalizzando gli strumenti operativi che nel corso del tempo hanno caratterizzato la sempre stretta collaborazione di tutti i soggetti istituzionali coinvolti nell'ambito dell'inserimento mirato dei disabili.

Le indicazioni e gli impegni in esso contenuti rappresentano quindi un punto di partenza per il miglioramento della collaborazione, già attualmente definita quale strumento strategico dell'inserimento mirato. La costituzione del Gruppo di Coordinamento Provinciale e delle Unità di Coordinamento Territoriale consente di trattare in modo più incisivo sia le tematiche di carattere generale, sia i singoli casi, in una prospettiva trasversale di miglioramento del benessere e della qualità della vita dei soggetti con disabilità.

L'architettura del sistema di servizi ipotizzato dal protocollo operativo individua quali snodi fondamentali del processo di inserimento essenzialmente due momenti:

1. la fase dell'accertamento sanitario previsto dalla L. 68/99 e dal DPCM 13/1/2000 che si conclude con la redazione della scheda del profilo di diagnosi funzionale;
2. la successiva fase di presa in carico congiunta da parte delle Unità di Coordinamento Territoriale (UCT) costituite da operatori dei vari servizi competenti per territorio chiamati ciascuno per il proprio ambito di intervento a contribuire al buon esito dell'inserimento.

Per quanto riguarda la fase dell'accertamento sanitario una novità importante definita dal protocollo bolognese consiste nella presenza, all'interno della Commissione, della figura dell'operatore esperto di inserimento lavorativo che, nominato dalla Provincia, ha il compito di valutare le caratteristiche del soggetto disabile non soltanto sul piano «soggettivo» (compito assolto dal personale sanitario e dagli operatori sociali

già tradizionalmente presenti all'interno delle Commissioni), ma anche su quello «contestuale», in rapporto cioè con il mercato del lavoro locale e con le opportunità lavorative che questo offre.

Questa valutazione obbedisce quindi al già richiamato concetto di «occupabilità» che, come si è visto, prende in esame l'intera mappa delle risorse e dei vincoli presenti nelle singole situazioni, e contribuisce a costruire un vero e proprio percorso di supporto arricchito di strumenti professionali, sociali, logistici, ecc.

All'attività della Commissione di accertamento segue la vera e propria fase di presa in carico del caso da parte della UCT, che ha il compito di progettare una serie di interventi di supporto socio-lavorativo messi in opera dai servizi territoriali di riferimento e dall'Ufficio Inserimento Lavorativo Disabili della Provincia, che ha la competenza definita dalla L.68/99 al «collocamento mirato», con l'obiettivo comune di creare un percorso di transizione il più possibile ritagliato sulle esigenze del soggetto.

L'UCT provvede quindi a una presa in carico complessiva delle esigenze del soggetto da inserire, preoccupandosi in primo luogo di garantire un referente di contatto con i servizi sociali del territorio (UO Handicap Adulto, SerT, DSM, ecc.).

Tale riferimento, necessario per garantire interventi di natura strettamente sociale (sostegno alla genitorialità, ricerca abitativa, necessità economiche e di gestione della vita quotidiana, ecc.) è accompagnato dal vero e proprio percorso di inserimento lavorativo che si arricchisce di strumenti metodologici e operativi che spaziano dalle tradizionali misure di carattere orientativo, osservativo e valutativo (colloqui, consulenze orientative, bilanci di competenze), a strumenti di carattere formativo (corsi di formazione in aula, «in situazione» o misti, svolti alternando fasi d'aula con sperimentazione sul campo) fino a veri e propri strumenti di transizione e inserimento lavorativo quali i tirocini formativi e di orientamento.

Accanto a questa attività di «professionalizzazione» dei lavoratori, si svolge anche una attenta analisi delle postazioni lavorative presenti nelle aziende individuate quali destinatarie degli inserimenti lavorativi con l'obiettivo di individuare «il posto giusto» per ciascuno dei lavoratori in carico, sul quale procedere all'attività di incrocio domanda/offerta.

Ovviamente questa è una fase estremamente delicata e molto complessa, spesso frutto di una lunga mediazione tra le esigenze aziendali, spesso rigide e tarate su criteri di competitività, produttività e flessibilità della manodopera richiesta, e le caratteristiche dei soggetti disabili multiproblematici che, non a caso, sono spesso caratterizzati da scarsa tenuta nei contesti lavorativi, scarsa capacità di adattamento alle continue modifiche del contesto di riferimento, ecc.

L'esito dei percorsi di accompagnamento e dell'attività di incrocio è quindi il vero e proprio inserimento lavorativo nell'ambito dei contesti produttivi tradizionali (destinatari degli inserimenti lavorativi sono i datori di lavoro obbligati ai sensi della L. 68/99). Ma lo stesso protocollo, nella sua parte finale, dedicata alla strutturazione e all'individuazione delle funzioni del Gruppo di Coordinamento Provinciale — responsabile dell'attività strategica di sviluppo e del monitoraggio degli strumenti e dei risultati raggiunti — sottolinea come sia un obiettivo ineludibile nella definizione dei percorsi di inserimento anche la «ricerca di strumenti alternativi di tipo riabilitativo-assistenziale», che consentano a tutti i soggetti disabili di avere risposte personalizzate e adeguate alle proprie caratteristiche.

Una lettura ideologica dell'inserimento lavorativo mirato come praticabile esclusivamente in ambienti produttivi tradizionali rischia di impoverire la grande varietà degli approcci riabilitativi, senza contare che è proprio nella multiformità degli ambienti produttivi, nella individuazione delle nuove forme dell'impresa sociale, dell'autoimpresa, della micro-impresa e di altre formule innovative che va costruita una parte importante del futuro del nostro mercato del lavoro.

8. Daniela Mariani Cerati*

Il lavoro come proseguimento dell'integrazione scolastica: il caso dell'autismo

A partire dagli anni '70, la funzione della scuola si è andata sempre più sganciando da quella classica dell'imparare a leggere, scrivere e far di conto. Accogliendo bambini gravi e poco propensi ad acquisire le tradizionali nozioni scolastiche, la scuola è diventata sempre più scuola di vita e di socializzazione, aperta anche a chi non avrebbe mai imparato a leggere e scrivere.

È così maturata una nuova filosofia e un nuovo stile formativo: un insegnamento personalizzato, adattato come un vestito su misura agli specifici bisogni educativi di ogni scolaro. Questa logica, portata con forza nella scuola dalla presenza di bambini disabili, è poi andata a vantaggio di tutti. Questo per diversi motivi: l'attenzione alle esigenze educative di ogni singolo studente è un concetto valido per tutti e l'abitudine a ragionare in questo modo per il disabile porta poi a una maggiore sensibilità anche nei confronti di ogni singolo bambino. In secondo luogo, ci si rende conto che avere un bambino disabile diventa un'opportunità educativa a tutto campo per i compagni, se la situazione viene sfruttata al meglio da insegnanti motivati e competenti.

Le leggi italiane sull'integrazione hanno superato, per spirito di apertura e accoglienza, tutti gli altri Paesi.

Ma i bimbi crescono e, nella maggior parte dei casi, la disabilità rimane: se il luogo naturale dove un bambino incontra i coetanei è la scuola, in età adulta alla scuola dovrebbe sostituirsi un posto di lavoro.

Vediamo cosa avviene in Italia per una categoria particolarmente sfortunata di disabili: gli autistici, nelle parole di Francesco Campagna (dal sito www.autismo.it).

> I bambini di cui ci si è occupati con tanto impegno crescendo sembrano sparire non solo negli interessi degli studiosi, ma anche dal contesto sociale. Mantenere l'ottica dell'approccio riabilitativo tradizionale che si pone come obiettivo quello della guarigione rende inefficace qualsiasi intervento poiché questo obiettivo è irraggiungibile. Tale constatazione porta spesso alla totale rinuncia a qualunque trattamento e l'intervento si riduce a una semplice assistenza.

Gli autistici hanno una grave compromissione della qualità della vita, ma non della sua lunghezza, per cui occuparsi delle varie fasi della vita e non solo dell'infanzia dovrebbe essere cosa logica e doverosa ma, come dice Campagna, essi scompaiono dagli interessi di tutti: studiosi e operatori sociali. Pochi sono i ricercatori che hanno compiuto studi epidemiologici sugli autistici in età adulta in Italia. Uno di questi è Stefano Palazzi, che ha cercato, con non poca fatica, di identificare gli autistici adulti presenti nella regione Lombardia alla fine degli anni '90.

La situazione descritta al 4 giugno 1999 (www.autismo.it) per gli adulti autistici è la

* Già Dirigente medico del Servizio Sanitario Nazionale, Segretario del comitato scientifico dell'ANGSA (Associazione Nazionale Genitori Soggetti Autistici).

seguente: un terzo si trova in istituti assistenziali, dove l'inserimento lavorativo è di livello zero, ovvero inesistente. Questi soggetti non hanno sviluppato nessuna abilità, non possiedono nessuna autonomia e sono incapaci di qualunque forma di socializzazione.

I restanti due terzi sono inseriti nei centri socioeducativi e riabilitativi e nelle comunità agricole. L'autore chiama questo inserimento lavorativo di «livello primo» e i soggetti che ne fanno parte sono caratterizzati da grave ritardo e gravi comportamenti problema.

Nessuno degli autistici adulti identificati nello studio di Palazzi ha un inserimento di livello superiore, ovvero un'attività sicura in un centro di formazione professionale, o un'attività supportata, come quella di una borsa lavoro o, tanto meno, un'attività produttiva a livello competitivo sul mercato, pur con un'assunzione protetta.

A conclusione del suo studio, Palazzi afferma:

> Dei 145 casi adulti di cui si hanno dati sufficienti, la stragrande maggioranza è di livello funzionale tragico per tutte le mansioni della socialità e dell'autonomia.

Questa situazione è ascrivibile in primo luogo alla gravità della patologia, che si nasconde all'osservatore in età infantile, quando il bambino si presenta bello, senza difetti fisici, con lo sguardo vagamente assente ma apparentemente assorto in pensieri profondi, mentre diventa evidente in modo inequivocabile in età adulta.

Volgendo uno sguardo a livello internazionale, esistono esempi di autistici che hanno avuto esiti migliori?

Il programma di Stato della Carolina del Nord, noto con l'acronimo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children),[1] ha il merito di avere dato, nell'arco di quasi quarant'anni di attività, risultati non trionfali, ma buoni e riproducibili, nel senso che gli stessi risultati sono stati riprodotti dovunque l'approccio TEACCH sia stato importato.

Lo staff di educatori del TEACCH, sotto la guida illuminata di Eric Schopler, ha iniziato a lavorare nel 1972 con bambini piccoli, utilizzando un approccio educativo personalizzato basato su una valutazione, ripetuta nel tempo, del profilo dei punti di forza e di debolezza di ogni bambino, da cui emergeva un programma educativo che veniva via via aggiornato nel corso degli anni, senza soluzione di continuità tra l'età evolutiva e l'età adulta.

L'orientamento di questo gruppo è molto vicino al modo di sentire italiano in quanto vi è sempre stata fin dall'inizio una grande tensione verso l'integrazione nella scuola e nella società *(mainstreaming)*. Fedeli a questa premessa, quando i bambini seguiti dall'infanzia hanno raggiunto l'età adolescenziale e adulta, sono nati, a partire dal 1989, modelli di integrazione lavorativa adattati alle caratteristiche peculiari dei singoli soggetti.

Gli operatori del TEACCH hanno sempre affermato che, allo stato attuale delle conoscenze, il loro approccio, che segue l'individuo a tutto campo, trasversalmente e longitudinalmente, dalla culla alla tomba, non ha mai guarito nessuno. Il loro sforzo pertanto, che aspira a ottenere quanto oggi è possibile, in assenza di terapie risolutive, tende ad adattare il più possibile l'individuo all'ambiente e l'ambiente all'individuo, intendendo per ambiente sia quello fisico che quello umano.

Consapevoli del fatto che il bambino autistico sarà purtroppo un adulto autistico,

[1] www.teacch.com.

ma senza rinunciare all'ideale dell'integrazione nell'arco della vita, Schopler e collaboratori consigliano di iniziare precocemente, sin dall'età di 10 anni, a cercare di individuare per ogni soggetto quale attività lavorativa potrebbe svolgere da adulto. Il tipo di attività possibile emerge dal profilo di abilità, dai punti di forza e dagli interessi, anche maniacali, di ogni individuo.

Come logica conseguenza della valutazione individuale nel programma educativo viene compreso, tra le altre cose, un precoce addestramento a mansioni lavorative, in preparazione a un'attività lavorativa nella vita adulta che prosegua l'integrazione preparata con la scuola.

In continuità con quanto avviene in età evolutiva, la Division TEACCH — che fa parte dell'Università di Chapel Hill e che è finanziata dallo Stato della Carolina del Nord — è in collegamento con diverse aziende e realtà lavorative sparse in tutto il suo bacino di utenza, lo Stato stesso.

La formula con la quale i soggetti con autismo vengono inseriti nel lavoro è chiamata *supported employment* (lavoro supportato) e, a differenza di altre disabilità, per le quali il supporto è presente all'inizio, ma poi scompare, in questo caso il supporto rimane nel tempo. Un operatore della Division TEACCH, detto *Job coach,* è presente durante tutto l'orario di lavoro e a tempo indeterminato, con un rapporto fra educatore e utenti che varia da 1:1 per i casi più gravi a 1:15 per i casi meno gravi. Questo è reso necessario, per i casi a più alto funzionamento, dalla instabilità del carattere, dalla constatazione realistica che comportamenti problematici possono verificarsi in modo imprevedibile per tutti gli autistici e che, pertanto, in assenza di un supporto costante e disponibile in fretta al bisogno, il lavoro verrebbe facilmente perso anche in presenza di buone capacità lavorative.

Il livello di supporto da erogare al singolo individuo emerge dalla valutazione compiuta nel passaggio dalla scuola al lavoro.

Per i soggetti più dotati vi è un educatore per ogni 10-15 soggetti. Questi lavorano in modo indipendente in posti di lavoro tra loro lontani.

All'inizio, per un periodo di 2-8 settimane, l'educatore lavora a tempo pieno con l'utente con la doppia funzione di insegnargli tecnicamente il lavoro e di aiutare i colleghi a capire e accettare il nuovo «lavoratore» con le sue potenzialità e i suoi limiti. In seguito, il soggetto rimane solo con i naturali colleghi e l'educatore viaggia da un'azienda all'altra per supportare a turno i 10-15 soggetti a lui affidati e i rispettivi colleghi.

Le ore settimanali di supporto vanno da una a sei, a seconda del fabbisogno specifico dell'utente, dei colleghi o di difficoltà intrinseche al lavoro. Il livello del supporto può diminuire o aumentare a seconda delle necessità, che nel tempo possono cambiare.

In questo modo l'educatore è in grado di minimizzare o di prevenire i problemi che inevitabilmente sorgerebbero, in sua assenza, dalle gravi difficoltà di comunicazione che purtroppo, allo stato attuale, persistono anche dopo il migliore percorso educativo.

Questo modello, che è nato 15 anni fa, si è mostrato efficace non solo per trovare il lavoro, ma anche e soprattutto per mantenerlo.

Per il gruppo degli autistici più dotati che usufruiscono del supporto ora descritto lo stipendio e i contributi sono uguali a quelli degli altri lavoratori. I tipi di lavoro che sono stati svolti con successo sono i seguenti: lavori d'ufficio, biblioteche, stoccaggio, magazzini, computer, laboratori, cucine e altri lavori finalizzati alla produzione e commercializzazione di generi alimentari.

Questo modello è valido per i soggetti più abili, ma il gruppo TEACCH non rinuncia all'integrazione neanche per i meno abili,

fornendo il Job coach con un rapporto fra educatore e utenti che arriva fino all'uno a uno per i più gravi, passando attraverso tutti gli stadi intermedi.

Vediamo da vicino il modello «uno a uno».

Il reperimento dell'azienda adatta ad accogliere la coppia autistico-educatore viene fatto direttamente dalla Division TEACCH, che vi colloca l'individuo per il quale si ritiene adatto quel tipo di lavoro e poi fornisce l'educatore, che sarà presente per tutte le ore lavorative a tempo indeterminato.

L'educatore adatta e modifica la struttura ambientale in modo da andare incontro alle peculiari esigenze del «lavoratore», esattamente come si fa, nelle età precedenti, nella scuola.

Per favorirne al massimo l'indipendenza e l'autonomia, d'accordo con i colleghi e i responsabili, l'educatore adatta i tempi, i programmi di lavoro e l'ambiente alle sue esigenze, ad esempio mettendogli vicino degli schemi visivi che lo aiutino a svolgere il lavoro nel modo più autonomo possibile.

Uno dei compiti più importanti dell'educatore è fare da tramite tra l'assistito, che possiede scarsissime capacità comunicative, e i colleghi. Inoltre, poiché il lavoro a lui affidato è un lavoro vero, l'educatore deve assicurare che venga portato a termine con la qualità richiesta e nei tempi previsti. Se poi l'individuo si agita, dimostra angoscia o malessere, lo aiuta a mettere in atto quelle tecniche che si sono dimostrate efficaci a favorirne il rilassamento.

Sorprende che questo modello sia nato in America e non in Italia, dove la filosofia dell'integrazione e le conseguenti leggi scolastiche sono note nel mondo per essere le più aperte e accoglienti.

Nella generalità dell'Italia si è assistito a una sorta di schizofrenia, almeno per i disabili mentali gravi: massima integrazione nella scuola, seguita dai centri socioabilitativi in età adulta. Non si vuole con questo disprezzare lo sforzo abilitativo e la qualità di molti centri. Si fa semplicemente notare che essi non rispondono alla logica dell'integrazione per favorire la quale in quasi tutte le regioni, come l'Emilia Romagna, si sono soppresse le scuole speciali, anche di buona qualità, in nome dell'integrazione.

La realtà della situazione degli adulti autistici in Italia è poi ancora più complessa. Come risulta dall'indagine di Palazzi in Lombardia e da altre indagini italiane, come quella compiuta in Emilia Romagna,[2] in età adulta gli autistici scompaiono. In Emilia-Romagna, la frequenza sulle rispettive coorti di età passa dal picco di 0,5 su mille fra 4 e 5 anni di età a 0,05 su mille fra i 18 e i 29 anni, per poi tendere a zero oltre i trent'anni. Tra i disabili intellettivi adulti risulta una quota di autistici trascurabile, a differenza di quanto avviene per l'età scolare, in cui la prevalenza è quella attesa in base a quanto noto dagli studi internazionali: 1 o 2 per mille a seconda del rigore con cui si applicano i criteri diagnostici.

Dal momento che di autismo, allo stato attuale, né si muore né si guarisce, da quanto sopra si evince che i bambini autistici, col raggiungimento dell'età adulta, perdono la diagnosi, che viene sostituita con quella generica di «disabilità mentale» adulta, talvolta addirittura di disabilità e basta, dimenticando che la diagnosi non è fine a se stessa, ma comporta delle indicazioni riabi-

[2] Regione Emilia-Romagna, *Agenzia Sanitaria: Assistenza alle persona affette da disturbi dello spettro autistico.* Dossier n. 103, 2004, Bologna, 2005; reperibile anche sul sito: http://www.regione.emilia-romagna.it/agenzia-san/.

litative sulla gestione della persona, che si trova a suo agio solo se messa nella situazione ambientale e umana compatibile con le sue peculiarità. A tutti è noto, ad esempio, che gli autistici si sentono a loro agio in un ambiente altamente strutturato e protetto dall'eccesso di stimolazioni fisiche e sociali (Micheli e Zacchini, 2001), indipendentemente dalla loro età. Nell'ottica poi di un'abilitazione permanente che non si arresti con l'età evolutiva, se il soggetto perde la diagnosi, difficilmente continuerà a ricevere quel tipo di abilitazione di cui avrebbe bisogno e che dovrebbe essere specifica per la sua disabilità, a volte di segno contrario rispetto ad altre. Ci riferiamo, ad esempio, all'opportunità di non sottoporre gli autistici, cronicamente affetti da ipereccitazione, a eccessive stimolazioni, cosa che invece può essere opportuna per altre disabilità intellettive in cui la situazione di base è diversa o addirittura opposta.

Con queste premesse, se desideriamo vedere dove e quanto ci si è sforzati di tenere fede anche in età adulta all'ideale dell'integrazione, dobbiamo cercare esperienze compiute con disabili mentali gravi, tra i quali forse sono presenti anche adulti autistici che hanno perso per strada la diagnosi iniziale. Un esempio di coerenza tra affermazioni di principio e prassi di integrazione lavorativa ci viene dal gruppo dell'ASL3 di Genova guidato da Enrico Montobbio (Montobbio e Navone, 2003; Acquarone et al., 2000).

Fin dagli anni '70, in concomitanza con le leggi sull'integrazione scolastica, il gruppo genovese ha iniziato un'opera di integrazione lavorativa dei disabili intellettivi.

Nel 1976, si è costituito il primo SIL (Servizio Inserimento Lavorativo) ed è stata istituita la figura dell'operatore della mediazione al lavoro, del tutto analoga al Job coach dell'esperienza statunitense.

Si è quindi perseguito un progetto di mediazione al lavoro con l'inserimento in posti di lavoro pubblici di disabili intellettivi che prima frequentavano dei laboratori protetti.

Le prime trenta esperienze si sono concluse addirittura con l'assunzione. I risultati sono stati superiori alle attese. Sono stati rilevati importanti apprendimenti nella sfera cognitiva e maturazione nella struttura della personalità. Questi cambiamenti risultavano più evidenti e più rapidi di quelli prodotti dai laboratori protetti.

Questo primo successo ha incoraggiato i promotori a estendere l'esperienza a fasce di disabili via via più gravi per cui, qualche anno dopo, si è giunti al progetto ILSA (Inserimento Lavorativo Socio Abilitativo), per realizzare il quale il Comune di Genova ha approvato, il 28/12/1982, la delibera «Inserimenti in settori operativi del Comune di Genova di Handicappati psichici in posizione di non lavoratori».

Il gruppo genovese ha avuto una parte importante nell'ispirare e favorire l'ottima legge 68 del 12 marzo 1999, che segna un notevole progresso nel favorire l'acceso dei disabili al lavoro, ma che non affronta la tematica del lavoro in funzione puramente abilitativa per soggetti incapaci di diventare produttivi, quelli per i quali Montobbio aveva coniato il termine di «non lavoratori».

Troviamo invece lo spirito della Division TEACCH e del gruppo genovese nel «Protocollo operativo per l'inserimento al lavoro dei disabili ex L. 68/99 con particolare attenzione ai casi complessi e multiproblematici», emanato dalla Provincia di Bologna il 28 aprile 2004.

In tale protocollo all'articolo 5 si legge:

> I Comuni e le AUSL hanno competenze rilevanti che necessariamente sostengono un efficace intervento riabilitativo di inserimento e che si articolano in due ambiti: […] quello di sostegno alla transizione al lavoro intesa non necessariamente come inserimento nel mercato del lavoro,

ma piuttosto come fase di un più generale processo di cura e reinserimento sociale, alternativo a una precoce istituzionalizzazione.

Questa tipologia di intervento prevede l'attivazione di borse lavoro a contenuto riabilitativo, con orari e modalità personalizzate; attività formative ed educative che prevedano la presenza di figure di tutor e di mediazione sui luoghi di lavoro. […] Le borse lavoro possono essere finalizzate all'assunzione o essere parte di un processo riabilitativo.

Le prime vengono definite di tipologia 1 e le seconde, a fine di abilitazione e integrazione sociale, di tipologia 2.

Questa cornice normativa rende possibili esperienze analoghe a quelle descritte per la Carolina del Nord e per il Comune di Genova, in quanto la regolamentazione del lavoro prima vigente, nata per proteggere i lavoratori dallo sfruttamento, impediva anche la sola presenza di soggetti poco produttivi, e non inquadrabili come veri lavoratori, in quello che è l'ambiente naturale di vita per buona parte della giornata degli adulti dai venti ai 57 anni.

La presenza di questo protocollo ha reso possibile una prima esperienza di «lavoro supportato» analoga a quelle descritte nel modello uno a uno dell'approccio TEACCH, che sarà oggetto di una trattazione a parte.

A questo punto è doveroso fare una riflessione di fondo, andando a monte del problema lavorativo, per chiedersi quale significato esso abbia in rapporto alla qualità di vita dei disabili mentali gravi, spesso incapaci di esprimere i loro sentimenti e di analizzare il loro stato d'animo.

Quando parliamo di soggetti con autismo, ci riferiamo a persone affette da una disabilità gravissima, che colpisce in modo pervasivo le abilità più profonde dell'essere umano: la comunicazione, l'interazione sociale e l'immaginazione. A queste incapacità, già di per sé gravissime, si aggiungono, nella maggioranza dei casi, ritardo mentale e altre patologie come la disattenzione con ipercinesia e il disturbo ossessivo-compulsivo, nonché gravi sintomi trasversali rispetto alle malattie psichiatriche come l'aggressività, la distruttività e l'agitazione persistente. Questi sintomi gravissimi, quando sono presenti insieme all'autismo, risentono minimamente dei farmaci, che anzi spesso presentano l'effetto paradosso: peggiorano in risposta a farmaci che in altre situazioni agiscono positivamente almeno nel mitigare, se non nel sopprimere, tali sintomi.

Nel campo dell'autismo, siamo nella situazione in cui era la tubercolosi prima della scoperta degli antitubercolari, quando non era possibile un intervento sulla causa, ma solo su fattori favorenti la risposta alla malattia, come l'alimentazione e il clima. Ancora nel 2005 non conosciamo per l'autismo nessun meccanismo biochimico sul quale interagire e l'unico trattamento possibile è una abilitazione/educazione adattata a ogni singolo individuo in base al suo profilo funzionale. L'integrazione prima scolastica e poi lavorativa dovrebbe pertanto inserirsi in un progetto di vita che miri al massimo del benessere per ogni individuo. Se dunque l'integrazione viene proposta come terapia, vi è evidenza che abbia una reale efficacia secondo i principi della «Evidence Based Medicine» o è un ideale di vita, mutuato da principi validi per l'umanità in generale, ma che potrebbero avere delle eccezioni?

Ci possono essere situazioni in cui è preferibile creare ambienti ad hoc per soli autistici?

In molte nazioni sono sorte comunità agricole per soli autistici, le «farm communities», e da qualche anno anche in Italia è stata fondata la cascina Rossago con questa finalità (Giddan e Ucelli Di Nemi, 2003, pp. 341-350).

Queste esperienze meritano la massima considerazione e il massimo rispetto, anche

se sono in contrasto con gli ideali di integrazione.

Alcuni autistici hanno una ipersensibilità a qualunque stimolazione ambientale e sociale e dimostrano di sentirsi meglio in un contesto protetto, creato apposta per loro. Pertanto, allo stato attuale, caratterizzato dalla totale assenza di terapie chimiche che aiutino gli autistici a meglio tollerare un ambiente «normale», è probabilmente giusto offrire l'una o l'altra possibilità agli autistici adulti, senza atteggiamenti manichei e basando il progetto di vita individuale sugli indicatori di benessere o malessere che questi soggetti, pur incapaci di comunicare, emettono con i loro comportamenti: problematici e intollerabili nelle situazioni a loro inadatte e più accettabili nelle situazioni a loro più congeniali.

Del tutto rispettabile è anche il parere di chi, come l'educatore D. H.,[3] ritiene che per alcuni disabili gravi sia preferibile impostare un progetto di vita fatto interamente di svaghi e attività ludiche.

> Conosco moltissimi «utenti» che non manifestano nessun interesse e nessuna passione per il lavoro, ma questo viene loro imposto. Escludendo i casi di vero e proprio sfruttamento, che comunque esistono, spesso lo scopo è ritenuto davvero la riabilitazione.
>
> Proprio lì?
>
> Molte di queste persone non hanno autonomia e non sono uguali agli altri per quasi tutti gli aspetti della loro vita. Non possono gestire autonomamente i soldi, comprando quello che pare loro, non hanno una vita sentimentale e soprattutto sessuale «normale», qualcuno decide per loro nel bene e nel male le terapie farmacologiche che incidono sul loro umore. Noi «normali», potendo scegliere tra quale di questi aspetti della vita eliminare, non rinunceremmo proprio al lavoro? Invece proprio lì si punta per renderli normali.
>
> YY insegue in modo martellante le sue manie, parla solo di quelle con tensione e ansia, gli piace, o perlomeno si rilassa, solo passeggiando per la città, mano nella mano dell'accompagnatore, con la casa di qualche amico come meta per una merendina. Facciamolo passeggiare, non forziamolo a pelare patate perché pelare è produttivo e passeggiare no. Miglioreranno senza dubbio almeno le condizioni atletiche dell'educatore.

In ogni caso, sia che si preveda un inserimento lavorativo integrato, sia che si creino attività e spazi protetti, sia che si programmi una vita fatta solo di passeggiate, progettare un'intera vita con l'autismo — sempre presente dalla culla alla tomba, sulle cui cause, totalmente ignote, non si può minimamente incidere — è una grande fatica e si sa a priori che a grandi sforzi possono seguire risultati solo parziali e certamente sproporzionati rispetto agli sforzi stessi.

L'educazione speciale ha fatto progressi, la farmacologia quasi nessuno. Questa situazione non dovrebbe essere accettata come ineluttabile. Si dovrebbe creare una collaborazione, un dialogo permanente tra educatori e medici ricercatori finalizzato alla scoperta anche di farmaci che aiutino i soggetti affetti da autismo a ridurre il loro malessere e gli educatori a ottenere di più con una fatica minore dell'attuale, che è titanica e assomiglia molto al lavoro di Penelope.

Per ora, comunque, l'unica terapia è l'abilitazione, un progetto di vita di cui faccia parte, almeno per alcuni, un inserimento lavorativo studiato e preparato in funzione della qualità di vita dell'individuo e non certo della sua produttività.

Bibliografia

Acquarone N. et al. (2000), *Guida all'inserimento lavorativo di persone disabili – Progetto Horizon «Autonomia compiuta»*, Roma, Grafica Romana srl.

Giddan J.J. e Ucelli Di Nemi S. (2003), *L'alternativa non urbana: le farm communities per adulti con*

[3] Lettera inedita scritta nell'ottobre 2004 dall'educatore D. H. alla scrivente.

autismo, «Noos, Aggiornamenti in Psichiatria», vol. 9, n. 4, ottobre-dicembre, pp. 341-350.
Micheli E. e Zacchini M. (2001), *Verso l'autonomia*, Gussago (Brescia), Vannini Editrice.
Montobbio E. e Navone A.M. (2003), *Prova in altro modo*, Tirrenia, Pisa, Edizioni Del Cerro.
Regione Emilia-Romagna, Agenzia Sanitaria (2004), *Assistenza alle persona affette da disturbi dello spettro autistico*, Dossier n. 103, Bologna, 2005; reperibile anche sul sito: http://www.regione.emilia-romagna.it/agenziasan/

Conoscere l'alunno disabile: le fasi iniziali

Silvia Giraldo, Donatella Platano*

qualità

L'imperatore della Terra Gialla,
vagando a Nord dell'Acquarossa,
salì sul monte Cuenlùn
e guardò verso il Sud.
Al ritorno perdette la sua perla magica.
Mandò Conoscenza a cercarla,
ma non la trovò.
Mandò Chiarosguardo a cercarla,
ma non la trovò.
Allora mandò Senzameta e la trovò.
«Strano davvero», disse l'Imperatore,
«che proprio Senzameta sia riuscito
a trovarla».

Ciuangze

Spesso con un semplice «colpo d'occhio» classifichiamo, categorizziamo e individuiamo le caratteristiche di una persona: non abbiamo osservato ma ci siamo fatti guidare dalle «nostre sensazioni» che ci condizionano e ci impediscono di conoscere.

Gli atteggiamenti di questo tipo portano a pensare di aver capito e di sapere già cosa succederà; restringono e limitano le capacità d'osservazione e possono portare a preconcetti e a pregiudizi. Si può arrivare a descrivere comportamenti che diventano caratteristiche strutturali innate e immodificabili, attribuibili a certe categorie di persone che non potrebbero far altro che comportarsi in quel modo. Il passaggio successivo potrebbe essere quello di dare a tali comportamenti connotazioni morali.

Se queste considerazioni appaiono un po' eccessive perché porterebbero a ritenere che con una semplice occhiata si arriverebbe a formulare giudizi, basta pensare a quei luoghi comuni nei confronti degli alunni disabili che si possono udire a scuola parlando con i colleghi: «Ho visto subito che quel disabile non capisce niente» oppure: «Siamo all'inizio dell'anno, ma è chiaro che quell'allievo non può seguire il programma dei compagni» o ancora: «Conosco i Down, so cosa possono imparare». Con questi presupposti, progettare interventi educativi senza preconcetti è sicuramente difficile perché si è condizionati da modelli e aspettative.

Soltanto la consapevolezza che per conoscere modalità e capacità di una persona bisogna decentrarsi dai propri schemi aiuta a controllare le tentazioni definitorie e diagnostiche, assumendo un atteggiamento aperto, disponibile, capace di avere dubbi e sopportare incertezze e di non censurare contraddizioni o manifestazioni non immediatamente comprensibili; permette di scoprire *come* un disabile *può* fare con il suo

* Supervisori di Tirocinio sul sostegno S.I.S. Piemonte, docenti di sostegno specializzate.

deficit e come l'insegnante deve rapportarsi (Oberto, 2002).

Le pratiche che favoriscono una conoscenza meno soggettiva di un alunno con disabilità sono una raccolta sistematica delle informazioni e una osservazione programmata e strutturata; attraverso un utilizzo complementare di queste due modalità si può pervenire a una «conoscenza» che permetta di «non ingabbiarlo in un'identità predeterminata, in quanto appartenente a una categoria (Down, ipovedente, insufficiente mentale, autistico o altro) e favorire invece la costruzione della sua identità, correlata alla differenza e non alla minorazione, che gli permetta di passare dalla rassegnazione di stare nel ruolo assegnato all'assertività di essere se stesso» (ibidem).

Attivare procedure di raccolta di informazioni e di osservazione che siano il più possibile scevre da condizionamenti

> […] è la sfida più alta e affascinante della tecnica osservativa. La posta in palio è la possibilità di condurre osservazioni disciplinate mentre si fa uso di tutte le indisciplinate capacità di discriminazione che l'essere umano possiede. (Aureli, 1997)

I fattori di distorsione sono in parte a carico dell'osservatore e in parte a carico dell'osservato (Batacchi e Borgogno, 1984). Per intervenire sui fattori a carico dell'osservatore è indispensabile utilizzare strumenti quali il tener conto di più elementi, il confronto con gli altri professionisti e l'astenersi dall'interpretare.

Per ovviare alle distorsioni inerenti al soggetto è necessario che l'osservazione si svolga in contesti non artificiali e che l'osservatore sia neutrale nel senso che non dovrebbe aspettarsi di vedere qualche cosa in particolare, ma saper cogliere più messaggi possibili anche se in contrasto con le caratteristiche che attribuisce a un determinato deficit o a una determinata persona.

Questo articolo propone un percorso sulle modalità che gli insegnanti devono attuare nella primissima fase di conoscenza per programmare interventi didattici e educativi per un allievo disabile.

La descrizione lineare che si può desumere dalla lettura di documenti (quali Diagnosi Funzionale, relazione osservativa, ecc.) necessita di essere integrata da adeguate osservazioni. Per conoscere il ragazzo disabile bisogna tenere conto delle relazioni fra tutti gli elementi del sistema in cui vive: il tempo, la storia, il contesto, le persone che ruotano intorno a lui, gli enti, l'ecosistema perché

> […] quando si separa la mente dalla struttura in cui è immanente — come un rapporto umano, la società umana, l'ecosistema — si commette, io credo, un errore fondamentale, di cui a lungo andare sicuramente si soffrirà. (Gregory Bateson)

Per progettare un intervento personalizzato si deve prevedere un'analisi del contesto sociale in cui l'alunno vive per «leggere» come egli percepisce la realtà, come opera nei diversi ambienti, possibilmente non solo scolastici, e come si relaziona quando è a contatto con i coetanei e/o con gli adulti.

Tenere nella giusta considerazione tutti questi aspetti fa sì che l'allievo venga considerato nella sua interezza di persona e non solo come un disabile cui somministrare insegnamenti.

Programmare interventi non preceduti da una conoscenza e da una osservazione a 360 gradi può portare a piani educativi formalmente corretti, ma non personalizzati. Più i dati raccolti si riferiscono ai diversi contesti in cui vive e si muove l'alunno, «tanto più bassa è la soglia di errore nell'avvio della programmazione e nella realizzazione dell'azione didattica ed educativa» (Olmetti Peia, 1998). Lo strumento osservativo è di fondamentale importanza per diagnosticare le conoscenze pregresse, per sviluppare le potenzialità, per

elaborare un percorso formativo calibrato e partecipato e per strutturare un «progetto di vita» rispettoso delle aspettative e del contesto.

Osservare

L'osservazione è un'attitudine che si forma man mano con un lungo esercizio. Si può guardare, udire e toccare senza prestare attenzione e quindi senza osservare, ma non si può programmare un intervento educativo senza badare e pensare a quello che si fa e conseguentemente senza abituarsi gradualmente a una osservazione accurata e precisa.

Osservare significa guardare in modo finalizzato e intenzionale; chi guarda per osservare si pone l'obiettivo di conoscere e descrivere in modo, il più possibile oggettivo, fedele e completo un determinato evento.

Da «come» si guarda una situazione dipendono strettamente il «cosa» si vede, il proprio impegno e il processo che si innesta per farla evolvere. Quindi, questo primo momento di conoscenza del caso, condotto con «sguardo curioso», interessato e libero da pregiudizi, è fondamentale per una reale presa in carico che faccia discendere dall'esame di realtà l'assunzione di una responsabilità progettuale.

Per compiere un'osservazione completa è necessario, innanzitutto, utilizzare metodi che si avvalgano di strumenti diversi che possono essere precostituiti oppure costruiti dall'insegnante o da un gruppo di insegnanti. In secondo luogo, occorre tener presente che gli alunni cambiano nel tempo e che quindi è necessario integrare le osservazioni fatte con altre in tempi successivi.

L'osservazione è caratterizzata da alcune procedure fondamentali:

– individuare l'obiettivo e le finalità;
– tenere distinte la parte descrittiva del comportamento da quella interpretativa;
– confrontare i dati ottenuti con altre persone.

Ci sembra importante sottolineare la necessità di scegliere metodi in sintonia con la situazione da osservare e strumenti che rispondano a un criterio di semplicità.

Tenendo conto dei tempi e delle persone che si stanno osservando, proponiamo differenti metodi e strumenti da utilizzare per condurre l'osservazione di un alunno disabile di nuovo inserimento.

Per cominciare...

Il processo di conoscenza e di osservazione deve iniziare quando alla scuola viene inoltrata la domanda di iscrizione (gennaio/febbraio). Diverse sono le fonti di cui ci si può avvalere prima che l'alunno inizi a frequentare. Occorre che la scuola, che nel successivo anno accoglierà l'allievo disabile, attivi uno o più docenti del gruppo di studio e di lavoro sulla disabilità affinché definiscano i tempi e i modi di attuazione delle procedure di continuità prendendo contatto con:

– *gli insegnanti dell'ordine di scuola precedente,* per conoscere gli interventi educativi attuati;
– *la famiglia,* per ascoltare la descrizione del figlio e per prendere atto delle aspettative;
– *i curanti,* per raccogliere informazioni inerenti l'allievo disabile e la patologia da cui è affetto;
– *l'allievo* stesso, attraverso incontri programmati per conoscerlo e farsi conoscere.

Questi contatti, o fasi, che ribadiamo devono essere attuati ancora nell'anno precedente alla frequenza dell'alunno, sono di estrema

importanza perché permettono la raccolta di dati e la preparazione, con un sufficiente margine di tempo, della scuola accogliente. Attraverso i colloqui può emergere l'esigenza di adeguamenti strutturali dell'edificio scolastico o la necessità di reperire specifici sussidi che favoriscano l'autonomia dell'alunno rendendo meno faticoso il suo iter scolastico. Iniziando in questo periodo la procedura per la richiesta di materiali specialistici, si potrà nel successivo anno scolastico usufruirne. Ad esempio, per un soggetto non vedente o ipovedente, sarà necessario dotare la scuola di ingranditore, Braille-lite, testi in Braille o ingranditi che devono essere richiesti con un notevole anticipo. All'occorrenza il docente di sostegno dovrebbe, facendo riferimento al nomenclatore,[1] saper suggerire alla famiglia il sussidio più idoneo alla disabilità presentata dallo studente, anche in relazione all'età e alla tipologia di scuola che frequenterà.

Tutto il materiale di osservazione compilato durante gli incontri deve essere raccolto in un dossier per rileggerlo a distanza di tempo, confrontarlo con nuove informazioni o alla luce di conoscenze direttamente acquisite e utilizzarlo nella presentazione dell'alunno a nuovi colleghi.

Di seguito si analizzano in modo più approfondito le quattro fasi sopra individuate.

I docenti dell'ordine di scuola precedente

I docenti della scuola accogliente devono accertare conoscenze, competenze e abilità che l'alunno possiede per continuare l'azione educativa «in armonia» con quanto fatto dagli insegnanti dell'ordine di scuola precedente. È importante conoscere sia gli obiettivi raggiunti sia le modalità operative e relazionali adottate. Lavorare «in armonia» significa allora prendere atto di quanto fatto per continuare il percorso di crescita cognitiva e globale dell'allievo; è per questo che l'incontro con i docenti che hanno lavorato con il soggetto è un momento importantissimo per impostare adeguatamente il lavoro per l'anno successivo.

Riteniamo che le domande aperte siano la modalità migliore da utilizzare in questo incontro; è comunque necessario seguire una scaletta contenente i punti fondamentali da approfondire e prendere nota di quanto viene detto intervenendo il meno possibile e in ogni caso sempre con domande per chiarimenti o per verificare di aver compreso correttamente.

Nella scheda 1 proponiamo un protocollo da utilizzare.

La scaletta proposta funge da traccia e può essere integrata da ulteriori note in base alle caratteristiche dell'alunno. L'incontro con i docenti dell'ordine precedente può essere anche l'occasione per un passaggio di «materiali». È buona prassi che gli insegnanti che accolgono l'allievo conoscano i percorsi didattici che sono stati seguiti nonché le metodologie utilizzate; questo per evitare spiacevoli ripetizioni quando non necessarie o per riproporre argomenti già affrontati ma non ancora interiorizzati dall'allievo disabile.

Mentre si visiona il materiale e si raccolgono informazioni non si dovrebbero esprimere giudizi sull'operato svolto; domande insistenti su metodi e obiettivi non raggiunti possono apparire come giudizi negativi sull'attività realizzata. Spesso si pensa che se l'alunno non è in grado di fare alcune cose sia «colpa

[1] Il Ministero della Sanità sancisce con un Decreto triennale (l'ultimo in ordine di data è il n. 332 del 27 agosto 1999) il regolamento recante le norme per le prestazioni di assistenza protesica nell'ambito del Servizio Sanitario Nazionale. Il nomenclatore riporta l'elenco degli ausili tecnici erogabili suddivisi in base alla menomazione e alle disabilità invalidanti e le modalità di erogazione.

SCHEDA 1
Protocollo

Nome cognome allievo _____ data _____

Docenti presenti: _____

Aree di riferimento	Annotazioni
• **Area relazionale e affettiva**	
• **Area dell'autonomia:** – funzionale – sociale	
• **Area del rapporto con sé**	
• **Area comunicativa:** – comunicazione verbale – comunicazione non verbale	
• **Area motorio-prassica**	
• **Area cognitiva**	

Note problematiche _____

- *Area relazionale e affettiva:* rapporto con adulti – rapporto con i compagni – rapporto con familiari – qualità della relazione affettiva (autonomia, dipendenza, simbiosi, rifiuto).
- *Area dell'autonomia:* autonomia funzionale (igiene personale, controllo sfinterico, abbigliamento, alimentazione) – autonomia sociale (regole di comportamento sociale, conoscenza e norme stradali, riconoscimento dei pericoli, gestione e uso dei soldi, abilità comunicative, telefono, lettere, ecc.).
- *Area del rapporto con sé:* riconoscimento dei propri stati d'animo (tristezza, rabbia, gioia) – riconoscimento dei propri vissuti personali – autostima – consapevolezza della propria disabilità, accettazione di sé.
- *Area comunicativa:* comunicazione verbale (come si esprime, cosa esprime) – comunicazione non verbale (mimica facciale, mimica corporea, gestualità).
- *Area motorio-prassica:* coscienza e conoscenza del proprio corpo – coordinazione – motricità fine – lateralizzazione – deambulazione (capacità di camminare, capacità di raddrizzamento del corpo, capacità di mantenere l'equilibrio).
- *Area cognitiva:* relazioni spazio-temporali – abilità logiche – abilità di associazione – abilità di differenziazione – memoria (breve termine, lungo termine, visiva, uditiva, capacità attentiva) – abilità di astrazione – abilità matematiche – abilità di lettura e scrittura.

di» e non è raro che i docenti dell'ordine di scuola precedente percepiscano un tono di «rimprovero» quando si pongono loro troppe domande. Se l'alunno non sa scrivere si è soliti accusare la scuola elementare di non essere stata in grado di insegnarglielo; se non è autonomo nel vestirsi è perché la scuola materna non lo ha educato all'autonomia. Così, ricercando di chi è la colpa, si arriva fino alla «sindrome dell'ostetrica».[2]

Incontrare le persone che hanno già lavorato con l'allievo disabile significa perciò prendere consapevolezza del percorso fatto in relazione alle problematiche che il deficit comporta.

La famiglia

Nel periodo che precede l'inizio della frequenza nella nuova scuola, gli insegnanti devono anche incontrare la famiglia dell'alunno disabile. Questo sarà il primo di una lunga serie di incontri che accompagnerà la frequenza nella scuola dell'allievo. È molto importante registrare nel tempo le informazioni, le richieste e le aspettative della famiglia per stabilire con essa un rapporto di collaborazione nella gestione e nella crescita del figlio.

I colloqui devono avvenire in un ambiente tranquillo e riservato perché spesso si assiste a incontri in piedi nei corridoi o in locali nei quali vi è un continuo passaggio di persone. La scarsa attenzione al luogo e alle procedure del colloquio trasmette poca disponibilità all'ascolto e comunica un atteggiamento non rispettoso delle tematiche che i familiari potrebbero voler affrontare.

Nei primi incontri, riteniamo utile lasciare che i familiari raccontino liberamente ciò che ritengono si debba sapere, perché da questa presentazione emergono le aspettative, le paure e le richieste che più stanno loro a cuore. Inoltre, le informazioni che la famiglia comunica circa la patologia, il livello di gravità del deficit e le modalità di intervento nelle emergenze sono di fondamentale importanza per affrontare correttamente e serenamente situazioni di routine o momenti critici. Il quadro fornito può essere differente rispetto a quanto ci viene detto dai curanti e dai docenti, ma è importante perché rivela come il bambino viene vissuto e quali sono le aspettative della famiglia nei riguardi della scuola. Durante questi colloqui è buona prassi non prendere appunti in presenza della famiglia, né usare questionari anamnesici, ma annotare quanto detto successivamente.

Un modello per registrare le informazioni ricevute nell'incontro, può essere quello della scheda 2.

La registrazione del «racconto della famiglia» deve essere il più possibile scevra da giudizi personali: sarebbe bene che più di un insegnante partecipasse al colloquio per riportare in maniera obiettiva e sequenziale quanto detto.

Nello spazio per le «considerazioni degli insegnanti» si raccolgono, annotazioni e «commenti» dei docenti presenti all'incontro: può essere utile rilevare la presenza o l'assenza di certi atteggiamenti, individuare richieste implicite d'aiuto o segnali di disagio (nervosismo, sfuggevolezza, ecc.) supportando quanto si scrive con adeguate spiegazioni e contestualizzazioni.

[2] Scriveva Mario Tortello sul «Bollettino di Informazione del Comitato per l'Integrazione Scolastica degli handicappati», anno 1, n. 3, dicembre 1985: «Sono apparse alcune lettere in cui i lettori lamentano che la scuola media inferiore non prepara a sufficienza e gli alunni giungono alle superiori con troppe lacune. In altre lettere compare un palleggio di responsabilità tra la media dell'obbligo e le elementari dove si sa, promuovono tutti. […] Seguono altre lettere e prosegue il gioco dello scarica barile. C'è da augurarsi che […] la ricerca del capro espiatorio e delle responsabilità non abbia già portato all'arresto dell'ostetrica che ha assistito alla nascita del bambino».

SCHEDA 2
Informazioni ricevute nell'incontro

Nome cognome allievo _____ data _____

Familiari presenti: _____

Docenti presenti: _____

Racconto della famiglia

Considerazioni degli insegnanti

Il modello sopra proposto può essere utilizzato anche negli incontri che avvengono durante la frequenza del bambino nella scuola mentre, nei casi più problematici, può essere utile che i docenti integrino questa modalità di registrazione dei colloqui con la stesura di un *diario* non strutturato, nel quale si riportano le annotazioni degli incontri informali, delle telefonate o dei messaggi della famiglia. Per *diario* intendiamo un quaderno di annotazioni tenuto dai soli insegnanti, da non confondere con il più noto strumento per le comunicazioni scuola/famiglia. Riteniamo che il *diario* sia una tecnica di osservazione narrativa e retrospettiva da utilizzare quando sono molto frequenti gli scambi e le richieste di informazione fra la famiglia e la scuola. È importante scrivere sia i fatti che accadono a scuola o a casa sia il vissuto del docente in relazione a ciò che viene raccontato nel diario.

La sua compilazione può essere giornaliera, settimanale o mensile, ma comunque sempre scandita secondo una sequenza temporale degli eventi; è molto importante che questo strumento di osservazione sia oggetto di discussione negli incontri con i curanti o con i docenti del gruppo H della scuola.

I curanti

È necessario incontrare i curanti per raccogliere dati inerenti la patologia perché i docenti, pur non essendo tecnici della sanità,

non possono esimersi dal possedere alcune nozioni circa la disabilità di cui il ragazzo è portatore. È possibile avere informazioni sulla patologia tramite la lettura di testi specifici o consultando siti Internet, ma incontrare gli specialisti che hanno certificato l'allievo è comunque, oltre che previsto dalla normativa, estremamente importante soprattutto se i curanti hanno in carico da tempo il disabile. In questo caso la conoscenza si può arricchire di informazioni su aspetti che hanno caratterizzato la vita dell'allievo sino a quel momento e che possono spiegare comportamenti attuali. La conoscenza della patologia e delle sue caratteristiche ha tre funzioni: non farci cogliere completamente impreparati di fronte ad alcune manifestazioni (pensiamo, ad esempio, all'ansia che prende molti insegnanti in caso di soggetti con crisi epilettiche), poter condividere il linguaggio con gli specialisti e iniziare a ipotizzare un primo progetto sull'alunno disabile.

La modalità che ci sembra più adatta a raccogliere le informazioni in questo caso è quella di appuntare, durante il colloquio, gli aspetti salienti (vedi la scheda 3).

Durante la «presentazione del caso», è necessario, a differenza dei colloqui con i docenti e con i familiari, porre domande puntuali e atte a chiarire gli aspetti medico-psicologici e per condividere un linguaggio medico e pedagogico comune, senza timore di sembrare inopportuni.

Nelle «aspettative sulla scuola» si concorda ciò che il curante ritiene l'alunno possa o abbia necessità di fare in base alla conoscenza dei bisogni suoi e della sua famiglia con le caratteristiche e le risorse della scuola.

Riteniamo sia utile, fin da questo primo incontro, definire una «ipotesi di obiettivi condivisi» che insegnanti e curanti concorrono a raggiungere nel rispetto delle competenze professionali di ognuno.

La collaborazione tra professionalità differenti deve avere l'obiettivo di formulare un progetto di vita, dove la conoscenza olistica del bambino, data dall'osservazione in ambiti differenti, garantisce, grazie alla sinergia degli interventi, la costituzione di un Io adulto e il raggiungimento dell'autonomia sociale. Solo attraverso una reale integrazione degli interventi di tutti è possibile una crescita armonica del ragazzo disabile.

Collaborare e integrare gli interventi non significa scambiare ruoli e competenze. Capita a volte, ad esempio, che docenti si rivolgano ai curanti chiedendo di suggerire strategie per l'apprendimento o che i curanti propongano metodologie per il raggiungimento di obiettivi didattici. Collaborare e integrare significa individuare obiettivi comuni che i diversi professionisti devono perseguire in base ai propri ambiti di competenza.

L'alunno

Nel periodo che precede l'inizio dell'anno scolastico, cioè tra marzo e maggio quando l'alunno frequenta ancora l'ordine di scuola precedente, si devono programmare:

- un incontro nella scuola che sta ancora frequentando per osservarlo in un ambiente a lui familiare. In questo contesto, è possibile vedere come interagisce con i coetanei, con gli adulti e quali sono le modalità con cui svolge le attività didattiche;
- una o più visite dello studente disabile nella futura scuola, meglio se con un gruppo di compagni. Le modalità di accoglienza, le attività e i tempi sono legati alla tipologia del deficit presentata dal soggetto.

Durante questi incontri l'osservazione dell'allievo assume un ruolo fondamentale per preparare un inserimento efficace. È pur vero che non è ancora questo il momento di condurre una «osservazione approfondita»

SCHEDA 3

Aspetti salienti

Nome cognome allievo _____ data _____

Docenti presenti: _____

Curante/i: _____

Qualifica _____

Curante/i: _____

Qualifica _____

Presentazione del caso

Aspettative sulla scuola

Ipotesi di obiettivi condivisi

quanto piuttosto una «attenta osservazione» utilizzando il protocollo sopra proposto per gli incontri con i docenti dell'ordine di scuola precedente, perché l'uso della stessa scheda permette di integrare le informazioni rilevando i comportamenti dissimili rispetto a quelli presentati dai docenti dell'alunno.

Il primo periodo dell'anno scolastico

La compilazione del Profilo Dinamico Funzionale nei primi mesi di scuola ha il fondamentale scopo di coinvolgere tutti i docenti del Consiglio di classe nell'osservazione dell'alunno disabile perché non si può demandare l'osservazione al solo docente di sostegno. La raccolta di osservazioni deve essere attuata mediante il contributo di tutti gli insegnanti che lavorano con il ragazzo. Solo attraverso un'osservazione condotta in modo sistematico e continuo è possibile evidenziare «le capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate» (L. 104/92 art. 12, comma 5).

Il docente di sostegno può predisporre una scheda per la raccolta delle osservazioni di tutti gli assi del Piano Dinamico Funzionale e richiedere ai docenti curricolari di compilarla.

Di seguito proponiamo un esempio di scheda, da fornire a ogni docente del Consiglio di classe, per annotare le osservazioni (vedi la scheda 4).

Insieme alla scheda, riteniamo sia utile dare anche la lista di elementi da considerare come guida minima per le osservazioni tratta dall'allegato 5 della Circolare della Regione Piemonte 11/SAP 10/04/95.

Successivamente a quanto rilevato dai docenti curricolari, il docente di sostegno rielabora le osservazioni per compilare la colonna del PDF (Piano Dinamico Funzionale) relativa all'osservazione-descrizione.

Conclusioni

Un'osservazione strutturata dell'alunno disabile garantisce una sua migliore conoscenza e quindi permette la formulazione di un intervento educativo efficace e produttivo, perché solo con una accurata osservazione iniziale è possibile definire gli obiettivi a lungo termine del Piano Dinamico Funzionale.

La conoscenza dell'alunno è alla base del processo educativo perché essa

> […] è per l'insegnante quello che la conoscenza della *materia* è per l'agricoltore o per l'operaio. Non si coltivano allo stesso modo una terra grassa e una terra leggera, un terreno umido e un terreno secco. […] Bisogna adattare i sistemi di cultura alle condizioni dell'ambiente naturale. (Dottrens, 1964)

La prima conoscenza dell'alunno è perciò un momento importante, durante il quale si deve incominciare a creare significative relazioni con la famiglia e con tutti coloro che si occupano dell'alunno. Solo attraverso una stretta collaborazione fra scuola ed extra-scuola è possibile creare un progetto di vita globale nel quale il soggetto è visto nella sua interezza.

Bibliografia

Articoli

Catarsi E. (1999), *L'osservazione a scuola*, «La vita scolastica», n. 7.

Pavone M. (2001), *Osservare la classe, analisi delle dinamiche della vita scolastica*, «Scuola insieme», 7, n. 4.

Vocaturo R.I. (1998), *Saper osservare per saper insegnare*, «Scuola italiana moderna».

SCHEDA 4

Piano Dinamico Funzionale

Docente: _____ Materia _____

Alunno: _____

Periodo: _____

Assi	Osservazioni
Asse 1: affettivo relazionale	
Asse 2: autonomia	
Asse 3 e 4: comunicazionale linguistico	
Asse 5: sensoriale percettivo	
Asse 6: motorio prassico	
Asse 7: neuropsicologico	
Asse 8: cognitivo	
Asse 9: apprendimento curricolare	

Asse 1: affettivo relazionale

– Atteggiamenti e sentimenti che il soggetto esprime nei confronti di adulti, familiari, compagni, oggetti e situazioni.
– Abitudini, interessi espressi dal soggetto in ambito extra-scolastico.

Asse 2: autonomia

– *Autonomia di base:* sa chiedere «aiuti»; sa spostarsi in spazi sconosciuti; sa cercare; sa prendere e posare nei posti loro assegnati oggetti d'uso frequente; sa chiedere ciò che gli/le serve; sa chiedere una informazione; sa organizzare in cartella il materiale per la giornata; sa usare il telefono; conosce il denaro; sa leggere l'ora; sa prendere il tram; viene a scuola da solo/a; sa prendere iniziative in momenti non strutturati; ha interessi personali privilegiati; sa mettersi in relazione con gli altri in modo autonomo.
– *Atteggiamento e comportamento nei confronti delle attività in classe e fuori classe:* individuali; in coppia; in piccolo gruppo; con il gruppo classe; in un gruppo allargato e/o misto.

Se necessario specificare se attività curricolari o attività non curricolari.

Asse 3 e 4: comunicazionale e linguistico

Mezzi comunicativi utilizzati

– *Contenuti:* esprimere e non esprimere richieste; esprimere e non esprimere bisogni; esprimere e non esprimere informazioni; esprimere e non esprimere fantasticherie; esprimere e non esprimere interessi; esprimere e non esprimere sentimenti; esprimere e non esprimere emozioni; esprimere e non esprimere problemi.
– *Comprensione ed esecuzione/produzione:* comprende messaggi gestuali; comprende messaggi per immagini; comprende messaggi simbolici; comprende messaggi orali e/o scritti; è capace di eseguire/produrre messaggi gestuali;

(continua)

(continua)

è capace di eseguire/produrre messaggi per immagini; è capace di eseguire/produrre messaggi simbolici; è capace di eseguire/produrre messaggi orali e/o scritti.

Asse 5: sensoriale e percettivo

– *Funzionalità visiva e parametri percettivi:* coordinazione visivo-motoria; separazione figura-sfondo; costanza della forma; posizione dell'ambiente.
– *Funzionalità uditiva e parametri percettivi:* coordinazione uditivo-motoria; separazione figura-sfondo; differenziazione silenzio-sonorità; dinamica timbrica (o costanza della forma sonora).

Asse 6: motorio prassico

– Motricità globale.
– Motricità fine.
– Tipo e livello di partecipazione alle attività motorie.

Asse 7: neuropsicologico

– Capacità mnestiche.
– Capacità e grado di attenzione e concentrazione nelle attività didattico curriculari e non curriculari.
L'attenzione e la concentrazione dipendono da diversi fattori fra cui: il tipo di attività proposte, il livello di difficoltà, il tempo, la motivazione, la presenza o meno dell'insegnante di sostegno o di altre forme di «sostegno».
– Organizzazione spazio temporale.

Asse 8: cognitivo

– *È capace e in che modo:* di fare esperienze usando il proprio corpo; di fare esperienze usando gli oggetti; di operare con modalità iconiche; di operare con modalità simboliche; di fare delle previsioni.
– *È capace e in che modo:* di discriminare uguale diverso e maggiore-minore; di classificare; di seriare; di ordinare; di operare.
– *È capace e in che modo di trasferire le competenze che possiede.*

Asse 9: apprendimento curriculare

– Specificare per le diverse aree il livello e la qualità delle proposte e specificare se in presenza e/o collaborazione o meno dell'insegnante di sostegno e il raccordo con la programmazione di classe o sezione in riferimento alle materie dei programmi.
– Altro (laboratori, esperienze particolari, ecc.).

Testi

Aureli T. (1997), *L'osservazione del comportamento infantil*e, Bologna, Il Mulino.

Boncori G. (1994), *Guida all'osservazione pedagogica*, Brescia, La Scuola.

Battacchi M.W. e Borgogno F. (1984), in *Psicologia generale e dello sviluppo*, R. Canestrari, Bologna, CLUEB.

D'Odorico L. e Cassibba R. (2001), *Osservare per educare,* Roma, Carocci Editore.

Dottrens R. (1964), *Tra Tirocinio e scuola*, Roma, Armando.

Ianes D. (1993), *La valutazione iniziale delle abilità nell'handicappato*, Trento, Erickson.

Lis A. e Venuti P. (1986), *L'osservazione in psicologia genetica*, Firenze, Giunti.

Oberto G. (2002), *L'alunno cieco*. In M. Pavone, *Educare nelle diversità. Percorsi per la gestione dell'handicap nella scuola dell'autonomia*, Brescia, La Scuola.

Olmetti Peia D. (1998), *Teorie e tecniche dell'osservazione in classe,* Firenze, Giunti.

cantiere aperto

L'educatore professionale tra «techne» e senso

Di Ivano Saini*

Non dobbiamo essere pessimisti.
Non ha alcun senso dire: tutto va male.
Il vero problema è un altro: cosa possiamo fare perché le cose vadano un poco meglio?
Forse possiamo fare molto poco,
ma ciò che possiamo fare dobbiamo farlo!
K. Popper

Tanto per chiarire

Sempre più spesso si parla, nell'attuale contesto sociale, di formazione, tanto che questa tende a diventare un'attività centrale nella vita di molti individui, vuoi per i continui bisogni di riqualifica professionale imposti dalle nuove tecnologie e dai nuovi saperi, vuoi per la maggior attenzione, da parte delle istituzioni e delle agenzie educative secondarie, alle così dette «fasce deboli» della popolazione.

In ambito accademico, viene utilizzata la dizione *educazione degli adulti*, con l'intento (e la speranza) di ampliare l'orizzonte di quella concezione che vuole il periodo educativo strettamente confinato entro gli anni della giovinezza e connotato da percorsi classici. Certo, per quanto riguarda l'età evolutiva, lo studio dell'elaborazione del sapere si inserisce in un contesto di interessi in cui la prospettiva dominante è quella del futuro: da qui l'attenzione per ciò che si suole indicare come «imparare a imparare» (Tornadore, in AA.VV., 1993, p. 185). In merito all'età adulta, al contrario, la connotazione di estemporaneità domina il quadro, anche perché, si sa, il tempo dell'adulto è fortemente imperniato sul presente, così che ogni percorso educativo è generalmente dettato dal dovere di conformarsi ai sopracitati bisogni. Una visione, questa, in parte legittimata dalle peculiarità evidenziate dalla psicologia dello sviluppo, cioè dall'elevata «plasticità» degli schemi cognitivi e dalla correlata fluidità intellettiva di questa fascia d'età, a cui sta si contrappone un sapere pragmatico, tipicamente adulto, di regola strutturato sulla settorialità dell'informazione e la specializzazione delle conoscenze, volto, quindi, alla massimalizzazione dell'efficienza, per certi versi addirittura alienante.

La normativa ministeriale di recente istituzione, con l'acronimo E.C.M., prevede, invece, solo per talune categorie di professionisti un'educazione continua. Come dire che solo certi settori pubblici necessiterebbero di reiterare l'aggiornamento. In particolare, nel campo della medicina ad esempio, resta

* Laureato in Pedagogia, laureando in Psicologia, educatore professionale.

da vedere fino a che punto questo obbligo formativo sia veramente funzionale all'assetto della macchina sanitaria, anche perché il sistema dei «crediti formativi» è alquanto fumoso e pare risponda più alle necessità degli organizzatori di *meeting* vari, piuttosto che ai reali bisogni dei fruitori. In effetti, affinché si riveli efficace, una politica formativa dovrebbe avere l'obiettivo di promuovere una trasformazione interiore nel soggetto in formazione, anche quando affronta argomenti solo teorici o di tipo tecnico-strumentale (Blandino, in AA.VV., 2002, p. 169).

Ancora, soprattutto nell'ambito dei servizi alla persona, in larga parte gestiti dal privato sociale, non si capisce per quale motivo suddetta normativa perda il suo potere e riveli tutta la sua ambivalenza. Del resto, non è chiaro perché gli operatori pubblici siano tenuti a seguire tali corsi di aggiornamento, mentre per chi opera nelle varie cooperative sociali di tipo «A» tutto può soggiacere alla discrezionalità individuale. Anzi, l'intera questione risulta a dir poco sconcertante, se si considera il fatto che proprio gli operatori pubblici sono in possesso di una qualifica professionale, sia pur minima, laddove la maggior parte degli «educatori» delle cooperative stesse, così come quelli delle varie associazioni private o congregazioni religiose, il più delle volte possiedono semplici «attestati» rilasciati a titolo di aggiustamento o regolarizzazione, dopo la frequenza di corsi istituiti *ad hoc*.

Nella fattispecie, per quanto concerne i servizi educativi, in particolare se rivolti alle persone portatrici di qualche forma di disabilità, lo stato delle cose palesa, in modo eclatante, la propria ambiguità. Da un lato si enfatizza la continua ricerca di sapere e si fa un gran disquisire in merito ai fondamentali temi di questo settore, dall'altro non si assiste a una puntuale risposta delle istituzioni alle problematiche quotidiane, che investono proprio l'ambito educativo. Per meglio dire, non si assiste a una ferma presa di posizione nei confronti di una *ricerca-azione* che voglia migliorare la qualità formativa, sia in entrata che in uscita, dei centri in questione. Nella maggior parte dei centri di supporto alla persona con difficoltà eterogenee, si può effettivamente notare questo nodo delicato e al contempo complesso. Qui ci si muove generalmente animati da propositi assistenzialisti, in una condizione di improvvisazione avvallata, in un certo qual modo, dalla latitanza di uno Stato che solo ultimamente sembra essersi accorto dell'esistenza di una particolare «tipologia» di individui. È ovvio che rimane ancora molto da fare perché si apprestino interventi educativi veramente «personalizzati».

In merito al discorso formativo e a quanti si occupano quotidianamente di relazioni d'aiuto, si rende necessaria una riflessione forte per quanto concerne la dimensione stessa dell'educabilità. Questo per proseguire sulla difficile strada intrapresa, senza vanificare o stravolgere il senso del proprio mandato. In effetti, la proiezione verso il futuro non implica soltanto la ricerca del domani o dell'altrove, di nuove esperienze, anche minime, che possano rigenerare il Sé e mantenerlo in uno stato di veglia e di attenzione: il «lavoro» instancabile dell'Io si rivolge al tempo interiore (Demetrio, 1993, p. 135). E di tempo interiore si può iniziare a parlare quando siano ben chiare le coordinate entro le quali muoversi nel proprio approccio alla persona, specie se bisognosa di supporto emotivo, ma anche di semplice aiuto per svolgere grandi o piccole incombenze quotidiane; cioè quando sia messa in evidenza una serie di informazioni volta a dar conto dell'Altro, al fine di riconoscergli la possibilità di dirci chi siamo.

Sapere, ma non solo

Riprendendo a trattare le problematiche legate alle relazioni d'aiuto, non si può non riconoscere l'opera di vicariato effettuata da molte «opere» religiose nei confronti dei disabili oltre, ben inteso, nei riguardi degli emarginati, dei poveri, degli «ultimi». Nella specificità che qui interessa trattare, ovvero la questione della formazione del personale che opera nei diversi CSE (Centri Socio-Educativi) un altro dato non può, comunque, essere taciuto: nelle pratiche educative della maggior parte di tali centri, manca una forte riflessione epistemologica per quanto attiene al senso di educare in situazioni limite. Si finisce così col scivolare, in non pochi casi, in una sorta di pietismo arrendevole, il tutto ammantato da un alone fideistico che spesso misconosce la specificità di quei minimi segnali licitati da una presenza *sui generis*. Qui non è in dubbio la validità di un orientamento cristiano alla persona, quale che sia. È ben inteso che questi valori vanno oltre qualsiasi sovrastruttura, laica o religiosa. Ciò che è da mettere in evidenza è il fatto che un approccio caritatevole a volte non basta a render conto delle peculiarità di un individuo, soprattutto quando questi ha modalità relazionali ininteligibili ai più. In verità, i soggetti disabili appaiono sempre più spettatori di se stessi e del mondo e allo stesso tempo come sorgenti di senso, sempre meno centrati su se stessi, disposti al dialogo e loro stessi attivatori di dialogo (Giusti, 1999, p. 49).

Senza entrare troppo nei dettagli, qui può essere sufficiente, nei riguardi di alcuni paradigmi concernenti la visione educativa dell'uomo, richiamare l'attenzione di quanti entrano giornalmente in contatto con persone portatrici di disabilità. A tal fine, tanto per fugare il campo da facili fraintendimenti quanto per tracciare alcune coordinate salienti entro le quali articolare ulteriormente un discorso pedagogico di alto profilo, è bene mettere in evidenza che proprio da tali paradigmi discendono modalità operative assai diverse. In primo luogo perché gli assunti di base sui quali si reggono partono da presupposti a volte inconciliabili, poi perché le componenti che entrano in gioco in una visione piuttosto che in un'altra afferiscono a scuole di pensiero che, per storia e tradizione, non riescono a superare la propria specificità così che, invece di confluire in una visione olistica dell'uomo, finiscono per ridurlo a oggetto da vivisezionare.

C'è anche da dire che, tra le varie professioni, quella dell'educatore è, forse, da annoverare tra quelle ad alto rischio di «esaurimento» per una serie di motivi. Primo fra tutti il forte coinvolgimento emotivo cui tale operatore deve quotidianamente far fronte, sia in situazioni di emergenza sia in situazioni di «stallo». Bisogna poi evidenziare che, anche in questo settore, è presente il serio pericolo di trovarsi di fronte a colleghi che operano in un ambiente poco congruente con quelli che sono i propri legittimi *stili di pensiero*; in effetti, parte della maturazione personale consiste nel venire a patti non solo con chi si vuole essere, ma anche con chi si può realisticamente essere (Sternberg, 1998, p. 99).

I paradigmi, partigiani o supporter?

È bene tenere presente, a questo punto, che, nell'analisi della realtà, possono essere utilizzati diversi costrutti, ma che proprio da questi discende il modo di circoscrivere l'analisi stessa. Definitivamente sfumato l'assunto secondo il quale venne avanzata, per molto tempo, la pretesa di un'oggettività assoluta nella costruzione del sapere, a una conoscenza di tipo rappresentazionale (lineare, se si preferisce) si va sempre più affiancando un modello connessionista, dove i diversi piani

di una medesima realtà si modulano vicendevolmente in una trama relazionale la cui componente simbolica finisce col giocare un ruolo di primo piano.

Sembra importante, innanzitutto, per quanto concerne lo specifico discorso che qui si vuole proporre, avere accesso alla possibilità di una continua rivalutazione sia del proprio bagaglio teorico sia dell'insieme delle esperienze di vita (lavorative e non), così che si tenda a cogliere la realtà educativa nei suoi aspetti più complessi e a produrre, nel rapporto con il reale, un atteggiamento critico, antidogmatico, una valorizzazione della ricerca scientifica comprensiva dell'uomo e quindi del rischio, del coraggio, dell'autenticità (Iori, 2000, p. 39).

A ciò va aggiunto, e non è di poco conto, che, il più delle volte, particolarmente negli interventi dove la componente educativa è certamente importante, ma i cui risultati si misurano a piccoli passi e devono comunque essere continuamente sostenuti, le tecniche finiscono per snaturare, nella ripetitività della programmazione quotidiana, il loro intrinseco valore metodologico. Per rinvigorire ciò che può finire col trascinarsi a fatica, tra l'amarezza di percepire l'affievolirsi delle proprie risorse e il reale acuirsi delle difficoltà dell'altro, può essere utile un approccio che non neghi l'effettiva problematicità, ma che in essa trovi quell'energia trasformativa che faccia rientrare tutto in una progettualità multidisciplinare affinché, grazie a un accostamento eco-sistemico nell'analisi fattoriale, nulla rimanga intentato.

Per tracciare alcune linee operative spendibili nella quotidianità, si prenderanno in esame, in modo volutamente sintetico, solo alcuni dei poli entro i quali è stata definita la condotta umana, soprattutto se legata all'apprendimento.[1]

Nello specifico, l'educatore che si rifà *tout court* agli assiomi del comportamentismo non potrà che porre in atto una prassi sostanzialmente votata alla passivizzazione dell'altro. Farà cioè in modo che gli obiettivi vengano raggiunti mediante una procedura che, prescindendo dalla logica interiore del «complemento d'agente», ubbidisca a una logica formale (se-allora) priva di senso critico: causa «sufficiente», quindi, e non causa «efficiente». Ben noto il concetto skinneriano di *condizionamento operante* e la sottesa concezione dell'uomo, in larga misura afferente ai primi studi «etologici» della psicologia sperimentale. Questo paradigma, nato dallo strascico di un retaggio culturale positivistico, ancorato, quindi, al garantismo dei parametri naturalistico-matematici e sostanzialmente condizionato dalla pretesa misurabilità di qualsiasi fenomeno fisico, validerebbe un'ottica empirico-ambientalistica dell'uomo.

Con il termine «contesto ambientale», qui, non si allude alla sfera storico-culturale o, se si vuole, politica dell'uomo. Tale termine semmai è da assumere nell'accezione ampia di limitazione-dipendenza, cioè come specifica forma di «suggestione», esercitata sullo sviluppo individuale, da un determinato *milieu* educativo. Una serie di *item*, calibrati su misura, produrranno una sequenza di cambiamenti, legittimando così, in forza di una progressione causale, un tipo particolare di apprendimento, ovvero ciò che può essere definito come «addestramento». Basti pensare, a tal proposito, all'incidenza del *feedback*, positivo o negativo che sia, per rafforzare o estinguere una risposta piuttosto che un'altra. Se, in linea con gli assunti di questa corrente di pensiero, il «rinforzo» è qualsiasi evento, operazionalmente definito, in grado di soddisfare le esigenze motivazio-

[1] Si rinvia, per un'esauriente trattazione, a Battacchi e Giovanelli, 1988, pp. 74-77.

nali del soggetto (Cornoldi, in AA.VV., 1980a, p. 168), rimane da definire, a nostro avviso, perché poi si vadano strutturando quelle famose winnicottiane «personalità come-se»: è appena il caso, forse, di cercare altrove il senso della propria condotta.

Altra prospettiva è quella di stampo cognitivista, per la quale il rimando ai contributi piagetiani è d'obbligo. Nozioni irrinunciabili ma che, pur dando ragione alle particolari modalità dello sviluppo del singolo soggetto, confluiscono, in ogni modo, nella definizione di un'epistemologia genetica. Anzi, finiscono col delineare uno sviluppo intrinseco a ogni individuo, che attende il suo naturale evolversi, la sua maturazione.

In questa prospettiva organistico-contestualistica, l'idea di ambiente assume altro significato. Mai totalmente affrancato dal libero corso di un *télos* cui tenderebbe qualsiasi strutturazione della conoscenza, questo ambiente, pur producendo un ovvio dinamismo evolutivo, rimane ancora confinato entro lo schema causale. E anche se le cause diventano efficienti o incidentali, così da spiegare velocità, anomalie e variazioni dello sviluppo, è ben lontano dal rendere omaggio alla soggettività pedagogicamente intesa. Il costruttivismo, aspetto preminente di questa concezione, lascia intravedere una rivalutazione dell'essere umano nella quale il cambiamento detta le regole del gioco. Se è chiaro, tuttavia, che non si può eludere tale cambiamento, qui ci si trova ancora nella rete di un movimento che prescinde dalla volontà del soggetto, come dire che tutto seguirebbe i dettami di una forza autopoietica.

Un'ulteriore via possibile, nell'avvicinamento al reale, è la tanto auspicata concezione ermeneutico-comprendente o, più semplicemente, relazionale. Evidenti appaiono i contributi di specifiche correnti della psicoanalisi e della filosofia contemporanea come, ad esempio, la «teoria oggettuale» di Kernberg e Modell[2] nel primo caso e, per la seconda, la fenomenologia husserliana e l'esistenzialismo di Jaspers e Heidegger. Da questa angolatura la prospettiva muta radicalmente. Ora la componente intenzionale entra in maniera massiccia nell'implementazione del proprio *luogo comune*, «comune» nel senso che in esso avviene sempre ciò che *accade* e «ci» accade. (Iori, 1996, p. 21). Acclarata la necessaria presenza di una forte motivazione nella costruzione della conoscenza, fonte di un attivismo esperienziale e modalità cosciente nella sublimazione di pulsioni arcaiche volte alla socialità, prende vita una didattica fenomenologicamente fondata. La ricerca di un orizzonte di senso, quantunque personale, e la relativa attribuzione di significato sono le coordinate entro cui tracciare il solco della propria esistenza, con la sua volontà di cambiare e la gioia di stupirsi cambiati.

Il mondo che ci circonda, a questo punto, non è più qualcosa di esteriore, ma è entrato a far parte di noi stessi e appartiene all'individuo nella misura in cui il soggetto è consapevole di averlo costruito: presenza certa, quindi, e non solo vagamente ambita. Questo mondo non può, di rigore, vivere senza l'amore per la verità e, anche quando trattasi di una verità squisitamente personale, tutto non può fare a meno del contatto umano, dell'interazione delle coscienze. Ancora, qui si rinvengono i nessi logici di relazioni sincere che conducono alla scoperta di sé e dell'altro e riconoscono il valore autentico della vita, anche quando questa sembra annichilita nella fine del sogno di avventura. Ecco allora che nella dialetticità tra la certezza e il mistero, il bene più prezioso di questo mondo lo si scopre

[2] Si veda, per maggiori dettagli, Fabozzi P. in AA.VV., 1995, pp. 241-283.

nella certezza che oltre la fine c'è un nuovo inizio perché alla fragilità dell'oggi sopravvive, sempre, il desiderio che qualcosa sia tuttavia possibile, che qualcos'altro resiste!

Dalla teoria all'azione

Che ne viene, traslando tutto quanto sin qui prospettato, nella pratica educativa che si svolge nei centri diurni per la disabilità? Se è vero che nel momento in cui si definisce la relazione d'aiuto scattano nel sistema utente e nel sistema servizio delle aspettative, per lo più inconsapevoli, che entrambi i sistemi desiderano soddisfare (Miodini e Zini, 1992, p. 81), è altrettanto evidente che utilizzare un approccio in luogo di un altro sortirà effetti distinti perché, pur essendo mantenuti i medesimi obiettivi, le finalità implicite in tali aspettative saranno completamente diverse.

In sintesi, quindi, la prassi educativa orientata dagli schemi della prima linea tracciata sarà votata all'asetticità del rapporto. In effetti, di fronte a una nuova regola da inserire, ad esempio, in un particolare contesto, l'educatore non si preoccuperà più di tanto se e come l'educando faccia propria questa novità. La regola è data e come tale deve essere applicata: la gratifica del rinforzo in un caso o la sanzione come deterrente nell'altro saranno sufficienti a far eseguire la prescrizione oppure a far desistere dal trasgredirla. Si può facilmente intuire che qui la verticalità del rapporto si pone in tutta la sua evidenza, ma dichiara, al contempo, i propri limiti: l'altro non è considerato interattivamente e la sua risposta è solamente reattiva o, meglio, riflettente un mondo precostituito, spesso avulso dai propri bisogni.

Nella versione cognitivista, invece, la regola deve essere capita: è quindi indispensabile appurare quale stadio dello sviluppo sia stato raggiunto, se siano state acquisite le abilità di base delle varie fasi, se tutti i passaggi siano stati regolarmente compiuti e così via. Capire la regola, in questo caso, significa possedere le strutture necessarie per decodificare un messaggio e restituire un comportamento adeguato. È cioè necessario un certo grado di congruenza tra *input* e *ouput*. È ovvio, a questo punto, che il raggiungimento di uno stadio piuttosto che di un altro sarà di fondamentale importanza per la formulazione delle richieste o, come si suol dire, delle consegne. Riprendere la nozione di *script* potrebbe apparire fuori luogo, vista la competenza richiesta agli operatori del settore. Sottolineare il concetto vygotskijano di *zona di sviluppo prossimale* pare, invece, pedagogicamente corretto. Come la ZSP rappresenta la gamma delle abilità che si collocano fra il livello delle abilità del bambino (prestazione) e la capacità latente del bambino (competenza), che non è direttamente evidente (Sternberg, 2000, p. 527), così, nell'ambito della prassi riguardante la specificità della disabilità, che cosa siamo disposti a fare perché l'altro si appropri di quelle potenzialità comunque presenti, anche se socialmente poco riconosciute? Una domanda alla quale, ovviamente, non è facile dare una risposta esauriente né, tanto meno, assoluta. Fatto è, però, che un altro nodo critico non può essere nascosto. Con questo approccio sostanzialmente schematico, in cui la progressione stadiale è scandita epigeneticamente, in verità, viene fortemente inibito ogni intento di risolvere gli atavici dilemmi riguardanti la «questione» educativa per cui i famosi *chi*, *quando*, *come* o *perché* rimangono enigmi senza risposte. D'altro canto, in tale visione, il più delle volte viene effettivamente a mancare la componente umanizzante della relazione, a tal punto che non si capisce come possono essere superate le difficoltà oggettive intrinseche a certe condizioni estreme, senza

correre il pericolo di cadere nelle trame di un estenuante accanimento psicopedagogico, anzi, pseudo-terapeutico.

Ora, la terza possibilità che si prospetta e che si ritiene elettiva è quella che guarda alla regola dell'esempio da una prospettiva bidirezionale e perciò antitetica alla comune concezione di intendere il *sitting* educativo. Sia pure ordinaria e inevitabile una minima discrepanza o asimmetria tra educando ed educatore, si può altresì affermare, senza riserve, che il tipo di relazione che si stabilisce tra i due soggetti determinerà, a chiare lettere, la tipologia dell'eventuale cambiamento. Così la regola, opportunamente modellata secondo le concrete esigenze e modulata seguendo i canali appropriati, potrà essere introiettata da ambo le parti in quanto, nel reciproco rispetto della condivisione, oltre a comprenderne il bisogno ne viene colto il senso. Su questa dialettica che procede dal mondo a sé, e da sé al mondo — cioè tra *riduzione* e *intenzionalità* — si fonda l'autentico processo educativo (Iori, 1998, p. 97): un procedere «orizzontale» che, in luogo di falsare l'ambizione umana di un'etica dell'*educabilità*, favorisce una presa di coscienza del contratto educativo.

Si potrebbe obiettare che questo discorso è preponderante laddove le strutture cognitive non sono eccessivamente compromesse, ovvero in quei casi in cui è ravvisabile una minima capacità residuale di comprensione. Può darsi, ma, allora, che fare quando il deficit è tanto invalidante che nessuna risposta pare possibile? Non rimane che aspettare! Come nel bambino disabile i tempi di reazione sono molto più lenti rispetto al normodotato e questa lentezza viene spesso intesa come non reazione (Montobbio E. e Mainardi P., in AA.VV., 2002, p. 51) nondimeno, quando si entra in rapporto con un individuo particolarmente grave, saper attendere l'inesorabile trascorrere di un tempo immobile è quanto di più nobile ci si possa concedere. A volte con un certa enfasi, altre con una punta di retorica, si sente spesso dire che anche in questi casi c'è sempre qualcosa da imparare. In effetti, è vero: si può imparare la pazienza di sopportare un dolore muto, una sofferenza senza nome. Ecco, il riscatto, se così lo si può definire, sta nel cercare di capire ciò che è apparentemente senza ragione e questo lo si può tentare sussurrando una parola dolce o sfiorando appena il corpo altrui con una carezza ricca di emozioni.

Metafore e idealità

È stato detto che quella dell'educatore è, come tutte le categorie di operatori dove la componente relazionale viene messa a dura prova, una categoria continuamente investita di aspettative e, quindi, al elevato rischio di *burn-out*.[3] Altre insidie, in verità, forse meno evidenti, eppure causa di numerosi equivoci, fanno da interfaccia tra i due poli della formazione, più propriamente tra chi, direttamente o indirettamente, l'*esercita* e chi, sia pure consensualmente e in modo costruttivo, la *subisce*. Il danno arrecato dalla distorsione di una relazione invasiva è per fortuna raro ed è riscontrabile solo in quei rapporti in cui la parte «debole» ha ben poco potere contrattuale, vista la compromissione globale delle varie funzioni e/o abilità, anche se, a onor del vero, nessuna relazione può mai dirsi totalmente immune da una sia pur ridotta «strumentalizzazione», dichiarata o misconosciuta. È risaputo che la psicoanalisi ha dato un forte impulso alla riflessione connessa alle implicazioni, a volte radicali,

[3] Si veda, a tale proposito, il lavoro di Bernstein e Halanszyn, 1993.

che entrano a far parte della dimensione educativa dell'uomo. Quindi, se è vero che l'educazione si è rivelata una pratica latente e persistente, non soltanto agente attraverso dispositivi intenzionali, ma soggiacente a ogni relazione umana, è altresì vero che proprio in questa direzione va ripreso il contributo psicoanalitico, per illuminare le valenze affettive di questa pratica *doppia*, che esibisce e nasconde, che si dà ma cela al tempo stesso la sua determinazione profonda (Mottana, 1993, p. 42).

In questa sede, è bene chiarire che ogni atto di formazione si riferisce più o meno a una serie sia di modelli espliciti sia di fantasmi motori che conferisce a questo lavoro un aspetto insieme *esaltante*, *inquietante* e *deludente*.[4] Di seguito verranno presi in considerazione solamente alcuni modelli, quelli più ricorrenti nelle varie agenzie formative, benché in modo non sempre riconosciuto o, per certi aspetti, addirittura negati.

Il primo che si può incontrare, pare scontato, è quello relativo al *formatore*. In questo contesto, la parola «forma» prende il sopravvento anche se, ovviamente, non ha nulla a che fare con la forma di quella scuola psicologica nota come *Gestalt*. Forma ideale cui tendere, ma anche forma precostituita. Le metafore qui sono molte, da quella agreste della pianta da raddrizzare, a quella artigiana del vasaio che modella la creta inerme, alla ben nota figura del «notaio» che sulla *tabula rasa* scrive le sue leggi. È chiaro che qui è all'opera una forte malattia di idealità, una situazione che non può reggere, pena lo strutturarsi di un rapporto fortemente inquinato, se non addirittura succube di un'allucinazione perversa in quanto aliena l'altro in un ruolo privo di passione. Sembra quasi che venga dimenticato il precetto secondo il quale non v'è dubbio che, da quando c'è, l'essere umano si trova in un contesto relazionale che, volente o nolente, consapevole o meno, rappresenta una condizione costitutiva del suo esistere (Malavasi, 1992, p. 83). È insito, in questo modello, la sorte funesta l'altro, ovvero la sua oggettivazione, nonché una buona dose di ipervalutazione di sé. L'interazione è esclusa perché qui la forma è data *a priori*, cioè costituita a prescindere dalle caratteristiche individuali. Le sole caratteristiche individuali degne di nota sono quelle dell'elemento «forte» del rapporto, sul quale devono «con-formarsi», come copie fotostatiche, tutti coloro che entrano nel proprio raggio d'azione. Nel rigettare questo *modus operandi* non si vuole certo prospettare una banale o fantomatica gestione anarchica dei valori e delle credenze socialmente diffuse e comunemente accettate. Si auspica solamente che la forma migliore sia raggiunta da ciascun individuo, fermo restando che al medesimo individuo devono essere garantiti gli strumenti affinché possa ritagliarsi la propria forma, secondo desideri reali e fattibili possibilità.

La seconda casistica di operatori deve rendere conto alla volontà terapeutica. La parola d'ordine è «curare», ma anche qui, questo termine diverge notevolmente dalla filosofica accezione heideggeriana. Il prendersi cura dell'altro si inserisce a pieno titolo in una condotta fortemente medicalizzata, dove l'illusione di un'attesa *restitutio ad integrum* legittima, nei confronti di chi è dentro il disagio psicologico o è affetto da una qualche forma di devianza, qualsiasi intervento. Al contrario, laddove tale integrità è evidentemente impossibile, come nel caso di disabilità psico-fisiche, e la delusione non è acutamente rielaborata, si passa ad una rassegnata e manifesta edulcorazione

[4] Per una sistematica trattazione dell'argomento si rinvia al contributo di Enriquez E., *Ulisse, Edipo e la Sfinge. Il formatore tra Scilla e Cariddi*, in AA.VV., 1980b, pp. 111-131.

di ogni gesto o pensiero. Certo, la relazione tra chi pretende (o presume) di educare e influenzare e chi, si congettura, sia disposto a farsi educare, e a cambiare, è sempre difficile (Demetrio, 1990, p. 65). Così, anche in questo caso, come nel precedente, la chiave di volta delle *performances* dell'operatore risiede, una volta in più, nell'idealizzazione del proprio mandato e lo fa finire irretito in un ruolo sclerotizzato che nulla lascia al caso: nessun gioco spontaneo, nessun enigma. Nessun dubbio: tutto rientra nel «prevedibile», perché per ogni problema c'è un rimedio infallibile (o così almeno ci si illude).

Oltre al bisogno di percepirsi terapeuti, fa la propria comparsa il fantasma del maieuta. La maieutica non può essere «prodotta», né spinta fuori da sé limitandosi ad attendere e sorvegliare, ma abbisogna di un appello, di un impulso, anzi di una confusione provocata dall'urto, affinché, nell'interiorizzazione del non sapere la mera *doxa* si sviluppi in *episteme* (Franza, 1993, p. 135). Questo per dire che qui, molto probabilmente in modo più accentuato che altrove, la componente inconscia dell'agire quotidiano si riallaccia alle vicissitudini arcaiche a suo tempo sperimentate dall'educatore. Un richiamo forte, un segno evidente è dato dall'assoluta dipendenza che in questa circostanza viene ad assumere l'educando. Un circolo vizioso perché, mentre l'educatore si fa taumaturgo onnipotente, si realizza un pericoloso ribaltamento dei ruoli: l'educatore, in questo atto narcisistico, compie di fatto un movimento regressivo, in quanto identifica proiettivamente il proprio Sé infantile nell'educando affinché possano essere messe in risalto in se stesso le qualità di una madre totalmente buona, forse quella che un tempo non ebbe avuto. È risaputo qual è lo stile del maieuta. Concisamente, è colui che farà ogni cosa perché ciò che risiede *in nuce* in ciascun individuo possa vedere la luce. Questo è certamente un bene fintanto, però, che tutto rimane confinato nella possibile concretizzazione delle reali potenzialità, senza che ciò ceda il passo a un'assurda sovraesposizione dell'educando e a una trasformazione del rapporto educativo in una missione che redime ogni azione e ogni fatica.

L'ultimo caso che ora si prende in considerazione riguarda il «trasgressore». Del trasgressore è ben nota la posizione: sostanzialmente in antitesi all'ordine sociale. Per questo educatore la vocazione prioritaria è quella di reintrodurre, tra i gruppi che si trova a condurre, la spontaneità perduta, la spensieratezza repressa da un'educazione conforme alle regole della classe dominante. Al freudiano «Principio di Realtà», legge comune in un ordinamento sociale culturalizzato, egli oppone il naturalistico «Principio di Piacere», in cui una libido mal integrata detta le regole del gioco, perché sempre di un gioco si tratta, anche quando si ha a che fare con le più elementari questioni della vita. Qui non si faticherà molto a capire che se una personalità educativa del genere è fortunatamente rara, o perlomeno lo è nella sua forma eclatante, non fosse altro perché ciò significherebbe chiamarsi fuori da un normale contesto quotidiano, nondimeno, soprattutto in alcuni centri di supporto alla disabilità, i poteri di tale fantasma non sono così irrilevanti come si vorrebbe far credere.

Per certi aspetti ci si trova agli antipodi della metafora che assimila l'educazione alla *clonazione*. In effetti, qui l'educatore è scienziato, ma l'educando non è altro che clone, con tutto il complesso gioco d'identità che confonde le idee all'originale da clonare e al clone stesso, e li porta a domandarsi chi sia chi (Mantegazza, 2000, p. 131).[5] Per altri,

[5] Per ulteriori approfondimenti si rinvia al cap. 3 (pp. 95-136) dell'op. cit.

invece, si è sullo stesso piano perché il caos più totale regna incontrastato. La necessaria «distanza» educativa viene annullata in nome di una chimerica uguaglianza esperienziale e nel novero di un mitologico idillio ogni peculiarità si perde, ogni artistica originalità si stempra nel torpore di tinte grigie e aberranti. Non a caso, in primo luogo per quanto riguarda il mondo della disabilità, un certo modo di atteggiarsi, di vestirsi, di salutare, sono indice della svalutazione dell'altro. Anzi, le responsabilità della crescita sono affatto disattese tanto che questo mondo rimane per sempre un mondo a metà. Sembra quasi di partecipare a un rito per ingraziarsi i favori di una qualche dea o di entrare, a piè pari, nella favola di Peter Pan, dove tutto è lecito perché tutto è avvinghiato dalla spirale dell'infantilizzazione. Questi ambienti non hanno più nulla di educativo, perché esposti al pericolo dell'involuzione pedagogica. Questa concezione, lungi dal porre in atto un sia pure modesto movimento di trasformazione positiva, dà adito all'urgenza di esprimere, con l'immediatezza dei propri sentimenti, ogni motto pulsionale che porta a frazionare il tempo delle esperienze e a vivere il presente come sospeso nel vuoto, come un attimo scollato da qualsiasi progettualità.

Per concludere

Con il resoconto che è stato sottoposto all'attenzione del lettore si è voluto segnalare che ogni *operatore pedagogico* (Bertolini, 1988, p. 304), benché ovviamente animato dalle migliori intenzioni, non può fare a meno, nella propria attività professionale, di rifarsi ora all'uno o all'altro dei paradigmi strutturanti la conoscenza precedentemente analizzati oppure di essere influenzato da qualcuno dei modelli appena menzionati. Un'altra necessità emerge, però, in tutto il suo portato. Pare di poter suggerire, soprattutto a chi si occupa quotidianamente di relazioni d'aiuto, che l'autenticità di queste stesse relazioni si misura sulla capacità di riconoscere in sé quale dei costrutti teorici euristicamente validati è al lavoro o quale dei modelli ipotizzati esercita il suo *charme*, nonché sull'abilità di interrogarsi sul loro potere e sugli effetti che essi hanno contemporaneamente sugli altri e su di sé. Da questo scarto, quando eccessivo, si potrà eventualmente rifuggire mediante una ricerca formativa che sappia cogliere nel segno, che sappia cioè puntualizzare il continuo bisogno di crescita interiore. Si può così affermare che è essenziale capire quanto sia importante saper scegliere senza pretendere che la propria scelta debba essere valida per tutti o per sempre anche per noi, e come impegnarsi per qualcosa che possa arricchire di significato l'esistenza nostra e altrui e possa coincidere con l'esperienza di «felicità» (Contini, 1992, p. 118)

In effetti, affinché il cambiamento sia eloquente, cioè articolato sul dialogo con quelle che Jung definì come «zone d'ombra», è necessario dar fondo a un percorso introspettivo saldo, un percorso non certo privo di difficoltà e dolore, a volte impraticabile senza il contributo di specifiche discipline o il tutorato di appositi formatori. Queste difficoltà non spaventano e questo dolore può essere affrontato solo nella certezza che ogni relazione, anche quando si tratta di quella rivolta al proprio Sé, si fonda su una verità assoluta, vale a dire che alla base di qualsivoglia ricerca c'è sempre l'uomo.

Quindi, per meglio comprendere le implicazioni personali e professionali della disabilità, dobbiamo essere disposti a esplorare i nostri sentimenti, dal momento che i sentimenti che accompagnano ogni tipo di disabilità e ogni utente disabile possono condizionare la nostra capacità di aiuto (Genevay e Katz, 1994, p. 55). Di rimando,

però, quando il cambiamento avrà toccato le nostre coscienze, potremo essere certi che anche il nostro pragmatismo sarà rispettoso di un codice deontologico meta-professionale, perché umanamente rispettoso del valore di ciascun individuo.

Bibliografia

AA.VV. (1980a) (a cura di Legrenzi P.), *Storia della psicologia*, Bologna, Il Mulino.

AA.VV. (1980b) (a cura di Speziale Bagliacca R.), *Formazione e percezione psicoanalitica*, Milano, Feltrinelli.

AA.VV. (1993) (a cura di Morgani E. e Pepa L.), *Età adulta: il sapere come necessità. Cambiamenti e dinamiche della formazione*, Milano, Guerini.

AA.VV. (1995) (a cura di Pelanda E.), *Modelli di sviluppo in psicoanalisi*, Raffaello Cortina Editore, Milano

AA.VV. (2002) (a cura di Mariani A.M. e Canterini M.), *Educazione adulta. Manuale per la formazione permanente*, Milano, Unicopli.

AA.VV. (2002) (a cura di Montobbio E.), *Il falso Sé nell'handicap mentale. L'identità difficile*, Edizioni del Cerro, Pisa

Battacchi M.W. e Giovanelli G. (1988), *Psicologia dello sviluppo. Conoscere e divenire*, La Nuova Italia Scientifica, Roma

Bernstein G.S. e Halaszyn J.A. (1993), *Io, operatore sociale. Come vivere il burn-out e rendere gratificante il mio lavoro*, Trento, Erickson.

Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia.

Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia.

Demetrio D. (1990), *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, Firenze, La Nuova Italia.

Demetrio D. (1993), *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.

Franza A.M. (1993), *Giovani satiri e vecchi sileni. Frammenti di un discorso pedagogico*, Milano, Unicopli.

Genevay B. e Katz R.S. (1994), *Le emozioni degli operatori nella relazione di aiuto*, Trento, Erickson.

Giusti M. (1999), *Il desiderio di esistere. Pedagogia della narrazione e disabilità*, Firenze, La Nuova Italia.

Iori V. (1996), *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, Firenze, La Nuova Italia.

Iori V. (1998), *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia.

Iori V. (2000), *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Milano, Guerini Studio.

Larocca F. (2000), *Pedagogia speciale*, Trento, Erickson.

Malavasi P. (1992), *Tra ermeneutica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia.

Mantegazza R. (2000), *Come un ragazzo segue l'aquilone. Metafore dell'educazione,* Milano, Unicopli.

Mottana P. (1993), *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Roma, Armando Editore.

Miolini S. e Zini M.T. (1992), *L'educatore professionale. Formazione, ruolo, competenze*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.

Sternberg R.J. (1999), *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Trento, Erickson.

Sternberg R.J. (2000), *Psicologia cognitiva*, Padova, Piccin.

documenti

Protocollo operativo per l'inserimento al lavoro dei disabili ex L. 68/99 con particolare attenzione ai casi complessi e multiproblematici

Premessa

VISTO

l'art. 2 della L. 68/99 che individua e definisce il collocamento mirato dei disabili quale cardine dell'attività di inserimento lavorativo degli stessi;

VISTA

la L. 68/99 e in particolare l'art. 6 nel quale è previsto che i servizi provinciali competenti, nella programmazione nell'attuazione e verifica degli interventi volti a favorire l'inserimento al lavoro dei soggetti beneficiari della L. 68, si raccordino con i servizi sociali, sanitari, educativi e formativi del territorio;

CONSIDERATI

i rilevanti mutamenti legislativi in atto con particolare riferimento alla riforma del mercato del lavoro attuata attraverso la L. 30/2003 e il DLgs 276/03;

CONSIDERATI

altresì i cambiamenti istituzionali in atto che assumono particolare riguardo a livello territoriale quali il percorso di unificazione delle Aziende USL di Bologna e il processo avviato di deleghe delle funzioni sociali dei comuni;

IN CONTINUITÀ

con l'esperienza condotta questi anni a livello territoriale per promuovere l'inserimento lavorativo dei soggetti disabili, anche in condizione di disagio sociale;

Dato atto

della positività dell'esperienza svolta dal gruppo di lavoro congiunto istituito dal progetto «Lavoro e Disabilità», attivato sin dal 1991 attraverso il quale la prima fase di applicazione della L. 68/99 è stata connotata nella nostra provincia dall'elaborazione di metodologie e criteri comuni per la segnalazione di soggetti disabili da inserire in aziende titolari delle convenzioni ex art. 11, metodologie successivamente valide e condivise dal Comitato tecnico Disabili di cui all'art. 6 della L. 68/99.

Fra i soggetti sotto indicati si conviene quanto segue:

Art. 1 – *Soggetti, scopi, ambiti di applicazione*

1.1 Soggetti interessati

Sono coinvolti nell'attuazione del presente protocollo operativo i seguenti soggetti istituzionali in ragione delle competenze specifiche a fianco di ciascuno indicate:

a) Provincia di Bologna in quanto titolare delle competenze dirette per l'inserimento al lavoro dei disabili derivanti dal DLgs 469/97 e dalla L. 68/99, funzione che

esercita in modo integrato con le materie dell'istruzione della formazione e dei servizi sociali;

b) Azienda USL di Bologna in quanto titolare delle competenze relative agli accertamenti sanitari previsti dalla L. 68/99 e dal DPCM 13/1/2000, nonché per le funzioni di assistenza, riabilitazione e integrazione sociale esercitate attraverso i Servizi di Salute Mentale, i Servizi per le Tossicodipendenze e i Servizi Handicap Adulto;

c) Comuni in quanto titolari delle funzioni (che esercitano direttamente o attraverso la delega alle Aziende USL) di assistenza sociale (interventi di sostegno sociale ed economico, interventi di sostegno al nucleo familiare, interventi educativi/formativi per i minori, alloggi sociali, ecc.) e, ai sensi dell'art. 14 della L. 328/00, di predisposizione di progetti individuali per l'integrazione socio-lavorativa di persone disabili anche in condizioni di svantaggio economico e sociale. Tali funzioni, in base alla LR 2/03 sono esercitate in accordo con altri soggetti a livello di distretto e trovano specificazione nei Piani di Zona.

1.2 Ambito di applicazione

Il presente protocollo operativo regolerà procedure e strumenti per il territorio corrispondente a quello della Azienda USL di Bologna.

Gli interventi regolati dall'accordo riguardano l'inserimento lavorativo ex L. 68/99 delle persone disabili con particolare riguardo ai soggetti disabili in condizione di svantaggio sociale che presentino situazioni complesse e/o multiproblematiche.

Per il territorio corrispondente all'Azienda USL di Imola si procederà alla definizione di un ulteriore documento di accordo.

1.3 Scopi

Scopi del presente protocollo operativo sono:

- migliorare la qualità dell'intervento attraverso l'integrazione delle attività dei diversi soggetti firmatari;
- sistematizzare le modalità di intervento e ridurre i tempi con una adeguata semplificazione amministrativa;
- chiarire le competenze in merito alla presa in carico dell'utente in una logica condivisa di centralità del bisogno della persona;
- utilizzare al meglio le risorse professionali e finanziarie di ognuno dei soggetti;
- valorizzare le molte e positive esperienze presenti sul territorio;
- garantire la continuità nell'offerta di servizi e la maggiore omogeneità dei servizi a livello territoriale.

Il protocollo definisce il percorso di inserimento lavorativo mirato degli iscritti negli elenchi di cui all'art. 8 della L. 68/99: l'intesa impegna tutte le parti firmatarie del presente accordo a collaborare attivamente per il raggiungimento delle finalità che l'intesa stessa si propone, in coerenza con quanto previsto dall'art. 6 della L. 68/99.

Si conviene di procedere nel prossimo futuro ad analogo protocollo rivolto alle persone in condizione di disagio e svantaggio sociale.

Art. 2 – *Percorso di accertamento sanitario presso le Commissioni mediche di cui all'art. 1, comma 4 della L. 68/99*

Le Commissione mediche di accertamento dell'invalidità civile provvedano alla redazione del verbale di invalidità secondo quanto previsto dal DLgs 509/88. Tale documento indispensabile per la definizione dei requisiti di accesso agli elenchi previsti dalla L. 68/99 per l'inserimento al lavoro mirato, può essere

integrato, su richiesta dell'interessato, dalla certificazione relativa allo stato di «handicap» rilasciata dalla Commissione prevista dalla L. 104/92.

Nel corso della procedura di accertamento dell'invalidità civile e/o della definizione del profilo di diagnosi funzionale la Commissione acquisisce le necessarie informazioni sul soggetto, acquisendo la documentazione redatta nell'ambito del sistema dell'istruzione e della formazione e formulando la scheda di sintesi attraverso un percorso integrato con gli altri soggetti titolari delle funzioni di collocamento mirato.

I firmatari concordano di definire un modello a tendere che il gruppo di lavoro di attuazione del presente protocollo dovrà implementare e una modalità di gestione della fase transitoria.

2.1 Modello a tendere

Le parti condividono l'obiettivo di rendere l'attività certificatoria delle Commissioni mediche sempre di più un utile strumento al servizio del lavoratore disabile.

Per questo ritengo che vada garantita stabilità alla formazione delle Commissioni stesse, un'adeguata e specifica formazione degli operatori, ampliata la collaborazione tra Commissioni e servizi di inserimento lavorativo, un sistema informativo condiviso e in grado di supportare l'attività.

Si procederà quindi a costituire presso la sede di Bologna una Commissione dedicata in via esclusiva agli accertamenti ex legge 68/99.

L'AUSL si impegna a garantire all'interno della commissione ex legge 68/99 la presenza di personale stabile e adeguatamente formato.

La Commissione verrà integrata, per la parte di valutazione tecnica relativa all'inserimento lavorativo, da un operatore esperto individuato (e a carico) della Provincia di Bologna.

Per l'area territoriale del Comune di Bologna la Commissione sarà integrata da operatori dei servizi dell'AUSL, individuati in relazione alla tipologia specifica di utenza.

Responsabilità dell'operatore sarà anche curare il rapporto con l'assistente sociale del Comune di Bologna.

Per le aree territoriali facenti riferimento agli altri bacini, ogni Zona dovrà individuare le modalità di accordo e di presenza dell'operatore sociale in Commissione.

Sarà compito di tali operatori sociali che operano presso la Commissione garantire l'adeguata informazione ai servizi sociali del comune competente.

La Provincia di Bologna garantirà che l'operatore presente in Commissione abbia una adeguata competenza e formazione in merito alla valutazione degli aspetti socio-lavorativi. Parimenti i Servizi Sociali e Sanitari coinvolti, preventivamente informati, garantiranno che gli operatori presenti all'interno della Commissione siano a conoscenza del caso preso in esame mediante l'invio di informazioni in merito alla persona, da parte degli operatori che la seguono, oppure mediante l'accompagnamento in commissione.

Particolare attenzione verrà posta alle valutazioni legate alla sfera psichiatrica e intellettiva, formulate con la collaborazione di operatore del Dipartimento di Salute Mentale particolarmente esperti nel settore dell'inserimento al lavoro e stabilmente inseriti nelle Commissioni di accertamento.

La Provincia si impegna inoltre, al fine di completare le informazioni occorrenti per la definizione della diagnosi funzionale, a mettere a disposizione della Commissione la documentazione finale derivante dall'attività orientativa svolta dai propri Uffici e destinata alle persone disabili disponibili al lavoro.

La Commissione di accertamento ex legge 68/99 provvederà, con la massima tempestività, a trasmettere alla Commissione Periferica

del Ministero del Tesoro, i fascicoli contenenti le valutazione mediche, per acquisirne il necessario parere.

Gli esiti degli accertamenti svolti dalle Commissioni saranno trasmessi anche per via informatica agli Uffici competenti della Provincia di Bologna per l'inizio del percorso di inserimento al lavoro.

2.2 Modalità organizzativa fase transitoria

Per il raggiungimento degli obiettivi individuali nell'ambito del modello a tendere le parti concordano nel fissare un periodo di 12 mesi quale fase transitoria, all'interno della quale sperimentare le varie iniziative e mettere a regime il sistema risolvendo in itinere le eventuali criticità emerse.

Nella fase transitoria si procederà a effettuare gli accertamenti sanitari tenendo in considerazione le seguenti categorie di lavoratori che sono stati considerati prioritari, anche su orientamento conforme espresso dalla Commissione Provinciale Tripartita ex L. 68/99:

- i lavoratori disabili di nuova iscrizione, che verranno sottoposti a visita contestualmente all'inizio del percorso di orientamento e transizione al lavoro effettuato presso l'Ufficio Disabili della Provincia;
- i lavoratori disabili per i quali sia stata già individuata una postazione lavorativa e che non abbiano già effettuato in precedenza l'accertamento sanitario;
- i lavoratori disabili già avviati al lavoro presso datori di lavoro obbligati e che nel corso del rapporto di lavoro siano divenuti potenzialmente incompatibili con le mansioni già loro affidate. Tali situazioni, data l'estrema delicatezza della questione e le sue ricadute sia sul piano economico (sospensione cautelare del lavoratore) sia sul versante della sicurezza, sono da considerarsi di assoluta delicatezza e problematicità.

Art. 3 – *Percorso di inserimento al lavoro presso l'Ufficio Inserimento Lavorativo Disabili della Provincia*

L'Ufficio Inserimento Disabili della Provincia provvede all'iscrizione dei disabili negli elenchi di cui all'art. 8 della L. 68/99 acquisendo la loro disponibilità allo svolgimento di un'attività lavorativa secondo quanto previsto dal DLgs 297/2002, e inviando il lavoratore alle Commissioni mediche di accertamento per la redazione della scheda del profilo di diagnosi funzionale.

L'Ufficio provvede alla raccolta delle informazioni necessarie in merito alle caratteristiche professionali e personali del lavoratore disabile, integrandole nella stessa modulistica in possesso della Commissione di accertamento, inserendo i dati all'interno del sistema informativo condiviso. Qualora se ne ravvisi la necessità per la complessità del caso o l'insufficienza delle competenze acquisite, attiva percorsi di approfondimento attraverso colloqui di orientamento e bilanci di competenze finalizzati alla redazione della scheda personale e del profilo di inserimento del lavoratore all'interno delle postazioni aziendali.

Il percorso di inserimento lavorativo può essere poi ulteriormente favorito attraverso l'attivazione di percorsi formativi e di transizione al lavoro, quali stages osservativi, tirocini formativi, finalizzati all'inserimento lavorativo stabile.

Relativamente alla funzione di definizione delle procedure di incrocio domanda/offerta e di sostegno per lavoratori, l'Ufficio Disabili:

- rileva e analizza i posti di lavoro disponibili presso le aziende obbligate seconde le informazione contenute nei prospetti riepilogativi e nelle convenzioni stipulate ai sensi dell'art. 11 della L. 68/99;
- rileva le caratteristiche delle postazioni di lavoro mediante la «scheda di rilevamen-

to della postazione aziendale» così come definita dal comitato tecnico mediante report di monitoraggio dell'andamento delle convenzioni;
- rileva la disponibilità dell'impresa alla eventuale collaborazione con i Servizi Sociali;
- raccoglie le segnalazioni dei servizi socio-sanitari per il collocamento al lavoro dei disabili seguiti attraverso la «scheda di segnalazione utente»;
- effettua l'incrocio lavoratore disabile/postazione lavorativa secondo criteri definiti e condivisi in sede di comitato tecnico, anche proponendo dove possibile più nominativi;
- formula il progetto di inserimento mirato del disabile con i servizi socio-sanitari, l'azienda, il lavoratore, coordinando e rendendo operativi tutti i meccanismi previsti dalla normativa e tutte le azioni di supporto necessarie per il collocamento mirato.

L'Ufficio Disabili, inoltre, nei casi in cui si presenti una persona con situazione complessa o multiproblematica che non risulti in carico ad altri servizi, segnala il caso in sede di UCT.

Art. 4 – *Ruolo, funzioni e meccanismi di coordinamento del Comitato Tecnico Disabili*

Il Comitato Tecnico di cui al comma 2, dell'art. 6 della L. 68/99 svolge attività di supporto tecnico e supervisione della metodologia e degli strumenti del collocamento mirato.

Provvede alla validazione della metodologia e degli strumenti di mediazione messi a punto dall'Ufficio Disabili e definisce strumenti di approfondimento per tematiche legate a particolari tipologie di disabilità e/o particolari settori produttivi di destinazione.

In collaborazione con l'Ufficio Disabili individua i criteri e i mezzi di razionalizzazione delle capacità lavorative dei soggetti disabili.

Acquisisce dall'ufficio e dagli altri soggetti firmatari i dati utili alla valutazione dell'andamento degli inserimenti, segnala le problematiche emergenti e propone modalità innovative di intervento approfondendo, se occorre, l'attività di analisi delle postazioni aziendali con visite effettuate presso i datori di lavoro obbligati.

Allo stesso modo, interviene con strumenti di supporto informativo e operativo nei casi di sopraggiunta incompatibilità delle mansioni affidate ai lavoratori invalidi con le caratteristiche dell'invalidità, proponendo all'occorrenza il raccordo con iniziative di adattamento delle postazioni, rimodulazione dell'orario di lavoro, ecc.

Il Comitato Tecnico riferisce periodicamente alla Commissione Provinciale Tripartita allargata ex L. 68/99 e una volta all'anno alla Consulta provinciale dei disabili. Garantisce l'interfaccia con le Commissioni di accertamento sanitario soprattutto sui temi dell'individuazione e l'eventuale adattamento delle postazioni di lavoro all'interno delle aziende obbligate.

Assicura il confronto e lo scambio di informazioni con le Unità di Coordinamento Territoriale (UCT) di cui all'art. 5 per le tematiche relative al monitoraggio delle attività.

La Provincia, in previsione della scadenza delle nomine degli attuali membri del Comitato Tecnico, si impegna a confrontare anche con i soggetti firmatari del presente accordo la futura nomina dei membri «esperti» del Comitato Tecnico.

Art. 5 – *Interventi integrati per i casi complessi e multiproblematici*

Gli interventi che seguono saranno attivati per i casi multiproblematici, cioè quando,

per garantire il buon esito del percorso di inserimento al lavoro di persone disabili comunque iscritte agli elenchi della L. 68/99, si renda necessario integrare l'intervento finalizzato alla transizione con il supporto dei servizi sociali e/o socio-sanitari oppure quando un utente in carico ai servizi sociali o socio-sanitari richiede un intervento ex L. 68/99.

I Comuni, le AUSL hanno competenze rilevanti che necessariamente sostengono un efficace intervento riabilitativo di inserimento e che si articolano in due ambiti:

a) quello di presa in carico complessiva della persona disabile attraverso interventi terapeutici, riabilitativi, di sostegno all'integrazione del reddito e a un reale inserimento sociale;
b) e quello, che più specificatamente i servizi hanno ottimamente praticato, di sostegno alla transizione al lavoro intesa non necessariamente come inserimento nel mercato del lavoro ma piuttosto come fase di un più generale processo di cura e reinserimento sociale, alternativo a una precoce istituzionalizzazione.

Questa seconda tipologia di intervento prevede l'attivazione di borse lavoro a contenuto riabilitativo, con orari e modalità personalizzate; attività formative ed educative che prevedano la presenza di figure di tutor e di mediazione sui luoghi di lavoro; attività di formazione in situazione atta a sostenere particolari percorsi di inserimento, e l'attività dei laboratori protetti. Le borse lavoro possono essere finalizzate all'assunzione o essere parte di un progetto riabilitativo. In quest'ultimo caso non hanno valenza per la copertura delle quote dell'obbligo e di ciò dovrà essere data adeguata informazione alle aziende contattate.

Le parti si impegnano a collaborare per individuare specifici percorsi volti a individuare risorse e sedi idonee all'attivazione delle borse lavoro di tipo riabilitativo.

5.1 Collaborazione con il Dipartimento di Salute Mentale

Ferme restando le modalità ordinarie di collaborazione tra l'Ufficio inserimento Lavorativo Disabili della Provincia e i vari CSM del territorio, si concorda che nei casi di utenti con disturbi mentali gravi e persistenti l'Ufficio si attiva per il coinvolgimento del DSM competente per territorio di residenza del lavoratore.

La collaborazione potrà prevedere:

a) la disponibilità di una visita e di una eventuale successiva presa in carico (tenuto conto della volontà in tal senso espressa dall'utente);
b) la consulenza di operatori del servizio sulle modalità di comportamento da tenere nei confronti dell'utente;
c) il coinvolgimento di un educatore professionale e/o di un assistente sociale del DSM a supporto del percorso di inserimento lavorativo e per l'attivazione di tutte le misure tradizionalmente utilizzate (borse lavoro, momenti di ascolto e verifica, ecc.) al fine di garantire il percorso di reinserimento sociale.

5.2 Collaborazione con i Servizi per le Tossicodipendenza

Ferme restando le modalità ordinarie di collaborazione tra l'Ufficio inserimento Lavorativo Disabili della Provincia e i vari SerT del territorio, si concorda che nei casi di utenti per i quali venga descritta nella relazione di diagnosi funzionale una dipendenza attiva e non ancora superata da sostanze psicotrope, l'Ufficio coinvolga il SerT competente per territorio di residenza del lavoratore.

La collaborazione potrà prevedere la disponibilità di una eventuale presa in carico

dell'utente segnalato (tenuto conto della volontà in tal senso espressa dall'utente).

Come per gli utenti già in carico, il SerT assicura la consulenza degli operatori sulle modalità di rapporto con l'utente, il coinvolgimento di un educatore professionale e/o di un assistente sociale a supporto del percorso di inserimento lavorativo ed eventuali altre misure necessarie alla realizzazione del progetto individuale.

5.3 Collaborazione con i Servizi di Handicap Adulto

Ferme restando le modalità ordinarie di collaborazione tra l'Ufficio inserimento Lavorativo Disabili della Provincia e i vari Servizi di Handicap Adulto del territorio, si concorda che nei casi di utenti multiproblematici con diagnosi particolarmente significative sul piano socio-assistenziale e non già segnati o in carico ai servizi Handicap Adulto, l'Ufficio si attivi per il coinvolgimento del Servizio competente per territorio di residenza del lavoratore.

La collaborazione potrà prevedere la disponibilità di una eventuale successiva presa in carico (tenuto conto della volontà in tal senso espressa dall'utente); la consulenza degli operatori del servizio sulle modalità di comportamento da tenere nei confronti dell'utente; il coinvolgimento di un educatore professionale e/o di un assistente sociale a supporto del percorso di inserimento lavorativo. I servizi per l'Handicap Adulto esamineranno le segnalazioni pervenute secondo le consuete procedure di valutazione della presa in carico, comunicandone l'esito all'Ufficio inviante.

5.4 Collaborazione con i Servizi Sociali dei Comuni

Ferme restando le modalità ordinarie di collaborazione tra l'Ufficio inserimento Lavorativo Disabili della Provincia e i Servizi Sociali dei Comuni del territorio, si concorda che nei casi di utenti multiproblematici per i quali emerga una situazione di disagio sociale, disagio familiare, precarietà lavorativa, ecc. l'Ufficio si attivi per il coinvolgimento del Comune di residenza del lavoratore.

La collaborazione potrà prevedere la disponibilità di una eventuale successiva presa in carico (tenuto conto della volontà in tal senso espressa dall'utente), la consulenza degli operatori del servizio sulle modalità di rapporto da tenere nei confronti dell'utente; il coinvolgimento di un assistente sociale e, qualora venga ritenuto necessario, di un educatore professionale a supporto del percorso di inserimento lavorativo ed altre eventuali misure previste dal progetto individuale concordato con il servizio.

Art. 6 – *Costituzione delle Unità di Coordinamento Territoriale e modalità organizzative per singola zona*

6.1 Unità di Coordinamento Territoriali (UCT)

Per il coordinamento operativo e il monitoraggio dei casi multiproblematici sul territorio saranno costituite le UCT, ciascuna per bacino territoriale dei CIP, con il compito di elaborare congiuntamente i progetti personalizzati di inserimento al lavoro e prevedere le necessarie azioni di supporto, anche di natura socio-assistenziale e riabilitativa, favorendo una visione multidisciplinare dell'intervento.

L'attivazione dell'UCT si rende necessaria quando la situazione richiede un approfondito scambio di informazioni, valutazione congiunta, attivazione di risorse plurime, interventi integrati formativi, riabilitativi, assistenziali.

Le UCT saranno unità di raccordo funzionale, coordinate dagli operatori dell'Ufficio Disabili che nel medio periodo saranno affiancati e successivamente sostituiti dagli

operatori presenti nei CIP facenti riferimento al singolo bacino, e vedranno la partecipazione degli operatori dei Servizi Sociali Comunali, dei Dipartimenti di Salute Mentale, dei SerT, dei Poli Handicap designati. Gli incontri saranno almeno mensili su convocazione dell'ufficio o su richiesta di uno dei soggetti firmatari.

Le UCT si rapporteranno con il Comitato Tecnico per rendere operante su tutto il territorio la coerenza metodologica degli interventi e per riferire sull'andamento delle attività.

6.2 Territorio del Comune di Bologna

Nel quadro così descritto dell'accordo che prevede sempre reciprocità di informazione e collaborazione fra tutti i soggetti, si conviene che le UCT siano il punto di raccordo attraverso il quale affrontare tutti i casi per i quali si rende necessario integrare e coordinare le diverse azioni al fine di evitare rischi di sovrapposizione, dispersione delle risorse, delegittimazione nei confronti delle imprese e degli utenti e di scarsa efficacia degli interventi.

Pertanto solamente all'interno di questa collaborazione i rispettivi servizi del Comune di Bologna e della Azienda USL potranno esercitare le seguenti funzioni.

6.2.1 Comune di Bologna

Relativamente agli utenti in carico e iscritti negli elenchi di cui alla L. 68/99, nelle procedure di incrocio e di sostegno dei percorsi di inserimento mirato, i Servizi Sociali del Comune:

- prendono in carico e seguono il disabile per la definizione di un progetto di Transizione al Lavoro. Nel momento della trasformazione del progetto di transizione in «inserimento lavorativo» i servizi sociali del Comune potranno collaborare con l'Ufficio Disabili della Provincia per definire, nell'ambito dell'UCT, un progetto di inserimento in relazione alle postazioni disponibili al fine di un buon incrocio domanda offerta;
- garantiscono supporto e affiancamento dei disabili nel percorso di inserimento;
- mantengono le relazioni con gli altri soggetti presenti nella vita del disabile, in special modo con la famiglia;
- mantengono contatti e rapporti con il datore di lavoro nell'obiettivo del mantenimento del posto del lavoro;
- garantiscono la segnalazione al Comitato tecnico delle eventuali difficoltà e necessità del disabile in relazione alla postazione sulla quale è collocato e alle mansioni svolte;
- propongono alla sede di UCT le necessarie modifiche di progetto e le opportune azioni di supporto (sostegno per il trasporto, ecc.) attraverso gli strumenti necessari, per il buon esito dell'inserimento lavorativo, in accordo con l'azienda e il lavoratore.

6.2.2 Unità Operativa Handicap Adulto

Relativamente agli utenti in carico e iscritti negli elenchi di cui alla L. 68/99, nelle procedure di incrocio e sostegno dei percorsi di inserimento mirato:

- prende in carico e segue il disabile per la definizione di un progetto di Transizione al Lavoro. Nel momento della trasformazione del progetto in «inserimento lavorativo», l'Unità Operativa Handicap Adulto potrà collaborare con l'Ufficio Disabili per definire, nell'ambito dell'UCT, un progetto di inserimento in relazione alle postazioni disponibili al fine di un buon incrocio domanda/offerta;
- si attiva per definizione, laddove non abbia già provveduto l'Ufficio Disabili (attraverso colloqui di pre-orientamento), di un quadro complessivo del disabile in relazione alle capacità/competenze possedute, all'esperienze professionali e formative svolte, ai

bisogni/problemi espressi. Le informazioni vengono trasmesse all'Ufficio inserimento lavorativo anche per via telematica affinché divengano parte integrante della scheda professionale dell'utente;
- garantisce, in ambito di UCT, il supporto per la costruzione del progetto di inserimento al lavoro suggerendo anche azioni e strumenti in raccordo con l'Impresa e con i referenti aziendali. Propone inoltre eventuali strumenti lavorativi necessari e modalità di verifica e valutazione del percorso;
- garantisce il supporto e affiancamento della persona disabile nel percorso d'inserimento;
- mantiene le relazioni con gli altri soggetti presenti nella vita di relazione e nel progetto socio-riabilitativo del disabile, in special modo con la famiglia;
- garantisce la segnalazione del Comitato tecnico delle eventuali difficoltà e necessità del disabile in relazione alla postazione sulla quale è collocato e alle mansioni svolte;
- effettua il monitoraggio nel tempo dei contatti e dei rapporti con il datore di lavoro e l'utente, nell'obbiettivo del mantenimento del posto di lavoro.

6.2.3 SerT

Relativamente agli utenti in carico e iscritti di cui alla L. 68/99, nelle procedure di incrocio e sostegno dei percorsi di inserimento mirato il SerT:

- prende in carico e segue il disabile per la definizione di un progetto di Transizione al Lavoro. Nel momento della trasformazione del progetto di transizione in «inserimento lavorativo» i SerT potranno collaborare con l'Ufficio Disabili della Provincia per definire, nell'ambito dell'UCT, un progetto di inserimento in relazione alle postazioni disponibili al fine di un buon incrocio domanda offerta;
- garantisce il supporto e l'affiancamento dei disabili nel percorso di inserimento;
- mantiene le relazione con gli altri soggetti presenti nella vita del disabile, in special modo con la famiglia;
- effettua il monitoraggio dei contatti con il datore di lavoro nell'obiettivo del mantenimento del posto di lavoro, se necessario;
- garantisce la segnalazione al Comitato Tecnico delle eventuali difficoltà e necessità del disabile in relazione alla postazione sulla quale è collocato e alle mansioni svolte;
- propone in sede di UCT le necessarie modifiche di progetto e le opportune azioni di supporto per il buon esito dell'inserimento lavorativo, in accordo con l'azienda e il lavoratore.

6.3 Altre zone della Provincia di Bologna

Per le altre Zone territoriali lo schema organizzativo delle UCT andrà implementato a seconda dei modelli organizzativi presenti nelle diverse realtà territoriali.

Art. 7 – *Disposizioni finali*

Il presente accordo avrà una durata di anni tre.

I firmatari del presente accordo si impegnano a incontrarsi almeno una volta all'anno per valutarne l'andamento e predisporre eventuali integrazioni o correttivi.

Al fine del monitoraggio e della verifica tecnica del presente accordo viene istituito un gruppo di coordinamento composto dai responsabili dei servizi interessati delle diverse istituzioni firmatarie che si riunirà almeno quattro volte in un anno su iniziativa del Dirigente del Servizio Lavoro della Provincia o su richiesta di uno dei firmatari. Il Gruppo di coordinamento ha il compito di verificare l'andamento dell'applicazione del protocollo,

di suggerire eventuali modifiche, di attivare i necessari momenti informativi e formativi verso l'utenza e verso gli operatori e di tenere e rapporti con il comitato tecnico.

Si concorda che il Gruppo di Coordinamento abbia inoltre il mandato ad approfondire percorsi e strumenti atti a definire le caratteristiche proprie di un percorso di inserimento lavorativo e le differenti specificità dei percorsi di transizione e/o riabilitazione (verificando la loro durata nel tempo e le differenti opportunità/modalità di transitare dall'una all'altra fase del percorso).

Attenzione particolare verrà dedicata alla possibilità di costruire nel tempo eventuali indicatori mirati a mettere in relazione nel modo più efficace le tipologie degli interventi con gli specifici target di utenza.

Bologna, 28 aprile 2004

Le potenzialità della pedagogia del contratto

Gabriella Piazza[1]

forum

L'anti-insegnamento è statisticamente quasi la norma.
Insegnanti eccellenti, capaci di accendere un fuoco nelle anime nascenti dei loro allievi sono forse più rari degli artisti virtuosi o dei saggi.
Maestri di scuola, allenatori di mente e corpo, consapevoli della posta in gioco, del rapporto tra fiducia e vulnerabilità, della fusione organica tra responsabilità e risposta (che io chiamerei «respondibilità») sono pericolosamente rari.

George Steiner
(*La lezione dei maestri,* 2004, p. 24)

Uno sguardo d'insieme: gli obiettivi delle politiche educative nel XXI secolo

Nella seconda metà del secolo scorso, obiettivo primario della scuola è stato quello di raggiungere la scolarizzazione di massa, di garantire a ogni cittadino il diritto allo studio. Oggi, all'inizio del XXI secolo, quando ormai il passaggio dalla scuola obbligatoria all'istruzione secondaria rappresenta la norma, l'attenzione delle istituzioni educative si rivolge in particolare al fenomeno della dispersione scolastica (abbandoni e bocciature) nella scuola secondaria e durante l'educazione superiore. Il problema è grave in particolare nella scuola post-obbligatoria: qui più che altrove è avvertita la necessità di reintegrare quanti, perché appartenenti alle fasce sociali più deboli o perché non ottengono risultati adeguati, rischiano l'emarginazione sociale

> […] poiché tutto questo genera l'esclusione, il fallimento scolastico è in molti casi la causa di certe forme di violenza e di disadattamento individuale che lacerano il tessuto sociale. Per conseguenza le scuole sono accusate di essere la causa dell'esclusione sociale, ma sono anche sollecitate a rivedere il loro ruolo fondamentale d'integrazione o di reintegrazione. (Delors et al., 1997, p. 49)

Da una parte il discorso si inserisce — come si legge nel Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, presieduta da Jacques Delors — nel quadro generale della valorizzazione dell'educazione come

> […] uno dei mezzi principali a disposizione per promuovere una forma più profonda e più armoniosa dello sviluppo umano, e quindi per ridurre la povertà, l'esclusione, l'ignoranza, l'oppressione, la guerra. […] È convinzione della Commissione

[1] Laureata in lingue straniere, laureanda in Scienze della Formazione Primaria.

che l'educazione sia non solo un processo continuo di miglioramento delle conoscenze e delle abilità, ma anche, e forse soprattutto, un mezzo straordinario per produrre lo sviluppo personale e per costruire rapporti tra individui, gruppi e nazioni. (Ibidem, p. 11)

Le istituzioni educative hanno quindi l'occasione di uscire dall'ombra in cui in questi ultimi decenni sono state relegate dalle politiche di governo nazionali per diventare protagoniste nella sfida loro lanciata dalla globalizzazione, promuovendo, attraverso la conoscenza, il senso di autocritica e responsabilità individuale, di uguaglianza e giustizia sociale nei ragazzi di oggi, gli adulti di domani.

D'altra parte — come sottolinea *il Libro Bianco* della Commissione delle Comunità Europee — è necessario che il consorzio umano si muova nella direzione di una «società cognitiva» per rispondere alle trasformazioni profonde nel mondo del lavoro prodotte dalla società dell'informazione. Trasformazioni che richiedono un aggiornamento continuo — il cosiddetto «lifelong learning» — sia rispetto agli strumenti sia rispetto alle condizioni del lavoro.[2] Tra gli obiettivi, oltre a una diversificazione delle offerte formative — sia a livello di educazione scolastica, prevedendo anche la possibilità di cambiamenti di indirizzo in itinere, sia a livello di educazione superiore, affiancando all'università altri tipi di istituti — e alla creazione di un rapporto stretto tra mondo della scuola e mondo del lavoro,[3] vi è quello di lottare contro l'esclusione, l'insuccesso scolastico, obiettivo prioritario, dato che l'educazione permanente è possibile soltanto a partire da una solida educazione di base.[4] All'istituzione educativa tradizionale, la scuola, spetta quindi non solo fornire le abilità di base (leggere, scrivere e far di conto), i contenuti e i metodi disciplinari, ma anche motivare all'apprendimento e stimolare la curiosità intellettuale, insegnando a imparare: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a essere, imparare a vivere insieme (Delors et al., 1997, pp. 18-19; pp. 79-90).

Affrontare e arginare la «mortalità scolastica» (ibidem) significa individuare nuove strategie educative in cui trovino sempre più posto la pedagogia differenziata e l'insegnamento individualizzato, venga ripensato dal profondo il rapporto insegnante/alunno e venga superato il principio selettivo ed egualitario.

In questo panorama, in cui si fa urgente

[2] *Libro bianco su istruzione e formazione: insegnare e apprendere: verso la società cognitiva*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, Lussemburgo 1996. Jacques Delors parla di «società educante». «La verità è che ogni aspetto della vita, a livello sia individuale che sociale, offre opportunità di apprendimento e di azione» (*Nell'educazione un tesoro* cit., p. 17). Nelle *Conclusioni della Presidenza* del Consiglio Europeo di Lisbona del 23-24 marzo 2000 è stato evidenziato in merito quanto segue: «I sistemi europei di istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della *società dei saperi* e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione. Dovranno offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi bersaglio nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti. Questo nuovo approccio dovrebbe avere tre componenti principali: lo sviluppo di centri locali di apprendimento, la promozione di nuove competenze di base, in particolare nelle tecnologie dell'informazione, e qualifiche più trasparenti».

[3] Si pensi ai cosiddetti «corsi sandwich» a livello di istruzione superiore, ampiamente diffusi nei paesi del Nord Europa, in cui allo studio vengono alternate esperienze dirette nel mondo del lavoro e alla sperimentazione in Italia dell'Istruzione e Formazione Tecnico-Superiore (IFTS), non universitaria e in discontinuità con la scuola superiore.

[4] Un contributo fondamentale in questa direzione è stato quello della Conferenza Mondiale sull'Educazione per Tutti svoltasi a Jomtien, in Thailandia, nel 1990, la quale ha messo a punto una «Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti: dare risposta ai bisogni fondamentali dell'apprendimento».

la ricerca di metodi didattici funzionali efficaci ed efficienti, sembra offrire possibilità interessanti la pedagogia del contratto.

Origini della pedagogia del contratto

Dopo il movimento di contestazione studentesca del 1968, con il sovvertimento dei rapporti gerarchici tradizionali e la creazione nelle istituzioni educative di forme di rappresentanza per il personale, gli allievi e i genitori, non erano più recuperabili toot court i princìpi della scuola dell'attivismo. Nella situazione scolastica compromessa e destrutturata dell'epoca, quindi, per tornare a un ordine razionale si fece appello ai cosiddetti «princìpi industriali», in modo da rendere redditizio quanto veniva «fabbricato in classe». In questo contesto, trovò larga diffusione la pedagogia degli obiettivi, nella quale a predominare sono, una volta chiariti gli obiettivi e i criteri di valutazione, la competenza e l'efficienza nell'esecuzione di un compito, secondo una forma di preadattamento al mondo del lavoro e alla produttività industriale.

La pedagogia del contratto si inscrive in questa stessa logica, ma oltre agli obiettivi esplicita, con maggior completezza, anche gli strumenti, i diritti e i doveri di ciascuno. Mentre la pedagogia per obiettivi rappresenta una strategia definita dall'alto, che non dà spazio all'iniziativa del discente — pur costituendo un primo tentativo di impostare in base a un contratto il rapporto tra insegnante e allievo, offrendo un controllo a quest'ultimo sulle acquisizioni promesse — la pedagogia del contratto fa proprie le rivendicazioni del movimento dell'educazione nuova, affermando una concezione della scuola democratica al servizio dell'uguaglianza e proponendo delle regole di funzionamento sia a livello cognitivo sia a livello civico e sociale.

Il concetto di *pédagogie du contrat* compare per la prima volta in Francia alla fine degli anni Sessanta, periodo caratterizzato da uno sforzo di razionalizzazione, proprio attraverso la regolazione contrattuale, sia dei rapporti sociali ed economici, sia sul piano formativo della relazione docente/discente. Viene per così dire istituzionalizzato nel 1984 dalla circolare di apertura dell'anno scolastico firmata da Claude Pair, allora direttore delle scuole superiori *(lycées)* al Ministero dell'Educazione Nazionale, annunciata l'anno precedente dal documento *Orientation pour les Lycées,* che si ispirava a sua volta al rapporto d'Antoine Prost *Les lycées et leur études au seuil du XXI siécle.*[5] In quest'ultimo era stata evidenziata la necessità di livelli di qualificazione più elevati, e di un conseguente intervento in questo senso nell'insegnamento secondario, in risposta ai profondi mutamenti determinati nell'economia dall'incessante evoluzione tecnologica: maggiore divisione del lavoro, costante rivisitazione dei compiti, accentuata responsabilizzazione individuale nel sistema produttivo. L'accento si stava spostando quindi, in ambito educativo, su concetti come «selezione» e «orientamento», rispetto ai quali la scuola mostrava tutta la sua inadeguatezza.

Le soluzioni delle difficoltà che bambini e adolescenti incontrano all'interno del sistema educativo, e che derivano da un'analisi delle disfunzioni di questo sistema e della sua inadeguatezza agli imperativi della crescita economica, non sembrano più dipendere dal semplice riordinamento delle strutture dell'apparato scolastico (ricomposizione delle strutture, riorganizzazione dei percorsi formativi); esse richiedono piuttosto una trasformazione più profonda che coinvolga

[5] Men-Cndp, *Rapporto del gruppo di lavoro nazionale sui secondi cicli,* Parigi, 1983.

l'atto pedagogico stesso, la sua concezione, i giochi che costituiscono il rapporto docente/discente.[6]

Il contributo maggiore alla formulazione ufficiale della pedagogia del contratto viene dato dalla sperimentazione del «controllo continuo» condotta in Francia a partire dal 1972 nelle scuole professionali con il coinvolgimento di 12 istituti (nel 1986 furono oltre 500).[7] Partendo dall'esigenza di trovare, rispetto all'esame tradizionale, una modalità differente per il rilascio del diploma secondo cui valutare progressivamente, in modo oggettivo e comunicabile, i saperi e le abilità richieste alla fine del ciclo di studi,

> […] viene posta la necessità di una chiarificazione degli obiettivi di formazione e di una loro esposizione all'atto di ammissione degli allievi affinché questi siano a conoscenza del percorso da compiere. Questa riforma vincola il proprio sviluppo alla necessità di una comunicazione continua nel e per l'apprendimento, alla costruzione di strumenti d'informazione, di osservazione, di dialogo, di valutazione. (CRESAS, 1987, p. 20)

Particolarmente innovativa era proprio la valutazione, che si trasformava da sanzionatoria a formativa, consentendo al discente, attraverso il monitoraggio continuo dell'apprendimento, di fare autovalutazione.

Tale sperimentazione trovava un punto d'appoggio particolare nella pedagogia per obiettivi, la quale, variamente interpretata, si trasformò sul territorio francese dapprima in strumento per meglio prevedere e organizzare l'attività didattica poi in «pedagogia del successo», centrata sull'allievo e sul concetto di valutazione positiva, che obbliga l'insegnante a definire le condizioni necessarie perché l'allievo riesca ad arrivare a dominare le conoscenze. Di qui il passo è breve per arrivare alla nuova costruzione contrattuale.

> Nel momento in cui si indica a qualcuno in che senso egli lavori o debba mobilitare le proprie risorse, occorre contare sulla sua accettazione o sul suo rifiuto: da programmazione, l'approccio formativo diventa contrattuale. (Ibidem)

Il concetto di «contratto»

Il concetto di *contratto* che si è andato così affermando non è quello di «contratto pedagogico» formulato da Janine Filloux (1974), o di «contratto didattico» formulato da Brousseau e ripreso da Yves Chevallard, denominazioni indicanti contratti unilaterali, preesistenti alla relazione pedagogica tra insegnante e allievo, e che non vengono resi espliciti se non nel caso in cui non vengano rispettati (in realtà anticontratti) (Jonnaert e Vander Borght, 1999). Esso ha molto più a che vedere con il «contratto sociale» di Jean-Jacques Rousseau: rappresentando la scuola la prima forma di società, la prima occasione di socializzazione, è qui che il giovane, rimettendosi «alla suprema volontà generale», apprende a esercitare i propri diritti e doveri di cittadino, a conciliare i propri interessi particolari con l'«interesse generale».

Si tratta, quindi, di un vero e proprio contratto giuridico bilaterale in cui viene espresso l'oggetto dell'accordo e l'impegno dei contraenti rispetto a esso. Si responsabilizzano gli allievi, li si rende autonomi e in grado di esercitare una valutazione su se stessi, ma si responsabilizzano anche gli insegnanti. Questo concetto di contratto non si limita a definire gli obiettivi di formazione: esso ha

[6] E. Burguière, A. Elie e N. Leselbaum, *A propos d'une pédagogie du contrat*, documento ciclostilato 1984.

[7] Questa esperienza fu preceduta dalla riforma sperimentale nella formazione iniziale e continua degli adulti attuata, nel bacino ferrifero della Lorena, all'interno dell'Ecole de Mines di Nancy tra il 1957 e il 1972 per iniziativa di Bertrand Schwartz.

una forte valenza educativa sul piano civico e sociale fondandosi

[…] al tempo stesso sull'istituzione di regole civiche, sulla responsabilizzazione degli individui, sulla loro autonomia decisionale, sulla pratica della negoziazione [… Rappresenta] un modo di stabilire le relazioni sociali o di socializzare gli individui iniziandoli o rendendoli partecipi a una gestione condivisa delle procedure d'apprendimento. […] Introdurre l'idea di contratto significa postulare la trasformazione dell'istituzione e della sua logica. (CRESAS, 1987, pp. 10 e 27)

A una prima considerazione sembrerebbe contraddittorio poter applicare l'idea di contratto, che rimanda a un'obbligazione (non a una costrizione!) e sottintende i concetti di libertà, volontà, autonomia ma al tempo stesso anche di reciprocità e rispetto dei termini, con la distinzione gerarchica di ruoli che continua a caratterizzare l'istituzione scolastica e con l'incapacità degli allievi per l'immaturità della loro età a scegliere liberamente e a negoziare (pensiamo a quale difficoltà incontrano molto spesso nella scelta del proprio percorso scolastico alla fine della scuola secondaria di primo grado e, spesso, anche quella di secondo grado).

Se il contratto presuppone un rapporto tra eguali, assente nella scuola — è l'insegnante che definisce obiettivi e metodi, non avendo ancora il discente i mezzi per entrare nel merito della negoziazione — tuttavia la sua forza risiede nel canalizzare le energie del discente — «strumento psicologico di stabilizzazione e motore di interessi individuali: chiunque si trova personalmente obbligato, essendosi impegnato in prima persona» (ibidem, pp. 50-52) — nello stabilizzare e legittimare il rapporto insegnante-allievo. Si tratta di mettere al centro l'allievo, nella totalità della sua persona,

[…] renderlo autonomo, libero, nel quadro di limiti ben definiti, di creare e di mantenere la propria motivazione, di aiutarlo a vivere le relazioni sociali, di insegnargli a ragionare, a esprimersi, a negoziare, ad avere fiducia in se stesso e nei propri interlocutori, a elaborare un progetto e a realizzarlo, a essere diverso e complementare agli altri. (Pair, 1999, p. 11)

Dalla formulazione teorica all'applicazione in classe

Nella realtà scolastica francese quanto caldeggiato nella circolare scolastica del 1984 ha trovato seguito in una serie di applicazioni sperimentali a livello nazionale condotte sotto la direzione di Evelyne Burguière nella classe Seconda (corrispondente al primo anno della nostra scuola secondaria di secondo grado) all'interno del progetto di ricerca «Étude sociologique de la notion de contrat appliqué à l'éducation» promosso dall'Institut National de Recherche Pédagogique tra il 1886 e il 1991. Contemporaneamente la nozione di contratto veniva accolta nella *Loi d'orientation sur l'éducation* del luglio 1989 (oggi sostituita dal *Code de l'éducation* entrato in vigore con la legge 339 del 14 aprile 2003). Nel rapporto, a essa annesso alla voce *Diritti e doveri dei giovani in formazione* si legge quanto segue:

Verso un contratto di formazione. Gli allievi, in quanto beneficiari del servizio pubblico dell'insegnamento scolastico, hanno dei diritti e dei doveri. L'esercizio di questi diritti e doveri costituisce un apprendimento della cittadinanza. L'allievo deve prendere coscienza dei legami esistenti tra gli obiettivi pedagogici che gli insegnanti gli chiedono di raggiungere e la realizzazione del proprio progetto d'orientamento. Gli insegnanti devono quindi stabilire questi obiettivi in modo realistico, illustrarli agli allievi e fare con loro dei bilanci periodici. L'allievo saprà così collocarsi rispetto agli obiettivi assegnatigli e comprenderà su quali aspetti convergere i propri sforzi. Si tratta dunque di avviare nella formazione una vera e propria pedagogia del contratto.

Passando dal piano teorico alla concretezza delle situazioni in classe, le eventuali contraddizioni presenti nella definizione della «pedagogia di contratto» vengono messe da parte per sfruttare le grandi potenzialità che tale approccio offre nella quotidianità dell'insegnamento/apprendimento. Si parla di

> […] semi-contratti, che mettono tra parentesi la questione delle finalità globali dell'educazione e si servono di tale nozione soprattutto come strumento di negoziazione e di messa in coerenza degli obiettivi locali e dei mezzi a disposizione. (CRESAS, 1987, p. 109)

La pedagogia di contratto diventa

> […] quella pedagogia che organizza situazioni di apprendimento in cui esiste un accordo negoziato in occasione di un dialogo tra partner che si riconoscono come tali, al fine di realizzare un obiettivo, sia esso cognitivo, metodologico o comportamentale. (Przesmycki, 1999, p. 19)

Una significativa raccolta di materiali ed esperienze è offerta dal volume *La pédagogie du contrat* di Halina Przesmycki, con una introduzione dello stesso Claude Pair, autore della circolare del 1984 (vedi scheda 1).

È possibile distinguere i seguenti tipi di contratto:

- *contratto didattico:* l'obiettivo è un apprendimento cognitivo o metodologico in una determinata materia per la classe intera, in conformità con il programma istituzionale;
- *contratto di riuscita:* è un contratto individuale rivolto agli studenti che hanno necessità di colmare lacune di programma o di correggere il proprio comportamento;
- *contratto di progetto:* viene proposto per la realizzazione di un'esperienza pratica (dalla creazione di oggetti all'organizzazione di una gita alla proposizione di attività interdisciplinari, ecc.) o professionale (ad esempio attraverso stage);
- *contratto di risoluzione di conflitto:* si pone come obiettivo il superamento di problemi comportamentali o di socializzazione;
- *contratto istituzionale:* definisce le regole di convivenza all'interno della comunità classe o dell'intero istituto.

La forma della negoziazione offre l'opportunità allo studente, nel confronto diretto con l'insegnante e con i compagni, di essere autore della propria formazione. In particolare, lo rende libero, autonomo e responsabile, perché gli permette di esprimere le proprie idee, i propri desideri, le proprie inclinazioni e di agire di conseguenza; lo porta a focalizzare i propri interessi e bisogni, ne risveglia la motivazione all'apprendimento; lo induce a confrontarsi direttamente con le esigenze proprie e con quelle altrui, rappresentando quindi un ottimo strumento di socializzazione, di apprendimento della socialità, di risoluzione di conflitti, di costruzione di relazioni interpersonali positive.

La stipula del contratto si basa su quattro princìpi:

1. il mutuo consenso tra le parti;
2. l'accettazione positiva da parte dell'allievo;
3. la negoziazione dell'obiettivo previsto — cognitivo (acquisizione di un sapere), metodologico (padronanza di un'abilità), comportamentale —, della produzione finale, dei mezzi e degli aiuti, delle scadenze, delle modalità di valutazione;
4. l'impegno reciproco di portare a termine quanto concordato.

La contrattualizzazione dell'obiettivo avviene attraverso cinque fasi:

1. definizione delle condizioni pratiche preliminari. Perché proporre un contratto? Che tipo di contratto (didattico, di riuscita, di progetto, di risoluzione di conflitto, istituzionale)? A chi (a un singolo alunno,

SCHEDA 1

Esempio globale della metodologia della pedagogia del contratto

Contratto di _____

tra _____ e _____

■ *Analisi esplorativa della situazione*

Dato che X è riuscito a _____ ma trova difficoltà in _____

■ *Formulazione dell'obiettivo*

X vorrebbe migliorare in _____ riuscire a _____

■ *Produzione finale*

Al fine di realizzare / mostrare / cambiare _____ si conviene di _____

■ *Aiuti*

Facendo appello a _____ che hanno accettato di _____

■ *Valutazione*

Il contratto sarà rispettato / riuscito se / realizzato _____ (modalità, indicatori)

■ *Scadenze*

per fare il punto ed eventualmente rinegoziare i termini del contratto, X e _____

si incontreranno il _____ alle _____ nell'aula _____

La scadenza finale è fissata al _____

X si impegna a _____

Y si impegna a _____

■ *Firma delle parti*

_____ _____

Fonte: Przesmycki, 1999, p. 141.

a un gruppo o all'intera classe)? Dove negoziare il contratto (in classe o al di fuori)? Quando? Chi propone il contratto? Sarà un contratto orale o formulato per iscritto? Quali sono i suoi limiti? Necessità di lavorare in équipe;

2. analisi esplorativa della situazione, ovvero individuazione delle ragioni per cui il contratto viene proposto e delle aspettative che si nutrono nei suoi confronti, valutazione della situazione scolastica;

3. formulazione dell'obiettivo del contratto da parte dell'allievo, che attraverso la fase precedente ha preso coscienza delle proprie difficoltà. L'obiettivo può corrispondere a un sapere, un'abilità o a un comportamento;
4. negoziazione del contratto con la definizione del tipo di produzione finale in cui l'obiettivo si concretizzerà, dei mezzi per realizzarlo, degli aiuti cui ricorrere, delle scadenze intermedie e finali, della forma di valutazione del suo raggiungimento;
5. esplicitazione dell'impegno reciproco a far sì che i termini del contratto vengano rispettati.

La pedagogia del contratto nella scuola italiana: riflessioni

Alla sfida lanciata dalla modernità tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento e dai suoi nuovi princìpi — industrialismo, progresso, razionalità, scienza — la pedagogia dei valori di Hessen, Foerster e Spranger rispose affermando l'esistenza dell'«a priori» kantiano, di una legge etica fondata sul dover essere, di «un fondamento necessario e universale, la cui validità è indipendente dalla sua effettiva realizzazione» (Chiosso, 1997, p. 122), e perseguendo la formazione etica del soggetto. Oggi, all'inizio del secolo XXI, nell'era del postmoderno, dominata dalla complessità e dalla globalizzazione, si rende nuovamente necessaria, e forse con maggior urgenza, l'affermazione e l'educazione a valori imprescindibili: partecipazione democratica, pluralismo, giustizia, tolleranza, solidarietà, e ancora cittadinanza, mondialità e pace, obiettivi di un saper essere, che si affianca al sapere e al saper fare.

Alla base dei sopracitati valori si colloca però quello di responsabilità individuale: la scuola ha il difficile compito di formare, anche moralmente e caratterialmente, i giovani, quindi la società di domani, sviluppando in loro la consapevolezza e la motivazione, che possono aprire la strada all'esperienza di valori.

Purtroppo, nella prassi scolastica molto spesso l'allievo non viene considerato nelle sue potenzialità di persona matura, di cittadino responsabile, ma continua a essere visto, in un modello educativo sempre più datato, come un soggetto — o forse sarebbe meglio dire oggetto — incapace di manifestare e di formulare di propria iniziativa bisogni e interessi. Viene visto come qualcuno — o forse sarebbe meglio dire qualcosa — da forgiare con strategie e strumenti ritenuti universalmente validi per «un'infanzia e un'adolescenza ritenute dalla nostra società come delle età minori, età d'immaturità, di subordinazione, di tutela, di apprendistato» (Perrenoud, 1994, p. 91).

Peccato che questa visione dei giovani non corrisponda più alla realtà, che tra i banchi di scuola si aggirino discenti tutt'altro che disposti a esercitare ancora «uno dei mestieri scelti meno liberamente» (ibidem), a subire ore di costrizione in classe. È davanti agli occhi di tutti l'adultità dei bambini in tenera età e il disincanto degli adolescenti abituati ad avere tutto, diseducati alla disciplina, per i quali lo studio, a differenza di quanto poteva valere per i loro genitori, non è più uno strumento di riscatto sociale.

Una delle prime e più allarmanti conseguenze di questo contrasto profondo tra come la scuola è e chi la scuola frequenta è rappresentata, nel nostro Paese, dall'abbandono scolastico, tanto da far pensare all'attuale ministro Letizia Moratti alla creazione di un'«Anagrafe degli abbandoni».

Molto è stato investito (l'Italia spende molto di più della media OCSE per ogni studente) e cambiato nel mondo «scuola» nell'ultimo decennio. Nella speranza di migliorarne i

risultati, esso è stato sempre più assimilato al mondo aziendale, a partire dalla formulazione (Decreto della Presidenza del Consiglio dei Ministri, 7 giugno 1995) della *Carta dei Servizi Scolastici,* una forma di documento con il quale in genere il soggetto erogatore di un servizio pubblico rende trasparente il proprio impegno nei confronti dell'utente. Questa ha portato l'introduzione del concetto di «contratto formativo». Successivamente, sul piano organizzativo l'autonomia scolastica (Legge Bassanini n. 59 del 15 marzo 1997) — didattica, organizzativa, gestionale — che trova espressione concreta nel POF (Piano dell'Offerta Formativa), ha calato gli istituti scolastici nella realtà del proprio territorio. La stessa abolizione degli esami di riparazione/seconda sessione e l'introduzione dei corsi di recupero può essere interpretata come il tentativo di gestire in modo nuovo e con nuova responsabilità (Decreto legge 28 giugno 1995 n. 253) il problema dell'insuccesso scolastico. Dal punto di vista pedagogico-didattico, per garantire il successo di ogni singolo discente, si sono elaborate pedagogie differenziate.

Eppure, il quadro che emerge dal Rapporto OCSE-PISA 2003 (Bruxelles, 6 dicembre 2004), il secondo ciclo del programma di rilevazioni delle conoscenze e delle abilità dei quindicenni scolarizzati avviato dall'OCSE nel 1997, è tutt'altro che consolante. I risultati degli studenti italiani sia negli ambiti della matematica e della lettura sia in quello del problem solving risultano significativamente più bassi della media internazionale.

Com'è allora possibile pensare di salvare il ruolo della scuola nella complessità del mondo contemporaneo, ruolo fondamentale nella costruzione della società dell'avvenire? Forse l'autonomia non ha spezzato realmente la forte centralizzazione del sistema scolastico? Ciò che viene dall'alto ha un'alta probabilità di rimanere sulla carta, mentre le riforme strutturali difficilmente incidono sulla quotidianità.

Per come è oggi la realtà dei giovani, non è forse giunto il momento di abbandonare in classe la concezione della scuola come «sola» depositaria del sapere? Il momento della volontà di superare il rapporto asimmetrico tra scuola e famiglia, tanto più che si parla sempre con maggior frequenza di scuola come azienda e degli studenti come utenti? Non occorre forse passare senza mezzi termini a una contrattazione che non sia solo di facciata, cioè volta a far conoscere la propria offerta all'utenza senza però permetterle di capire e proporre? E spiegare agli allievi il senso del loro percorso di formazione, di chiedere loro di impegnarsi?

È questo il senso e la novità della pedagogia del contratto: portare a una negoziazione reale in una relazione di reciprocità, con tanto di contratto tra insegnante e allievo, per offrire a quest'ultimo l'opportunità di sentirsi persona capace di un'assunzione di responsabilità concreta nella realizzazione del proprio progetto di formazione (si pensi alle potenzialità del contratto di riuscita nel motivare il discente al recupero delle materie insufficienti, o nella definizione del percorso formativo di alunni in situazione di disabilità, possibile strumento, in quest'ultimo caso, della pedagogia dei genitori). D'altronde, nello stesso Rapporto OCSE-PISA 2003 viene esplicitamente riconosciuta l'importanza della motivazione e dell'autostima nel raggiungimento di buoni risultati.

Nel caso dell'Italia, i dati evidenziano l'importanza dell'interesse e del concetto di sé nei confronti della matematica. Gli studenti con i risultati più elevati di matematica sono quelli che dichiarano di essere i più interessati all'apprendimento di tale materia, di avere un migliore concetto di sé per quanto riguarda la matematica, di percepire un minore livello di ansia nell'apprendimento della

matematica e di avere una percezione della propria autoefficacia particolarmente elevata.[8]

Si introducano pure, allora, il Profilo Educativo Culturale e Professionale dell'alunno (PECUP) e il Portfolio delle competenze, se per stilarli si coinvolgono realmente gli studenti e i loro genitori, mettendosi in ascolto dell'unicità di ciascun allievo. Si abolisca pure l'espressione «obbligo scolastico» e si introduca quella di «diritto e dovere all'istruzione e alla formazione» (Decreto legislativo del 22 maggio 2004), se si tratta di un passo reale verso una concezione dell'allievo come soggetto coinvolto responsabilmente a un progetto formativo di cui gli sono stati resi intelligibili gli obiettivi, il traguardo finale e i criteri di valutazione.

Pedagogia del contratto e disturbi dell'apprendimento

Nell'ambito più specifico dei ragazzi in difficoltà perché disabili o perché vivono un disagio sociale o familiare, la pedagogia del contratto potrebbe rivelarsi uno strumento per ottenere, da un lato, una maggiore integrazione del soggetto nel contesto classe e, dall'altro, un coinvolgimento più diretto dei suoi genitori.

La stipula di un contratto formativo personalizzato con l'allievo in difficoltà permetterebbe, infatti, di avvicinarlo quanto più possibile al raggiungimento delle competenze cognitive e sociali della classe facendolo sentire, pur nella sua «specialità», soggetto attivamente partecipe al progetto educativo in atto. Risulta qui evidente il nesso con l'«apprendimento cooperativo-metacognitivo».

Nell'apprendimento cooperativo metacognitivo, diventano importanti i tempi nei quali si coinvolgono attivamente i ragazzi, si chiariscono gli obiettivi, i percorsi e le fasi del lavoro, i momenti di progettazione e di previsione dei percorsi e i risultati del lavoro, di autovalutazione del percorso compiuto e dei risultati ottenuti, di monitoraggio delle strategie attuate, di riflessione strategica ed esercitazioni che permettano la generalizzazione delle capacità apprese socialmente. I momenti di revisione e riflessione metacognitiva diventano fondamentali per conoscere se stessi, per orientare meglio la propria azione e quindi, migliorare il proprio lavoro, il prodotto e l'interazione di gruppo.

Questo si legge nella sintesi (pubblicata sul sito internet www.iprase.tn.it) di Lidio Miato, dell'Istituto provinciale di ricerca, aggiornamento e sperimentazione educativi del Trentino (Iprase) e autore della scheda 2.

Il contratto verrebbe così a costituire il momento di formalizzazione iniziale della didattica cooperativa metacognitiva e a rappresentare l'espressione concreta di un'intesa comune perché concordata insieme tra docente, allievo, nonché genitori, e il punto di riferimento continuo nella valutazione/autovalutazione del percorso scolastico rispetto agli obiettivi individuati.

La pedagogia del contratto potrebbe rivelarsi anche preziosa risorsa nel rapporto non sempre facile tra scuola e genitori dei ragazzi disabili. La stipula di un vero e proprio accordo offrirebbe infatti alle due parti l'opportunità concreta di sedersi attorno a un tavolo per analizzare insieme gli obiettivi e le modalità migliori per realizzarli, in un confronto aperto in cui ciascun interlocutore potrebbe far tesoro dell'esperienza dell'altro. In particolare, sarebbero soprattutto i genitori a poter trovare finalmente uno spazio in cui essere ascoltati, non più obbligati a rimettere

[8] OCSE-PISA, *Il livello di competenza dei quindicenni italiani in matematica, lettura, scienze e problem solving. Prima sintesi dei risultati di Pisa 2003*, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione (www.invalsi.it).

SCHEDA 2

I contratti formativi personalizzati

I contratti formativi personalizzati tra uno o più docenti e uno o più studenti e relativi genitori riguardano l'accordo che si va a costruire tra le parti per risolvere uno specifico problema di apprendimento cognitivo o di apprendimento sociale.

La partecipazione dello studente sia nella fase dell'individuazione dei termini dell'accordo, che nella stesura del contratto stesso, garantisce la comprensione del ragazzo e il suo coinvolgimento attivo nell'impegno a mantenere il patto stabilito (Cornoldi, De Meo, Offredi e Vio, 2001).

Alcune regole semplici da rispettare nella stesura di questi contratti che vogliono risolvere i problemi individuati, possono essere le seguenti:

a) individuare dei comportamenti obiettivo insieme al ragazzo tramite la strategia dell'ascolto attivo;
b) i comportamenti obiettivo richiesti devono essere semplici, chiari, scritti in positivo e alla portata al ragazzo;
c) le gratificazioni concordate devono essere motivanti per il ragazzo e possibili da soddisfare;
d) il contratto può includere più comportamenti da perseguire (ma non troppi), fra i quali uno che preveda un minimo impegno (perché già alla portata dell'alunno) ed esplicita la durata, i momenti di verifica intermedia e finale.

Nell'esempio riportato di contratto personalizzato con un ragazzo iperattivo (figura 1) i comportamenti da perseguire erano quattro, tra i quali il secondo era quanto già accadeva il più delle volte in classe anche se non per esplicito assenso da parte dell'insegnante. I comportamenti individuati nel caso specifico, sono stati concordati dopo un colloquio dell'alunno con il suo insegnante tutor.

Io sottoscritto _____

Mi impegno a mantenere questi quattro accordi presi con i miei insegnanti e i miei genitori:

1. chiedere di andare in bagno massimo una volta all'ora;
2. alzarmi senza chiedere, andando per cinque minuti nell'angolo di lettura a leggere, senza disturbare i compagni;
3. prendere la parola solo dopo aver alzato la mano e aver ricevuto il consenso dall'insegnante;
4. controllare di aver messo tutto il materiale scolastico nello zaino prima di andare a casa.

Ogni giorno in cui riuscirò a rispettare questi impegni, incollerò un bollino accanto a ogni punto. Quando avrò raggiunto venti bollini in ogni punto, organizzerò una festa con tutti i miei compagni di classe e gli insegnanti con torta e bibite fornite dai miei genitori.
Dichiaro che cercherò di onorare questo contratto con il massimo impegno.

Data _____ *Firme:*

Alunno _____

Insegnanti _____

Genitori _____

Fig. 1 Esempio di contratto formativo personalizzato tra insegnanti-alunno e relativi genitori.

Fonte: Lidio Miato, www.iprase.tn.it

se stessi e la formazione dei propri figli ai severi verdetti delle ASL, certificazioni scientificamente ineccepibili ma assolutamente impersonali nella loro fredda oggettività, a volte responsabili di interventi educativi al ribasso. In particolare, la pedagogia del contratto potrebbe affiancarsi alla pedagogia dei genitori allo scopo di rendere questi ultimi sempre più degli attori fondamentali nel destino scolastico del proprio figlio. Da un lato la scuola potrebbe con umiltà attingere alla conoscenza profonda che i genitori hanno delle problematiche quotidiane dei loro ragazzi, dall'altro i genitori potrebbero essere aiutati nel raggiungere la piena consapevolezza di quanto valore educativo abbia il loro vissuto.

Bibliografia

Burguière E., Elie A. e Leselbaum N. (1984), *A propos d'une pédagogie du contrat*, documento ciclostilato.

CRESAS (Centre de Recherche de l'Éducation Specialisée et de l'Adaptation Scolaire) (1987), *Contrats et éducation. La pédagogie du contrat. Le contrat en éducation*, Parigi, Editions L'Harmattan.

Chiosso G. (1997), *Novecento pedagogico*, Brescia, Editrice La Scuola.

Cornoldi C., De Meo T., Offredi F. e Vio C. (2001), *Iperattività e autoregolazione cognitiva*, Trento, Erickson.

Delors J. et al. (1997), *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando.

Filloux J. (1974*), Du contrat pédagogique, ou comment faire aimer les mathematiques à une jeune fille qui aime l'ail*, Parigi, Dunodc.

Jonnaert Ph. e Vander Borght C. (1999), *Creer des conditions d'apprentissage,* Parigi-Bruxelles, De Boeck.

Libro bianco su istruzione e formazione: insegnare e apprendere: verso la società cognitiva, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, Lussemburgo, 1996.

Men-Cndp (1983), *Rapporto del gruppo di lavoro nazionale sui secondi cicli*, Parigi.

Miato L. (2004), *Le buone pratiche inclusive della scuola elementare trentina*, Trento, Iprase del Trentino.

Miato Andrich S. e Miato L. (2003), *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo-metacognitivo*, Trento, Erickson.

OCSE-PISA, *Il livello di competenza dei quindicenni italiani in matematica, lettura, scienze e problem solving. Prima sintesi dei risultati di Pisa 2003*, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione (www.invalsi.it).

Pair C. (1999), *Prefazione*, in Halina Przesmycki, *La pedagogia del contratto*, Milano, La Nuova Italia.

Perrenoud Ph. (1994), *Métier d'èléve et sens du travail scolaire*, Parigi, ESF.

Przesmycki H. (1999), *La pedagogia del contratto*, Milano, La Nuova Italia.

Steiner G. (2004), *La lezione dei maestri,* Milano, Garzanti.

Gruppo Solidarietà (a cura di)

Politiche e servizi sociosanitari

Esigenze e diritti

Castelplanio, 2005, p. 112, € 10.00

Il quaderno analizza la situazione delle politiche e dei servizi sociosanitari a partire dal quadro normativo che si è delineato all'indomani della legge 328/2000 di riordino dei servizi sociali e delle norme sull'integrazione sociosanitaria (DPCM 14-2-2001 e DPCM 29.11.2001). Una riflessione che riguarda le competenze istituzionali, la programmazione, la gestione, la titolarità dei servizi ma che cerca prioritariamente di verificare come gli assetti organizzativi e le modalità di erogazione degli interventi rispondono agli urgenti bisogni degli utenti; esigenze che, pur pressanti, rischiano di rimanere insoddisfatte se non riescono a diventare diritti. O anche, come troppo spesso accade, divengono diritti negati quando sono declassati a semplici bisogni.

I temi dell'integrazione sociosanitaria sono, dunque, al centro di gran parte della pubblicazione che viene proposta con l'obiettivo di fornire uno strumento di approfondimento a tutti coloro che sono impegnati sul fronte dei servizi. Nella prima parte si analizza la normativa, le interpretazioni e le ripercussioni applicative in termini di risposte e di diritti, i problemi e le sfide nella gestione dei servizi sociali, le scelte che il livello regionale e locale è chiamato ad operare. Nella parte finale si affrontano gli stessi temi a partire dallo specifico della regione Marche con l'analisi delle politiche e dei servizi sociosanitari così come emergono dall'approfondimento dei principali atti normativi regionali.

Per ordinare direttamente il volume versamento su ccp n. 10878601 intestato a: Gruppo Solidarietà, Via Calcinaro 15, 60031 Castelplanio (AN).

G. Paolo Manganozzi e Alessio Affanni

DIT 4
Volontariato, terzo settore e politiche sociali in Italia

Dizionario tematico delle leggi (IV edizione)

Editoriale Italiana 2000, 2005, pp. 1300, volume + CD-ROM, € 90,00

È uscito in questi giorni il *DIT 4,* uno strumento ormai familiare per chi opera nel terzo settore. Giunto alla sua quarta edizione contiene 30 anni di legislazione e normativa sociale: dal 1975 a oggi. A Giovanni Paolo Manganozzi, uno dei più grandi esperti italiani della materia si è affiancato, come autore, il giovane Alessio Affanni.

Frutto di quasi due anni di lavoro, il *Dizionario* esamina il complesso quadro legislativo del non profit offrendo agli operatori sia istituzionali che individuali del settore e agli utenti dei relativi servizi una guida alle leggi statali e regionali d'impianto monotematico, alle leggi contenenti riferimenti al volontariato e al non profit, ai decreti e ai regolamenti attuativi delle leggi, alle disposizioni normative in tema di politiche sociali.

All'opera hanno collaborato la Fondazione Italiana per il Volontariato, l'Istituto Nazionale dell'Informazione e l'Editoriale Italiana 2000.

Nelle sue 1300 pagine, il *DIT 4* può essere utilmente consultato da enti pubblici e privati, organismi di volontariato, ONLUS, ONG, fondazioni, cooperative sociali, associazioni di promozione sociale, assessorati alle politiche sociali e alla sanità, istituti e opere socio-assistenziali religiose e laiche, centri studi e documentazione, agenzie di formazione, media. Agli organismi di volontariato e del terzo settore il *DIT 4* si propone come strumento aggiornato di lavoro e informazione normativa; agli enti come punto di riferimento per accertare la disponibilità di fonti di finanziamento, agevolazioni ed esenzioni fiscali; al singolo cittadino come mezzo di verifica circa l'esistenza di diritti a particolari trattamenti e servizi; ai politici e amministratori pubblici come panorama della legislazione esistente in funzione di eventuali, nuovi interventi.

Disponibile anche su CD-ROM, la consultazione della versione libro avviene individuando la voce che interessa (ambiente, anziani, assistenza, cultura, diritti del cittadino, ecc.) secondo l'ordine alfabetico, trovando il provvedimento secondo l'ordine cronologico, utilizzando il titolo o la data della legge all'interno della legislazione statale o regionale. Il CD-ROM riporta le leggi in forma più estesa o, nella maggior parte dei casi, in forma integrale e consente ricerche rapide all'interno dei testi legislativi in modo logico attraverso una parole chiave, per competenza (legge statale o regionale), per titolo e/o data della legge. I testi sono visualizzati in ordine cronologico ed è possibile stamparne le parti selezionate.

Salvatore Nocera

Rimini 11-12-13 novembre 2005:
il nostro appuntamento con le strategie dell'integrazione

Un'integrazione scolastica di qualità è sempre contatto, contaminazione e intreccio di elementi anche solitamente vissuti come opposti: tecniche didattiche avanzate e normalità del fare scuola, evitare le medicalizzazioni e cooperare con i medici, evitare l'isolamento e valorizzare l'autonomia, esigere competenze sempre più alte negli insegnanti specializzati per l'integrazione ed evitare le deleghe e l'abuso di appoggio…

La Qualità dell'Integrazione non è un dato acquisito una volta per tutte. Viviamo in una stagione in cui, anche in nome di qualche presunta qualità, si possono attuare selezioni e discriminazioni nuove. Ma ancora oggi, la ricerca quotidiana di Qualità dell'Integrazione è un potente generatore di senso professionale e umano, e non solo per gli insegnanti. Oggi dobbiamo studiare attentamente l'evolversi dell'integrazione, con un occhio alla tutela dei diritti degli alunni disabili, faticosamente conquistati, che non devono perdersi sulle strade delle riforme. L'altro occhio deve guardare sempre più da vicino ai processi quotidiani di integrazione, puntando ad alcuni obiettivi strategici per la Qualità:

1. **Raccogliere e valorizzare i buoni frutti (per tutti) dell'Integrazione**
   L'Integrazione è un vantaggio competitivo per la qualità delle scuole (che andrebbe valutata tenendo ben conto anche di questo aspetto e non solo dei livelli di apprendimento degli alunni), ma si deve capire bene, e dimostrare chiaramente, che tipo di vantaggio sia e per chi.
2. **Trasformare l'Integrazione in Inclusione**
   L'integrazione potrebbe riguardare soltanto gli alunni disabili, l'inclusione risponde invece in maniera individualizzata ai vari e diversissimi Bisogni Educativi Speciali, mostrati da sempre più alunni. E questo sarà possibile soltanto con un miglioramento metodologico e delle risorse della didattica ordinaria.
3. **Integrare le risorse speciali nella normalità, facendola diventare «speciale normalità»**
   Le specificità e specialità tecniche, che vent'anni e più di ricerca applicata hanno definito, vanno usate per migliorare le qualità inclusive del normale fare scuola. In questo modo, anche gli alunni con complessi Bisogni Educativi Speciali (ad esempio l'autismo) potranno trovare una normalità divenuta più speciale, più adeguata alle loro necessità.
4. **Programmare globalmente (Progetto di vita) e agire localmente (Piano Educativo Individualizzato)**
   Teniamo l'attenzione anche su dimensioni più ampie della vita dell'alunno, sia in senso esistenziale che di partecipazione sociale, da pensare con la famiglia e la comunità.
5. **Rendere esigibili e disponibili buone prassi in modo omogeneo**
   L'alunno disabile e la sua famiglia devono essere sicuri che anche nella loro scuola sono definiti, esistono e sono realmente esigibili livelli essenziali minimi, strutturali e di processo, di Qualità dell'integrazione. Questi livelli di Qualità devono essere buone prassi strutturate, istituzionali, sicure e stabili su tutto il territorio nazionale, e non affidati all'aleatorietà del buon cuore e della dedizione di qualche docente o dirigente.

Su questi, e tanti altri temi, ci vedremo a Rimini!

Andrea Canevaro e Dario Ianes

2005 Q Plenarie

Venerdì 11 novembre /ore 9.00 – 13.00

Saluto Autorità

Franco Frabboni
(Preside Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna)

Mariangela Bastico
(Assessore Scuola, Formazione, Università, Regione Emilia Romagna)

Marco Amagliani
(Assessore Servizi Sociali Regione Marche)

Lucrezia Stellacci
(Dirigente Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna)

Alberto Ravaioli
(Sindaco di Rimini)

Introduce e presiede la sessione: **Dario Ianes**

Dario Ianes (Università di Bolzano, Centro Studi Erickson, Trento)
Livelli e responsabilità della ricerca sull'integrazione

Salvatore Nocera (Vice-presidente FISH, Roma)
Come garantire livelli essenziali di prestazione nell'integrazione scolastica?

Boris Cyrulnik (Università di Tolone)
Costruire la resilienza: bambini più forti attraverso legami e significato

Raffaele Iosa (Dirigente Tecnico Emilia Romagna)
Diritti e valori alla base dell'integrazione

Daniela Lucangeli (Università di Padova)
Come prevenire e riconoscere precocemente i disturbi dell'apprendimento

Matilde Leonardi (Organizzazione Mondiale della Sanità, Ginevra)
ICF Children: le principali caratteristiche dello strumento dell'Organizzazione Mondiale della Sanità

Sabato 12 novembre /ore 9.00 – 13.00

Introduce e presiede la sessione: **Franco Nardocci**

Gianmarco Marzocchi (Università di Milano-Bicocca)
Interventi psicoeducativi nei disturbi dell'attenzione e iperattività

Michele Zappella (Direttore UO Neuropsichiatria Infantile Azienda Ospedaliera Universitaria Senese)
Come è cambiata la comprensione dei disturbi autistici

Giacomo Stella (Università di Urbino)
Dislessia: gli ingredienti minimi per un intervento scolastico

Margot Sunderland (Direttrice dell'Institute for Arts in Therapy and Education di Londra)
Raccontare storie aiuta i bambini: il valore educativo e terapeutico della narrazione

Franco Nardocci (Presidente SINPIA, Centro per l'Autismo AUSL, Rimini)
Linee guida per gli interventi psicoeducativi nell'autismo

Luigi Guerra (Università di Bologna)
Come valutare le potenzialità apprenditive di un software didattico?

Enrico Micheli (Dirigente Psicologo, AUSL Agordo)
Integrazione scolastica e autismo: alcuni aspetti essenziali

Domenica 13 novembre /ore 9.00 – 13.00

Introduce e presiede la sessione: **Andrea Canevaro**

Andrea Canevaro (Università di Bologna)
Destini segnati e bene comune. La politica educativa, il bisogno di appartenenza e i suoi vincoli

Franco Frabboni (Università di Bologna)
L'identità dell'insegnante e il dialogo con le differenze

Howard Gardner (Università di Harvard)
Le intelligenze multiple in classe: come individualizzare la didattica

Fabio Folgheraiter (Università di Trento)
La scuola e il welfare sociale in un'ottica di rete

Gabriel Levi (Università di Roma)
I disturbi dello spettro autistico: modelli di sviluppo e di trattamento

Lucia De Anna (Università di Roma)
Passi verso l'integrazione anche in molti paesi d'Europa

Luigi D'Alonzo (Università di Milano)
Un'integrazione a macchia di leopardo: emergenze e prospettive dai territori

Carlo Ricci (Direttore Istituto Walden, Roma)
Sostenere l'integrazione con i Centri di Documentazione territoriali

Contemporaneamente al Convegno «La Qualità dell'Integrazione scolastica» si svolgerà il «Percorso Autismo», un convegno interamente dedicato a questa tematica organizzato in collaborazione con l'AUSL di Rimini (programma completo nelle pagine successive). Le plenarie di sabato 12 e domenica 13 novembre saranno in comune tra i due Convegni.

2005 Info

Iscrizioni

Per iscriversi al Convegno «La Qualità dell'integrazione scolastica» oppure «Percorso Autismo» è necessario compilare la scheda di iscrizione (scaricabile dal sito www.erickson.it), segnalando a quale Convegno si desidera partecipare. La scheda di iscrizione può essere inviata tramite posta ordinaria al Centro Studi Erickson, Loc. Spini, 154 – 38014 Gardolo (Trento) o tramite Fax al numero 0461 956733 allegando la fotocopia della ricevuta di versamento effettuato su C.C.P. n. 29150372 o assegno circolare non trasferibile.

Costo dei Convegni

La quota di partecipazione ai Convegni è di € 98,00 (IVA compresa).
Per gli iscritti agli Enti collaboratori dei Convegni, per gli abbonati alle riviste Erickson e per gli insegnanti e operatori dell'Emilia Romagna e delle Marche la quota è ridotta a € 87,00.
Per gli studenti la quota è di € 50,00.
Oltre la data del 4 novembre la quota di iscrizione sarà di € 125,00.

Calendario

La registrazione dei partecipanti ai Convegni è prevista dalle ore 8.00 alle ore 9.00 di venerdì 11 novembre. Orario Convegno: venerdì 11 e sabato 12 novembre dalle 9.00 alle 13.00 e dalle 14.00 alle 18.30, domenica 13 novembre dalle 9.00 alle 13.00, per un totale di 20 ore.

Sede dei Convegni

Palacongressi della Riviera di Rimini, Via della Fiera, 52

Ministero della Sanità: crediti ECM

Il Convegno «La Qualità dell'integrazione scolastica» è in fase di accreditamento ECM per le figure di Psicologo, Logopedista, Fisioterapista, Educatore professionale e Terapista della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva.
Il Convegno «Percorso Autismo» è in fase di accreditamento ECM per le figure di Medico, Psicologo, Logopedista, Educatore professionale e Terapista della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva.

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca

Con decreto del 31 marzo 2003 il Centro Studi Erickson è stato incluso nell'elenco definitivo degli enti accreditati per la formazione del personale della scuola.

Centro Studi Erickson

Segreteria organizzativa
Silvia Dalla Zuanna, Michela Mosca, Paola Nardon
Loc. Spini di Gardolo, 154 - 38014 Gardolo (TN)
tel. 0461 950747 - fax 0461 956733
Internet: www.erickson.it
e-mail: formazione@erickson.it