



Unione europea  
Fondo sociale europeo



MINISTERO DEL LAVORO  
E DELLA PREVIDENZA SOCIALE  
Direzione Generale per le Politiche  
per l'Orientamento e la Formazione



REGIONE DEL VENETO



iniziativa  
comunitaria

# L'AGRICOLTURA SOCIALE: FORMAZIONE E LAVORO

UNA RISPOSTA POSSIBILE ALLA DISCARICA SOCIALE

A cura di Eraldo Berti

**PROGETTO "EQUAL FADIESIS" IT-G2-VEN-010**

# **DALLA PROGETTAZIONE ALL'AZIONE-LAVORO**

**UN'INDAGINE PSICOLOGICA**

**A cura di Eraldo Berti**

**PROGETTO "EQUAL FADIESIS" IT-G2-VEN-010**

## INDICE

### 1. Ripensare la progettazione

Eraldo Berti

#### 1.1 Introduzione

#### 1.2 Due concezioni della progettazione

#### 1.3 Progettazione come problem setting

### 2. Il ritardo mentale: problemi e caratteristiche

Paola Savini, Fabio Comunello

#### 2.1 Definizioni

#### 2.2 Sviluppo cognitivo e psicologico

#### 2.3 Traduzione psicomotoria del ritardo mentale

#### 2.4 Il percorso verso l'adulità

### 3. L'osservazione

Eraldo Berti

#### 3.1 Principi generali

#### 3.2 Tipi e strumenti di osservazione

#### 3.3 L'oggetto dell'osservazione

### 4. La costruzione del Sé adulto

Eraldo Berti

#### 4.1 Gli ostacoli

#### 4.2 Il ruolo degli operatori

#### 4.3 La produzione di lontananza e vicinanza

### 5. L'azione

Eraldo Berti

#### 5.1 Premessa

#### 5.2 Azione e movimento

#### 5.3 Azione come fatto intersoggettivo

#### 5.4 Modelli interpretativi dell'azione

#### 5.5 Azione diretta allo scopo

#### 5.6 Azione ed emozione

#### 5.7 L'azione-lavoro

#### 5.8 L'orticoltura e il disabile mentale

#### 5.9 Semplice non significa facile

## 6. Le procedure

Eraldo Berti, Paola Savini

### 6.1 Informazione e preselezione

6.1.1 Il colloquio preliminare

6.1.2 Scheda per il colloquio preliminare

6.1.3 Scheda di osservazione del comportamento spontaneo

### 6.2 La formazione

6.2.1 Principi guida

6.2.2 Riflessioni sulla formazione

6.2.3 L'attività didattica

6.2.4 Il diario giornaliero

6.2.5 Scheda delle competenze

### 6.3 Counseling e riabilitazione

6.3.1 Riflessioni su counseling e riabilitazione

6.3.2 Scheda esemplificativa di attività riabilitativa

6.3.3 Scheda di valutazione

Conclusioni

## I. Ripensare la progettazione

### I.1 Introduzione

La progettazione di una fattoria sociale è un compito difficile e complesso sotto tutti gli aspetti: la formazione dei disabili e degli operatori, le metodologie, l'organizzazione aziendale, le produzioni colturali, la costruzione di una rete territoriale ecc. Impresa la cui caratteristica primaria è di agire nell'incertezza continua, nel procedere spesso a tastonari ma, come diceva Piaget, anche l'intelligenza procede a tastonari. Riteniamo perciò opportuno offrire delle riflessioni su alcuni grandi temi trasversali, coniugando l'indagine teorica con l'esperienza della sperimentazione nel corso della fase di sperimentazione del Progetto Equal Fadiesis piuttosto che fornire delle procedure standard, delle "buone pratiche" a mo' di ricettario. Le procedure sono molto rassicuranti per gli operatori, per i servizi e le istituzioni perché danno l'impressione di tenere tutto sotto controllo, di sapere sempre cosa è meglio fare, ma raramente "vestono" le realtà concrete dove le caratteristiche e le differenze locali e individuali, gli imprevisti e il caso hanno un ruolo primario. Le procedure, previste ormai per ogni professione d'aiuto, rischiano così di diventare delle prescrizioni rigide, valide sotto ogni cielo, omologatrici e omogeneizzatrici delle differenze e dei problemi.

L'ideologia aziendalistica (ideologia che però proprio le grandi aziende innovative stanno abbandonando), la tendenza alla programmazione e al controllo, considerati come espressioni della qualità di un servizio (la qualità totale), possono portare all'applicazione acritica e rigida delle procedure per sottrarsi alla fatica di confrontarsi con situazioni sempre diverse e sempre problematiche. "Oggi è un fiorire di buone pratiche in grado di accogliere il bisogno, orientarlo e farlo incontrare con la risposta nel servizio presente sul territorio: moduli, colloqui mirati, informazione. Tutto fila liscio per rispondere nel più breve tempo possibile: ecco un buon esempio che nei bilanci sociali sarà venduto come qualità totale [...] ma le procedure, nella loro limpidezza, nascondono un elemento portatore di disagio: sono pensate per ridurre le relazioni dirette, per rendere sempre più veloci i percorsi verso i servizi" (Alleruzzo 2004, p. 120). Come ci diceva un operatore sociale, "per dimostrare come lavoro bene con i miei disabili, devo passare sempre meno tempo con loro e sempre più tempo a scrivere relazioni e compilare moduli".

"Il pericolo è che le procedure, o forse sarebbe meglio dire le tecniche, nel loro limpido funzionamento inizino a far pensare che ogni impedimento, ogni disagio che limiti il loro naturale dispiegamento, sia un male. Invece anche le non risposte, le resistenze hanno una ragione: non sono colpe ma il naturale effetto della presenza umana" (*ibidem*). Questo è un errore classico nelle professioni di aiuto: scambiare lo strumento per lo scopo. Le buone pratiche sono uno strumento e non lo scopo di un progetto sociale, devono essere qualche cartello segnaletico per ritrovare il sentiero e non perdersi del tutto nel bosco, e non un'autostrada chiusa fra i guardrail con delle uscite e svincoli obbligatori.

L'esperienza maturata nel corso della sperimentazione del Progetto Equal Fadiesis ci porta a ritenere che ciò che è realmente trasferibile è l'approfondimento di alcuni temi, a nostro parere centrali per chi intende lavorare nella formazione per l'inclusione sociale e l'inserimento lavorativo di persone disabili mentali (ma non solo) piuttosto che la descrizione di procedure standard ("se vuoi riuscire, bisogna fare così"). Questi temi sono *la progettazione, l'osservazione e l'azione*.

Come tutte le parole molto usate, anche la parola "progetto" ha progressivamente perso la connotazione di ampio respiro e la complessità delle sue articolazioni, appiattendosi sul concetto di "reperimento di procedure standard per realizzare fini predefiniti". E siccome le parole hanno un peso, abbiamo preferito il termine "progettazione" che connota un'attività dinamica, un *work in progress* piuttosto che "progetto" che ha la connotazione di oggetto definito e concluso.

Progettare una fattoria sociale dal punto di vista formativo, organizzativo e produttivo si gioca senza rete di protezione nel lasco esistente fra forti vincoli e forti possibilità. Già questa prima frase richiede alcune

chiarificazioni concettuali per delineare l'universo di discorso entro cui intendiamo muoverci. Complesso non significa complicato. I sistemi complessi sono capaci di auto-correzione e di cambiamento per mantenere la loro identità o chiusura cibernetica (cfr. Bocchi, Ceruti 1985, Morin 1977, 1986, Varela 1985). Un errore o un evento aleatorio provoca il riadattamento di tutto il sistema. I sistemi complicati possono essere corretti solo dall'esterno e sempre solo dall'esterno possono essere modificati. Un errore o un evento aleatorio provoca il blocco parziale o totale del sistema. Quindi i sistemi complessi sono robusti, quelli complicati sono molto fragili.

Il modello di un sistema complesso è la rete polidimensionale, "dotata di proprietà topologiche dove i percorsi si accorciano e si allungano, e ogni termine acquista vicinanza con tutti gli altri, attraverso scorciatoie e contatti immediati, rimanendo nel contempo legato a tutti gli altri, secondo relazioni sempre mutevoli" (Eco 1975 p. 176).

Nella rete ogni nodo può essere sia centro che periferia, quindi non è finita e non ha una struttura gerarchica predefinita e stabile. Ogni decisione ed azione in un nodo influenzano in modo non predeterminato né completamente prevedibile le azioni e le decisioni di ogni altro nodo. In sintesi, le caratteristiche delle reti sono la sensibilità al contesto quindi la modificabilità, la temporalità e la non finitezza. L'esempio più concreto di questo modello apparentemente così astratto è il cervello umano.

Il modello della rete, specialmente per quanto riguarda i servizi sociali, è diventato molto di moda e "rete" sembra essere la parola d'ordine per tutte le iniziative di questo tipo. Ci sembra però che, nelle sue versioni istituzionali, si tratti più di un modello formale che sostanziale, sovraccaricato di accordi formali e burocratizzati. E che si concepisca la costruzione e la formalizzazione dell'intera rete come prioritaria agli scopi cui è destinata. In tal modo il rischio pesante è che gran parte delle energie, del tempo e delle risorse anche economiche venga impiegata nel mantenimento della rete invece che nella realizzazione dei suoi scopi. O, ancora peggio, che sia una forma malamente mascherata, imposta dalla moda organizzativa e terminologica, di una classica struttura gerarchica. Invece concepiamo la rete come una struttura molto agile, costituita sì da legami anche formalizzati ma soprattutto che si costruisce e decostruisce continuamente in funzione degli scopi per cui si è costituita e secondo altri obiettivi che vengono man mano individuati.

Il modello di un sistema complicato è l'albero o il diagramma di flusso. Esso prevede una struttura gerarchica predeterminata e rigida. Presuppone che, risalendo le varie ramificazioni, si giunga al termine primitivo non ulteriormente analizzabile (nel caso di una catena di significati), alla causa prima (nel caso di una catena causale), alla fonte dei poteri decisionali (nel caso di una struttura sociale). Il modello ad albero è statico, ossia la temporalità è un puro contenitore per cui ogni successivo percorso fra le varie ramificazioni dell'albero non ne muta la struttura. Ciò implica che è *context-free*, indipendente dai contesti, quindi senza storia. L'esempio forse migliore di sistema ad albero è l'esercito in cui la catena di comando e le regole d'ingaggio sono stabilite in modo molto preciso e rigido per cui se salta la catena di comando ai livelli più alti il sistema si sfascia (vedasi l'esercito italiano l'8 settembre 1943).

Il vincolo è una legge o regola o limite fisico (ad es. Il denaro disponibile o la legislazione corrente). Normalmente è inteso solo come limite che predetermina e prescrive le possibilità quando non anche come ostacolo che impedisce la libertà di ideazione ed azione. Per cui, a partire dal passo iniziale sarebbe possibile predire tutti gli sviluppi futuri. Oppure, a partire dallo stato finale, risalire a ritroso fino ad individuare il vincolo iniziale.

Questa è una concezione riduzionistica secondo cui un insieme è riducibile alla somma delle sue parti e quindi scomponibile in esse, e che ritiene che la causalità lineare sia applicabile ad ogni classe di fenomeni. In realtà i vincoli "non ci dicono nulla quanto all'effettivo decorso spazio-temporale dei fenomeni. Esprimono piuttosto gli insiemi delle possibilità entro i quali, di volta in volta, hanno luogo i processi effettivi" (Bocchi, Ceruti 1985, p. 30). Quindi il vincolo non è solo limitazione ma anche possibilità. Quando la possibilità, tramite la scelta, diventa azione ed evento concreti che si fissano, cioè si ripetono, diventa,

a sua volta, una routine e quindi un vincolo.

Questa premessa terminologica e concettuale per chiarire che nella progettazione i vincoli non prescrivono il percorso passo a passo ma solo l'area da percorrere, ossia i confini, cioè cosa non fare. E prescrivono solo parzialmente il cosa fare, e anche questo solo in termini generali, e mai il come fare. Ne consegue che un progetto, per essere tale di fatto e non solo di nome, deve avere elementi di innovazione, ossia produrre un cambiamento e non semplicemente essere la ripetizione di routine e prassi consolidate. Quindi una progettazione innovativa equivale in realtà ad un processo esplorativo.

## 1. 2 Due concezioni della progettazione

### Progettazione come razionalità totale

Quando si parla di progetto, nel senso comune, l'immagine predominante è quella dell'architetto e della rappresentazione grafica dell'edificio, che appunto è definito progetto. Le scelte, i vincoli e le conseguenti attività cognitive sono quasi tutte antecedenti la realizzazione concreta. Vi è quindi, almeno idealmente, una netta distinzione fra ideazione e realizzazione concreta per cui l'attività progettuale sembra stare quasi completamente nella fase ideativa. Ovviamente questa è una rappresentazione ipersemplificata della progettazione architettonica, ma proprio in quanto tale agisce come metafora potente per la concezione della progettazione in generale anche per quanto riguarda la progettazione in ambito sociale.

Questo esempio semplice si rifà ad una idea di progettazione come razionalità strumentale orientata principalmente alla "ricerca di mezzi efficienti per la realizzazione di fini prestabiliti" (Lanzara 1993, p. 103). Quindi mira a dare istruzioni "per conseguire risultati, e a mettere a punto metodi e procedure che guidino rigorosamente l'attività progettuale" (ibidem). Tale concezione della progettazione, che sa di ricerca di laboratorio, e superficiali sicurezze manageriali e che influenza la progettazione concreta in campi molto diversi, implica che:

- ci sia un progettista individuale, e anche quando i progettisti sono più vengono considerati come un individuo;
- questo progettista abbia una razionalità totale, ossia che possieda fin dall'inizio tutte le informazioni necessarie per ricerca dei mezzi e delle procedure;
- esista il percorso migliore per raggiungere lo scopo prefissato, secondo il principio di ottimizzazione;
- il tempo non abbia alcun ruolo in questa concezione, ossia non sia fattore di conoscenza e mutamento ma un puro contenitore o vincolo;
- le interazioni fra progettisti e fra progettisti ed ambiente non siano considerati pertinenti alla realizzazione dei fini.

Questo è il modello ideale dell'*homo oeconomicus* che trova la sua prima formulazione nel *Robinson Crusoe* di Daniel Defoe, e che concerne unicamente il rapporto fra un individuo solitario e l'ambiente da utilizzare come risorsa. Il principio di razionalità che pone e il rapporto mezzi/scopo è sovrapponibile perfettamente al rapporto costi/profitti.

È inutile dire che si tratta di un modello del tutto astratto, un'immagine mitologica delle rappresentazioni sociali di una cultura, di un tipo di razionalità e di un modello economico. Modello mitologico perché rappresenta il progettista come un dio esterno all'ambiente, che tutto conosce e prevede con lo sguardo

d'aquila dall'alto. Nella realtà non spiega nessun tipo di progettazione come avviene nella realtà, neanche quello del bottegaio sotto casa. Altrimenti non si capirebbero tante difficoltà economiche e tanti fallimenti. Semplicemente poiché non siamo dei, non possediamo prima tutte le informazioni necessarie, e la ricerca dei mezzi necessari per raggiungere uno scopo è appunto una ricerca, cioè richiede un processo di apprendimento almeno per prove ed errori.

## Progettazione come razionalità limitata

L'altro modello di progettazione (Simon 1972) è più realistico. Esso considera che:

- gli attori sociali sono intenzionalmente razionali, ma hanno capacità cognitive limitate sia perché non hanno a disposizione tutte le informazioni necessarie dall'inizio sia perché apprendono per prove ed errori, in quanto hanno a che fare con un ambiente complesso che presenta dei vincoli, fra i quali ne emergono due principali: il tempo e il denaro. Perciò non ottimizzano ma, al massimo, raggiungono soluzioni soddisfacenti;
- gli attori utilizzano le informazioni provenienti dall'ambiente per progettare e modificare le proprie azioni in vista dello scopo da raggiungere. L'esempio portato è quello del percorso della formica su una spiaggia per raggiungere il formicaio. Il percorso non sarà lineare ma con molte deviazioni perché "il soggetto ha un'idea generica del luogo in cui si trova la sua meta, ma non può prevedere tutti gli ostacoli che lo dividono da essa. Deve quindi adattare più volte il suo comportamento alle difficoltà che incontra e spesso aggirare ostacoli altrimenti insuperabili" (Simon op. cit., p. 41). Il tragitto apparirà quindi particolarmente tortuoso, ma le difficoltà e la scelta miope del passo dopo passo non dipendono dal progettista ma dall'ambiente. Il sistema cognitivo degli attori è internamente semplice ma, interagendo con un ambiente complesso, produce comportamenti apparentemente complessi.

A differenza del precedente, questo modello riconosce "il ruolo determinante dei fattori cognitivi nei processi decisionali e i limiti della capacità cognitiva del progettista" (Lanzara op. cit., p. 110). Mette in luce il fatto che i mezzi per raggiungere il fine sono scoperti e modificati passo dopo passo, in un'ottica miope che procede "da alcune possibilità (non tutte) ad una soluzione (non l'unica) che apre ad altre possibilità e ad altre soluzioni e decisioni e così via" (ibidem). Secondo questo modello, la progettazione sarebbe essenzialmente un processo di problem solving. Quando il problema è troppo complesso per poter essere affrontato in toto lo si spezzetta in elementi più semplici che possono essere risolti in sequenza. Quindi anche in questo modello si opera in un'ottica riduzionistica che vede il tutto come semplice somma delle parti.

A somiglianza col precedente questo modello vede la progettazione come un percorso di decisioni programmate, articolate in nodi e rami dove i nodi rappresentano le opzioni, le biforcazioni di scelta e i rami le mosse concrete conseguenti. Come si vede, torna l'archetipo dell'albero che rappresenta una realtà oggettiva indipendente dall'attore e dall'osservatore come se il progettista fosse esterno all'ambiente progettuale per cui questo rimane "invariante al variare dei problemi progettuali" (op. cit. p. 111). In altre parole, risalendo l'albero, potrei spuntare da una parte o dall'altra della cima (alternative fra soluzioni soddisfacenti), ma sempre sulla cima spunterei.

La focalizzazione sulla razionalità pura, anche se limitata, e sull'indipendenza del contesto progettuale dal progettista esclude dalla progettazione il sistema dei valori, individuali e sociali, i quali non avrebbero alcun ruolo nel percorso delle scelte. La razionalità così concepita sarebbe assimilabile ai concetti di logica probabilistica e di efficacia e somiglierebbe molto alla razionalità del mitico dottor Spock della serie Star Trek. Peccato che il sistema decisionale dell'essere umano sia incarnato in sistemi di valori, affetti e mappe cognitive storicamente determinate, cioè dipendenti dal tempo e spesso sottratte alla riflessione cosciente.

Anche la progettazione come problem solving presuppone un progettista individuale. In situazioni con più

progettisti, come sono quasi tutte le situazioni progettuali, non si fa che estendere il modello individuale perché “si ipotizza che esista fra gli attori sia un accordo previo sui fini, riducendo la scelta organizzativa ad un problema di coordinamento e di sincronizzazione delle azioni” (op. cit., p. 116). Se l’ambiente progettuale è neutro rispetto alla progettazione, se ci si basa sulla razionalità pura, se si presuppone un accordo previo dei progettisti circa i fini, allora anche in questo modello il tempo è un puro contenitore o, al massimo, un vincolo (il limite del tempo a disposizione).

Il modello di progetto come *problem solving* inoltre concepisce il rapporto fra assunzione delle informazioni e decisioni come semplice e lineare: prima si raccolgono e si elaborano le informazioni, poi si prendono le decisioni. Insomma il reperimento e l’elaborazione delle informazioni sarebbe un’operazione trasparente, indipendente da valori, ambiguità, differenze di strutture cognitive, interessi particolari. Inoltre il rapporto lineare fra informazione e decisione presuppone che il problema sia ben delineato fin dall’inizio della progettazione per cui “risolvere un problema vuol dire semplicemente rappresentarlo in modo da rendere evidente la soluzione” (Simon op. cit., p. 105).

Quindi la rappresentazione, ossia l’aspetto strettamente cognitivo ed ideativo, ha un ruolo preminente in questa concezione della progettazione, riproponendo ancora una volta un rapporto gerarchico fra ideazione/decisione e realizzazione, fra cognizione ed azione che ricalca lo storico rapporto gerarchico e di valori fra mente e corpo, pervasivo di tutta la cultura occidentale. Come si vede ne emerge una razionalità storicizzata fondata su dei valori (la mente è l’ideatore, il corpo è l’esecutore, pensare è più importante di agire) che hanno il loro fondamento in una metafisica platonica o, se si vuole, in una ideologia.

La progettazione come *problem solving* informa in termini di istruzione, spiegazione o giustificazione molti progetti concreti, ma non ne indaga la fenomenologia, le dinamiche reali, le strategie cognitive e interattive e lascia inanalizzato il concetto di azione, considerata solo come mezzo efficace, e il ruolo che le azioni concrete hanno nel processo di progettazione, la loro capacità di produrre ordine e significato.

### 1.3 Progettazione come problem setting

Rilevati quali sono, a nostro parere, i punti critici di questi modelli, cerchiamo di enucleare quali sono le caratteristiche e gli elementi da focalizzare in un progetto molto complesso come Fadiesis non solo per il numero dei progettisti, per le procedure e per gli scopi ma anche, e non ultimo, per il fatto che “oggetto” del progetto sono persone disabili. Innanzitutto è bene non attribuire allo statuto di progetto solo le connotazioni di macroscopico, predefinito e formalizzato. Infatti “ogni attore che si ponga il problema dell’innovazione, o semplicemente dell’intervento in una situazione per modificarla, ha di fronte a sé un problema di progettazione” (Lanzara op. cit., p. 104). Perciò preferiamo definire la progettazione come *problem setting* che focalizza l’attività di indagine cognitiva e comunicativa per individuare e definire problemi prima ancora che attuare soluzioni. La progettazione come *problem setting* cerca di indagare come di fatto avvengano i processi di progettazione e quali strutture e strategie vi soggiacciono perché le osservazioni smentiscono le ipotesi del modello della scelta razionale. “L’interazione fra attori e l’indagine cognitiva non partono già da un problema definito e rappresentato, già pronto per essere inserito in un’apposita procedura standard di soluzione, ma piuttosto da una situazione che viene esperita da chi vi è coinvolto come problematica” (op. cit., p. 122).

Il termine “indagine cognitiva” non deve essere inteso solo come attività mentale o riflessiva a tavolino o comunque meramente simbolica, ma anche, e soprattutto, come azione concreta di sperimentazione. I progettisti di un’auto di Formula 1 non sono solo gli ingegneri e i disegnatori ma anche i meccanici che costruiscono materialmente i pezzi e i piloti che provano il prototipo sul circuito, le cui sensazioni soggettive diventano istruzioni molto precise per gli ingegneri nella riformulazione del progetto.

Riprendendo il significato etimologico di “progettazione” (gettare in avanti e quindi anticipazione del

futuro), progettare significa innanzitutto costruire un mondo possibile. Potrebbe sembrare che ciò significhi un'attività puramente immaginativa o di fantasia, mentre così non è. L'esempio forse più calzante di mondo possibile è quello del gioco infantile: vi si svolgono azioni reali ma senza le costrizioni e gli effetti che le stesse azioni avrebbero nella vita reale, eppure è principalmente tramite il gioco che il bambino costruisce e comprende pezzi di realtà. "Concepire un mondo possibile significa anche concepire delle procedure per operare su di esso" (Bruner 1986, p. 131).

Un mondo possibile è il mondo del "come se" che non è "il fare finta". Il mondo possibile della fattoria modello per la formazione e l'inserimento lavorativo di disabili mentali diventa verificabile e palpabile nella fase di sperimentazione del progetto Fadiesis, cioè della concreta formazione dei corsisti. Tutte le fasi della coltivazione sul campo (dalla preparazione del terreno alla semina al raccolto alla simulazione della vendita) sono le stesse di una vera fattoria, ma senza i vincoli della fattoria reale: la necessità di produrre determinati quantitativi e la vendita reale a scopo di reddito. Questa libertà dalla necessità della performance produttiva consente di vedere l'errore come fattore di apprendimento e non di fallimento, specialmente se associato all'osservazione dell'agire effettivo nei suoi modi e negli effetti che produce e in stretta connessione con l'apprendimento cognitivo di tipo più simbolico. Lo scopo finale del progetto, tramite l'apprendimento del lavoro agricolo, è quello di "insegnare a lavorare" cioè di assumere un ruolo ed una identità sociale adulta, con le regole, i comportamenti e le modalità interattive proprie del contesto lavorativo.

Solo così il corsista sarà pronto per essere inserito nel mondo produttivo e quindi riconosciuto come lavoratore competente pur con dei limiti imprescindibili. Infatti "il possesso di una competenza non è una prerogativa esclusivamente individuale, e apprendere una competenza non è un'attività puramente cognitiva. Le competenze sono riconoscibili come tali e sono riproducibili solo all'interno di un sistema di relazioni e di pratiche socialmente e culturalmente riconosciute" (Lanzara op. cit., p. 50). Ossia imparare ad essere competente significa non solo acquisire delle abilità specifiche ma anche "agire come membro di una comunità di conoscenza che è anche una comunità sociale" (op. cit., p. 54).

Diventano quindi centrali, nel concreto processo di formazione, l'analisi e la riflessione sui rapporti interpersonali, sulle specifiche azioni ed interazioni, fase per fase, che fungono da feed back e permettono di incarnare il progetto sia come ulteriore definizione del problema sia per ridefinire il rapporto fra informazione, decisione, abilità acquisite e progressiva acquisizione del ruolo sociale perché "ogni uso di abilità presuppone una identificazione e una adesione a valori e strategie socialmente condivise" (*ibidem*). E ciò influisce direttamente sulle rappresentazioni sociali del disabile e sull'autorappresentazione del disabile stesso (immagine di sé).

Nella progettazione assume perciò ruolo primario l'azione concreta, che non è puro mezzo per realizzare un piano predefinito ma ha una funzione generatrice di senso e cognitiva. In quest'ottica la progettazione è un'indagine pratica per esplorare e definire il problema. Infatti mentre i piani ineriscono al dominio linguistico, l'azione inerisce al dominio spazio-temporale per cui ogni intenzione o resoconto dell'azione è solo una sua descrizione molto vaga dell'azione, e non produce conoscenza. Ossia l'azione non è la mera esecuzione di un piano ma è essa stessa generatrice di piani e di contesti. In una data situazione solo l'azione concreta, con i suoi effetti, "cambia i dati della situazione, rivelando aspetti che non erano visibili prima che l'azione fosse compiuta" (Lanzara op. cit., p. 86).

Questo vale soprattutto nelle situazioni altamente problematiche, e progettare una fattoria sociale per la formazione e l'inserimento lavorativo di disabili è una situazione fra le più complesse, problematiche e meno prevedibili. Di conseguenza non è possibile conoscere prima di agire perché la conoscenza sarà il risultato dell'azione stessa, degli effetti che produce e delle risposte che ottiene. Perché sia produttrice di conoscenza, l'azione non può essere una semplice routine, ma deve avere funzione esplorativa, ossia è un tentativo sia reperire informazioni che di modificare la situazione.

Ne consegue che l'azione esplorativa è sempre efficace anche se fallisce dal punto di vista strumentale

perché comunque rivela nuovi fenomeni e può portare a nuove scoperte, ad esempio, come minimo, cosa non bisogna fare. In tal modo, come si diceva, risalta il valore dell'errore come processo cognitivo e non più come fallimento. "Non è possibile "conoscere" l'azione, e misurare la sua appropriatezza ad una situazione se non dopo che essa è stata compiuta e non si vede ciò che essa ha prodotto. La cognizione segue il pensiero dell'azione, non viceversa" (Lanzara op. cit., p. 93). Questa affermazione che rivaluta profondamente il valore cognitivo e progettuale dell'azione concreta concorda con l'imperativo di von Foerster, uno dei padri della cibernetica: "se vuoi vedere, impara ad agire" (von Foerster 1981, p. 55).

Lo schema ideale della progettazione per cui prima si raccolgono le informazioni, poi si prendono le decisioni e quindi si attuano le azioni conseguenti è irrealistico perché nelle progettazioni concrete spesso succede che:

- che il rapporto fra informazione e decisione spesso è invertito;
- prima si prende la decisione e poi si cerca l'informazione necessaria a giustificare quella decisione;
- si cercano non tanto soluzioni a problemi dati, ma problemi che siano compatibili con soluzioni preconfezionate già disponibili;
- elaborazione di informazioni e decisioni non sono processi in sequenza, ma procedono in parallelo.

Tutto questo non per incompetenza o irrazionalità ma perché costretti dalla dinamica stessa delle situazioni in cui sono coinvolti e dall'incertezza degli eventi che si devono affrontare nelle organizzazioni. Da ciò deriva che il progettista è sempre interno alla situazione che sta progettando e, come si è detto, la sua azione concreta modifica spesso sia le informazioni (facendone emergere di nuove) sia le conseguenti decisioni.

Secondo questo modello di progettazione gli aspetti cognitivi "non possono essere trattati indipendentemente dagli aspetti dell'interazione sociale, della comunicazione e del comportamento strategico" (Lanzara op. cit., p. 106). Per cui, accettando il principio della soluzione soddisfacente, e dunque della molteplicità delle soluzioni possibili, "può accadere che progettisti diversi diano allo stesso problema soluzioni diverse, e deve anche essere lecito che più progettisti che lavorano in gruppo possano non trovarsi d'accordo su quale sia la soluzione, o addirittura su quale sia il problema (Lanzara op. cit., p. 116). Si deve perciò accettare che una dimensione fondamentale e costitutiva dei processi di progettazione sia data dal conflitto, dalla disputa e dalla divergenza fra strategie di soluzioni diverse.

Progettare significa quindi innanzitutto tentare di dare ordine e significato alle situazioni ambigue. Questo avviene attraverso l'attivazione di cornici e copioni. "Una cornice o *frame* è un modo di comprendere ciò che diciamo e vediamo del mondo, e come operiamo nel mondo. Esso consiste in una struttura di pensiero e di azione, di fatti e di valori, di interessi e di evidenze" (Lanzara op. cit., p. 82).

Esistono sia cornici consolidate e socialmente codificate, preesistenti all'attività di progettazione nei quali questa si inserisce, sia cornici effimere che durano lo spazio di un'interazione. Le cornici, o *frames*, pre-strutturano la situazione oggetto della progettazione spesso in modo inconsapevole.

Anche l'applicazione e il cambiamento di cornici si configura come un'attività strategica. L'importanza delle cornici risalta particolarmente nelle situazioni problematiche che si caratterizzano innanzitutto per la difficoltà ad attribuire loro un senso coerente. "Prima di poter definire gli scopi dell'azione ed orientarsi su di essi, prima di poter adottare un piano o di trovare soluzioni a problemi, prima ancora di poter raccogliere ed elaborare informazioni significative, è necessario creare un contesto per l'azione" (Lanzara op. cit., pp. 85-86).

I copioni, o sceneggiature, sono schemi di conoscenza, di regole per l'azione pratica che riguardano

una situazione standard: ad esempio, “far la spesa al supermercato”, “la lezione di italiano” o “come addormentare un bambino”. Pertanto hanno un elevato grado di convenzionalità e sono condivisi all’interno di una cultura o microcultura. Essi prevedono sia una sequenza di azioni in un dato contesto spazio-temporale sia azioni alternative per adattarsi alle variazioni della situazione data.

L’apprendimento della loro interpretazione e attuazione avviene “più per esposizione a situazioni concrete che per insegnamento esplicito. Ne consegue che sia gli attori che gli osservatori possono non essere consapevoli che la concatenazione di azioni che attuano avviene secondo una certa sequenza precisa e del perché “incorniciano” una data sequenza in un certo modo” (Berti, Comunello 1995, p. 58), tanto da scambiare un copione per un dato di fatto ovvio e indiscutibile, senza vederne l’alto grado di convenzionalità.

In un *frame*, descrizione e valutazione non sono né temporalmente né logicamente separati, prima la descrizione dei fatti nudi e poi la valutazione. Esporre i fatti rilevanti significa già organizzarli selettivamente in una struttura temporale e causale che è già valutativa: mi piace/non mi piace, funziona/non funziona, rilevante/irrilevante.

A partire da *frame* diversi si possono generare mondi virtuali diversi, segmentazioni della realtà spesso inconfondibili o in conflitto. Un aspetto importante della competenza cognitiva di un progettista è comprendere che i *frame* che egli attiva in una situazione problematica, tendono a produrre immagini ed azioni che rivelano la propria incompletezza solo quando vengono realizzate in concreto, ed essere quindi pronto a riformulare i problemi, trasformare i propri punti di vista e modi di agire. Uno dei motivi di inefficacia di una progettazione è il non riuscire a spezzare un *frame* cognitivo, a saltarne fuori e ristrutturarlo quando la situazione lo richiede.

Da strumenti efficaci che mediano fra la complessità dell’ambiente e la razionalità limitata dei progettisti, i *frame* si possono trasformare in vere e proprie trappole cognitive. E ciò avviene tanto più facilmente con i *frame* che in passato hanno avuto più successo e quindi per questo sono più radicati nel comportamento degli attori.

In una situazione progettuale complessa i problemi non sono dati, ma sono costruiti dagli attori nel tentativo di dare un senso alla situazione, di tracciare le zone di certezza o, per lo meno, i confini dell’incertezza. Da un punto di vista organizzativo il problema della progettazione consiste nel coordinamento di decisioni e di azioni di attori con interessi misti, cioè con interessi che vanno sia nella direzione della realizzazione dello scopo comune sia di scopi individuali, opportunistici (mediazioni, persuasioni, tacite intese, occultamenti, conflitti personali).

Secondo tale approccio, l’esito di un processo progettuale coincide o con il successo di un *frame* che un attore riesce ad imporre, secondo il gioco competitivo delle vincite e delle perdite, oppure con l’emergere di un *frame* di compromesso che cerca di comporre e rendere coerenti pezzi di frame di diversi attori in base a qualche regola di contrattazione e compensazione.

Nelle imprese sociali (come è una fattoria sociale costituita in forma di cooperativa e quindi rivolta da un lato al mercato, necessario per l’inserimento lavorativo, dall’altro alla formazione e all’inclusione sociale) “il conflitto è un fatto presente anche in seguito alla necessità di coniugare l’organizzazione con la partecipazione. A questo elemento centrale si è sempre cercato di offrire risposte volte ad eliminare i conflitti in quanto portatori di difficoltà. [...] Tutto ciò per mettere fine ad un falso problema, in quanto la conflittualità all’interno delle cooperative non è un limite ma un esperimento di vita sociale che brucia direttamente sulla loro pelle, che permette di fare esperienza di vita sociale già al loro interno, che obbliga tutti gli attori e le organizzazioni a fare i conti con le sfaccettature e le ambiguità della solidarietà” (Alleruzzo op. cit., p. 69).

La funzione positiva del conflitto è possibile solo se è occasione di esplorazione delle premesse e delle

conseguenze delle rispettive posizioni in modo da far emergere aspetti nuovi non contemplati dai *frame* in competizione. In qualunque impresa progettuale ci deve essere un valore cognitivo aggiunto, che è quello che trasforma realmente la situazione. Un processo progettuale è un'indagine pratica che richiede scoperte, invenzioni e prestazioni cognitive non assimilabili ad uno scambio contrattuale o a un gioco strategico perché ne sarebbe mortificato l'elemento creativo e innovativo presente in una attività realmente progettuale. Senza di ciò non vi è apprendimento inteso come capacità di riflettere su e di ristrutturare le premesse e i dilemmi del proprio agire. Il successo di un progetto dipende in modo rilevante dalla capacità di indagine e di apprendimento degli attori coinvolti, della capacità di penetrare e smontare nei propri ed altrui frames e di modificarli quando necessario.

## Riferimenti bibliografici

Alleruzzo G., *L'impresa meticcica – riflessioni su no-profit ed economia di mercato*, Erikson, Gardolo (TN), 2005.

Berti E., Comunello F., *La costruzione del senso – osservazione e interpretazione*, Masson, Milano, 1995.

Bocchi G., Ceruti M, (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985.

Von Foerster H. (1981), "Costruire una realtà", in Watzlawick P., *La realtà inventata*, Feltrinelli, Milano, 1988.

Bruner J. (1986), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 1988.

Eco U., *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano, 1975.

Lanzara G. F., *Capacità negativa – competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna, 1992.

Morin E. (1977), *Il metodo – ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1983.

Morin E. (1986), *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1989.

Simon H.A., "Theories of bounded rationality", in C.B. Radner, R. Radner (eds.) *Decisions and organizations*, North Holland, pp. 161-176., Amsterdam 1972

Varela F., "Complessità del cervello e autonomia del vivente" in Bocchi, Ceruti 1985, pp. 141 -157.

## Il ritardo mentale: caratteristiche e problematiche

### 2. I Definizioni

La scelta di affrontare il tema del ritardo mentale nell'ambito di una ricerca che riguarda la formazione e l'inserimento lavorativo di persone disabili dipende dal fatto che questo è stato il target iniziale di persone da formare all'interno del progetto Equal Fadiesis, anche se poi le esigenze concrete (numero corsisti previsto) e le richieste da parte degli servizi sociosanitari e di altre agenzie del territorio hanno portato ad includere nel numero anche persone con patologie psichiatriche. D'altra parte la realtà fattuale, al di là delle suddivisioni teoriche o burocratiche, presenta in maggioranza patologie miste (quelle che in gergo tecnico sono definite comorbidità): ad esempio, un soggetto psichiatrico spesso presenta anche un ritardo mentale per quanto lieve. Il punto dirimente per l'intervento educativo e formativo riguarderà quindi l'aspetto prevalente, cognitivo, di personalità o relazionale.

Ovviamente non intendiamo intraprendere un discorso clinico o terapeutico perché estranei allo scopo della ricerca bensì focalizzare alcune caratteristiche, presenti fin dalla prima infanzia, che possono dare indicazioni sui problemi cognitivi, di azione e relazione nell'ambito formativo di un disabile mentale in età adulta.

Il ritardo mentale ha rappresentato uno degli argomenti più discussi dalla neuropsichiatria, sia perché è stato il primo da essa affrontato, sia per la sua importante rilevanza sociale visto che è considerata dall'OMS la patologia più diffusa. Il ritardo mentale è considerato come una condizione morbosa grave sia in senso clinico che medico sociale.

Nel corso degli ultimi anni, si è verificata una diminuzione degli studi clinici, per il prevalere di un indirizzo di ricerca a carattere sociale. Tuttavia man mano che alcuni problemi venivano affrontati e parzialmente risolti in quest'ultimo ambito, è andato emergendo il bisogno di comprendere meglio la condizione specifica della persona con ritardo mentale.

Il concetto di ritardo mentale è notevolmente variabile, sia per le differenti impostazioni scientifiche, sia per le diverse strutture sociali di un determinato periodo storico che analizzano tale disturbo. "La definizione di ritardo mentale è imprecisa e complessa perché né l'eziologia né la nozione quantitativa sono sufficienti ad apprendere il ritardo mentale in quanto personalità" (Ajuriaguerra 1974, p. 652). Generalmente esso è definito come "alterazione dell'adattamento o della maturazione o di ambedue nell'apprendimento e nella socializzazione" (DSM e OMS).

Mercer (1973) critica questo concetto partendo dalla considerazione che il ritardo mentale è un "ruolo sociale" e non una caratteristica insita negli individui. Un ruolo sociale è una categoria in cui vengono poste delle persone da cui ci si aspetta che agiscono in determinati modi. Da questo punto di vista una persona è definita come mentalmente ritardata se le altre persone la considerano tale.

Pfanner e Marcheschi criticano il modello clinico definendo il ritardo mentale come una sindrome complessa, definita sul piano nosografico, il cui sintomo prevalente è una mancanza duratura di sviluppo delle funzioni cognitive e adattive tipiche della specie umana. In particolare, sono carenti le capacità di elaborazione percettiva, di costruzione simbolica, di astrazione, di generalizzazione tipiche del pensiero reversibile. Essi hanno descritto dei segni evidenziabili nei primi tre anni di vita che sembrano predittivi di una evoluzione deficitaria, di un'insufficienza mentale e che riteniamo utili da confrontare con le caratteristiche di adulti in situazione di formazione lavorativa:

## 1. Aspetti nucleari intrinseci e specifici:

- scarsa iniziativa comportamentale
- attività esplorativa ridotta
- difetto di utilizzazione simbolica degli oggetti
- scarso sviluppo dei mezzi per ottenere eventi ambientali desiderati

## 2. Aspetti complementari aspecifici:

- ritardo posturo-motorio
- ritardo linguistico, dell'espressione e della comunicazione
- interazione "povera" con l'ambiente
- globalità e relativa omogeneità delle funzioni deficitarie che riguardano tutta la vita di relazione

In Italia per un lungo periodo è stato utilizzato il termine di "insufficienza mentale" introdotto nel 1954 dall'OMS, anche per l'impossibilità di una traduzione letterale del termine francese "débilité". Ma il prevalere della cultura anglosassone e del modello clinico proposto dall'American Psychiatric Association (DSM) hanno ormai imposto il termine di *mental retardation*, ovvero: "un funzionamento intellettivo generale significativamente al di sotto della media che è accompagnato da significative limitazioni nel funzionamento adattivo e con esordio prima dei 18 anni d'età".

La parola "ritardo" significa rallentamento di un processo di sviluppo. Quindi è un termine che oscura il significato di condizione permanente, lasciando l'illusione ai non addetti ai lavori (genitori ed educatori) che, magari tardi, il treno evolutivo del disabile mentale arriverà comunque a destinazione, cioè raggiungerà la "normalità" o quasi. Inoltre si riferisce solo agli aspetti quantitativi delle capacità mentali, misurabili con le scale psicometriche, che esprimono un'età mentale e quindi un Quoziente Intellettivo, senza definire l'importanza degli aspetti qualitativi dello sviluppo.

Nonostante ciò, l'utilità del modello medico proposto dal Manuale Statistico e Diagnostico Delle Malattie Mentali (DSM) deve essere riconosciuta soprattutto per lo sforzo di descrivere i tre principali criteri diagnostici per il ritardo mentale:

- A) un funzionamento intellettivo al di sotto della media definito da un QI di 70 o inferiore (due deviazioni standard al di sotto della media) ottenuto tramite la valutazione dei test di intelligenza standardizzati. Nella valutazione del QI esiste un errore di circa cinque punti, quindi è possibile diagnosticare un ritardo mentale in soggetti con un QI tra 70 e 75 e con deficit significativi del comportamento adattivo.

La scelta degli strumenti di valutazione e l'interpretazione dei risultati dovrebbe tener conto di fattori che possono limitare la prestazione (per esempio, il retroterra socioculturale, la lingua madre, gli handicap di comunicazione, motori e sensoriali associati).

- B) compromissioni nel comportamento adattivo in almeno due delle seguenti aree delle capacità di prestazioni: comunicazione, cura della persona, vita in famiglia, capacità sociali/interpersonali, uso delle risorse della comunità, autodeterminazione, capacità di funzionamento scolastico, lavoro, tempo

libero, salute, sicurezza.

Per comportamento adattivo si intende: "l'efficacia con cui soggetti fanno fronte alle esigenze comuni della vita e al grado di adeguamento agli standard di autonomia personale previsti per la loro particolare fascia di età, retroterra socioculturale e contesto ambientale". Il funzionamento adattivo può essere influenzato da vari fattori, che includono l'istruzione, la motivazione, le caratteristiche di personalità, le prospettive sociali e professionali, i disturbi mentali e le condizioni mediche generali.

La valutazione avviene attraverso delle scale specifiche per misurare il comportamento adattivo. Inoltre si dovrebbe considerare l'adeguatezza dello strumento rispetto al retroterra socioculturale del soggetto, la sua istruzione, agli handicap associati, alla motivazione e alla collaborazione.

C) Un esordio prima dei 18 anni di età.

La classificazione attualmente più utilizzata in ambito clinico per la diagnosi di ritardo mentale è appunto quella del DSM IV. Esso suddivide la compromissione intellettiva in quattro gradi di gravità:

Ritardo mentale lieve	Livello del QI da 50-55 a 70	85%
Ritardo mentale medio	Livello del QI da 35-40 a 50-55	10%
Ritardo mentale grave	Livello del QI da 20-25 a 35-40	3-4%
Ritardo mentale gravissimo	Livello del QI sotto 20 o 25	1-2%

Un'altra classificazione utilizzata in campo medico è quella proposta dal ICD-10 che, a differenza del DSM-IV, specifica dei livelli di gravità con punteggi limite ben precisi :

1. Ritardo mentale lieve delimitato tra 50 e 69
2. Ritardo mentale di media gravità delimitato tra 39 e 49
3. Ritardo mentale grave delimitato tra 20 e 34
4. Ritardo mentale profondo al di sotto di 20

Il DSM-IV, al contrario del ICD-10, prevede una flessibilità maggiore nel collegare la gravità ad un dato punteggio di QI definendo i livelli di gravità con punteggi che si sovrappongono. Nel margine di sovrapposizione, la gravità è determinata dal livello di funzionamento adattivo. L'ultima versione del DSM abbandona la distinzione basata sulle fasce di gravità del deficit intellettivo proponendo un modello funzionale basato sull'intensità degli interventi di supporti necessari per l'individuo (intermittente, limitata, estensiva e continua).

I test psicometrici sono costruiti su base statistica in modo che la maggioranza della popolazione (95%) sia compresa entro + 2 e -2 di deviazione standard. In questa logica il ritardo mentale comincia con un Q.I. inferiore o uguale a 70. Ma poiché i test sono nati per misurare se i bambini erano adatti o meno ad una scolarizzazione normale e poiché la scuola e l'attuale organizzazione sociale richiedono competenze astratte e capacità adattive sempre più articolate in una struttura socio-economica in continuo mutamento, il dubbio è se, in pratica, un Q.I. di 75 o 80 possa ricadere entro la normalità. A questo proposito,

specialmente in ambito francofono, è stata introdotta la fascia del ritardo mentale limite con un Q.I inferiore o uguale a 85. Altre ricerche recenti hanno dimostrato che, al giorno d'oggi, per conseguire una scolarità soddisfacente è necessario un Q.I. superiore a 96. Ciò sembra dare, almeno parzialmente, ragione alla critica di Mercer: sono le competenze e le prestazioni richieste da un dato ambiente socioculturale che definiscono il ritardo mentale. Il fatto che dopo i 14 anni ci sia un calo notevole della diagnosi di ritardo mentale, in particolare del ritardo mentale limite, dimostra come l'appartenenza a questa categoria sia molto legata alla scolarizzazione e alle richieste di una società post-industriale. Quindi, se per il ritardo mentale medio e ancor più quello grave non c'è alcun dubbio, è invece problematico definire il confine fra normalità e ritardo mentale lieve.

Il QI è una valutazione che in passato è stata abbondantemente screditata. Ora invece si prende atto che dà una misura alquanto affidabile della fascia di gravità all'interno della quale si trova la persona, anche se non dice molto del suo funzionamento reale, cioè del modo con cui questa interpreta le sue possibilità ed i suoi limiti. Si evitano così controversie circa l'eziologia, e lo si considera un fenomeno multidimensionale che comprende, frammisti, aspetti fisiologici, psicologici, medici, educativi e sociali del funzionamento e del comportamento umano.

La moderna diagnostica (vedi la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della salute, ICF) non propone una descrizione unicamente sintomale e quantitativa del deficit mentale, bensì una descrizione qualitativa di ciò che la persona "sa e fa", in funzione di un ampliamento delle sue competenze.

Anche in termini osservativi si è affermata l'idea che bisogna distinguere le competenze che sono proprie di una persona in situazione d'handicap dalle caratteristiche, dal modo di "interpretarle" in base alla propria storia familiare ed educativa, sul piano relazionale e sociale per cui due persone con ritardo mentale pur avendo qualche competenza o qualche deficit in comune non si comporteranno mai allo stesso modo ossia attueranno modalità e livelli adattivi diversi.

## 2.2 Sviluppo cognitivo e psicologico

Rispetto al ritardo mentale ci sono due visioni differenti che, a volte, si contrappongono. La prima tende a leggere il RM come rallentamento delle acquisizioni. La seconda invece ipotizza una atipicità dello sviluppo, per cui ogni funzione in una persona con RM non solo si sviluppa più lentamente ma anche in maniera qualitativamente diversa da come si sviluppa nella normalità.

Queste due posizioni, viste finora come contrapposte, sembrano essere entrambi attendibili soprattutto se riferite a diverse fasce di età. Da recenti ricerche svolte presso l'Istituto di Neuropsichiatria Infantile dell'università "La Sapienza" di Roma risulta che lo sviluppo del bambino con RM grave e gravissimo presenta delle atipicità in età molto precoce. Un bambino di poche settimane con RM grave si presenta già molto diverso dai suoi pari età: ad esempio, non riesce a succhiare pur non presentando problemi neuromotori, non è interessato al viso della madre, non riesce a regolare il ritmo veglia-sonno. Al contrario un bambino con RM lieve può manifestare uno sviluppo atipico molto più avanti nel tempo. Ci sono ancora casi che vengono individuati solo all'ingresso alla scuola elementare e, in alcuni casi, possono non manifestarsi affatto. Per esempio, può esserci il caso di una persona con RM lieve talmente ben inserita a livello sociale e talmente ben sorretta nello sviluppo affettivo da riuscire a mantenere le caratteristiche tipiche di una persona normodotata di età inferiore ma senza deviare in modo significativo dallo sviluppo normale.

Una persona con RM medio invece presenta uno sviluppo rallentato ma armonico in tutte le aree del profilo di sviluppo: sviluppo prattognosico, produzione linguistica, comprensione verbale, integrazione prassico-linguistica, attività simbolica. La funzione prattognosica (che permette l'uso degli oggetti) in particolare ha

per un certo periodo uno sviluppo pressoché normale e dunque risulta trainante rispetto alle altre funzioni. Fino ai 4/5 anni lo sviluppo è caratterizzato dal rallentamento: un bambino di 4 anni con RM ha più o meno il profilo di sviluppo di uno di due, omogeneo per tutte le aree.

Il problema inizia a porsi verso i tre anni quando il bambino dovrebbe passare dallo stadio sensomotorio (che caratterizza le attività ed il pensiero) all'acquisizione della funzione semiotica narrativa. Anche il bambino con RM medio arriva al gioco simbolico, ma questo rimane legato alla realtà e non evolve mai in schemi mentali complessi. A questo punto alcune competenze legate a questa funzione (il linguaggio verbale e il gioco simbolico) rallentano sempre di più mentre le altre competenze continuano ad evolvere. Successivamente lo sviluppo della funzione prattognosica rallenta fino a fermarsi perché l'uso dell'oggetto resta legato alla concretezza e non c'è il passaggio verso il suo uso con funzione simbolica.

Le diverse competenze quindi cominciano a procedere in modo autonomo l'una dall'altra e ciò determina un funzionamento della persona secondo livelli gerarchici (ciò che funziona meglio) piuttosto che secondo un sistema a rete (integrazione delle funzioni). Alcune competenze quindi si porranno in modo prioritario rispetto ad altre, e questa è l'atipicità. C'è disarmonia fra le diverse aree alcune delle quali rimarranno pressoché ferme per il resto della vita, e sono quelle riguardanti la simbolizzazione.

La persona coinvolta in questo processo di disorganizzazione delle competenze utilizzerà l'irrigidimento come meccanismo che permette di mantenere l'equilibrio, evitando la frammentazione. La rigidità non è quindi una caratteristica di queste persone di per sé ma è funzionale al mantenimento di un certo grado di organizzazione che faccia sentire alla persona di funzionare come un tutto unico (dove ciò non succede si profila il rischio di sintomi psicotici).

Essa non dipende solo dalla povertà delle risorse che, strutturandosi in modo gerarchico e con scarsa integrazione delle funzioni, si impoveriscono ulteriormente. Si innesca così un circolo vizioso per il quale ad ogni sollecitazione che tenda ad aumentare una singola funzione aumenta la rigidità dell'individuo che va così man mano a discostarsi sempre più dall'evoluzione così come avviene nella normalità.

Ci sembra che questa modalità dell'organizzazione cognitiva debba far riflettere molto sull'approccio educativo da utilizzare nei confronti della persona con ritardo mentale. Infatti, generalmente, si tende, con metodologie diverse, a rafforzare singole funzioni deficitarie, in particolare le funzioni simboliche, o, al contrario, quelle meno deficitarie piuttosto che cercare di integrare e connettere le diverse funzioni. Ciò può far correre il rischio di aggravare la rigidità e la disorganizzazione proprie della patologia.

Ci sono persone con ritardo mentale che, grazie anche al percorso di integrazione scolastica, hanno raggiunto il massimo livello per loro possibile per quanto riguarda le competenze simboliche ma sono decisamente carenti per quanto riguarda l'intelligenza sociale (ad esempio, incapacità di distinguere fra situazioni formali ed informali, modalità relazionali infantili) o l'autoorganizzazione di un compito senza il supporto di un'altra persona; o ancora, manifestano difficoltà prattognosiche che coinvolgono le memorie procedurali mentre, in teoria, dovrebbero essere le competenze meno deficitarie.

Per la comprensione del funzionamento della persona con ritardo mentale Piaget si è interessato alle modalità di ragionamento e al tipo della struttura logica di base. Quindi, contrariamente al metodo psicometrico, l'obiettivo della valutazione piagetiana non è di determinare a quale livello si collochi una prestazione, ma quale strategia il soggetto utilizzi per arrivare ad essa. Secondo questo tipo di valutazione, le persone con ritardo medio o medio-lieve, vedendo le cose successivamente o rappresentandosele successivamente, non giungono o giungono male a percepire tra di esse certe connessioni: somiglianza, opposizione, successione, inclusione, esclusione, trasformazione reversibile o irreversibile. Hanno difficoltà ad abbracciare in uno stesso momento coscienza e atti del pensiero, dati distinti, oggetto, situazione o valore, e a fondare il loro comportamento sull'apporto simultaneo di ciascuno di questi dati.

Mentre il pensiero normale evolve nel senso di un equilibrio progressivo delle operazioni, definito dalla

mobilità e stabilità crescente del ragionamento, il pensiero delle persone con RM sembra arrivare ad un falso equilibrio caratterizzato da una certa vischiosità nel ragionamento. Nel livello inferiore, al limite con il RM grave, vi è un'impressionante omogeneità fra i diversi modi di ragionamento. Al limite superiore, vi è una realizzazione quasi omogenea delle operazioni concrete, ma in nessun caso si trova il minimo abbozzo di operazioni formali.

Di fronte a problemi la cui soluzione richiede una organizzazione di tipo formale, esse non si comportano né come adolescenti alle soglie del pensiero formale, né come bambini che si trovino a livello di equilibrio provvisorio dei rapporti delle operazioni concrete, ma come bambini di 6/7 anni in grado di elaborare solo le operazioni concrete più elementari. Quando il problema proposto diviene più complesso e non può essere affrontato con procedimenti in stretta progressione, avviene come se le persone con RM rinunciassero ad ogni connessione organizzata dei dati per ripetere senza sosta le stesse azioni, sperando in qualche modo che l'accumulo degli interventi provochi presto o tardi l'effetto desiderato.

Ci sembra che, accanto all'analisi piagetiana, per la formazione, l'inclusione sociale e quindi per il progetto di vita di una persona con ritardo mentale, possa essere utile anche la classificazione di M. Soulé secondo un approccio psicodinamico. Soulé distingue le deficienze armoniche dalle deficienze disarmoniche. Le prime si avvicinano maggiormente al ritardo mentale come è inteso dal DSM-IV. Infatti sono caratterizzate da: funzionamento mentale rigido e povero, modalità adattive ristrette e scarsa risposta agli stimoli ambientali, risonanza emotiva limitata e scarso controllo delle emozioni, povertà nei processi di simbolizzazione, mancanza di curiosità e creatività. Le deficienze disarmoniche invece sono caratterizzate sia da un'insufficienza intellettuale sia da disturbi della personalità e disturbi strumentali. Soulé le suddivide in:

- *deficienze disarmoniche di tipo psicotico* caratterizzate da un'angoscia elevata di tipo persecutorio o depressivo, attaccamento morboso alle persone, bizzarrie e difficoltà di contatto e confronto con la realtà;
- *deficienze disarmoniche di tipo nevrotico* caratterizzate da somatizzazioni dell'ansia e tratti di personalità fobico, ossessivo, isterico;
- *deficienze disarmoniche di tipo depressivo* caratterizzate da apatia, astenia, facile stancabilità e ritiro.

I disturbi psicopatologici rappresentano, indipendentemente dal grado di deficit intellettuale, uno dei fattori principali nel determinare la qualità di vita dei soggetti con ritardo mentale, sia per la sofferenza soggettiva che causano sia perché contribuiscono a limitare le possibilità di esperienze significative nell'ambito della famiglia e della società.

Ciò fa comprendere l'importanza di valutare il ruolo di questi disturbi all'interno di un percorso verso l'adulthood. Infatti questi, prima e forse più dei deficit cognitivi, possono ostacolare fortemente e addirittura impedire la possibilità di accedere ad un ruolo lavorativo anche in situazioni protette vista anche la rilevanza della loro presenza nelle persone con ritardo mentale. Esse infatti presentano una prevalenza di disturbi psicopatologici notevolmente più elevata di quella riscontrata nella popolazione generale. Gli studi epidemiologici più attendibili indicano una frequenza del 30-60 % nei soggetti con ritardo mentale, a fronte di un 20-30% nella popolazione generale (Bregman, 1991). Gli studi epidemiologici hanno individuato alcuni aspetti relativi alla comorbilità tra disturbi psicopatologici e ritardo mentale:

- nei soggetti con ritardo mentale lieve, la frequenza dei disturbi psicopatologici è circa del 30%. La tipologia dei disturbi è sovrapponibile a quella riscontrata nella popolazione generale: disturbi emozionali e disturbi della condotta sono presenti nella stessa proporzione. Le alterazioni affettive si organizzano soprattutto sul versante comportamentale. Da un lato, presentano instabilità, reazioni di esibizione fino a manifestazioni di collera, alterazioni del comportamento in particolare nell'adolescente trascinato dai coetanei (furto, delitti minori...). Questi comportamenti sono spesso associati ad una organizzazione

mentale rigida caratterizzata da giudizi eccessivi, senza autocritica. Dall'altro, manifestano inibizione, passività, depressione, sottomissione eccessiva all'ambiente degli adulti come dei pari. Anche le prestazioni cognitive possono risentire del peso dell'inibizione e della passività con fallimenti ripetuti non giustificati dal livello di Q.I.

- nei soggetti con ritardo mentale medio-grave, la frequenza è circa del 50% quindi molto più alta rispetto alla popolazione generale: iperattività, stereotipie, comportamenti autoaggressivi e disturbi pervasivi dello sviluppo.
- disturbi psicopatologici associati: disturbi di esternalizzazione (disturbo da deficit di attenzione e iperattività, disturbo oppositivo-provocatorio, disturbo della condotta); disturbi di internalizzazione (disturbo d'ansia, disturbo distimico, disturbo del sonno, disturbo di tics, disturbo ossessivo compulsivo);
- disturbi gravi dello sviluppo (disturbi pervasivi dello sviluppo, disturbo da movimenti stereotipi).

Il Giornale Italiano di psicopatologia e psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza (1997) ha proposto uno studio sulla prevalenza del disturbo psicopatologico in soggetti con ritardo mentale con un'età compresa tra i 7 e i 18 anni seguiti secondo il modello integrato italiano. Infatti tutti i soggetti della ricerca sono non istituzionalizzati, inseriti in scuole normali e seguiti a livello ambulatoriale o in centri diurni presso le strutture dell'associazione "Anni Verdi" di Roma.

Tale ricerca ha rilevato che, mentre nei soggetti con ritardo mentale lieve c'è una sostanziale equivalenza dei disturbi di esternalizzazione ed internalizzazione, nel ritardo mentale medio-grave compaiono anche disturbi gravi dello sviluppo. Inoltre gli studiosi hanno rilevato che nei soggetti con ritardo medio-grave avviene un'incremento dei disturbi psicopatologici a partire dall'adolescenza, evidenziando così la presenza di situazioni critiche tipiche di tale fase che possono determinare uno scompenso di equilibri precari e la comparsa di quadri patologici prima silenti.

Infine, questo studio ha dimostrato la necessità di adottare una metodologia di ricerca che tenga conto della complessa interazione fra il livello di gravità del ritardo cognitivo, la fase di sviluppo del soggetto, la tipologia del disturbo psichiatrico e le modalità di intervento terapeutico e di presa in carico adottata.

## 2. 3 Traduzione psicomotoria del ritardo mentale

Proponiamo una traduzione ed una sintesi delle caratteristiche e delle competenze della persona con ritardo mentale finora evidenziate, confrontando le principali caratteristiche e differenze fra ritardo mentale grave, medio e lieve. Questo secondo alcuni parametri che riteniamo utili sia per la comprensione della persona sia per la progettazione dell'intervento di accompagnamento nel processo di formazione. I parametri sono: *struttura sensomotoria, discriminazione e memoria, adeguamento, comunicazione e relazione* (cfr. Berti, Comunello, Savini 2001). La *strutturazione sensomotoria* riguarda i canali e le modalità sensoriali, l'organizzazione percettiva, l'organizzazione del movimento e la motricità di base, grossolana e fine. La *discriminazione e la memoria* comprendono: la capacità di riconoscere, differenziare, esplorare ed orientarsi, i vari tipi di memoria (procedurale, episodica, semantica), l'azione (diversificazione delle modalità esplorative, capacità di compiere scelte, organizzare azioni semplici e di prevedere gli effetti), i presupposti della progettualità (consapevolezza delle proprie azioni, previsione degli effetti delle azioni, iniziativa), la rappresentazione dell'esperienza (riflettere sulle proprie azioni, sugli altri attori, su i loro ruoli e la capacità di raccontare). L'*adeguamento* comprende l'adattamento tonico-posturale, il rapporto con l'ambiente, l'adattamento e la modifica delle proprie azioni in funzione di quelle dell'altro o dello scopo e il riconoscimento e l'accettazione di regole. L'aspetto *comunicativo e relazionale* spazia dall'intenzionalità comunicativa all'espressività dell'azione al linguaggio verbale alle modalità di interazione.

## **Struttura sensomotoria.**

Una persona in situazione di **grave** ritardo mentale:

- non è in grado di porre attenzione e utilizzare le informazioni che provengono dagli organi sensoriali, pur non necessariamente compromessi nel loro funzionamento fisiologico; le sensazioni possono procurargli ansia perché non ben classificate e decodificate; non può unificare la molteplicità di sensazioni e trasformarle in percezioni, e quindi acquisire informazioni circa lo stato e i mutamenti dell'ambiente;
- non sa gestire la sensibilità profonda o propriocettiva, cioè quella che dà delle informazioni sulla posizione e il movimento delle varie parti del corpo;
- non sempre riesce a distinguere le sensazioni che provengono da stimoli esterni da quelle che derivano dal proprio corpo e quindi è in difficoltà a distinguere ciò che appartiene a se stesso da ciò che è proprio del mondo esterno. Si osservano persone che hanno una grande, eccessiva, sensibilità nei confronti della realtà esterna da cui il più delle volte devono difendersi, e altre che invece sono catturati dalle sensazioni provenienti dal proprio corpo che ritengono minacciose o affascinanti;
- presenta sempre difficoltà di vario grado nei cambiamenti posturali e nella motricità globale e fine

Una persona in situazione di deficit mentale **medio**, invece:

- sa compiere una distinzione fra mondo esterno e quelle provenienti dal proprio corpo in modo che ad esempio sa indicare una parte del corpo dolorante;
- non ha bisogno di difendersi dalle stimolazioni che provengono dall'esterno perché in qualche modo può organizzarle anche se compie quest'operazione con modalità piuttosto rigide e ripetitive;
- è capace di cercare attivamente attività motorie piacevoli e di riproporre con una certa consapevolezza situazioni interessanti che ha già sperimentato;
- non si sottrae alla sperimentazione di attività che richiedono una certa abilità prassica se sufficientemente motivato e soprattutto rassicurato;
- sviluppa abilità motorie adeguate alle normali richieste ambientali.

Una persona con ritardo mentale **lieve**:

- non ha problemi grossolani di percezione;
- tende a ricordare per percetti piuttosto che utilizzare una memoria di tipo linguistico;
- la sua organizzazione percettiva comunque fatica ad integrare correttamente gli aspetti cognitivi;
- mantiene spesso una certa difficoltà a sviluppare una motricità fluida e ben coordinata;

## **Discriminazione e memoria**

La persona con ritardo **grave**:

- ha una memoria esplicita estremamente limitata, e anche quella implicita ha bisogno di un numero

molto elevato di ripetizioni per attivarsi;

- è incapace di esplorare lo spazio e può nel tempo imparare ad orientarsi solo in luoghi a lui molto familiari e utilizzando dei precisi punti di riferimento;
- il tempo è differenziato solo in merito agli accadimenti quotidiani e settimanali per lui significativi; i tempi di attesa sono limitati;
- i suoi schemi d'azione sono molto semplici e ripetitivi; può apprendere semplici azioni concatenate in contesti quotidiani. Se è capace di trarre dalla concretezza dell'esperienza qualche informazione non sa però generalizzarla; non possiede il pensiero rappresentativo né quello simbolico; non sa prevedere l'effetto delle sue azioni, delle quali in parte è poco consapevole;
- apprende l'uso funzionale di alcuni oggetti semplici; spontaneamente da bambino tende a farne un uso sensoriale;
- anche se possiede delle abilità non è in grado di utilizzarle per modificare l'ambiente.

La persona con ritardo mentale **medio**:

- ricorda e interiorizza un'azione o una situazione a seguito di numerose ripetizioni;
- sa ricomporre in una rappresentazione il proprio vissuto e raccontare in modo molto semplice esperienze concrete per lui significative;
- esplora lo spazio ma lo fa senza diversificare le modalità esplorative;
- riconosce alcuni segnali che indicano il passare del tempo;
- utilizza gli oggetti in modo funzionale riproponendo azioni già conosciute, senza poter variarne i contenuti né le modalità d'esecuzione;
- ha la possibilità di prevedere l'effetto delle azioni solo se ampiamente sperimentate e conosciute; esegue azioni semplici concatenate fra loro;
- è anche capace di compiere delle semplici riflessioni su un'azione appena compiuta e sui modi e sui tempi, ma non è capace di proiettarla nel tempo futuro perché ha una grande difficoltà ad immaginare e quindi a progettare. Di conseguenza non è in grado di produrre una concatenazione di avvenimenti che attivi la funzione narrativa né di rappresentare in modo articolato l'esperienza;
- sa impiegare le risorse e le abilità ma lo fa solo in ambiti a lui favorevoli o conosciuti.

La persona con ritardo **lieve**:

- può avere una buona memoria episodica, anche se ricorda prevalentemente per immagini;
- impara a quantificare il tempo secondo l'orologio e riconosce i diversi periodi dell'anno;

- usa gli oggetti senza difficoltà in modo funzionale; il loro uso simbolico resta invece in qualche misura deficitario;
- con una certa sperimentazione e ripetizione è in grado di compiere anche azioni complesse e in sequenza;
- può arrivare a sviluppare la funzione narrativa, ma non riesce ad utilizzarla in modo creativo.

### **Adeguamento**

- la fissità è la caratteristica più evidente della modalità interattiva della persona con ritardo grave, legato a comportamenti poco modificabili che richiedono a tutti e a tutto di piegarsi alle sue esigenze, ai suoi ritmi, ai suoi bisogni che devono essere compresi da chi si occupa di lui, anzi, come accade ad un neonato, spesso devono essere addirittura anticipati per non scatenare l'angoscia della frustrazione. Questo lo fa apparire come un essere incapace di rapportarsi con l'ambiente in modo differenziato e flessibile ma anche di variare le proprie azioni in funzione dell'azione dell'altro;
- la frequente presenza di sintomi psicotici fa sì che ci sia un'alterazione profonda della percezione della realtà esterna, con mancanza di rapporto cognitivo con la medesima.

La persona con deficit mentale **medio** non presenta questi tratti patologici così estremi:

- si osserva però una certa ossessività nelle richieste ripetitive e una difficoltà diffusa a adattarsi ai cambiamenti; queste persone sembrano aver bisogno di operare in un contesto che non muta per poterlo dominare dopo averlo conosciuto;
- è raro riscontrare sintomi psicotici.

La persona con ritardo **lieve**:

- non sviluppa sintomi psicotici a causa della patologia, ma in compenso presenta una comorbidità che, come si è rilevato, è più del doppio della popolazione normale per il disturbo d'ansia, il disturbo depressivo, altri disturbi di tipo psicologico;
- sviluppa una personalità molto particolare e caratteristica, anche a causa della consapevolezza del proprio disturbo;
- pur essendo in grado di sviluppare buone competenze di tipo sociale mantiene sempre una certa rigidità ed una certa difficoltà a modificare il proprio atteggiamento a seconda dei diversi contesti.

### **Comunicazione e relazione**

- nel grave regna la confusione emozionale che non gli permette di distinguere fra loro non solo emozioni simili (ad esempio il desiderio dal bisogno, la paura dalla preoccupazione, la gioia dall'eccitazione)

ma anche a volte di discriminare il piacere dal dispiacere. Le sue emozioni restano comunque legate esclusivamente alla sua persona;

- non possiede alcun codice comunicativo che gli permetta di avere una vita di relazione: se non sa mai utilizzare la comunicazione verbale in misura sufficientemente adeguata, a volte è in difficoltà anche ad utilizzare i codici non verbali più semplici, restando legato a modalità comunicative primitive non codificate paragonabili a quelle che ad esempio appartengono ai bambini di qualche mese;
- il suo rapporto con l'altro può essere caratterizzato dalla ricerca continua di attenzione e aiuto o all'estremo opposto da indifferenza ed evitamento per la presenza e le azioni dell'altro;
- è scarsamente interessato al rapporto con i pari.

La persona con ritardo **medio**, per contro:

- sa attivare canali comunicativi verbali e non verbali per quanto semplici, e manifesta affetti ed emozioni coerenti con il contesto e in relazione all'altro (ad es. rabbia, fiducia, diffidenza, accettazione...);
- può accadere che non sappia compiere operazioni di generalizzazione o, al contrario, che estenda in modo indifferenziato le manifestazioni d'affetto;
- la comprensione del linguaggio verbale è limitata a stringhe verbali semplificate soprattutto a livello sintattico; è presente la funzione referenziale ed emotiva in rapporto all'azione;
- gli è particolarmente difficile considerare la reciprocità, poiché gli manca la capacità di vedere le cose dal punto di vista dell'altro;
- da bambino è interessato a rapportarsi con i pari, anche se necessita della mediazione dell'adulto;
- L'attività ludica è povera e ripetitiva, per lo più basata sull'imitazione e limitata all'uso concreto dell'oggetto con l'incapacità di accedere ad un vero pensiero simbolico per cui sono di difficile realizzazione i giochi di rappresentazione e di ruolo.

Nella persona con ritardo **lieve**:

- la comprensione del linguaggio può essere buona per quanto riguarda lessico e struttura morfosintattica; fatica a comprendere alcuni significati impliciti, i non detti, le forme linguistiche più evolute (metafore, forme poetiche, ecc);
- da bambino sa rapportarsi adeguatamente con i pari nei giochi di tipo sensomotorio o con regole semplici; si trova in difficoltà quando si passa ai giochi di ruolo o di tipo simbolico;
- ha accesso al simbolo, ma non lo sa manipolare autonomamente in senso creativo;
- fatica a rappresentarsi ciò che non può esperire, e lo apprende piuttosto mnemonicamente;
- non attiva spontaneamente connessioni fra ciò che apprende (rigidità cognitiva);

- non ha strategie di meta-apprendimento, e dunque deve essere aiutato dalla mediazione di un altro per apprendere;

#### 2. 4. Il percorso verso l'adulità

Il ritardo mentale è una condizione che in età adulta risulta essere la via finale di quadri clinici differenti descritti in età infantile, quando la diagnosi, sicuramente non semplice per il ritardo mentale lieve senza un'eziologia certa, nella prima infanzia non è sempre espressa. Ambrosini ("Psicomotricità", n° 18 - 2003) ha sottolineato come il compito dei progetti riabilitativi in età evolutiva per soggetti con ritardo mentale sia quello di "legare" il bambino presente a ciò che verosimilmente sarà da grande, in modo da compiere un'opera di prevenzione nei confronti degli aspetti più invalidanti della patologia, e di favorire così l'emergere delle potenzialità. Ciò è possibile date alcune condizioni:

- conoscenza-previsione del ruolo che la persona con ritardo mentale nell'età adulta occupa nella nostra società (rapporto tra persona con ritardo mentale e cultura della società sull'insufficienza mentale: rapporto variabile al modificarsi delle condizioni socio-politico-storico-culturali della società, comunque prevedibili nell'arco di tempo, che condurranno il bambino verso l'adolescenza e l'età adulta);
- conoscenza della consapevolezza della persona ritardo mentale in riferimento alla sua identità (il modo in cui la persona percepisce il suo impatto con il mondo esterno, la consapevolezza dei limiti che la sua patologia gli impone);
- conoscenza delle caratteristiche delle sindromi che determinano ritardo mentale;
- riconoscimento del valore che il luogo terapeutico psicomotorio dell'età infantile ha sulla scoperta delle peculiarità di quella persona;
- ricaduta delle conoscenze che si acquisiscono nel luogo di terapeutico, negli ambiti istituzionali, educativi, sociali, familiari;
- sostegno alla famiglia nella comprensione del figlio e delle tappe del suo sviluppo;
- sostegno psicoterapico al bambino nel passaggio dall'età infantile a quella adolescenziale e nell'accesso al mondo degli adulti;
- operazioni culturali che facilitino l'inserimento delle persone con ritardo mentale nella società, aiutando la società non solo a comprenderle, ma anche a favorire un reale scambio da cui tutti possono trarre vantaggi, in quanto le scoperte scientifiche e la cultura che si diffonde con la diversità favoriscono una migliore qualità della vita di relazione.

Le condizioni sopra descritte presuppongono la considerazione della persona con ritardo mentale come una persona cui lo sviluppo verso l'età adulta non è inaccessibile: è per questo motivo che le cure si dovrebbero dispiegare a largo raggio. Il ritardo mentale nell'età adulta si pone infatti come una questione sociale, poiché limita in modo permanente e consistente le possibilità adattive e impone a figure diverse, professionali, di volontariato, familiari, il ruolo di mediatori tra la persona con ritardo mentale e la società. In questo senso è indispensabile affrontare la questione del rapporto dipendenza/ autonomia ed è anche opportuno distinguere tra i livelli del ritardo mentale e delle psicopatologie connesse poiché, a seconda del quoziente intellettivo, essi si differenziano per gravità.

Le autonomie dell'età adulta per qualsiasi persona dovrebbero svilupparsi nell'impatto sociale secondo alcune direttrici: l'accudimento della propria persona nell'ambito privato-familiare e sociale, la possibilità degli spostamenti negli agglomerati urbani e extraurbani, l'inserimento nel mondo del lavoro, senza il quale è difficile parlare di autonomie, la gestione del tempo libero, l'affettività e la sua direzionabilità verso un'altra persona.

## Riferimenti bibliografici

Ajuriaguerra Jean de (1974), *Manuale di psichiatria del bambino*, Milano, Masson, 1979

Ambrosini C., *Le persone con ritardo mentale. Un percorso a ritroso dall'età adulta a quella infantile*, tratto dalla rivista "Psicomotricità", n. 18, giugno 2003, p. 26-29, ANUPI, Milano

Berti E., Comunello F., Savini P., *Il contratto terapeutico in terapia psicomotoria*, Bergamo, Junior, 2001.

Fabrizi A., Castellano A., Pandolfo M.C., *Modello di intervento preventivo precoce nel ritardo mentale*, "I Care", ottobre-dicembre 1992, anno 17° n.4 , pp. 106-107, Università degli studi "La Sapienza", Roma.

ICD-10 (1992), *Classificazione delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali*, Masson, Milano.

ICF – *Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute* (2001), Gardolo (TN), Erikson, 2004.

Levi G., Valeri G., Vasques P., Raccah R., *Ritardo mentale e disturbi psicopatologici: studio di una popolazione clinica seguita secondo il modello integrato italiano*, "Giornale Italiano di psicopatologia e psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza", settembre 1997, vol. IV, n.3, p. 209-223.

Pfanner P. Marcheschi M., *I segni precoci del ritardo mentale*, in "Psicomotricità", n. 18, giugno 2003, p. 12- 16, ANUPI, Milano.

### 3. L'osservazione

#### 3.1 Principi generali

Ogni classificazione/descrizione della disabilità, nel nostro caso del ritardo mentale, per quanto articolata è sempre una generalizzazione. In quanto tale sopprime i tratti individuali, ciò che fa di una persona un'entità unica e codifica, traducendoli in lingua e quindi ad un livello di astrazione più elevato, solo i tratti comuni. La classificazione/descrizione è quindi un identikit o, se si vuole, una categoria, come la categoria "cane" o "auto" per cui una persona è identificata solo in base ai parametri definitivi della categoria.

Ogni classificazione/descrizione è al contempo storica e a-storica. Storica perché dipende dalla cultura in cui si è formata e dai cambiamenti culturali che l'hanno modificata. Basti vedere la formazione della categoria "autismo", le modifiche che ha subito e la sua attuale parziale dissoluzione, sostituita dallo "spettro autistico". A-storica in quanto deve ignorare sia il passato ed i contesti di vita della persona, sia la dimensione progettuale ovvero il futuro costruibile.

Perciò la progettazione di un percorso formativo per disabili il cui scopo è l'inclusione sociale, che comprende l'inserimento lavorativo come espressione dell'ampliamento della cittadinanza attiva, pone il problema osservativo del passaggio dall'astratto al concreto, dal generale all'individuale: dalle caratteristiche e problematiche del ritardo mentale alle caratteristiche e problematiche di Luigi, Nicola, ecc in quel contesto specifico. Per ritornare poi al generale come proposta, mai definitiva, per la costruzione di "buone prassi" intese "come un'organizzazione ordinaria, riproducibile, che procede nel tempo e che permette di allargare la cittadinanza" (Canevaro 2006, p. 123).

Le classificazioni della disabilità sono sempre state fatte in un'ottica clinica per cui i comportamenti sono letti all'interno della cornice rigida della diagnosi che, per sua natura, evidenzia i deficit, le impossibilità. L'autorevolezza dei modelli clinici ha profondamente influenzato le descrizioni in altri ambiti (ad esempio, educativo) per cui c'è la tendenza a riconoscere come pertinenti solo i tratti riferibili ad un modello patologico registrato nella cultura medica. Per questo è importante, in una prospettiva formativa e di inclusione, assumere e concretizzare nel processo osservativo il cambiamento radicale di ottica proposto dall'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute) pubblicato dall'OMS nel 2001 e edito in Italia nel 2002.

"Il *modello medico* vede la disabilità come un problema della persona, causato direttamente da malattie, traumi o altre condizioni di salute che necessitano di assistenza medica sotto forma di trattamento individuale da parte di professionisti. [...] Il *modello sociale* della disabilità, d'altro canto, vede la questione principalmente come un problema creato dalla società, e in primo luogo nei termini di una piena integrazione degli individui nella società. [...] L'ICF è basato sull'integrazione di questi due modelli opposti. Per cogliere l'integrazione delle varie prospettive di funzionamento, l'approccio utilizzato è di tipo 'biopsicosociale'". (OMS 2002, p. 23). Quindi richiede l'incontro di competenze diverse (mediche, educative, sociali, politiche) e non più solo di quelle mediche perché l'obiettivo principale riguarda il *funzionamento* di una persona, ossia ciò che c'è e funziona e non quello che non c'è. Il funzionamento non è inteso in maniera decontestualizzata e a-storica come dato una volta per tutte ma in una prospettiva dinamica e progettuale. Per determinare ciò la classificazione è suddivisa in quattro grandi aree: Strutture Corporee e Funzioni Corporee da un lato (che comprendono anche gli aspetti mentali), Attività e Partecipazione, Fattori Ambientali dall'altro. Nel concetto di salute e disabilità entrano in modo determinante quindi anche fattori come il lavoro e l'istruzione. La classificazione offre così la possibilità di considerare in maniera integrata tutte le condizioni che contribuiscono a generare o a ridurre una disabilità.

Con ciò si afferma che "le limitazioni (disabilità) sono relative ai contesti. La disabilità come dato permanente non esiste. Esiste una certa disabilità ed è un processo. Così lo svantaggio potrebbe rivelarsi più rilevante

in un contesto, meno o addirittura scomparire in un altro. La possibilità di sviluppo di proposte il più possibile partecipate permette di avere l'incontro delle *competenze*" (Canevaro op. cit., p. 19).

Assumere l'ICF come riferimento generale ha lo scopo di chiarire che l'ottica osservativa che proponiamo è in funzione progettuale. Ossia la consideriamo l'asse portante che regge tutto il percorso formativo mirato all'acquisizione di competenze e di un ruolo lavorativo. Questo per concretizzare, utilizzando la metafora di Canevaro, la logica del confine e del sentiero. I confini sono linee, visibili o invisibili, materiali o immateriali che contemporaneamente possono svolgere funzioni diverse: dividono (stati, persone, istituzioni, discipline, pratiche, ecc.). Istituiscono l'identità delle entità che racchiudono e permettono il passaggio, lo scambio. Possono essere limiti considerati invalicabili (i vari muri della storia, i limiti fisici), che hanno quasi tutti funzione difensiva, o permeabili. È molto opportuno che tutti i confini abbiano dei varchi, dei punti di passaggio (gli innumerevoli recettori della nostra pelle, primo e fondamentale confine, sono i punti di passaggio primari fra noi e l'ambiente) ma è bene che i confini siano in qualche modo segnalati.

"La logica dell'ICF cerca di rompere l'abitudine di uno sguardo attirato unicamente dalle incapacità, dalle impossibilità. Uno sguardo che chiude l'altro nei confini dell'assistenzialismo, che giustifica ogni intrusione, ogni protezione, ogni sostituzione di iniziativa" (Canevaro op. cit., p. 12). E i punti di passaggio sono i sentieri. Un sentiero, materiale o immateriale, è il segno visibile di una pratica non individuale ma comune (nessuno traccia sentieri da solo). È forse banale ma opportuno riaffermare che nessun sentiero passa sulla terra di nessuno: è sempre un percorso per andare da un territorio all'altro. Ed è compito di una buona pratica osservativa capire quando si passa da un territorio all'altro. Quindi i sentieri vanno rispettati e in tal modo si rispetta anche il confine.

L'osservazione ha quindi la funzione di definire i confini, siano essi segni di identità o limiti, e di individuare i varchi o gli aggiramenti possibili per realizzare i diversi scopi o ridefinirli. In tempi in cui nelle professioni di aiuto si propongono e richiedono procedure sempre più standardizzate, progetti predefiniti in termini di tempi, fasi, obiettivi a breve, medio e lungo termine, scomposizione e quantificazione dei risultati, distanza emotiva siderale fra osservatore ed osservato, è forse opportuno ribadire alcuni concetti che riguardano l'osservazione in generale, specie in un momento storico contraddittorio. Infatti da un lato si opera per una sempre maggior inclusione sociale delle persone disabili, passando dalla ricerca e valutazione dei deficit alla ricerca delle potenzialità; dall'altro vi è la proposta di interventi sempre più settoriali e segreganti.

Il termine "osservare" deriva dal latino "observare", che si compone di "ob", che significa "davanti", "verso", "a favore di" e dal verbo "servare", conservare, salvare, custodire. A sua volta "servare" deriva da "servus" ma non nel significato di schiavo bensì in quello originario di "guardiano del bestiame". È questi che dal proprio punto di vista e con le proprie azioni (identificare, raccogliere, delimitare) permette l'identità e l'integrità del gregge o della mandria. "Quindi il significato etimologico di 'osservazione' prevede un'interdipendenza fra osservatore ed osservato" (Berti, Comunello 1995, p. 8).

Le riflessioni epistemologiche e le ricerche scientifiche in ambiti diversi degli anni '70 e '80 del secolo scorso hanno rivalutato il primitivo significato etimologico del termine e riportato al centro del processo conoscitivo il ruolo dell'osservatore quale soggetto attivo e costruttore del proprio oggetto di osservazione, spazzando via i miti consolidati della sua neutralità e dell'oggettività delle sue descrizioni e ponendo l'accento sui concetti di complessità, interrelazione, incertezza, imprevedibilità.

Qualunque sia l'oggetto dell'indagine osservativa e qualunque ne siano i metodi e gli strumenti, l'osservazione è, innanzi tutto, un'azione esplorativa. L'esplorazione è la ricerca di una risposta ad una domanda, esplicita o implicita, e il suo primo scopo è l'orientamento che riguarda ovviamente il soggetto esploratore e non l'osservato esplorato. Quindi l'esplorazione risponde innanzitutto alle caratteristiche, necessità, scopi dell'osservatore e non dell'osservato. Secondo i momenti, le competenze e gli scopi l'esplorazione può assumere funzioni diverse: scoprire un elemento nuovo, porre nuove connessioni fra elementi noti, modificare connessioni assodate, riuscire a dare un nome. In definitiva i famosi "dati", appigli

per matematiche certezze, non sono dati ma “cercati”.

L'azione esplorativa, per essere efficace ossia fonte di conoscenza, ha delle regole generali che non possono però essere standardizzate in procedure predefinite:

- l'assenza di fretta;
- avere contemporaneamente lo sguardo miope e presbite, ossia mantenere le connessioni fra il particolare, l'aspetto singolo e il quadro generale (contesti, teorie, ecc.);
- tenere sotto controllo il desiderio di voler capire tutto e subito, per riportare immediatamente l'ignoto al noto;
- attivare nel frattempo tutte le competenze e conoscenze possedute, in altre parole la propria enciclopedia.

Qualunque forma assuma, l'osservazione è sempre una descrizione che appartiene al dominio cognitivo e ai linguaggi dell'osservatore: “tutto ciò che è detto è detto da un osservatore” (Maturana, Varela, 1980, p. 53). Vale a dire che la descrizione dell'oggetto osservato è anche un'autodescrizione perché contiene la descrizione del suo osservatore. Come nota ironicamente von Foerster, “l'oscenità non è una proprietà inerente alle cose, ma una relazione soggetto/oggetto, poiché se mostriamo al signor X un quadro e questi lo definisce osceno, ciò ci dice molto sul signor X, ma pochissimo riguardo al quadro” (von Foerster 1982, p. 120).

“Il termine descrizione può suggerire l'idea che si tratti esclusivamente di enunciati in lingua o linguaggi formalizzati. La descrizione è, invece, un computo realizzato, a qualunque livello, da un essere vivente” (Berti, Comunello op. cit., p. 14). Esistono perciò molteplici livelli e linguaggi descrittivi. Ad esempio:

- una percezione è una descrizione;
- un tabella statistica di frequenza di comportamenti è una descrizione;
- una narrazione in lingua è una descrizione;
- una videoregistrazione è una descrizione;
- l'azione di risposta ad un fatto o ad un'azione osservata è una descrizione, ecc.

Quindi ogni descrizione, a qualunque livello avvenga, è già un'interpretazione, per quanto automatica e non cosciente possa essere. E questo a partire dalle sensazioni e percezioni. Solo che, per accordo intersoggettivo e questione di economia, si decide di considerare descrizione fino ad un certo livello ed interpretazione da quel livello in poi.

Quanto detto finora è tanto più vero e tanto più arduo quando l'osservazione riguarda l'ambito delle scienze umane. Questo per due motivi principali:

- le scienze umane sono discipline “eminente qualitative che hanno per oggetto casi, situazioni e documenti individuali in quanto individuali” (Ginzburg 1983, p. 111). Si esplora l'individuale non il generale: quel bosco e non il bosco, quella persona con psicosi e non lo psicotico. Solo più tardi, molto più tardi, posso ricavare inferenze che riguardano il generale. Non si parte dalla definizione ma ad una definizione, sempre provvisoria, casomai si giunge;

- gli oggetti delle scienze della natura non fanno interpretazioni per cui l'osservazione dipende tutta dall'osservatore che ritaglia l'oggetto secondo le proprie domande: "Io posso descrivere un sasso, ma un sasso non può descrivere alcunché" (G. Bateson, M.C. Bateson, 1987, p. 35). Gli oggetti delle scienze umane, invece, fanno interpretazioni o sono il risultato di interpretazioni, ossia interagiscono con il mondo non solo in base al principio di causa-effetto ma anche, e soprattutto, tramite processi di significazione-comunicazione. L'osservatore del comportamento umano si trova perciò nella condizione di condividere con il proprio oggetto la stessa natura e di descrivere/interpretare quelli che sono fasci di interpretazioni. Egli lavora nella perenne incertezza: ogni volta che crede di aver trovato un punto solido, un dato 'primitivo' non più interpretabile, scopre poi che anch'esso è il risultato di una descrizione.

### 3.2 Tipi e strumenti di osservazione

Le metodologie osservative sviluppate nel '900 si articolano tutte attorno a quattro polarità: oggettiva/soggettiva, descrittiva/interpretativa distaccata/partecipante, naturale/artificiale e strutturata/non strutturata. Tutte le polarità fanno riferimento alla posizione e alle scelte dell'osservatore. La coppia oggettiva/soggettiva indica l'indipendenza o meno e i gradi di indipendenza fra osservatore ed osservato. Messa in questi termini, non può esistere l'oggettività pura perché, come già sottolineato, la scelta del linguaggio, degli strumenti, del cosa osservare appartiene all'osservatore, alle sue teorie, scopi e valori. Ciò che è possibile è andare da un grado minimo ad uno massimo di soggettività.

La coppia descrittiva/interpretativa indica se nella rilevazione dei dati vi sia una distinzione o meno fra la semplice descrizione dell'oggetto osservato e le ipotesi interpretative. Invece la coppia distaccata/partecipante si riferisce al ruolo dell'osservatore nell'atto di osservare, ossia se interagisce o meno con l'osservato. La coppia naturale/artificiale riguarda l'ambiente in cui avviene l'osservazione: se è predisposto per questo scopo o se invece è quello tipico del soggetto osservato. Per quanto riguarda l'essere umano è una distinzione non sempre netta: se il laboratorio sperimentale è senza dubbio un ambiente artificiale, non altrettanto facile è definire un ambiente naturale o meno. Con una certa approssimazione, "si possono definire naturali quei luoghi che non pongono vincoli specifici connessi con la metodologia e gli scopi osservativi" (Berti, Comunello op. cit., p. 24).

La coppia strutturata/non strutturata riguarda l'interferenza, diretta o indiretta, dell'osservatore nel comportamento osservato. Essa "è misurabile secondo un continuum: ad un estremo può essere collocata la manipolazione della variabile osservata[...] mentre all'altro estremo si trovano le registrazioni del comportamento spontaneo [...] Fra queste due possibilità si collocano tutti quegli studi in cui il ricercatore predispone alcune situazioni che favoriscono l'emergere spontaneo di un particolare comportamento" (D'Odorico 1990, p. 9).

Come esempi quasi estremi della scelta dei termini di ciascuna coppia si possono scegliere da un lato l'osservazione psicoanalitica, dall'altro l'osservazione etologica. L'osservazione psicoanalitica è caratterizzata dalla centratura sulla relazione diretta, nel qui e ora, tra osservatore (psicoanalista) e osservato (paziente), in cui il primo ascolta e osserva il soggetto in questione, ma allo stesso tempo deve essere in grado di prestare attenzione a se stesso, alle emozioni che prova, ai pensieri che si attivano durante l'ascolto. L'attenzione deve essere fluttuante, l'osservatore non deve focalizzarsi su qualcosa in particolare, ma deve essere aperto e recettivo nei confronti di tutto ciò che accade. La soggettività dello psicoanalista diviene elemento fondamentale nella raccolta dei dati che consistono nelle sue interpretazioni del discorso del paziente. Riassumendo, l'osservazione psicoanalitica è: soggettiva, interpretativa, partecipante e artificiale poiché avviene in un luogo preposto (lo studio) e semi-strutturata perché pone condizioni specifiche (lettino e inibizione del movimento). Essa da un lato fa riferimento ad una teoria molto articolata e molto forte (principi generali), dall'altro mira a comprendere i problemi, le motivazioni e le strutture del singolo paziente, ossia si qualifica osservazione dell'individuale.

L'osservazione etologica mira a descrivere e comprendere il comportamento animale quindi di esseri con strutture fisica, mentale e comportamentale estranee all'uomo. Essa è nata dall'incontro di zoologia, psicologia e biologia. L'etologia si propone di approfondire quattro categorie del comportamento: la causa immediata, l'ontogenesi, la filogenesi e la funzione adattiva. Lo scopo è di interferire il meno possibile con il comportamento sia con la presenza fisica dell'etologo sia con la sua descrizione. Perciò, per quanto possibile, egli si sottrae alla percezione dell'animale e compie osservazioni puramente descrittive, ampie e dettagliate dei comportamenti così come appaiono, con una particolare attenzione a distinguere la descrizione dall'interpretazione. Lo scopo dell'osservazione è la formulazione di un etogramma, ossia una lista completa ed esaustiva dei comportamenti specie-specifici dell'animale.

Solo al termine di reiterate osservazioni, i dati vengono analizzati ed interpretati per elaborare ipotesi relative anche alla frequenza, causa e variabilità dei comportamenti osservati. Il campo d'indagine dell'etologia si è via via esteso a comprendere anche il comportamento umano, a partire dagli studi di Eibl-Eibesfeldt il quale utilizzò il metodo etologico per studiare la comunicazione non verbale in diverse culture e alcune specifiche sequenze comportamentali in bambini con deficit sensoriali o di Blurton (1972) che ha studiato il comportamento infantile dal punto di vista etologico. Quindi l'osservazione etologica si qualifica come: oggettiva, descrittiva, distaccata, non strutturata e naturale in quanto avviene nell'ambiente dell'animale. Inoltre si qualifica come osservazione del generale (l'etogramma) e non del singolo animale.

L'osservazione di Piaget, definita osservazione quasi sperimentale, si situa in una zona intermedia fra questi due poli. Si tratta di un'osservazione guidata da un corpus di ipotesi molto strutturato, frutto di osservazioni preliminari, che vengono verificate o falsificate sulla base di successive osservazioni. L'osservatore è presente e partecipa alla situazione e interviene apportando modifiche all'ambiente con il preciso scopo di indagare uno specifico comportamento. La teoria dello sviluppo del pensiero infantile è stata elaborata da Piaget grazie a osservazioni sistematiche e continuative dei suoi tre figli. Questo tipo di osservazione richiede tempi lunghi e molta precisione nel segnare i dettagli relativi al comportamento scelto. Lo scopo è quello di verificare le ipotesi elaborate e di individuare lo stadio di sviluppo raggiunto dal soggetto. Quindi l'osservazione piagetiana si qualifica come parzialmente oggettiva, descrittiva, partecipante, semi-strutturata e naturale in quanto avveniva in casa. Essendo finalizzata alla comprensione dello sviluppo intellettuale del bambino, essa si qualifica come osservazione del generale e non dell'individuale.

Relativamente agli strumenti utilizzati possiamo distinguerli in due grandi categorie: carta e matita e con il supporto di strumenti tecnologici. Le prime offrono il vantaggio di essere facili e veloci da utilizzare e di essere poco invasive. Solitamente l'osservatore registra i dati in contemporanea o immediatamente dopo l'osservazione. Lo svantaggio principale è la soggettività dei dati raccolti, infatti l'osservatore è il solo e l'unico detentore della "verità", poiché quello che viene scritto è frutto delle sue abilità e allo stesso tempo dei suoi limiti. Per ovviare a questo problema nella ricerca si utilizzano più osservatori le cui rilevazioni vengono poi confrontate per rilevarne le congruenze. In questa prima categoria troviamo le descrizioni (specimen record, una descrizione narrativa completa della scena, degli attori e delle azioni in corso) che indica per ogni sequenza osservata la scena, gli attori, le azioni in corso, i diari e, più strutturate le check-list, le griglie di osservazione e le scale di valutazione.

Le seconde, che fanno uso di videoregistrazioni e audioregistrazioni, offrono invece il vantaggio di poter rivedere o risentire la situazione osservata infinite volte, per cui è possibile osservare elementi diversi, soffermarsi con maggiore attenzione su alcuni particolari, discutere e rivedere il nastro con altri osservatori e non lasciarsi sfuggire nulla. Lo svantaggio è quello di avere una visione limitata della situazione, in quanto la videocamera o il registratore hanno un raggio d'azione limitato. La scelta dello strumento dipende anche dallo scopo e dall'oggetto di osservazione.

L'osservazione può avere svariate funzioni, che dipendono dagli scopi dell'osservatore e dalla teoria di riferimento della ricerca. Secondo Postic e De Ketele (1993) è possibile individuare cinque funzioni dell'attività osservativa:

- descrittiva, in cui si osserva per descrivere una situazione (es. osservazione etologica);
- formativa, in cui si osserva per agire sulla base di quanto osservato;
- valutativa, nella quale l'osservazione serve per valutare una determinata situazione, con lo scopo di decidere eventuali azioni;
- euristica, in cui si osserva per elaborare delle ipotesi, che verranno a loro volta verificate con ulteriori osservazioni (es. osservazione quasi sperimentale di Piaget);
- provocata o di verifica, nella quale viene manipolata la situazione al fine di verificare un'ipotesi (es. osservazione quasi sperimentale di Piaget).

Eventuali errori nella raccolta dati sono da imputare all'osservatore, agli osservati o agli strumenti utilizzati. Per quanto riguarda il primo caso si può incorrere nel cosiddetto "effetto Rosenthal" o "effetto Edipo" o "profezia che si autoavvera", che consiste nella distorsione dei dati effettuata dall'osservatore il quale rileva ciò che si aspetta di trovare o vuole vedere. Questo rischio è particolarmente rilevante quando l'osservazione non è in funzione descrittiva ma come strategia d'intervento e l'osservatore coincide con l'operatore (ricercatore, educatore, terapeuta) che deve utilizzare i dati raccolti per la ricerca o l'intervento. A ciò si può ovviare distinguendo l'osservatore dal ricercatore o educatore, quindi non informando la persona che dovrà compiere l'osservazione su quanto ci si aspetta che succeda e nell'utilizzo di più osservatori.

Nel secondo caso ci si riferisce all' "effetto Hawthorne", per cui i soggetti osservati, sapendo di esserlo, modificano il loro naturale comportamento. In questo caso si parla di "reattività dell'osservato". Generalmente la reattività, a seconda delle caratteristiche personali dell'osservato si manifesta:

- "o in un'inibizione, cioè in una diminuzione quantitativa e qualitativa dei comportamenti caratteristici della persona in quella situazione;
- o in un'esibizione, cioè in un aumento in termini quantitativi e un'esagerazione in termini qualitativi dei comportamenti" (Berti, Comunello op. cit., p. 26).

Essa dipende da più fattori variamente interconnessi:

- la percepibilità dell'osservatore;
- l'età dell'osservato;
- il contesto fisico e relazionale in cui avviene l'osservazione;
- il rapporto relazionale osservatore-osservato;
- la strumentazione tecnica.

A parte il caso in cui l'osservatore sia nascosto, è necessario un periodo di familiarizzazione fra osservatore ed osservato, di assuefazione in modo da esaurire la curiosità o il timore nei confronti della novità della situazione. "In ogni caso è determinate il comportamento comunicativo dell'osservatore: il suo scopo è di diventare parte dell'ambiente, di essere "dimenticato" diventando un oggetto non interessante" (ibidem).

### 3.3 Le nostre scelte osservative

Le caratteristiche e i problemi generali descritti finora assumono un valore del tutto particolare per l'immediata funzione progettuale dell'osservazione in una situazione di formazione di adulti disabili, il cui obiettivo è quello di insegnare a lavorare che è diverso da insegnare un lavoro.

Anche per questi motivi, più che mai l'osservazione deve essere osservazione dell'individuale e non del generale. Lo scopo non è una ricerca sulle problematiche della persona con disturbo generalizzato dello sviluppo piuttosto che con ritardo mentale. Lo scopo è comprendere le caratteristiche di quello specifico individuo, come funziona ossia come interpreta i limiti e le possibilità che la sua patologia gli ha dato all'interno della sua storia. In quanto tale l'osservazione non è una fase del percorso formativo anche se ha dei momenti privilegiati, ma il filo rosso che lo percorre, lo sostiene e lo sostanzia. Per questi motivi si è ritenuto opportuno utilizzare più modalità osservative: l'osservazione partecipante, l'osservazione distaccata, l'osservazione in differita e l'osservazione dell'osservatore.

#### ***L'osservazione partecipante***

Quando l'operatore interagisce con la persona disabile si trova in una situazione di osservazione *partecipante*. Quindi assume contemporaneamente il doppio ruolo di attore ed osservatore dell'interazione. Più che mai in questo caso il dato osservativo è un "cercato" quando non addirittura un "provocato". La sua descrizione del comportamento del disabile consiste in un'azione o in un messaggio verbale che va ad influire poco o tanto sull'azione di questi per cui l'atto osservativo modifica il proprio "oggetto" di osservazione. Ossia l'operatore utilizza la propria azione come strumento esplorativo e conoscitivo perché solo l'azione può far emergere significati impliciti o costruirne addirittura di nuovi.

Ma poiché il suo "oggetto" di osservazione è un altro essere vivente che, a sua volta, fa osservazioni e descrizioni, egli si trova anche nel ruolo di "oggetto" di osservazione. Quindi deve diventare metodologicamente strabico, cioè essere in grado di osservarsi da fuori mentre interagisce con il disabile. La sua osservazione/azione diventa contemporaneamente anche un tentativo esplicito di autodescrizione, ossia un'auto-osservazione quale forma di autocontrollo del proprio agire che induce quelle determinate risposte nel partner.

L'osservazione partecipante permette di ricavare delle informazioni che nessun altro tipo di osservazione consente: un lieve trasalimento o una leggera modifica del tono muscolare piuttosto che un tipo di sguardo, possono diventare altamente informativi per capire e decidere cosa fare.

Il limite dell'osservazione partecipante è l'irreversibilità della freccia temporale per cui non si può tornare indietro. Di conseguenza:

- un comportamento potenzialmente interessante non è rilevato o considerato pertinente;
- l'osservazione/azione, una volta compiuta non può più essere ritratta per cui può non avere lo scopo auspicato;
- la difficoltà a tenere sotto controllo i fenomeni, sempre presenti, di proiezione o identificazione;
- focalizzare troppo certi aspetti, trascurando la solidarietà contestuale con altri elementi della situazione, può portare a trovarvi quello che lo stesso osservatore ci ha messo dentro.

## **L'osservazione distaccata**

L'operatore è presente alla situazione che deve osservare ma non interagisce con essa per cui l'interferenza è minima se l'osservatore è conosciuto e mantiene una distanza spaziale che espliciti la non interferenza. Le modalità di registrazione sono diverse: dagli appunti per rilevare e fissare in memoria alcuni fatti o caratteristiche insolite o tipiche, alla stesura di una narrazione sintetica al termine dell'osservazione, alla check list. Quest'ultima è un'osservazione "chiusa" ossia rileva solo i dati precedentemente fissati per cui è più funzionale alla ricerca. Nella situazione di formazione invece sono più utili gli appunti per quanto estemporanei. Come nella situazione partecipata il limite è dato dal tempo per cui molti elementi possono sfuggire o non venir connessi con altri. Un altro problema, che condivide con l'osservazione in differita è la necessaria traduzione in lingua dei dati rilevati.

## **L'osservazione distaccata e differita.**

Fortunatamente si comincia a diffondere la prassi di utilizzare come strumento di osservazione la videoregistrazione che permette di effettuare un'osservazione **distaccata e differita** che compensa proprio il limite dell'irreversibilità temporale proprio dell'osservazione partecipata, cioè permette di andare avanti e indietro nel tempo, di vedere e rivedere. Proprio la distanza nel tempo e nello spazio permette all'osservatore di modificare le proprie descrizioni senza che queste influenzino l'interazione che è già data. L'osservazione dell'interazione videoregistrata ha quindi un'intrinseca funzione formativa indipendentemente dallo scopo per cui è effettuata.

Mentre l'osservazione partecipata è necessariamente un'attività individuale che si concretizza in azioni, l'osservazione in differita è un'attività collettiva che implica il passaggio molto difficile da un sistema semiotico all'altro: la traduzione delle azioni reali in azioni di "carta", traduzione indispensabile perché la lingua permette la dicibilità, il discorso intersoggettivo, la controllabilità e l'analisi dei processi interpretativi (che sono descrizioni di livello superiore). La descrizione in lingua è perciò una descrizione di descrizioni di descrizioni.

La difficoltà della traduzione linguistica con l'inevitabile perdita di informazioni dipende dalla natura stessa della lingua:

- essa si presta bene a descrivere cose ma non sentimenti, affetti e sensazioni, cosa è accaduto ma non come è accaduto e ciò implica la perdita di molti significati perché non verbalizzabili;
- essa possiede un lessico ampio per descrivere le singole azioni mentre è molto carente di termini non connotativi per quanto riguarda le caratteristiche dell'interazione in quanto tale;
- essa impone un ordine lineare (temporale e/o spaziale) e gerarchico a comportamenti (descrizioni non verbali) la cui gerarchia è ignota e che spesso sono simultanei;
- essa è una traduzione dal continuo al digitale: ogni elemento della descrizione linguistica è distinto da tutti gli altri per cui è sempre possibile dire dove comincia e dove finisce. È invece molto difficile individuare dove comincino e finiscano i tratti non verbali perché, per quanto microscopico, il movimento è sempre presente, ed ogni tratto finisce nei tratti concomitanti e seguenti, modificandoli.

"Descrivere vuol dire tentare delle approssimazioni che ci portano sempre più vicino a quello che vogliamo dire, e nello stesso tempo ci lasciano insoddisfatti, per cui dobbiamo continuamente rimetterci a osservare e cercare come esprimere meglio quel che possiamo e dobbiamo osservare" (Calvino). La prima e fondamentale difficoltà consiste nel dare il nome giusto alle azioni, nell'individuare gli elementi identificativi e quindi nel tracciare i confini fra un'azione e l'altra: quando l'azione "mettere il piatto sulla tavola" cessa di essere tale e diventa "sbattere il piatto sulla tavola"? La differenza di significato implica attribuire intenzioni e scopi diversi, dare risposte diverse e quindi qualificare in modo diverso l'interazione.

Per chiarire riportiamo un'affermazione di Ester Bick, fondatrice dell'*infant observation*:

“Nel momento in cui si devono descrivere i fatti osservati, ci si accorge che ogni parola è carica di implicazioni. L'osservatore deve dire che il capezzolo è “uscito” dalla bocca del bambino oppure che è “scivolato”, che è stato “tirato via”, “tolto” o che è “sfuggito” ?” (Bick 1964, p. 86).

Non si tratta di sottigliezze linguistiche perché scegliere un termine o l'altro significa avanzare ipotesi diverse sulla storia in corso. Il problema può essere risolto solo analizzando l'azione con categorie più molecolari. E questo è possibile solo con la videoregistrazione. Ad esempio, qual'è la differenza fra “tirar via” e “togliere”? Quest'ultimo è un termine neutro mentre “tirar via” possiede le marche di “forza” e “velocità”.

Solo se si percepiscono e si descrivono questi tratti è poi possibile avanzare ipotesi di senso più articolate e complesse sottraendole alla categoria vaga delle impressioni o a quella pericolosa delle proiezioni. Per essere più espliciti, dire che un disabile è aggressivo non è una descrizione osservativa bensì una definizione generica perché non fornisce alcuna descrizione degli elementi scelti per giungere a quella definizione oltre a non fornire alcun strumento concreto di intervento.

Per questi motivi, ad un primo livello della descrizione linguistica è necessario utilizzare un linguaggio *basic* che sia il più denotativo ed il meno connotativo possibile. Il livello *basic* non significa il livello più dettagliato, ma quello che permette di stendere e capire la trama dell'interazione nel modo più semplice, coerente e facilmente rappresentabile e quindi si presta a letture condivise da parte di osservatori diversi.

Esso “è il livello più alto in cui una singola immagine mentale può riflettere un'intera categoria [...] è il più alto livello in cui una persona usa programmi motori simili per interagire con i membri di una categoria [...] È il livello nominato e capito per primo dai bambini [...] È il livello in cui i termini sono usati in contesti neutri” (Lakoff 1987, p. 46).

Si è detto che l'osservazione tramite videoregistrazione, perché sia realmente efficace, è opportuno sia un'operazione collettiva. Se l'osservazione è un'attività esplorativa che mira a scoprire e comprendere qualcosa di nuovo, l'osservazione individuale corre il rischio di ritrovare il già noto, di cercare conferme a quello che si sa già o si crede di sapere perché ognuno di noi ha le proprie abitudini e preferenze percettive e i propri percorsi interpretativi. Invece l'osservazione collettiva permette di mettere a confronto ed integrare modalità percettive e percorsi interpretativi diversi. Infatti spesso siamo in grado di dare una lettura globale esatta circa le caratteristiche di una relazione, ma le individuiamo in termini di qualità molto generali dei partecipanti o dell'interazione. Confrontare i percorsi di senso da parte di osservatori diversi permette meglio di capire grazie a quali elementi concreti si è indovinato giusto o si è sbagliato. Di conseguenza, ciò “permette di contrattare un'intersezione comune (l'oggettività), cioè i momenti e i livelli dell'interazione in cui le diverse descrizioni coincidono” (Berti, Comunello, op. cit., p. 55).

Un tipo particolare di osservazione differita è la **microanalisi**. Per microanalisi si intende la descrizione esaustiva di un frammento di interazione della durata di decine di secondi in termini dei microatti motori dei partecipanti e la loro connessione in strutture temporali anche inferiori al secondo (microritmi). La microanalisi permette di gettare un ponte fra un approccio psicologico che tiene conto solo dei comportamenti manifesti ed uno che considera solo le strutture psichiche interne. “Si tratta del passaggio da approcci puramente comportamentistici alla tendenza a prendere in considerazione quei fenomeni intrapsichici quali le intenzioni e le rappresentazioni [...]” (Schaffer 1984, p. 10).

L'approccio microanalitico è particolarmente utile nelle situazioni altamente problematiche in cui non si riesce a modificare certe modalità interattive o a capire la motivazione di certi comportamenti o la difficoltà a svolgere un compito semplice. La descrizione meticolosa delle azioni e dei suoi aspetti molecolari (es. una micropausa o un irrigidimento tonico) cioè di elementi del tutto secondari, e che molto facilmente sfuggono alla percezione, permettono di costruire delle ipotesi di senso circa il problema e le relative strategie di intervento da mettere poi alla prova in termini di efficacia nelle successive interazioni. “La microanalisi

concretizza nel modo più completo la funzione esplorativa che è la funzione primaria dell'osservazione e anche della progettazione intesa come "attività esplorativa volta alla ricerca e alla definizione di problemi" (Lanzara 1993, p. 104).

### **L'osservazione dell'osservatore**

L'osservazione in differita si qualifica quindi anche come un'osservazione di secondo livello: non solo osservazione dell'interazione operatore/disabile ma anche e contemporaneamente **osservazione dell'osservatore**. Questo tipo di osservazione ha una funzione contemporaneamente formativa per gli operatori e progettuale. Essa infatti richiede di:

- moltiplicare i punti di vista e quindi i percorsi di senso;
- esplicitare ed esplorare le porzioni di enciclopedia a cui si è ricorso per attivare quel percorso di senso.

Ciò comporta prendere coscienza degli elementi concreti e visibili secondo cui si attribuiscono determinati significati alle azioni altrui e, specularmente, prendere coscienza delle proprie modalità interattive. "Riconoscere ed esplicitare le proprie regole interpretative, cioè capire come e perché fra tutti i percorsi possibili di senso si sia scelto proprio quello, si rivela un'operazione intellettualmente ed emotivamente complessa" (Berti, Comunello, op. cit., p. 53). La consapevolezza che esistono più letture di una stessa azione o interazione ha immediati seguiti pratici perché può mutare la qualità di una relazione. Infatti, può fornire gli strumenti per infrangere il circolo vizioso autoconvalidante che spesso si instaura fra i significati veicolati dai comportamenti patologici o devianti e la lettura sintomale che ne fa l'educatore. In tal modo si persegue lo scopo ultimo di ogni relazione di aiuto che è anche la risposta ad un imperativo etico: "Agisci sempre in modo da accrescere il numero delle possibilità di scelta" (von Foerster, 1982, p. 233).

In questo tipo di osservazione, il compito più difficile spetta all'osservatore che è anche attore dell'interazione osservata, perché si trova nello scomodo ruolo di essere contemporaneamente oggetto e soggetto della descrizione osservativa. Innanzi tutto egli deve permettere agli altri osservatori di "leggerlo". Già questa decisione iniziale è faticosa perché "noi uomini ci sentiamo molto a disagio quando qualcuno comincia ad interpretare i nostri atteggiamenti traducendoli in parole relative alla relazione: preferiamo di gran lunga che i nostri messaggi su questo punto restino analogici, inconsci e involontari" (Bateson 1972, p. 413).

Inoltre egli deve riferire le proprie interpretazioni quale co-autore dell'interazione: "avevo capito che...", "volevo fare in modo che...". Ma ancora, deve confrontare le proprie interpretazioni attuate tramite azioni durante l'interazione con quelle che egli stessa formula nel corso dell'osservazione in differita per rilevarne concordanze e discrepanze. E ancora, forse l'operazione emotivamente più difficile, permettere il confronto fra le proprie letture e quelle degli altri osservatori.

Perché questo si realizzi cioè sia un reale strumento formativo e fornisca indicazioni concrete sullo stato, sulle prospettive e sulle strategie del percorso formativo sono necessarie due condizioni:

- un contratto fiduciario fra gli osservatori;
- la costruzione di un linguaggio descrittivo condiviso.

Contratto fiduciario significa la sospensione del giudizio: le varie descrizioni non devono cioè veicolare giudizi sull'azione dell'operatore (bene/male, giusto/sbagliato) né tanto meno interpretazioni sui tratti della sua personalità. Anche per questo è necessario che il linguaggio sia il più denotativo e neutro possibile.

E ciò richiede da parte degli altri osservatori una riflessione attenta sul proprio linguaggio: un conto è dire che un'azione è veloce, un altro che è un'azione frettolosa.

Per linguaggio condiviso non si intende l'accordo sull'interpretazione bensì la descrizione delle azioni e dei modi delle azioni in termini neutri, e la coerenza all'interno di ciascun livello descrittivo in modo che il significato per i diversi osservatori sia univoco. Solo dalla descrizione condivisa si possono dipartire e realmente confrontare interpretazioni diverse. Ad esempio, "dare" è un primo livello descrittivo dell'azione, "offrire" è un secondo livello. Ma per poter dire che quel dare è un offrire è necessario aver percepito e descritto altri elementi: la velocità dell'azione, la presenza di pause o meno prima e dopo l'azione, l'assetto posturale, la coerenza o meno con le azioni precedenti e seguenti, ecc. Sulla base di questo accordo intersoggettivo, che costituisce l'oggettività, si possono poi formulare interpretazioni diverse: ad esempio se quell'offrire è un atto di seduzione o è una provocazione. La costruzione di un linguaggio descrittivo comune e coerente non è quindi una faccenda di poco conto: si può realizzare solo per successive approssimazioni e la scelta della terminologia diventa fondamentale perché rinvia immediatamente alle teorie e agli scopi cui si rifà, consciamente o meno, ogni osservatore.

### 3.3 L'oggetto dell'osservazione

Come per le modalità osservative anche l'oggetto di osservazione è necessariamente plurimo: l'azione-lavoro individuale, l'azione-lavoro cooperativa, l'interazione comunicativa con i colleghi e con gli operatori. Per un'analisi del concetto di azione rinviamo al cap. 4. I diversi "oggetti" di osservazione si completano a vicenda e si sovrappongono parzialmente e assieme permettono di tracciare il quadro delle competenze operative, sociali e comunicative del singolo che costituiscono il suo ruolo lavorativo socialmente riconosciuto. L'osservazione dell'azione-lavoro individuale mira principalmente a rilevare la capacità di lavorare da solo ossia: l'auto-organizzazione dell'attività, le abilità prassiche, l'autovalutazione del proprio operato e l'autocorrezione.

Mentre l'osservazione dell'azione cooperativa mira a rilevare le capacità di coordinamento delle reciproche azioni siano esse in alternanza o sincrone e quindi la capacità di prevedere, anticipare, regolarsi sull'azione dell'altro, tutte capacità che presuppongono l'attenzione sia all'altro che alla propria azione. L'osservazione dell'interazione comunicativa ha lo scopo di rilevare le caratteristiche interattive di ciascun individuo. Essa non è riducibile all'interazione linguistica, anzi è principalmente la comunicazione non verbale che va osservata. Dal punto di vista metodologico si è distinto fra interazione di lavoro e interazione comunicativa mentre in realtà spesso si intrecciano strettamente. Non vi può essere infatti un'interazione di lavoro che non sia anche necessariamente un'interazione comunicativa. L'azione, di qualunque tipo essa sia, è il risultato della connessione fra alcune caratteristiche che ne costituiscono la qualità. La qualità dell'azione costituisce un atteggiamento globale che è originale per ciascun individuo e ne sintetizza sia gli aspetti emotivo-espressivi che cognitivi. Per cui l'analisi non solo di "che cosa" una persona fa ma anche, e soprattutto, di "come" lo fa diventa uno strumento primario sia per l'interpretazione dei comportamenti in termini non generici sia per l'individuazione di strategie di intervento.

Le caratteristiche che formano la qualità dell'azione sono rapportabili alle categorie del tempo, dello spazio, del tono muscolare, dell'assetto posturale, della voce e dell'uso degli oggetti. Oltre ad essere elementi precipi dell'azione, queste categorie sono anche parametri osservativi di primaria importanza, cioè diventano, al contempo, oggetto e strumento dell'osservazione.

La categoria del tempo comprende: la durata dell'azione (breve, lunga, interruzioni), il ritmo (continuo/discontinuo, monotono/variato, sovrapposizioni, sincronia/alternanza) la velocità e le sue variazioni. Lo spazio comprende: utilizzo dello spazio personale, dello spazio di azione e delle direzioni (ampio, limitato, variabile, fisso, ripetitività o confusione nelle direzioni), utilizzo dello spazio interpersonale (vicino, distaccato, variabile, fisso, avvicinamenti, allontanamenti). Il tono muscolare va osservato secondo i seguenti aspetti:

alto, basso, modulato, adeguato alla situazione, eccessivo, rigido, variabile, blocchi o rotture toniche. L'assetto posturale comprende sia le caratteristiche nell'esecuzione del compito (adattabilità, funzionalità, coordinazione, goffaggini), sia caratteristiche individuali (aspetti di apertura e chiusura posturali, atteggiamenti particolari di qualche parte del corpo) sia l'aspetto interpersonale (posture faccia a faccia, fianco a fianco, simmetriche, ecc.). Nella postura va compreso anche lo sguardo (direzione, sguardo diretto, obliquo, contatto oculare) e le sue variazioni. La voce va osservata sotto l'aspetto del volume (alto, basso) sia, soprattutto, sotto l'aspetto dell'intonazione (modulata, grave, acuta, monotona, variata, discendente, ascendente). L'osservazione dell'uso degli oggetti riguarda: la coordinazione sia globale che segmentarla, l'utilizzo funzionale o meno, la manualità fine e grossolana.

Normalmente siamo molto sensibili ma poco consapevoli di questi parametri che guidano la nostra attribuzione di sentimenti, intenzioni e abilità, per cui la loro individuazione e descrizione permettono di mantenere distinta la descrizione dall'interpretazione, di individuare meglio il significato di un'azione e di riconoscere gli elementi materiali che hanno fornito la base per le nostre azioni e risposte.

Un aspetto specifico dell'interazione che è necessario osservare è l'utilizzo del linguaggio verbale sia da parte dei disabili che degli operatori. Più che gli aspetti sintattici e semantici strettamente funzionali, va osservata la struttura del dialogo perché esso è l'unità di base del discorso non il monologo. Caratteristica di fondo del dialogo è la strutturazione temporale cioè una coordinazione dell'azione di parlare fra due interlocutori, sintetizzabile nel ritmo. La strutturazione temporale riguarda sia la velocità di eloquio dei partecipanti sia i turni di parola sia la durata di ciascun turno di parola.

Un altro aspetto fondamentale del linguaggio è la prosodia (intonazione, volume, timbro). La prosodia ha un doppio ruolo: da un lato contribuisce alla organizzazione sintattica e semantica del discorso (banalmente permette di distinguere un'affermazione da una domanda) dall'altro, in quanto gestualità vocale, permette l'espressione degli atteggiamenti e delle emozioni in una data lingua. Quindi l'utilità dell'osservazione del dialogo è funzionale alla comprensione di come esso contribuisca a contrattare, istituire, modificare i ruoli degli interlocutori (simmetrico, asimmetrico, cooperativo, competitivo, protagonista, aiutante, autonomo, dipendente, capace, incapace, evitante, adesivo, ecc.) sia attraverso gli aspetti prosodici che della struttura dialogica.

Che si tratti di azioni individuali, dialogo o azioni condivise, tutte si svolgono nella cornice dell'interazione che quindi è l'oggetto di osservazione più ampio. Finora il termine interazione è stato utilizzato in modo intuitivo ma è forse opportuno definirlo meglio perché sia realmente osservabile e descrivibile con un linguaggio condiviso. L'interazione "è la produzione protratta nel tempo di catene di atti dipendenti l'uno dall'altro, costruiti da due o più agenti ognuno dei quali esercita un controllo e costruisce sulle azioni dell'altro" (Levinson 1983, p. 71). Questa definizione, pur così condivisibile lascia aperto il problema del confine dell'interazione cioè di quando comincia e di quando finisce. "Intuitivamente si potrebbe dire che essa inizia quando i partecipanti cominciano lo scambio comunicativo e termina quando lo interrompono. Le cose non sono così semplici specialmente quando si tratta di interazioni non formali. Molto spesso, in presenza di più persone si hanno interazioni multiple che si intrecciano e si incassano l'una nell'altra con confini non facilmente discernibili" (Berti, Comunello op. cit., p. 60). Quindi i confini temporale di una interazione non sono sempre dati ma spesso devono essere ricostruiti, introducendo così una porzione di arbitrarietà nella descrizione. Ad esempio, proprio la definizione data pone prioritariamente il problema del tempo: quanto lunga deve essere la sequenza temporale per poter essere definita interazione? È ovvio che l'osservatore, di volta in volta in base ai propri scopi, deve prendersi la responsabilità di determinare la sequenza temporale minimale.

Levinson enuclea alcune condizioni minimali, a prescindere dalle abilità specifiche degli attori, perché una serie di atti possa essere definita interazione:

- "gli agenti devono essere orientati l'uno verso l'altro. Ciascuno deve rendersi conto di quello che sta facendo l'altro in ogni momento dell'interazione";

- devono essere coscienti del dominio interazionale: il loro campo di movimento, le proprietà degli oggetti che li circondano, i mutamenti che intervengono in esso come conseguenza delle loro azioni;
- devono essere razionali, cioè disporre di un modo di ragionare per fini e mezzi;
- ognuno deve produrre atti capaci di influire sulla produzione degli atti dell'altro. Ciò sembra richiedere la capacità di ricostruire dal reciproco comportamento il probabile scopo del comportamento stesso;
- “ogni agente deve sapere che l'altro ha queste proprietà e sapere che ognuno dei due lo sa” (Levinson, op. cit. pp. 71-72).

Le condizioni enunciate sembrano suggerire che tutte le azioni di una interazione siano coscienti, pianificate e che lo scopo sia predeterminato ossia che presuppongano una razionalità totale. Sembra cioè che si riferiscano ad interazioni formali o standardizzate. Invece bisogna tener presente che, nelle interazioni umane, parte delle azioni hanno un alto livello di automatismo e quindi un basso livello di coscienza, che gli scopi sono in genere multipli e non è detto che gli scopi di un attore coincidano con quelli dell'altro.

Inoltre, se queste condizioni vengono applicate ai comportamenti dei bambini molto piccoli e alle persone disabili può sorgere spesso il dubbio che i loro possano essere definiti atti di un'interazione. Ad esempio, l'ultima condizione altro non è che una forma di reciprocità metacognitiva che spesso non viene riconosciuta come capacità anche ad un disabile mentale non grave. Come, d'altra parte, un disabile spesso ha difficoltà a ricostruire lo scopo delle azioni dell'altro proprio perché è carente della dimensione progettuale cioè della capacità di anticipare mentalmente uno stato di cose futuro.

In un'ottica educativa o formativa invece ognuna di queste condizioni può invece un obiettivo dell'intervento. Ad esempio, l'orientamento reciproco, cioè il fatto che ciascuno degli interlocutori sia consapevole di cosa sta facendo l'altro in ogni momento dell'interazione, può non essere la condizione prima dell'interazione “bensì il risultato dell'orientamento di uno degli attori verso l'altro: ad esempio quando uno di essi, per decisione arbitraria, costruisce le proprie azioni su quelle dell'altro, in modo che queste diventino retrospettivamente l'antecedente di quelle” (Berti, Comunello, op. cit., p. 62).

Le interazioni, oltre a non essere dati ma piuttosto dei “cercati”, non sono nemmeno oggetti totalmente descrivibili, ciascuno concluso in sé perché “ciò che A fa può continuare ad avere effetto su B anche molto tempo dopo l'interazione, e persino dopo molte altre interazioni” (Hinde 1979, p. 55). Questo implica che l'essere umano, quindi anche una persona disabile, non è una “macchina banale” cioè che allo stesso input dà lo stesso output, ma modifica i propri stati interni in maniera non prevedibile e inferibile solo dalle successive azioni. Ossia una “macchina” che produce interpretazioni che modificano la realtà per cui gli effetti che “una interazione ha sulle interazioni successive dipende non solo da ciò che è realmente accaduto, ma anche da ciò che ciascuno dei due partner pensa su ciò che ha sperimentato durante l'interazione” (Hinde op. cit., p. 32).

Il processo osservativo non può quindi essere finalizzato solo alla compilazione di schede di valutazione su competenze generali e specifiche. Queste, pur necessarie, sono solo dei profili sintetici e parziali che non mostrano la storia del percorso formativo e l'intreccio di relazioni, affetti e cognizioni da cui è stato originato e a cui ha dato origine. A nostro parere, il processo osservativo deve soprattutto essere lo strumento per:

- attivare domande su fatti scontati;
- ricercare micro-comportamenti che possano mettere in dubbio letture acquisite;
- esplicitare le teorie di sfondo, generalmente implicite, che informano l'agire di ogni operatore;

- esplicitare e tenere sotto controllo i fenomeni di identificazione e proiezione insiti in ogni percorso di accompagnamento;
- attivare letture diverse degli stessi comportamenti il che significa attivare connessioni plurali;
- formulare in base a tutto ciò delle ipotesi di intervento atte a sbloccare situazioni difficili.

In sintesi, l'osservare il fare, proprio dell'osservazione differita, può sostenere il fare per osservare proprio della prassi dell'accompagnamento in un percorso formativo. "Entrambi confluiscono nel pensare ciò che si è osservato che ha non solo la funzione riflessiva su quanto fatto, ma anche quella progettuale di pensare il fare" (Berti, Comunello, op. cit., p. 124). Tutto ciò può essere integrato dall'osservare il pensare, ultimo livello di analisi che trascende la prassi e diventa esercizio meta-riflessivo in quanto indaga i processi interpretativi dell'osservatore. Esso però non rimane esercizio fine a se stesso ma può essere reimmesso nel circuito relazionale del percorso formativo in quanto una riflessione sull'interpretazione può modificare le successive interpretazioni dell'osservazione partecipante che sono costituite da azioni e modi delle azioni.

L'osservazione, così come la concepiamo, ha in sé anche una dimensione etica, considerata non una generica qualità, un optional, bensì una scelta antropologica di base del processo formativo. La responsabilità dell'osservatore e la sua decisione più o meno arbitraria di costituire o meno la persona osservata quale agente modale cioè dotato di volere/sapere/potere comporta istituirlo come soggetto e quindi attore del mondo della cittadinanza attiva. Ed è bene che ci sia questa componente di arbitrarietà "perché almeno sia chiara la responsabilità etica di farlo cominciare da qualche parte, della scelta se far entrare o meno un determinato essere nell'ambito della soggettività, catturarlo o meno in delle relazioni intersoggettive [...] Se si vuole capire qualcuno, o avere la possibilità di capirlo, bisogna concedere la soggettività almeno ad un livello minimale. Da ciò non può che seguire [...] la raccomandazione euristica di non essere avari di tali riconoscimenti" (Sbisà 1989, p. 280).

## Riferimenti bibliografici

Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.

Bateson G., Bateson M.C. (1987), *Dove gli angeli esitano*, Milano, Adelphi 1989.

Berti E., Comunello F., *La costruzione del senso – osservazione e interpretazione*, Milano, Masson, 1995.

Bick E. (1964), “Note sull’osservazione del lattante nell’addestramento psicoanalitico” in Bonaminio, Iaccarino (a cura di), *L’osservazione diretta del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989, pp. 70-89.

Blurton J. (1972), *Il comportamento infantile – studi etologici*, Firenze, La Nuova Italia, 1980.

D’Odorico L., *L’osservazione del comportamento infantile*, Milano, Raffaello Cortina, 1990

Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero*, Gardolo (TN), Erikson, 2006.

von Foerster H. (1982), *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio, 1987

Ginzburg C., “Spie. Radici di un paradigma indiziario”, in Eco, Seabok (a cura di), *Il segno dei tre. Holmes, Dupin, Peirce*, Milano, Bompiani, 1983.

Hinde R. A. (1979), *Le relazioni interpersonali*, Bologna, Il Mulino, 1981.

ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute (2001), Gardolo (TN), Erikson, 2004.

Lakoff G. (1987), *Women, Fire and Other Dangerous Things – What Categories reveal about the Mind*, Chicago & London, The University of Chicago Press.

Lanzara G. F., *Capacità negativa – competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna, 1992.

Levinson S. C. (1983), *La pragmatica*, Bologna, Il Mulino, 1985.

Maturana H., Varela F. (1980), *Autopoesi e cognizione – la realizzazione del vivente*, Venezia, Marsilio 1989.

Sbisà M., *Linguaggio, Ragione, Interazione*, Bologna, Il Mulino, 1989.

Schaffer R. (1984), *Il bambino e i suoi partner*, Milano, Franco Angeli, 1990.

## 4 La costruzione del Sé adulto

### 4.1 Gli ostacoli

La capacità di assumere un ruolo lavorativo, prima e oltre l'acquisizione delle competenze specifiche, dipende dalla costruzione di un Sé adulto di cui la componente sociale è parte integrante. Esso concretamente riguarda:

- accettazione delle regole e dei valori di un ambiente sociale fra cui la capacità di distinguere i diversi contesti ed adeguare il proprio ruolo e le relative modalità comunicative e relazionali;
- capacità di autoprogettazione sia negli aspetti quotidiani che in quelli di più lungo respiro di un proprio percorso di vita;
- responsabilità delle proprie decisioni ed azioni. Il termine "responsabilità" significa che una persona può e deve essere in grado di rispondere con le proprie azioni ad una domanda (chi, perché) ed un giudizio (bene/male, giusto/sbagliato) espliciti o impliciti nelle regole e nei valori sociali.

Nel Sé adulto si intrecciano i concetti di ruolo e di status. Il ruolo è ciò che lega l'individuo alla complessità sociale e regola ogni rapporto all'interno della stessa società. In buona parte esso coincide con il ruolo lavorativo. Lo status è la posizione sociale assegnata all'individuo, posizione che occupa mettendosi in relazione con altri status. Il ruolo rappresenta l'aspetto attivo dello status: lo status in azione. Quindi acquisire abilità e competenze specifiche, quali sono quelle lavorative, significa anche agire "come membro di una comunità di conoscenze che è anche una comunità sociale" (Lanzara op. cit., p. 54).

Tutto ciò è lo sbocco "normale" del complesso e difficile percorso che si chiama adolescenza e che marca il passaggio da un'età e un'identità infantili all'età ed identità adulte. L'acquisizione dell'adulthood non è un fatto anagrafico ma, appunto, la progressiva acquisizione di un ruolo in cui identità personale e identità sociale si saldano e si integrano a formare un Sé adulto, fino a non essere più scindibili tanto è vero che i cambiamenti nell'identità personale (ad esempio cambiamenti nell'autopercezione come è il caso di una malattia invalidante) modificano l'identità sociale e viceversa (ad. esempio il licenziamento o il pensionamento).

È proprio riguardo l'adulthood e la responsabilità che si manifestano i maggiori problemi nel processo educativo e formativo di inclusione sociale e lavorativa di un disabile mentale. Anche se lieve, non solo è una persona ipodotata ma è anche una persona iponormata ossia non conosce e non applica, o lo fa in modo parziale e con fatica, le regole che reggono i rapporti fra adulti nei diversi contesti, ed in particolare nel contesto lavorativo. Per dirla con Bateson (cfr. Bateson 1972), fa confusione di contesti, o meglio tende ad applicare le regole di un unico contesto a tutti gli altri contesti.

La confusione di contesti, ruoli, regole, tipi di comunicazione non dipende solo dai limiti dati dalla patologia ma anche dalle rappresentazioni sociali del disabile (mappe cognitive, definizioni cliniche, stereotipi culturali, prassi educative). Innanzi tutto il ruolo sociale del disabile sembra dipendere più dall'appartenenza ad una categoria clinica (Down, psicotico, insufficiente mentale) che dalle caratteristiche della singola persona. Ma forse l'aspetto più preoccupante e limitante per la progressiva assunzione di responsabilità propria di un ruolo sociale è lo status in cui tendenzialmente vengono poste le persone con ritardo mentale: pare che "il destino in cui le società complesse sembrano relegare gli handicappati mentali sia quello di essere permanentemente bambini" (Montobbio, Lepri 2000, p. 25).

Qui non ci riferiamo ai comportamenti dei genitori, tema delicato e specifico che esula dallo scopo della

nostra ricerca, bensì ai comportamenti e modalità interattive degli educatori ed operatori. Ora questa è l'operazione più difficile da compiere e far compiere perché ha a che fare con la costruzione del Sé che ne implica necessariamente la dimensione sociale. Quando si visita un Centro occupazionale diurno per disabili mentali, la risposta alla domanda "chi sono gli operatori e chi sono gli ospiti?" sta nel fatto che "le persone con handicap sono quelle che ci baciano e si presentano per nome, gli operatori quelli che ci stringono la mano e si presentano per cognome" (Montobbio, Lepri op. cit., p. 32). In questo semplice e solo apparentemente paradossale esempio sta il problema principale: lo status infantile in cui si trova la maggior parte dei disabili mentali e il comportamento infantilizzante che genitori, operatori e l'ambiente in genere tengono nei loro confronti.

L'identità infantile di adolescenti od adulti disabili è sistematicamente confermata e rinforzata da una serie di segnali metacomunicativi presenti nell'arredo: ad esempio, i disegni sulle porte delle stanze per indicarne la funzione, le decorazioni, i tipi di foto, i tabelloni illustrativi sono facilmente assimilabili a quelli tipici di una scuola materna. Un altro insieme di segnali che inviano continuamente il messaggio "sei un bambino" è presente nelle modalità comunicative degli operatori. Nel loro linguaggio verbale questi vanno dall'utilizzo di vezzeggiativi e diminutivi a tratti paralinguistici quali l'intonazione acuta e ascendente tipica del modo di rivolgersi dell'adulto ad un bambino a modalità dialogiche basate essenzialmente sugli schemi domanda/risposta, ordine/esecuzione, proposta/accettazione.

Nell'azione quotidiana si assiste continuamente da parte degli operatori a sostituzioni, anticipazioni, sovrapposizioni, interruzioni dell'azione del disabile, a prestazioni di aiuto non richieste e/o non necessarie. Con uno sguardo "che chiude l'altro nei confini dell'assistenzialismo, che giustifica ogni intrusione, ogni protezione, ogni sostituzione di iniziativa" (Canevaro op. cit., p. 12).

Il problema più grave è che queste modalità infantilizzanti sono per lo più automatiche, frutto di abitudini, routine, teorie di sfondo quasi mai portate alla coscienza per cui non fanno parte della progettazione educativa che invece è cosciente e che riguarda il percorso verso l'autonomia e l'auto-progettazione. La contraddizione fra gli scopi espliciti della progettazione educativa da un lato e le prassi e routine quotidiane dall'altro accrescono nei disabili mentali le confusioni cognitive, affettive, di ruoli e di identità. Inoltre il rapporto fra i disabili e gli operatori è spesso collegato in maniera sotterranea e, a volte subdola, al bisogno di identità non tanto del disabile quanto dell'operatore. Identità professionale che però può autovalidarsi in termini di identità personale.

L'identità infantile subito richiama la cura e la dipendenza. Non a caso le espressioni utilizzate anche fuori dall'ambito medico sono "prendere in carico", "prendersi cura" dove il peso, la responsabilità delle decisioni, la gestione del tempo è tutta dell'operatore. Quindi l'immagine sociale e l'immagine di sé del disabile è quella di essere oggetto di cura e di dipendenza da terapisti, educatori, operatori. Insomma una persona in stato di perpetua riparazione: "Se un uomo normale va a cavallo, noi diciamo semplicemente che va a cavallo, se invece è un disabile [...] fa ippoterapia" (Montobbio, Lepri, op. cit.). In altre parole una persona disabile non può essere normale neanche quando fa le cose normali.

Le caratteristiche specifiche ed endogene del bambino con ritardo mentale, già evidenziate da Pfanner e Marcheschi, ossia scarsa iniziativa comportamentale, attività esplorativa ridotta e scarso sviluppo dei mezzi per ottenere eventi ambientali desiderati, coniugate con le rappresentazioni sociali e le modalità interattive degli adulti, si traducono progressivamente, nell'adolescenza e nell'età adulta, in modalità di pensiero e di azione che ostacolano il percorso verso l'adulthood e l'acquisizione di un ruolo sociale. Ne elenchiamo alcune:

- adesività relazionale o modalità polemico/ricattatorie,
- attività sistematica di delega,
- prevalenza del reagire sull'agire ossia,

- difficoltà di compiere scelte e prendere decisioni con la conseguenza di porsi sistematicamente in un ruolo di pura esecuzione routinaria su richieste precise,
- percezione ristretta della situazione ambientale che viene considerata data ed immutabile per cui non attiva nemmeno le capacità potenziali per attuare un cambiamento,
- difficoltà di reperire i mezzi per raggiungere uno scopo o di collegare mezzi e scopi e quindi proiettarsi in un futuro per quanto prossimo.

In questo rapporto stretto fra caratteristiche strutturali e funzionali (la sua storia educativa, riabilitativa, sociale) giocano un ruolo fondamentale la strutturazione e la gestione del tempo. Uno dei tratti fondamentali di un Sé adulto è la capacità di mettere un intervallo temporale fra il desiderio/bisogno e la soddisfazione dello stesso. È questo intervallo di tempo che permette di elaborare piani di azione e, tramite l'anticipazione, adeguare il proprio comportamento e valutare le conseguenze della propria azione, ossia un processo di autoprogettazione. Ai disabili mentali troppo spesso è sottratta la gestione del tempo per cui viene a mancare loro il rapporto fra passato, presente e futuro fondamentale per integrare il tempo personale con il tempo sociale e quindi qualunque progetto di vita. I tempi del disabile sono tempi eterodiretti in cui "le decisioni sono sempre prese senza lasciare un tempo di reazione a chi dipende dagli aiuti degli altri" (Canevaro op. cit., 12). Sono tempi troppo pieni, senza pause e vuoti, dove la correlazione fra le diverse attività gli è sconosciuta, per cui il tempo diventa quello dello zapping: tante azioni e relazioni situate in momenti senza rapporto previsionale e causale fra di loro, tante scene staccate che non fanno una storia. Ossia viene a mancare la distinzione e la correlazione fra passato, presente e futuro senza le quali è impossibile sia l'apprendimento sia uscire dallo status di oggetto di cura permanente. Il tempo del disabile si connota così come un eterno presente della vacanza: vacanza dai pensieri, dai progetti, dalla responsabilità, dalla fatica di crescere. Strutturare e gestire il tempo per un disabile comporta non solo e non tanto conoscere l'orologio e il calendario quanto:

- la capacità e la possibilità di collegare appunto il passato con il presente ed il futuro;
- la capacità di proiettarsi in avanti, e di prendere decisioni, anche apparentemente minimali, e quindi prendersi la responsabilità;
- la capacità di distinguere e connettere i diversi tempi e di conseguenza i comportamenti: tempi pubblici (i tempi delle istituzioni, del lavoro, ecc.) e i tempi privati (il tempo libero, della vacanza, della vita quotidiana, ecc.);
- all'interno di ciascuno di questi tempi, la capacità di assumere scelte ed un ritmo nelle decisioni e nelle azioni.

Distinguere i tempi implica anche distinguere gli spazi, innanzitutto fra spazio pubblico e spazio privato. In questo (spazio della rete familiare) il tempo è legato alla percezione del percorso per soddisfare i propri desideri. Nello spazio pubblico, collettivo e sociale, invece la persona diversamente abile deve adattare le proprie intenzioni e scopi ai tempi, progetti e possibilità degli altri (istituzioni, enti, associazioni, ecc.). Per cui non solo la distanza temporale fra bisogno/desiderio e sua soddisfazione si amplia ma probabilmente la persona disabile dovrà adattare anche i propri scopi. La capacità di comprensione dei tempi collettivi, di adattamento dei propri tempi e del proprio progetto alle possibilità reali è una delle forme dell'adulità. E lo spazio di lavoro è uno spazio eminentemente pubblico.

## 4. 2 Il ruolo degli operatori

Le parole non sono etichette neutre senza alcun rapporto con l'oggetto che designano: le parole fanno cose. Usare un termine o un altro significa costruire realtà, attivare funzioni, aderire, in modo consapevole o meno, a concezioni del mondo, valori, teorie e prassi. Perciò, come definire delle persone con disabilità mentale che compiono un percorso formativo in orticoltura con l'obiettivo dell'inclusione sociale e lavorativa?

Il termine ufficiale previsto dai progetti Equal è "beneficiario", ossia persona a favore della quale si svolge una certa attività. A parte il fatto che esso indica sia i disabili (beneficiari finali) sia altre persone o istituzioni cui è diretta una data iniziativa (quindi è un termine necessariamente molto generico) pone la persona disabile nel ruolo passivo di chi riceve il beneficio e chi attua l'iniziativa nel ruolo di chi fa del bene. La parola in sé, indipendentemente dalle intenzioni di chi la usa, instaura un tipo di rapporto, formale o informale, istituzionale o personale, totalmente asimmetrico, basato sulla coppia attivo/passivo, chi dà e chi riceve. Richiamando quanto appena detto sul rapporto fra disabile mentale e chi lo accompagna nel processo di costruzione di un Sé adulto, c'è da essere molto sospettosi sull'uso del termine "beneficiario".

Un altro termine di uso comune è "utente" cioè persona che utilizza o alla quale viene prestato, normalmente dietro pagamento, un servizio di interesse pubblico, sia esso una prestazione ospedaliera, la fornitura dell'energia elettrica o lo smaltimento rifiuti. "Utente" veicola un rapporto di tipo formale, impersonale, burocratico fra chi fornisce il servizio e chi ne usufruisce, ponendo una lontananza fra i due attori. Il problema è che viene utilizzata in contesti molto diversi fra di loro, per cui l'utente può avere un ruolo attivo, come nella scelta dei servizi di telefonia per cui è logico che il rapporto sia formale e burocratico, sia un ruolo passivo, di "presa in carico" come nei servizi dei Centri occupazionali diurni per disabili.

Grazie alla retorica e all'ideologia aziendalistica in auge, il termine sta andando in disuso, sostituito in molte situazioni, dalla parola "cliente" che veicola i concetti di "acquisto", "merce", "transazione monetaria", "individualismo", come se il lungo e difficile processo di accompagnamento verso l'adulthood e le metodologie ad esso connesse fossero un prodotto che si acquista scegliendo quello più alla moda, che piace di più o che costa meno fra una serie di prodotti esposti in vetrina o reclamizzati negli spot pubblicitari. Termine deleterio e mistificante perché porta a confondere un progetto di vita con una merce, chiude gli attori nel rispettivo individualismo: il disabile, o chi per esso, interessato solo al prodotto, l'operatore o l'istituzione interessati solo al guadagno, non necessariamente monetario (posizioni di potere, immagine pubblica, ecc.).

Di fronte a queste situazioni imbarazzanti, pur dovendo utilizzare nei documenti ufficiali il termine "beneficiario" abbiamo scelto di definire gli adulti disabili che frequentano il corso di formazione in orticoltura del Progetto Fadiesis semplicemente come "apprendisti orticoltori". "Apprendista" richiama subito l'ambito lavorativo quindi contribuisce già a incorniciare la situazione. Inoltre è strettamente connesso al concetto di "apprendere" che deriva da "prendere" e quindi è un'operazione attiva di direzione verso che implica un'operazione di manipolazione, reale o metaforica, della realtà. Il che ci sembra molto consono in un corso di formazione in orticoltura dove l'apprendimento pratico in situazione ha un ruolo prioritario.

Lo stesso problema terminologico riguarda le persone che accompagnano i disabili in questo percorso. I termini usati nei progetti Equal, ma non solo, sono due: "formatore" e "tutor". "Formatore" è un termine ormai inflazionato e lo si ritrova negli ambiti più diversi: tutti fanno i formatori, anche chi scrive. Va subito detto che è una parola presuntuosa con connotazioni di onnipotenza perché significa letteralmente "dare forma" cioè un'identità, mentre nessuno può dare forma ad un altro essere umano, nemmeno la madre in rapporto al bambino piccolo. Inoltre veicola un'azione unidirezionale e, ancora una volta, un rapporto basato sulla coppia attivo/passivo: chi agisce e sa (il formatore) e chi viene agito e non sa (il formato). Si sottolinea e si accentua così l'asimmetria del rapporto. Troppo spesso, con il termine "formazione" si contrabbanda quella che è semplice informazione, trasmissione di nuove conoscenze e/o tecniche. Una operazione di formazione reale implica invece un rapporto prolungato nel tempo ed una coevoluzione dei

partner (formatore e formandi) ossia un processo di reciproco apprendimento.

L'altro termine, "tutor", non a caso è mutuato dal sistema educativo dei college e delle università anglosassoni. Esso designa il docente che, in un rapporto individuale, segue, consiglia, supervisiona, accompagna lo studente nel suo percorso di studi e di ricerca. Quindi indica un rapporto meno asimmetrico di "formatore" e un ruolo più attivo da parte dello studente. Perciò non è perfettamente sovrapponibile al suo corrispettivo italiano, "tutore" che, nelle sue diverse accezioni (giuridiche, agricole, ortopediche), veicola il significato di sostegno, protezione rispetto ad un pericolo o incapacità. È ovvio che fra questi due termini preferiamo di gran lunga "tutor" anche se finora abbiamo utilizzato e continueremo ad utilizzare la parola molto più generica di "operatore" per sottolineare la pluralità delle sue funzioni: non solo accompagnare, consigliare, insegnare ma anche lavorare concretamente assieme.

Ci siamo dilungati in questa analisi terminologica non per fare dell'accademismo ma per evidenziare come le parole che designano dei ruoli siano la storia condensata di teorie, posizioni ideologiche, prassi di cui è bene essere consapevoli per non cadere in un fare e in giudizi automatizzati che impediscono di vedere ed ascoltare.

Il ruolo degli operatori, della loro formazione, delle loro modalità interattive con i corsisti ed i colleghi diventano essenziali nel favorire o meno l'acquisizione di un ruolo sociale e lavorativo. Innanzitutto la loro formazione. Con ciò non intendiamo tanto la formazione di base (pedagogica, psicologica o agronomica) quanto la formazione in funzione del percorso delle persone disabili. Per quanto riguarda la formazione di base riteniamo opportuno (e l'esperienza concreta della sperimentazione realizzata nell'ambito del progetto Fadiesis ce lo ha confermato) che l'equipe degli operatori sia composta da persone con formazioni di base diverse in modo da favorire la molteplicità e l'integrazione delle competenze. Quindi che ci siano sia operatori con competenze pedagogiche o psicologiche sia operatori con competenze agronomiche. Questo non deve significare una divisione dei compiti: gli uni con la responsabilità dei corsisti e gli altri con la responsabilità delle colture. Non esiste scala gerarchica fra i due tipi di competenze, bensì l'assunzione degli stessi compiti sia in un settore che nell'altro, pur rispettando e valorizzando le rispettive competenze. Le competenze psicologiche possono fornire indicazioni per la gestione dell'azione concreta così come le competenze in ambito agricolo possono rilevare caratteristiche utili alla comprensione psicologica. Invece della divisione, l'incontro delle competenze.

Per essere veramente tale, la formazione non può ridursi alla fase iniziale ma deve proseguire per tutto il corso intrecciandosi strettamente con l'azione di tutoraggio che gli operatori svolgono. "La formazione più importante è lavorare, avendo una possibilità non casuale, non volontaristica, di riflettere, di scambiare esperienze con colleghi e colleghe, di accogliere le innovazioni e rielaborarle" (Canevaro op. cit., p. 13).

Qualunque nome si dia agli operatori, il loro ruolo è di accompagnare la persona disabile per un tratto del suo percorso di vita. Sottolineiamo "per un tratto" perché è necessario avere la consapevolezza che qualcun altro, anzi molti altri prima di noi lo hanno accompagnato per cui non interveniamo su un terreno vergine ma già strutturato e, molto probabilmente, qualcun altro lo farà dopo di noi. Questo per non perdere il senso della storia e della relatività.

Accompagnare significa andare con lo stesso passo, fianco a fianco, scoprendo assieme la o le possibili direzioni, dove la funzione dell'operatore è sussidiaria, di aiutante e non di chi guida con il proprio passo perché conosce a priori la direzione e la destinazione e si tira dietro l'altro. Perché questa non rimanga solo una metafora banale, cerchiamo di individuare alcuni snodi attorno ai quale, a nostro parere, devono articolarsi il ruolo e la formazione degli operatori.

Innanzitutto è necessario saper distinguere fra deficit e disabilità o handicap. Il deficit è la menomazione, il limite irreversibile dovuto ad una patologia. Le disabilità sono le limitazioni di vario ordine derivanti per motivi diversi dal deficit. Questa distinzione è congruente con la logica dell'ICF che "non è più una classificazione delle conseguenze della malattia... ma è diventata invece una classificazione delle componenti della

salute” (ICF, versione breve, p. 15). La distinzione non è un’operazione a priori che si fa una volta per tutte. È un’operazione sempre relativa ad un contesto, un’indagine ed una riflessione continue per comprendere quale è, in quella situazione, il confine insuperabile e quali sono invece le occasioni, le possibilità, le strategie per ridurre la disabilità che, come già rilevato, non è mai un dato assoluto e permanente bensì relativo appunto ad un contesto.

Il processo continuo di individuazione del confine e la ricerca degli elementi ambientali, personali o strumentali che accrescono o riducono le disabilità, oltre a favorire l’incontro delle competenze, permettono agli operatori di ridurre il rischio, sempre presente nelle professioni di cura, di cadere in due sindromi opposte ma correlate: la sindrome di onnipotenza e quella di impotenza. Sindrome di onnipotenza significa negare il limite, il dato di realtà e ritenere che, magari con la riproposizione, ripetizione continua delle operazioni o modalità il limite possa essere annullato. È l’accanimento pedagogico.

Assumere, consapevolmente o meno, questa posizione comporta svalutare o negare il lavoro di altre figure professionali: “io riesco dove gli altri hanno fallito”. Ma, soprattutto, comporta confermare il disabile proprio nella posizione da cui lo si vuol togliere: di chi non sa, non può. La posizione di onnipotenza rinchiude il rapporto nel circolo vizioso della rigidità dei ruoli di attivo e passivo e quindi competente e incompetente, con il risultato molto probabile di accrescere la passività del disabile e di ostacolare il percorso verso l’autonomia che invece si vuole favorire. Negare il limite comporta predeterminare gli ambiti di intervento e il percorso per cui non c’è più bisogno di osservare per capire e riflettere perché si presume di sapere già quali sono i bisogni della persona e le sue potenzialità.

L’inevitabile scontro fra il senso di onnipotenza e la realtà può portare solo alla colpevolizzazione del disabile (non vuole, è ostinato, pigro, ecc.) o all’auto-colpevolizzazione dell’operatore (sono incapace, impreparato, ecc.). L’auto-colpevolizzazione converte il senso di onnipotenza nel suo apparente opposto: l’impotenza ossia la rinuncia a qualunque progetto di aiuto. Il senso di impotenza nasce anche quando si identifica la disabilità con il deficit quindi si considera la persona ineducabile (non c’è niente da fare). Sia il senso di onnipotenza che di impotenza è più facile che scattino quando si ha una concezione del disabile che focalizza ciò che non funziona rispetto a ciò che funziona.

### 4.3 La produzione di lontananza e vicinanza

L’altro perno importante per la formazione e il ruolo degli operatori è il concetto di produzione sociale di lontananza e vicinanza che mutuiamo da Canevaro (Canevaro 2006). La produzione sociale di lontananza implica identificare l’altro più per le differenze che per le somiglianze rispetto a noi e considerare tali differenze come un difetto, una estraneità, comunque una diminuzione. Quindi l’altro non tanto come *alter ego* quanto *ego alter*. La lontananza può realizzarsi in modi molto diversi e, a volte, subdoli: lontananza fisica, lontananza nel tempo, la lontananza data dalle rappresentazioni sociali quando non dagli stereotipi, la lontananza della tecnica e quella della paura. Riteniamo che la forma più diffusa di produzione sociale di lontananza nei confronti del disabile sia quella di trasformare gli obiettivi umani in obiettivi tecnico-sanitari (Canevaro op. cit., p. 35) e che questa generi, come sottospecie, altri modi di produrre lontananza.

L’operazione è possibile quando, ad esempio, si identifica e classifica una persona disabile in base ad una categoria clinica (sindrome di Down piuttosto che sindrome di Williams o depressione ciclotimica). In tal modo si elicitano i tratti individuali a favore delle caratteristiche generali della categoria, con una riduzione della persona alla sua disabilità (la parte per il tutto). Ossia il modello medico-clinico fa aggio su tutti gli altri modelli. Per questo è importante, non solo nella pratica ma anche per il mutamento delle rappresentazioni sociali, il cambiamento di ottica proposto dalla classificazione dell’ICF, senza con questo voler negare l’importanza della diagnosi e della classificazione clinica.

In tal modo passa l’assunto che il problema sia eminentemente tecnico per cui l’operatore indossa

metaforicamente il camice bianco e demanda a procedure, metodi e strumenti specifici la soluzione o riduzione del problema. La conoscenza viene così delegata ai tecnici ed ammantata di un gergo tecnico che contribuisce a produrre ancor più lontananza. La trasformazione in obiettivi tecnico-sanitari di competenza degli specialisti, inoltre toglie all'individuo la responsabilità perché la tecnica non ha etica. "Chiunque sia presente nel contesto lascia lavorare i tecnici, anche qualora ritenga che se facessero a lui ciò che viene fatto al soggetto disabile rifiuterebbe e si rivolgerebbe forse alla magistratura" (*ibidem*).

Concepire la disabilità solo sotto l'aspetto tecnico, pur necessario, ostacola la formazione di un'alleanza costruttiva indispensabile in ogni relazione di aiuto e produce quindi altre forme di lontananza. Ad esempio, produce una lontananza emotiva fra operatore e disabile che può impedire al primo di comprendere realmente la complessità del problema e quindi avere effetti negativi sulla tecnica stessa, o suscitare resistenze da parte del disabile che ostacola così l'intervento tecnico stesso.

Demandare tutto all'approccio tecnico può indurre ad errori logici e concettuali che poi ostacolano i piani di azione dell'operatore. Ad esempio, scambiare il mezzo con lo scopo, errore che avviene più spesso di quanto si creda sia in ambito educativo che terapeutico: il conseguimento di un'abilità strumentale, qualunque essa sia, è molto importante ma non è fine a se stessa bensì, appunto, strumento per ampliare le possibilità di scelta e decisionali della persona, quindi i gradi di libertà e di cittadinanza attiva. Oppure si identifica e si punta sul raggiungimento di un obiettivo intermedio senza tener conto che i tempi ed i modi con cui lo si è raggiunto possono avere effetti negativi su obiettivi più a lungo termine e generali e quindi sulla qualità di vita del soggetto. Ad esempio, l'acquisizione da parte di un disabile della competenza della lettoscrittura, pur così importante nel nostro mondo, può esser stata raggiunta in tempi e con modi tali da generare in lui apatie od oppositività che vanno ad influenzare negativamente altre competenze altrettanto importanti per l'inclusione sociale quali la capacità di sopportare le frustrazioni o di prendere decisioni o di sapersi adeguare dal punto di vista relazionale ai diversi contesti, ecc. È questa l'ottica tipica di un approccio puramente tecnico: "poiché si può fare, facciamolo", senza un'esplorazione ipotetica che possa prevedere i possibili effetti futuri dei quali non ci si sente responsabili anche dal punto di vista etico.

Un altro modo di produrre lontananza, sempre legata alla dimensione tecnica, è la quantificazione, la riduzione a valori numerici di caratteristiche, competenze, prassi. Ciò è parte di una rappresentazione sociale tipica del nostro mondo, che considera la misurazione quantitativa il parametro primo ed ultimo della realtà, della certezza, di un fenomeno così come della riuscita o del fallimento di un progetto o percorso sia individuale che collettivo. La parola magica che giustifica tutto ciò è "oggettività". Non neghiamo certo l'importanza dell'indagine statistica e della quantificazione per rilevare le dimensioni di un fenomeno e valutare la destinazione delle risorse, ma quando si trasporta pari pari questa logica dal livello macro al livello micro della singola persona o di un specifico progetto, rischia di provocare non solo lontananza sociale ma anche incomprensione della realtà.

Si dimentica che i numeri sono una selezione, un'interpretazione ed una traduzione di un fenomeno. Anche la valutazione del Q.I., presa come parametro preminente o unico non permette di comprendere la complessità di una persona disabile, anche grave. Sarebbe ridurre la persona ad un unico aspetto della sua identità. Anche a scopo puramente osservativo, ha poco senso rilevare quante volte una persona sorride, rifiuta o accetta una proposta, o chiede se, contemporaneamente, non si rileva quando, a chi, in che circostanze attua questi comportamenti, cioè non li si inserisce in un contesto di cui fanno parte integrante, i luoghi, gli eventi e i comportamenti delle altre persone con cui interagisce. Ossia non si costruisce una scena o una mini-storia. Ma questo non è possibile farlo con i numeri.

Anche noi utilizziamo delle schede con valori numerici per la valutazione delle competenze sociali, cognitive e lavorative degli apprendisti ortolani. Ma esse servono a darne un profilo facilmente apprendibile dell'evoluzione delle competenze e delle aree più deficitarie o più funzionanti oltre che per una valutazione statistica globale. E avrebbero poco senso se non si accompagnassero ad altri tipi di descrizioni e di valutazioni, ad esempio profili stesi in forma narrativa e osservazioni videoregistrate, e, soprattutto, al confronto e riflessione continui fra gli operatori rispetto al proprio agire e alle rappresentazioni del proprio

ruolo, del singolo disabile e della disabilità in generale. Se così non fosse, identificare una persona con delle quantità significherebbe considerarla, come si diceva, più un ego alter che un alter ego perché “i numeri fanno entrare in una categoria un po’ meno umana e leggermente disumana” (Canevaro op. cit., p. 87).

Si attua una forma di lontananza anche in modi poco eclatanti, ad esempio quando si assume sistematicamente, e soprattutto mentalmente cioè come autopercezione, il ruolo di istruttore, altro ruolo tecnico. Sottolineiamo il “sistematicamente” perché in una formazione finalizzata all’inserimento lavorativo è necessario mostrare come si compie un’operazione e poi controllare se viene svolta correttamente: il disabile esegue seguendo le istruzioni, l’operatore controlla, verifica, corregge. Quindi la lontananza è data non tanto dall’assunzione del ruolo di istruttore quanto dal fatto di assumere solo quello.

Per esemplificare, il corso di formazione del progetto Fadiesis è essenzialmente una formazione in situazione: la fattoria è una fattoria vera e l’apprendimento avviene facendo o, per usare un’espressione alla moda, “*learning by doing*”: non si può simulare di piantare pomodori o apprendere il giusto grado di maturazione di un ortaggio per la raccolta senza verificarlo direttamente così come non si può imparare a nuotare leggendo un manuale di istruzione. Perciò gli apprendisti ortolani e gli operatori devono essere in campo assieme. Se chi agisce concretamente (zappa, semina, diserba, ecc.) è sempre e solo l’apprendista e l’operatore funge solo da istruttore e controllore, ci troviamo di fronte ad un rapporto docente/discendente, controllore/controlato che non è certo funzionale all’apprendimento del ruolo lavorativo.

Si è detto che la presenza di disturbi psicopatologici (ad esempio, disturbi d’ansia, depressione, instabilità) è rilevante nelle persone con ritardo mentale (30% per il ritardo lieve). Essere posto sistematicamente nel ruolo di discente e di controllato, quindi oggetto di giudizio continuo, può rinforzare questi disturbi ed ostacolare proprio gli apprendimenti che si vuole favorire. Va chiarito che è il ruolo stesso che implica il controllo ed il giudizio e non tanto l’atteggiamento concreto dell’operatore.

Di fronte a compiti nuovi è normale provare dell’ansia rispetto alle proprie capacità, al risultato, alle aspettative: per l’immagine di sé, tutti dipendono dal giudizio (approvazione/disapprovazione) degli altri. E l’ansia, secondo il contesto in cui ci troviamo, può ostacolare non solo l’acquisizione di nuove competenze ma anche l’applicazione di competenze che pure si possiedono già. Quindi è ben comprensibile che soggetti con competenze cognitive e sociali ridotte possano nella medesima situazione, avere manifestazioni quali apatia, riduzione della capacità attentiva, tentativi di fuga tramite l’oppositività, ecc.

Invece, lavorare assieme allo stesso compito o in compiti connessi per cui le azioni e la comunicazione di entrambi sono cooperative, finalizzate al compito (entrambi abbiamo lo stesso scopo), realizza una vicinanza sociale perché da un lato pone entrambi nello stesso ruolo lavorativo, dall’altro permette l’istruzione, la correzione ed il controllo necessari e propri di una situazione lavorativa in cui ci sono un lavoratore esperto ed un lavoratore debuttante. Ovviamente in questo caso un ruolo rilevante avranno le modalità interattive dell’operatore, i modi delle sue azioni.

La costruzione della lontananza sociale può avvenire in maniera subdola anche attraverso la falsa vicinanza. Ad esempio, tramite lo stereotipo culturale che identifica il disabile (e il bambino con lui) come “portatore di bisogni”. Deve avere le spalle grosse un disabile per essere “portatore di bisogni” oltre che “portatore di handicap”. Chi non è portatore di bisogni? Tutti noi abbiamo bisogno di affetto, stima, aiuto, riconoscimento, ecc., eppure non siamo identificati come “portatori di bisogni”. Identificare un disabile solo come chi ha dei bisogni e non, per esempio, come “portatore di storie” comporta cadere nell’assistenzialismo e quindi, ancora una volta, nella suddivisione rigida dei ruoli di chi aiuta e di chi è aiutato, di chi sa e di chi non sa, di chi decide e di chi subisce. “Nell’assistenzialismo un disabile ha bisogno di una vicinanza non declinabile e senza cambiamenti: sembra che sia indispensabile stargli vicino per anticipare desideri e bisogni” (Canevaro, op. cit., p. 28).

Come si vede, vicinanza e lontananza sono costruzioni molto complesse, non riducibili alla dimensione

fisica. Vicinanza può, e spesso deve, anche significare delegare un compito ad un disabile e poi allontanarsi, affidandogliene così la responsabilità e riconoscendogli la competenza senza stargli col fiato sul collo magari col buon proposito di aiutarlo, indicandogli passo a passo le operazioni da compiere. E quindi vi può e vi deve essere una vicinanza, che è innanzitutto riconoscimento (delle competenze, del desiderio, della responsabilità) anche nel distanziamento. Questo è il percorso normale dello sviluppo di un bambino: non solo il genitore progressivamente gli chiede di essere autonomo ma, soprattutto, lui stesso lo pretende in modi e per aspetti diversi secondo l'età: dal "faccio da solo" del bambino di tre anni al "non mi dire sempre cosa e come devo fare" del pre-adolescente.

Il problema con la persona disabile è che raramente pretende di decidere e fare da sola, come se fosse carente la motivazione di base ad agire (scarsa attività esplorativa, scarsa curiosità, ecc.). Carenza che si intreccia, con effetti perversi e moltiplicatori, con il naturale ruolo di aiuto e protezione dei genitori e degli educatori e conseguente loro gratificazione, dove aiuto e protezione troppo spesso si identificano con anticipazione e sostituzione. Gratificazione che può influire sull'identità sociale e lavorativa dell'operatore fino a diventarne il motore: "se non faccio al posto suo, che ci sto a fare?". E ciò aumenta la dipendenza che serve a giustificare il ruolo professionale e sociale dell'operatore.

Un altro esempio di falsa vicinanza sono i pulmini per il trasporto dei disabili. Quando, molti anni fa, si è cominciato a pretenderli, essi hanno avuto una funzione positiva perché hanno permesso ai disabili di uscire dal "domicilio coatto" della casa o dell'istituto e di essere quindi un po' meno disuguali degli altri. In una determinata fase storica sono stati uno strumento utile nel lungo processo verso l'inclusione sociale. Ma attualmente sono diventati un ostacolo perché danno una risposta immediata ad un bisogno immediato, ma non aiutano il disabile nel percorso verso un aspetto importante dell'autonomia: quello dei trasporti. Semplicemente sono diventati una comoda routine per le famiglie, per i disabili, per le istituzioni. Infatti essi sono utilizzati sia da quelli che, per motivi diversi, non potranno mai diventare autonomi negli spostamenti sia da quelli che, con un training lo possono diventare.

Certamente costa meno tempo e fatica (ma non meno risorse economiche) fornire un pulmino che accompagnare progressivamente il disabile verso questa competenza. Ma ciò significa dipendere dalle disponibilità economiche di una istituzione (che stanno diventando sempre più scarse), disponibilità che logicamente sono rivolte a certe fasce di età, categorie, scopi. Implica essere ulteriormente espropriati dalla gestione del tempo (ad esempio, orari funzionali all'organizzazione dell'istituzione e non al disabile), essere espropriati dalle possibilità di mettersi alla prova: ad esempio, orientarsi, saper chiedere, memorizzare, prevedere, contare, valutare, ecc., che sono competenze cognitive e sociali di base.

A lungo andare ciò può produrre costi economici, sociali e personali disorganizzanti quando non dirompenti. Basti pensare alla sospensione, temporanea o definitiva, di un servizio di trasporto per una rete familiare o sociale impreparata per lunga abitudine a trovare soluzioni alternative. Ancora una volta, il pulmino è diventato una risposta semplicistica, routinaria ad un problema complesso ed in evoluzione. E ciò aumenta la dipendenza e istituzionalizza la sostituzione. Il pulmino, come molte pratiche un tempo innovative, da strumento utile per il cambiamento è diventato inciampo per l'inclusione e simbolo palpabile di una categoria, accrescendo, fra l'altro, da parte delle istituzioni ma non solo, la percezione della disabilità unicamente come costo monetario. Ancora, gli operatori possono cadere nella trappola della falsa vicinanza a causa di una caratteristica particolarmente marcata nei disabili mentali: l'autoreferenzialità. Essi hanno una grande difficoltà a decentrarsi, a mettersi dal punto di vista dell'altro cioè ad uscire da quello che Piaget definisce "l'egocentrismo conoscitivo". Ma esso riguarda non solo i processi cognitivi ma anche le relazioni interpersonali, non solo i disabili ma anche i "normodotati":

"Non vi è ragione alcuna per credere che l'egocentrismo conoscitivo, caratterizzato da una focalizzazione inconsciamente selettiva, o da una mancanza di differenziazione dei punti di vista, non possa essere applicato al campo delle relazioni interpersonali [...] Per prendere un esempio dalla vita degli adulti, ogni maestro alle prime armi scopre, prima o poi, che le sue prime lezioni erano incomprensibili perché egli parlava a se stesso, cioè tenendo presente solo il suo punto di vista. [...] Come secondo esempio,

possiamo prendere l'arte del discutere, che consiste principalmente nel sapersi collocare dal punto di vista dell'interlocutore in modo da cercare di convincerlo sul suo proprio terreno. Senza questa capacità, la discussione è inutile, come spesso avviene, perfino tra gli stessi psicologi!" (Piaget 1962). Come si vede, se per tutti è difficile uscire dall'autoreferenzialità, per i disabili ciò si intreccia con la difficoltà a generalizzare le esperienze e le competenze e a far proprie le esperienze e conoscenze altrui (avendo un funzionamento mentale gerarchico e non a rete). A ciò si aggiunga una storia affettiva ed educativa in cui spesso genitori ed educatori ne hanno, inconsapevolmente, rinforzato l'egocentrismo.

I disabili parlano solo di sé, delle loro esperienze, interessi o problemi. In altre parole tendono più a "parlare a" che "parlare con". E, quasi sempre, per comunicare o per chiedere informazioni, delucidazioni od aiuto si rivolgono all'operatore come interlocutore privilegiato piuttosto che ai colleghi. Per cui, anche in una situazione di gruppo, tendono verso l'interazione duale piuttosto che plurale: l'operatore con ciascun disabile, dove spesso si instaura una concorrenza ed una sovrapposizione fra i disabili per prendere il turno di parola ed avere l'attenzione dell'operatore. Tutto ciò produce l'effetto di porre l'operatore al centro dell'attenzione e dell'azione, istituendolo come protagonista. Può anche essere gratificante (oltre che stancante) ma ostacola il ruolo di accompagnamento reale e favorisce l'autoreferenzialità sia del disabile che dell'operatore.

Un altro aspetto dell'autoreferenzialità, indicativa di una storia educativa infantilizzante, è visibile nelle modalità di richiesta o di richiamo. Quando un bambino vuole chiedere o mostrare o semplicemente dire qualcosa all'adulto e questi è lontano, non va verso di lui ma lo chiama e si aspetta che l'adulto risponda immediatamente al suo richiamo avvicinandosi. Così un disabile, se vuole chiedere una spiegazione o un'informazione o ha bisogno di un aiuto, attua la stessa modalità, rivolgendosi magari in modo indifferenziato ad un operatore o ad un altro. E l'operatore automaticamente risponde avvicinandosi, confermando così il disabile nella convinzione e nella prassi che l'altro esiste per soddisfare i suoi bisogni, che non è necessario da parte sua nessun adattamento neanche in termini di avvicinamento spaziale e accrescendone la passività per quanto riguarda la ricerca di soluzione di problemi: "ho un problema, risolvimelo". La regola sociale che chi ha bisogno di aiuto o di informazioni cerca chi può dargliele, quindi si sposta, non è solo questione di etichetta, di buona educazione, ma indica e promuove un'attività cognitiva basilare: individuazione, la più precisa possibile, di quale sia il problema, valutazione se il problema può risolverlo da solo o meno, azione di ricerca, prima mentale che fisica, della direzione in cui muoversi per individuare chi può dargli la risposta.

Non accorgersi di questi meccanismi comporta anche non accompagnare il disabile nel percorso verso l'acquisizione di competenze e regole sociali molto importanti per l'immagine di sé e per l'inclusione. Ad esempio, comprendere i segnali e le regole, di solito implicite, che permettono di entrare in una conversazione e di prendere il turno di parola senza che questa sia interpretata come un'indebita intrusione, o di introdurre un argomento nuovo senza che questo sia considerato non pertinente. È esperienza comune vedere un disabile che si "fionda" in una conversazione in corso fra altre persone, interrompendola per interagire con uno degli interlocutori o per comunicare una propria esperienza che ha poco o nulla a che vedere con l'argomento in corso. Per ben che vada, l'atteggiamento degli interlocutori è di falsa condiscendenza se non di pietismo.

Per cui un disabile può essere perfettamente in grado di parlare ma non di dialogare mentre invece "l'unità di base del discorso è il dialogo e non il monologo; il monologo è un caso particolare di dialogo con un partner assente o silenzioso" (Schaffer et al. 1977, p. 349). Caratteristica di fondo del dialogo è la strutturazione temporale cioè una coordinazione dell'azione di parlare fra due interlocutori, sintetizzabile nel ritmo. Secondo Bruner l'apprendimento delle regole del dialogo, del turno di parola, della condivisione degli argomenti, dell'introduzione di un nuovo argomento hanno un'origine pre-linguistica nella cooperazione nell'azione esperta (*skilled action*) che nasce nell'interazione precoce. L'oggetto dell'interesse reciproco e dell'azione condivisa non è più la relazione fra i due interlocutori, come nei primi mesi della relazione precoce, bensì un evento o oggetto del modo esterno. Per questo è necessario per il bambino spostare l'attenzione da sé e dall'altro verso un terzo polo, produrre dei segnali (sguardo, direzione verso, vocalizzi...)

che permettano all'adulto di comprendere quale sia l'oggetto di interesse da condividere.

Da parte dell'adulto si richiede attenzione verso questi segnali, tempo lasciato alla loro espressione e chiarificazione, produzione di segnali di comprensione e di condivisione (parole, azioni, gesti). Il tutto in un ritmo in cui alternanza e sincronia delle rispettive azioni si integrano. In tal modo si costruiscono i pre-requisiti per l'apprendimento delle regole non solo del dialogo verbale ma anche, secondo Bruner, della struttura linguistica specialmente per quanto riguarda semantica e pragmatica, quindi per le funzioni psichiche superiori. "Ogni funzione psichica superiore è stata esterna perché è stata sociale prima ancora che interiore e psichica, è stata cioè originariamente un rapporto sociale tra due persone" (Vygotskij, 1930-31, p. 200).

Questo nell'evoluzione normale. Ma cosa succede quando un bambino disabile mostra scarsa o confusa attività esplorativa e quindi scarso o confuso interesse verso il mondo esterno e/o scarsa o confusa modalità interattive con l'adulto? E quando, di fronte a queste carenze, l'adulto produce sistematicamente anticipazioni rispetto al fare del bambino, o ne sposta e impone l'attenzione verso altri oggetti o attività, o ancora semplicemente ignora l'oggetto del suo interesse? Ne consegue che difficilmente il fulcro dell'interazione si sposta dalla diade al mondo esterno e difficilmente si costruisce e condivide una struttura temporale che permetta l'alternanza, la sincronia e la condivisione degli interessi, che è anche condivisione affettiva. Quindi il bambino disabile avrà ancor maggior difficoltà ad apprendere le regole del dialogo, a comprendere che esistono altri punti di vista oltre al suo o, al contrario, che può avere un proprio punto di vista, che esiste un mondo non in funzione direttamente sua. Come si vede, esiste una parentela stretta fra la struttura del dialogo e quella dell'azione cooperativa per cui, ad esempio, la sovrapposizione dei turni di parola o delle azioni ostacola o fa fallire sia il dialogo che l'azione cooperativa. L'operatore nel dialogo con disabili adulti si trova di fronte a delle modalità dialogiche che sono ormai formate e stabilizzate per cui difficilmente potrà mutarle. Proprio per questo deve essere particolarmente attento a non darle per scontate e a rafforzarle e ritrovarsi al centro del discorso e dell'attenzione mentre il suo ruolo è quello di raccordo. Ciò può essere fatto in modi diversi. Ad esempio, facendo da regolatore esterno del turno di parola in modo che ogni disabile sia posto nelle condizioni di ascoltare cosa sta dicendo l'altro, oppure suscitando domande e commenti piuttosto che dare risposte immediate. O ancora, mettere ordine o raccordare i diversi argomenti avanzati. In ogni caso deve essere molto attento a calibrare i tempi dei suoi interventi, tenendo sempre presente che il suo ruolo è quello di supporto e non di protagonista.

Poiché la produzione sociale di lontananza o di vicinanza avviene spesso in modi così impliciti, la formazione degli operatori assume un'importanza primaria affinché l'acquisizione di competenze specifiche non sia annullata dal fallimento nell'apprendimento del ruolo sociale. Al di là dei temi specifici, che possono essere vari e diversi, riteniamo che l'osservazione sia lo strumento principale della formazione, in particolare l'osservazione di azioni ed interazioni videoregistrate. Per una riflessione sull'osservazione rinviamo al cap. 3.

Perché sia efficace dal punto di vista formativo, l'osservazione richiede due requisiti: la curiosità ed il tempo. La curiosità, come presupposto metodologico, prevede che ci sia qualcosa da capire, da scoprire, ossia che si abbia voglia di esplorare e non di giudicare. Va però chiarito che "la curiosità non autorizza invadenze e intromissioni, ma esige educazione, rispetto e capacità di ascolto" (Canevaro, op. cit., p. 57).

Il tempo è, forse, l'elemento strutturante per la formazione sia degli apprendisti ortolani che degli operatori. Bisogna darsi tempo per capire e dare tempo per provare. Bisogna saper attendere una risposta che ancora non viene e perdere tempo nel confronto delle varie opinioni e proposte degli operatori impegnati in una progettazione così complessa perché "prima che alla ricerca procedurale della soluzione, gli sforzi cognitivi dei progettisti sono dedicati alla definizione del problema" (Lanzara, op. it., p. 122).

Questo utilizzo del tempo va contro la concezione comune secondo cui l'efficienza si misura sul minor tempo possibile fra ideazione e realizzazione. La concezione dell'efficienza deriva dalla produzione industriale

standardizzata di prodotti semplici. Ma quando il “prodotto” riguarda il processo formativo di adulti disabili, non ci sono problemi predefiniti e chiari a cui applicare procedure standard, ma la situazione è percepita come “problematica” dai confini imprecisi, per cui gli operatori si trovano in una situazione strutturale di incertezza. Allora è necessario darsi un tempo ed uno spazio per pensare e non solo per organizzare, un tempo per provare e poi riflettere sui risultati di ciò che si è provato. Altrimenti l’efficienza è solo apparente e va a discapito dell’efficacia ossia della riuscita formativa. “In situazioni siffatte non è possibile conoscere prima di agire, perché la conoscenza può essere ottenuta solo intervenendo attivamente nella situazione” (Lanzara op. cit., p. 86). Ovvero, come affermava Piaget, la conoscenza procede dall’azione.

Qui richiamiamo l’idea di progettazione proposta all’inizio non tanto come attività cognitiva che predispone procedure e strumenti quanto come indagine pratica dove il ruolo preminente è dell’azione che modifica la situazione data e fa emergere dati e conoscenze nuove o rende significativi aspetti prima non considerati tali. In un progetto che ha per “oggetto” un altro essere umano, questi non può più essere considerato solo come oggetto o “beneficiario” ma entra a pieno titolo fra i progettisti perché le risposte che da o non dà modificano continuamente la situazione progettuale.

### **Riferimenti bibliografici**

Bateson G. (1972), *Verso un’ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.

Bruner J. (1986), *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 1988.

Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero*, Gardolo (TN), Erikson, 2006.

OMS (2001), *ICF (versione breve) Classificazione Internazionale del funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Gardolo (TN), Erikson, 2004.

Lanzara G.F., *Capacità negativa – competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Bologna, Il Mulino, 1993.

Montobbio E., Lepri C., *Chi sarei se potessi essere – la condizione adulta del disabile mentale*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2000.

Piaget J. , prefazione all’edizione americana di Vygotskij, *Pensiero e Linguaggio*

Schaffer R. (ed.) (1977), *L’interazione madre-bambino: oltre la teoria dell’attaccamento*, Milano, Franco Angeli, 1984.

Vygotskij L. S. (1930-31), *Storia dello sviluppo delle funzioni superiori e altri scritti* Firenze, Giunti Barbera 1974.

## 5. L'azione

### 5.1 Premessa

Da quanto detto finora è chiaro che è necessario aprire una riflessione approfondita sul tema dell'azione. Per la sua natura essa è trasversale a molte discipline ma, mentre è stata ampiamente affrontata in discipline quali la filosofia e la sociologia, rimane pressoché assente, se si eccettua la psicologia sociale, in ambito psicologico ed educativo.

Il pensiero razionale occidentale, che ha alla base una logica disgiuntiva (o/o), ha costruito delle gerarchie e delle coppie opposte che informano e influenzano, spesso in modo implicito, i ragionamenti e le prassi sia in ambito scientifico sia educativo o sociale: mente/corpo, psiche/soma, pensiero/azione, attività simboliche/attività pratiche. Ovviamente il ruolo privilegiato, il valore è attribuito al primo termine di ciascuna coppia: la mente, la psiche, il pensiero, i processi simbolici, primo fra tutti il linguaggio. Ne consegue che l'azione è considerata strumento al servizio di funzioni cognitive superiori secondo lo schema: sensazione – percezione – pensiero - azione.

Invece riteniamo che l'azione sia il motore e lo snodo di processi fondamentali quali l'intenzionalità, la memoria, l'attenzione, l'intersoggettività, l'attività simbolica. In questo senso, le ricerche nelle neuroscienze stanno confermando la posizione fortemente anticipatrice di Piaget per il quale l'intelligenza si sviluppa dall'azione. Ad esempio, Oliverio afferma che: "potremo invece rappresentare questa sequenza in modo inverso attraverso uno schema in cui si parte dal passo iniziale, il movimento, per poi considerare le conseguenze che questo esercita sull'ambiente circostante, vale a dire la percezione di queste conseguenze e le modifiche che questa percezione esercita su movimenti successivi" (Oliverio 2002, pp. 80). Da questo capovolgimento consegue che "il movimento non è più il mezzo per soddisfare le necessità dei centri cerebrali superiori, la mente, ma è invece l'attività mentale ad essere il mezzo per eseguire le azioni" (Oliverio *ibidem*).

Questo circuito continuo costruisce una logica dei movimenti. Ma dire logica dei movimenti significa dire azione. E la precedenza e preminenza dell'azione sulla sensazione e la percezione è presente già nella vita intrauterina: "l'embrione è innanzitutto un organismo motorio, prima ancora di essere un organismo sensoriale: nella fase embrionale, in quella fetale e in quella della prima infanzia, l'azione precede la sensazione e non viceversa" (Oliverio *ibidem*).

Su un altro versante, Galimberti, collegando strettamente percezione ed azione, scrive che la percezione "non è, come vogliono gli psicologi, una semplice elaborazione di sensazioni perché la percezione è già oltre i nostri sensi alla ricerca di un senso. Il senso è ciò che fa di uno spazio una dimora, di un tempo una stagione" (Galimberti 1999, p. 204).

### 5.2 Azione e movimento

Nel linguaggio comune, ma anche in ambito medico, quale quello neurologico, fisiatrico e fisioterapico, azione e movimento sono considerati sinonimi. Invece si tratta di due realtà diverse e la loro differenza è affermata in modo drastico e sintetico da Habermas: "Un movimento corporeo è elemento di un'azione, ma non è un'azione" (Habermas 1984, p. 173). Il movimento ha che fare con le cause, l'azione ha a che fare con le ragioni. Un movimento è un evento corporeo retto da cause fisiche in un sistema neurofisiologico, mentre l'azione concerne le intenzioni, i rapporti mezzo-fine, il riconoscimento, le regole sociali e i rapporti intersoggettivi. Se alzo un braccio, l'estensione di un muscolo causa necessariamente la contrazione di un altro muscolo. Ma alzarlo non è l'effetto di una causa fisica bensì, ad esempio, la risposta ad un ordine, ad uno scopo, ad un'altra azione. Tanto che il movimento di alzare il braccio può appartenere sia all'azione "salutare" quanto all'azione "prendere un oggetto posto in alto". Quindi il contesto in cui l'azione avviene,

e che essa contribuisce a costruire, è parte integrante dell'azione stessa e del suo significato.

Uno stesso evento corporeo può essere descritto come movimento da un neurologo interessato all'attività elettrica dei fasci muscolari o come azione da un terapeuta interessato alle competenze e all'attività comunicativa del soggetto. Le due descrizioni sono alternative in quanto si riferiscono a due campi di ricerca diversi, ma non sono totalizzanti, cioè non possono pretendere di essere l'unica descrizione corretta e possibile.

Quindi la distinzione fra azione e movimento spesso "è una distinzione di ordine sociale che dipende dal modo di trattare il comportamento nel contesto in cui ha luogo e non da qualche proprietà intrinseca dell'evento" (Sparti 1992, p. 106). Uno stesso evento corporeo può essere visto come movimento, come azione, o come parte di azioni diverse.

Non tutti i movimenti appartengono ad azioni né tutte le azioni comportano movimenti. Ad esempio lo starnutire è un movimento ma non un'azione come non lo è l'inciampare. Caso mai inciampare è il fallimento dell'azione "camminare": "un'azione che fallisce non è un'azione e dunque le condizioni di riuscita sono al tempo stesso le condizioni di esistenza per le azioni" (van Dijk 1977, p. 261). D'altra parte "non tutte le azioni sono anche eventi: sono azioni anche le omissioni, nelle quali l'interferenza fra soggetto e stati del mondo non si manifesta in modo attivo, come interferenza attiva, ma in modo negativo come astensione da una interferenza che si sarebbe potuto o dovuto mettere all'opera." (Sbisà, 1989, p. 44). Ad esempio, "permettere" può consistere in un fare attivo se si traduce in un messaggio verbale oppure in un non fare se consiste nell'astenersi dall'intervenire, verbalmente o meno. O, per fare esempi più formali, l'omissione di soccorso e l'omissione di atti di ufficio sono azioni costituite da un non agire in un contesto in cui le regole prescrivono un agire ben determinato. Tanto è vero che sono sanzionate penalmente.

Quindi il non fare intenzionale è un'azione: "La lettera che non scriviamo, le scuse che non porgiamo... possono essere tutti messaggi sufficienti ed efficaci, poiché zero può avere significato in un contesto" (Bateson 1979, pp. 68-69). Ci sembra che quest'ultimo aspetto dell'azione possa essere molto importante in ambito formativo con le persone disabili: la risposta che non diamo, la correzione che non facciamo, l'errore che permettiamo possono avere un ruolo comunicativo e formativo importante in un determinato contesto. Ad esempio, la non correzione immediata di un errore può permetterci di capire se la persona individua l'errore e se poi è in grado di correggerlo. Inoltre, ha una funzione metacomunicativa in quanto caratterizza in un certo modo la relazione interpersonale operatore che, secondo i casi e i contesti può essere definita "non di controllo", di "complicità", di "attesa" ecc. Oppure, al contrario, di "indifferenza", di "rinuncia" ecc. È proprio in scelte d'azione di questo tipo che emerge tutta l'importanza di un'osservazione attenta dell'interazione operatore-disabile anche nei suoi aspetti minimali.

Ma ancora, una stessa azione può implicare movimenti parzialmente o quasi totalmente diversi. Un conto è camminare sull'asfalto, un altro camminare su una superficie ghiacciata e un altro ancora a piedi nudi in mezzo ai ciottoli. Un conto è scrivere con la penna sul foglio, un altro con il gesso alla lavagna e un altro ancora al computer. Diamo lo stesso nome a concatenazioni di movimenti diversi o perché riconosciamo che l'azione è composta da una stessa sequenza di azioni più semplici coordinate e funzionali allo stesso risultato. O perché focalizziamo il risultato, tanto è vero che distinguiamo "scrivere" da "scarabocchiare".

Proponiamo tre definizioni di azione tra loro complementari. La prima è di Ajuriaguerra, uno dei padri della psichiatria infantile: "l'azione non è un semplice attività motoria, ma sul piano delle strutture essa è un circuito sensitivo-motorio e, nel corso della sua realizzazione, è un'attività con uno scopo definito in uno spazio orientato rispetto al corpo" (Ajuriaguerra 1974, p. 394).

La seconda è di Harré, studioso di filosofia della scienza: "l'agire non può essere concettualizzato riduttivamente in termini di movimenti, che ne costituiscono gli strumenti, senza perdere il suo carattere o il suo significato. L'azione umana è per natura un fenomeno psicologico e non può essere ridotta alla fisiologia o alla fisica, o anche a semplici elementi comportamentali osservati, senza essere distrutta"

(Harré 1974, p. 41).

La terza è di von Cranach, professore di psicologia: “Nell’agire finalizzato... il comportamento manifesto è guidato (parzialmente) da cognizioni coscienti che a loro volta sono (in parte) di origine sociale. In tal modo la società, attraverso il controllo delle cognizioni (parzialmente) produce e controlla l’agire dell’individuo, che, d’altra parte, attraverso le proprie azioni, modifica le strutture sociali” (von Cranach, Ochseinbein 1992, p. 80).

Ajuriaguerra ne focalizza l’aspetto sensomotorio e l’orientamento al corpo del suo spazio. Harré ne sottolinea la natura eminentemente psicologica mentre von Cranach l’aspetto cognitivo e di controllo sociale. Ma tutti e tre distinguono fra movimento ed azione e considerano l’azione come un sistema intenzione – mezzi – scopo.

### 5.3 Azione come fatto intersoggettivo

Normalmente si considera la capacità di compiere, riconoscere, prefigurare azioni e attribuire loro un significato come competenze dell’individuo concependo una mente fondamentalmente solipsistica. Invece l’origine di queste competenze è nell’intersoggettività, nella relazione precoce madre-bambino. Fin dalla nascita il bambino è inserito in una struttura dialogica che lo costruisce come essere sociale. Essere sociale significa innanzitutto essere agente cioè dotato di stati mentali quali intenzioni, desideri, scopi, che interagisce, negoziando fra i propri stati mentali, e quelli degli altri. L’opera della madre, attribuendogli costantemente degli stati mentali o, detto in altri termini, degli atteggiamenti proposizionali (volere, credere, sperare, temere...), trasforma i comportamenti in azioni e, tramite le proprie risposte, le azioni in interazioni. Le microregolazioni, costituite da una miscela di codici sociali e biologici, messe in atto dalla madre, ma osservabili anche negli effetti dell’azione del bambino modalità di risposta della madre costituiscono dunque l’origine della nostra capacità di agire, di prefigurarci ed attribuire scopi e significati. Scrive Schaffer: “i primi dialoghi sono inizialmente situazioni unidirezionali (pseudodialoghi); in altre parole, sono mantenuti solo grazie all’iniziativa della madre che risponde al comportamento del bambino come avesse un significato comunicativo” (Schaffer 1984, p. 61).

Anzi l’agire relazionale sembra essere presente fin dalla nascita se neonati sono in grado di riprodurre movimenti della faccia e della bocca mostrati da adulti. E Trevarthen afferma che l’imitazione precoce non è il prodotto di un’attività di tipo riflesso. “Infatti i neonati osservano spesso per molti secondi prima di imitare, e quando imitano lo fanno con uno sforzo evidente e con una approssimazione progressiva al modello” (Trevarthen 1993, p. 169). Il fatto sorprendente è che i neonati utilizzano parti corporee (la bocca e la faccia) che non possono vedere. L’imitazione precoce dimostra che non è necessaria l’autocoscienza dell’esperienza perché ci sia azione, ne conferma la natura intersoggettiva e il suo ruolo centrale nello sviluppo dell’intelligenza sociale.

L’azione è dunque già un’interazione “in quanto necessita di qualcuno (individuo singolo o collettivo) che la riconosca come tale. Questo vale anche per le azioni in cui sia fisicamente presente solo l’agente delle stesse. È il medesimo agente che svolge due ruoli: quello del soggetto attore e quello di chi opera il riconoscimento. Cioè si autoriconosce la competenza e la responsabilità” (Berti, Comunello op. cit., p. 74). Quindi anche l’azione più solitaria è un’azione sociale, in quanto la sua natura relazionale è stata interiorizzata perché questa competenza gli è stata attribuita e riconosciuta nel corso della relazione precoce.

Le ricerche nelle neuroscienze compiute da Rizzolati, Gallese e altri dell'università di Parma hanno fornito le basi materiali della natura intersoggettiva dell'azione nonché dell'imitazione precoce. Essi infatti hanno scoperto prima nella scimmia e poi nell'uomo di una popolazione di neuroni premotori, definiti neuroni mirror, che si attivavano non solo quando la scimmia eseguiva azioni finalizzate con la mano (ad es. afferrare un oggetto), ma anche quando osservava le stesse azioni eseguite da un altro individuo (uomo o scimmia che fosse) tramite un meccanismo definito "simulazione incarnata".

"Percepire un'azione – e comprenderne il significato – equivale a simularla internamente. Ciò consente all'osservatore di utilizzare le proprie risorse per penetrare il mondo dell'altro mediante un processo di modellizzazione che ha i connotati di un meccanismo inconscio, automatico e pre-dichiarativo di simulazione motoria" (Gallese 2004). L'attivazione dei neuroni mirror avviene non solo quando si vede completamente l'azione, ma anche quando è percepita solo parzialmente o addirittura se ne ode solo l'effetto prodotto (ad esempio, il rumore di una nocciolina schiacciata). In altre parole la simulazione incarnata fornisce le basi materiali di quel processo cognitivo altamente sofisticato che è l'inferenza che ci permette la comprensione del comportamento altrui. "Mediante la simulazione, la parte non vista dell'azione può essere ricostruita e quindi il suo scopo può essere inferito" (Gallese, op. cit.). Questo significa che, per noi, ogni comportamento è potenzialmente sempre dotato di significato e tendiamo a leggerlo come azione: "I movimenti di un altro corpo visti e uditi, assumono per chi li osserva il senso specifico di azioni intenzionali" (Rizzolati 2005, pag. 104).

La predisposizione biologica attiva e permette fin dalla nascita le relazioni interpersonali, che, a loro volta, hanno una un'influenza diretta sulle strutture e funzioni del cervello. Scrive Siegel: "Il potenziale genetico viene espresso all'interno di esperienze sociali che esercitano effetti diretti sulle modalità con cui le cellule nervose vengono collegate fra di loro: in questo modo le "connessioni umane" portano alla creazione di connessioni neurali" (Siegel 1999, p. 88).

## 5.4 Modelli interpretativi dell'azione

Esistono vari modelli esplicativi dell'azione, che ne danno interpretazioni molto diverse, con ricadute diverse sull'agire pratico. Di questi modelli esplicativi ne consideriamo solo due perché ci sembrano i più riconosciuti e riconoscibili nell'agire concreto: quello *intenzionalista* e quello *contestualista*.

Porre l'intenzionalità come elemento identificativo dell'azione, come fa il modello intenzionalista, implica far dipendere completamente lo statuto di azione da una componente interna: l'attribuzione di una *competence* (volere/sapere/potere) ossia di essere capaci di produrre quei cambiamenti e di controllarne gli effetti. L'altro aspetto dell'azione, secondo questo modello, è la *performance* cioè l'evento corporeo osservabile che manifesta e realizza lo stato interno. Basare l'azione sulla coppia *competence/performance* significa porre una connessione diretta di causa-effetto fra la componente interna e quella esterna. Fra le numerose implicazioni di questa teoria, ne sottolineiamo alcune che ci paiono centrali in un'ottica di formazione per persone disabili:

- individuare se un movimento è un'azione e il significato di quell'azione, consiste nella ricostruzione, da parte del destinatario o di un osservatore, dell'intenzione dell'attore e del significato che egli vi attribuisce;
- L'attribuzione dello statuto di azione dipende dal fatto se si considera il soggetto dotato o meno di competenze (volere/sapere/potere) in base ad un giudizio precedente;
- l'attore è il garante ultimo del significato della propria azione;
- l'individualismo, cioè l'azione è concepita come se fosse una faccenda, privata e non coinvolgesse altri

attori per cui il suo statuto e il suo significato non dovessero essere riconosciuti intersoggettivamente (cfr. Sparti 1992, p. 43);

- esiste una connessione diretta fra una specifica *performance*, non importa quanto semplice o complessa, e uno specifico stato interno;
- l'azione ha un unico significato vero che corrisponde all'intenzione dell'attore da cui è mossa; l'identità di codice, cioè si postula che l'attore realizzi l'azione e il destinatario o l'osservatore la interpretino secondo le stesse regole.

Ne consegue che l'azione, cioè l'intenzione più la realizzazione, è una faccenda privata, frutto di una mente solipsistica. Il suo significato non ha bisogno di essere sanzionato intersoggettivamente, ma può solo essere spiegato dall'attore o ricostruito utilizzando gli indizi lasciati dallo stesso. Così "si finisce col cercare lo specifico dell'azione nella sola competenza, nella qualificazione del soggetto, perdendo di vista sia il momento centrale della realizzazione che quello, meno vistoso ma tanto condizionante, della sanzione."(Sbisà op. cit., p. 45).

Tale concezione dunque non considera la natura eminentemente intersoggettiva dell'azione sia in termini di basi neurobiologiche che di regole e prassi sociali e la vede come prodotto. Quasi mai esiste, nel nostro agire quotidiano una connessione diretta uno-a-uno fra un'intenzione la sua performance e lo scopo. Normalmente le intenzioni e/o gli scopi sono multipli e non sempre connessi direttamente e, come spesso accade, la realizzazione della *performance* può influenzare gli scopi e quindi retroagire sull'intenzione.

Inoltre il modello intenzionalista cade in un ragionamento circolare: l'intenzione viene spiegata dal riconoscimento della *performance* che essa dovrebbe spiegare. Se ad un soggetto non viene riconosciuta a priori la *competence*, come spesso accade a persone disabili, questa concezione può far cadere facilmente nel classico errore della profezia che si autoavvera per cui la *performance* può non essere riconosciuta come tale.

Il modello contestualista, invece, considera come punto di partenza non lo stato interno (intenzioni e desideri) ma la realizzazione dell'azione e il suo riconoscimento intersoggettivo. Quindi l'azione è sempre azione-in-un-contesto, azione con e per qualcuno. Si ha azione quando un evento viene ascritto a qualcuno, gliene si attribuisce la responsabilità. Ne deriva che l'azione ha sempre un aspetto intersoggettivo per cui la comunità, il destinatario o l'osservatore dell'azione si prendono la responsabilità di riconoscerla o meno come tale. C'è sempre bisogno di un interprete perché l'azione sia riconosciuta o messa in dubbio. Ne consegue che:

- l'attore non è il garante ultimo del significato della propria azione;
- l'azione non è una connessione uno-a-uno fra una intenzione e la sua realizzazione, ma una connessione multipla fra intenzioni e desideri diversi, fra questi e riconoscimenti esterni diversi e regole condivise.

Il modello contestualista non nega che l'attore abbia intenzioni, desideri e scopi, ma nega la pretesa di esclusività della spiegazione intenzionale. Il significato non è riducibile all'attribuzione che ne fa l'attore, o alla ricostruzione della sua intenzione, ma comprende anche il modo in cui l'azione viene recepita dal destinatario, dall'interlocutore o da un osservatore. A tale proposito Sbisà propone per l'azione il concetto di "risolubilità": "Tale termine [...] può essere usato in riferimento a quei concetti che non vengono applicati in base all'accertato verificarsi di condizioni necessarie e sufficienti, ma, una volta ascritti in base a delle motivazioni che di per sé non mirano ad essere esaurienti, possono essere revocati qualora sorgano e si dimostrino valide certe obiezioni" (Sbisà op. cit., p. 46).

Ci sembra che questa posizione sia euristicamente utile in ambito educativo e formativo in genere ed in particolare quando si tratta di persone disabili perché sottrae l'operatore dalla scelta dicotomica e spesso

mortifera o/o. Inoltre questi si deve prendere la responsabilità di attribuire quel determinato significato all'azione per cui non può trincerarsi nel ruolo notarile di chi prende semplicemente atto. Ci sono quindi tre punti di vista da cui l'azione può essere riconosciuta o meno ed assumere significato:

- il significato per l'attore;
- il significato per il destinatario o l'interlocutore dell'azione;
- il significato come reinterpretazione dell'azione da parte di un osservatore.

E nessuno di questi tre punti di vista ha uno statuto privilegiato rispetto agli altri. Come si vede c'è una forte consonanza fra questa concezione dell'azione e quella dell'osservazione che abbiamo proposto. Infatti, se uno stesso atto motorio, come si è detto, può sia appartenere ad azioni diverse sia costituire azioni diverse, allora identificare un'azione implica una buona dose di inferenza (e non importa se l'inferenza è automatica e sotto il livello di coscienza). E ciò è dimostrato sia dal fatto che con le azioni si può mentire sia dal disaccordo in cui possono trovarsi due osservatori nell'attribuire allo stesso evento corporeo significati diversi.

“Ciò significa che le azioni in quanto tali non possono essere osservate, identificate e descritte. Accediamo ad esse solo tramite l'interpretazione dei fatti. Tali parti osservabili degli atti possono essere, tuttavia, estremamente ambigue” (van Dijk op. cit., p. 271). L'ambiguità risalta quando non si conosce il contesto in cui avviene l'azione o perché nuovo o idiosincratico. Vale a dire che l'osservatore non possiede la competenza per agire/interagire in quel contesto.

Tale posizione può apparire estremista specialmente se ci si riferisce ad azioni strumentali semplici, eppure basta riflettere sulle difficoltà o divergenze di lettura in cui ci troviamo invischiati quotidianamente: “ha lanciato il pallone o semplicemente l'ha buttato?”, “quel complimento è stato un complimento oppure una presa in giro?” Oppure, come si diceva circa l'osservazione, “ha messo il piatto in tavola o l'ha sbattuto sulla tavola?”. Ciò diventa ancor più problematico quando ci si trova di fronte ai comportamenti di bambini o di persone disabili. D'altra parte questa è la nostra condizione normale: contrattiamo il significato delle nostre ed altrui azioni all'interno delle relazioni interpersonali e delle regole sociali. E su questa contrattazione spesso ci giochiamo i nostri rapporti.

## 5. 5 Azione diretta allo scopo

### Habermas distingue quattro tipi dell'agire:

- *azione teleologia* o diretta allo scopo (GDA, *goal directed action*) per cui l'attore “provoca il verificarsi di uno stato auspicato scegliendo i mezzi che nella situazione data promettono successo e applicandoli in maniera adeguata” (Habermas, op. cit. p. 155);
- *agire regolato da norme* si riferisce “a membri di un gruppo sociale che orientano il proprio agire in base a valori comuni” (op. cit., p. 156). Le norme prescrivono il comportamento e rappresentano l'intesa esistente all'interno di quel gruppo sociale;
- *l'agire drammaturgico* si riferisce “a partecipanti dell'interazione che creano l'uno per l'altro un pubblico dinnanzi al quale si rappresentano [...] Il concetto di *autorappresentazione* non significa un comportamento espressivo spontaneo, bensì la stilizzazione della manifestazione delle proprie esperienze vissute in funzione degli spettatori” (op. cit., pp. 156-57).

- *l'agire comunicativo* “ si riferisce all'interazione di almeno due soggetti capaci di linguaggio e di azione che (con mezzi verbali o extraverbali) stabiliscono una relazione interpersonale. Gli attori cercano un'intesa attraverso la situazione di azione per coordinare di comune accordo i propri piani di azione e quindi il proprio agire” (*ibidem*). Habermas afferma che in questo caso il linguaggio assume un ruolo prioritario.

Se si toglie alla azione-diretta-allo scopo (GDA) la concezione di un attore solitario con una prospettiva egocentrica e puramente utilitaristica, e quindi identificarla solo con l'azione strumentale, e se si accetta la definizione di GDA come il “comportamento cosciente, intenzionale, pianificato, diretto allo scopo e socialmente controllato, di un attore” (von Cranach 1982, p. 41) si vede che, pur in forme diverse, tutte e quattro le tipologie dell'agire sono in realtà delle azioni-dirette-allo scopo. Ad esempio, nell'azione regolata da norme lo scopo può essere la coesione del gruppo sociale o la conferma della propria identità di gruppo. Nell'azione drammaturgica lo scopo può essere la conferma o la modifica del proprio sé sociale (i giochi di faccia di Goffman, intendendo per faccia “l'immagine di se stessi delineata in termini sociali positivi (Goffman 1969, p. 7).

D'altra parte quando si parla di assunzione di un ruolo lavorativo come capacità di apprendere a lavorare e non tanto di apprendere un lavoro, si fa riferimento, secondo gerarchie sempre mutevoli, a tutti e quattro i tipi di azione. Non si può assumere un ruolo lavorativo se non si apprendono le competenze di un agire retto da norme: per fare un esempio minimale, la responsabilità degli attrezzi da lavoro (cura e conservazione) è una forma di questo tipo di agire. D'altra parte è molto difficile attuare un'azione lavoro di tipo cooperativo senza un agire comunicativo cioè di una relazione interpersonale così come l'azione-lavoro può portare all'instaurarsi o al modificarsi della relazione stessa.

Se l'azione è un sistema intenzioni-mezzi-scopo, quando il risultato coincide con lo scopo parliamo di azione riuscita; quando non corrisponde, parliamo di “azione fallita”. Quindi lo scopo è parte indispensabile nell'identificare un'azione. È nella connessione fra intenzione e scopo che ritroviamo il senso completo dell'azione perché, per comprendere il nostro ed altrui agire, non ci basta individuare cosa accade ma abbiamo anche bisogno di attribuire un perché.

Ci sembra opportuno distinguere fra intenzione e scopo, anche se, nel linguaggio comune ma non solo, i due termini sono spesso usati come sinonimi. Dal punto di vista dell'osservatore esterno o dell'interlocutore l'intenzione risponde alla domanda “cosa fa?”, ossia identificare, dare un nome all'azione. La classica domanda “che intenzioni hai?” mira a conoscere il futuro corso di azioni dell'interlocutore. Dal punto di vista dell'attore, l'intenzione è uno stato interno che comprende credenze, percezioni, desideri. È essenzialmente una direzione verso, il percorso di congiunzione fra un soggetto ed un oggetto di valore, ossia non esistono azioni non intenzionali. In termini semplici, l'intenzionalità significa volere quell'azione e le relative conseguenze.

Lo scopo, cioè “la rappresentazione immaginaria di uno stato a cui si aspira come risultato di un'azione” (von Cranach op. cit., p. 48) invece risponde alla domanda “perché lo fa?”. Quindi, necessariamente, tra intenzione e scopo realizzato c'è sempre una distanza temporale che può essere minima o molto lunga. Anche con l'azione più semplice si è già in una situazione progettuale cioè una proiezione nel futuro, per cui è il futuro che retroagisce sul presente innescando l'azione concreta la quale, a sua volta, pesca nel passato per reperire le competenze per realizzarsi.

D'altra parte, “non si possono separare gli scopi futuri e le situazioni passate [...] la nostra coscienza istituisce dei collegamenti tra presente, passato e futuro e, in verità, spesso in modo tale che il passato ricordato e il presente vissuto giustificano il futuro desiderato, dunque il nostro obiettivo” (von Cranach op. cit., p. 39). Molto semplicemente, compiamo un'azione perché l'abbiamo sempre fatto: è il caso delle abitudini, delle routine, dei rituali. Non si può sottovalutare il ruolo, sia nella vita personale sia in ambito educativo e formativo, delle routine e delle abitudini.

Nella concezione sempre più articolata dell'azione entrano elementi non direttamente osservabili ma inferibili come "intenzionalità", "rappresentazione" e "coscienza". In quest'ultimo caso è bene chiarire ulteriormente: la coscienza non è una "cosa" bensì una relazione, ossia non è mai coscienza pura ma sempre e solo coscienza di qualcosa. E gli stati di coscienza sono letteralmente infiniti.

A questo proposito Edelman distingue fra coscienza primaria e coscienza di ordine superiore. La coscienza primaria "è lo stato di consapevolezza mentale delle cose del mondo, in cui si hanno immagini mentali del presente; ma non si accompagna affatto alla sensazione di essere una persona con un passato ed un futuro". Essa "manca della nozione esplicita o del concetto di un sé personale, e non procura la capacità di modellare il passato e il futuro [...]"(Edelman 1992, p. 174). Questo tipo di coscienza è presente certamente anche nei mammiferi superiori.

Invece la coscienza di ordine superiore, o coscienza di sé "comporta il riconoscimento [...] dei propri atti e sentimenti; incorpora un modello dell'identità personale, del passato e del futuro, oltre al modello del presente" (ibidem) quindi ci libera dalla schiavitù del presente. Per avere un modello dell'identità personale è necessario avere anche un modello delle identità altrui, per cui la coscienza di ordine superiore "include di necessità le interazioni sociali" (Edelman, Tononi 2000, p. 234).

Questa distinzione fra livelli di coscienza e la necessaria presenza di un senso del sé come condizione per l'attuazioni di azioni consapevoli e finalizzate apre una riflessione per quanto riguarda la formazione di persone disabili e i loro limiti nell'ideazione ed esecuzioni di azioni complesse, connesse e strutturate quali sono le azioni lavoro.

Per quanto riguarda il ritardo mentale grave non è possibile un percorso di formazione di questo tipo proprio perché manca di una coscienza di sé e quindi della capacità di connettere passato, presente e futuro. Per quanto riguarda il ritardo mentale medio e lieve, la situazione è molto articolata e dipende dal percorso personale di ognuno ma, per tutti vale la difficoltà di rappresentarsi, organizzare e realizzare autonomamente sequenze lunghe di azioni concatenate. Cercheremo più avanti di identificare ed esemplificare alcune di queste difficoltà.

Può sembrare che nell'azione l'agire umano debba sempre essere consapevole in tutte le sue fasi, che tutti i passi siano pianificati e funzionali ad un unico scopo finale, e quindi che intenzionalità e consapevolezza siano sinonimi come può sembrare che necessariamente prima ci sia l'intenzione e poi l'azione e quindi lo scopo. In realtà questa è una situazione che copre solo una parte minoritaria delle nostre azioni quotidiane, quasi una situazione di laboratorio che sembra eludere il problema del livello di identificazione e di descrizione delle azioni.

Intanto bisogna "distinguere tra quelle intenzioni che sono formate precedentemente alle azioni e quelle che non lo sono [...] Anche nei casi in cui io ho un'intenzione precedente di fare qualche azione, ci sarà normalmente una quantità di azioni sussidiarie che non sono rappresentate nell'intenzione precedente ma che sono nondimeno compiute intenzionalmente" (Searle 1983, p. 90).

Ciò ha a che vedere con la struttura gerarchica delle azioni e degli scopi. In teoria si tende a distinguere le azioni in semplici e complesse in base ai tipi e quantità di programmi motori messi in atto e, appunto, alla gerarchia degli scopi. In realtà a ben guardarle, a parte poche azioni base come "camminare", "correre", "sedersi", anche le azioni più di routine, e quindi apparentemente più semplici, sono composte da azioni diverse, sia per programmi motori messi in atto, sia per livelli di difficoltà. Per questo è importante, nella situazione di formazione al lavoro di persone disabili analizzare attentamente la sequenza di un'azione apparentemente semplice e che pure fallisce o viene realizzata malamente per comprendere quale è il nodo critico in cui il processo ideativo, prassico od organizzativo si blocca o fallisce.

Per non parlare del fatto che spesso noi compiamo azioni multiple contemporaneamente, di durata diversa, alcune principali altre collaterali, che hanno significati e scopi diversi, a volte complementari,

a volte indipendenti l'uno dall'altro e quindi con gradi diversi di consapevolezza. In realtà, siamo poco o nulla coscienti di tutta una serie di azioni che compiamo in modo del tutto automatico e pur tuttavia perfettamente intenzionale per cui è opportuno non far coincidere necessariamente l'intenzionalità con la coscienza. Anzi, più una persona è abile in un campo, maggiore è la quantità delle azioni automatizzate, sia essa un cuoco, sciatore, calciatore, danzatore o artigiano.

Casomai è proprio il principiante che ha una eccessiva consapevolezza della sequenza delle azioni da compiere per cui più facilmente fallisce o realizza un'azione molto meno fluida, come tutti possono ricavare dalla propria esperienza di quando hanno imparato a guidare l'auto o a sciare. Anzi l'azione esperta implica proprio il progressivo passaggio dal controllo cosciente dei singoli passi dell'azione e dei movimenti all'automatismo, "dopo di che l'attenzione diventa libera per processi di pianificazione più elevati" (von Cranach op. cit., p. 43) salvo la capacità di ritornare velocemente alla piena consapevolezza in caso di difficoltà come l'apparizione di un ostacolo improvviso durante la guida. Si tratta, per dirla con un ossimoro, di "dimenticare a memoria". Ed è bene che sia così, altrimenti continueremmo ad inciampare nei nostri piedi.

Quando si parla di coscienza dell'azione, specialmente dell'azione competente e complessa, quindi si deve intendere una coscienza globale che comprende il piano d'azione e lo scopo e non tanto dei singoli passi che vengono svolti in maniera più o meno automatica. Nella situazione di persone disabili, al di là della difficoltà o meno di compiere le singole azioni, spesso la situazione è invertita: mentre è presente la coscienza dell'azione in atto sembra mancare o essere carente la coscienza dell'intenzionalità globale e quindi dello scopo finale. Come "un'azione non esiste singolarmente, ma quasi sempre si accompagna ad altre" (Kaminski 1982, p. 135) in un ordine gerarchico o in una costellazione, così lo scopo non è quasi mai unico ma si inserisce in una gerarchia di scopi che non sono tutti necessariamente predeterminati. Anzi in una interazione, non importa se cooperativa o competitiva, dove le azioni di un attore devono tenere conto delle azioni di almeno un altro attore, la gerarchia di scopi non può essere predeterminata. Una stessa azione può avere scopi molto diversi cioè inserirsi in piani di azione e strategie diverse. Ad esempio, lo scopo dell'azione "prendere il bicchiere" può essere "bere" o "tirarlo in testa a qualcuno". Ma, a sua volta, l'azione "bere" può avere come scopo "dissetarsi", "schiarirsi la voce" oppure "stare in compagnia" o ancora tutti e tre contemporaneamente dove la gerarchia varia a seconda del contesto.

La differenza di attribuzione di scopi e dei livelli della loro consapevolezza è, spesso, la condizione normale nelle interazioni e nelle situazioni progettuali. Ad esempio:

- "gli scopi finali non sono predeterminati o vengono modificati nel corso delle azioni stesse, oppure
- gli scopi finali diventano scopi intermedi per il prolungamento della sequenza di azioni, oppure
- la sequenza azione-scopo viene arrestata in punti diversi dai partecipanti o dall'osservatore, oppure
- gli scopi finali rimangono del tutto o quasi inconsapevoli all'autore delle azioni e/o sconosciuti all'osservatore, oppure
- vengono attribuiti scopi diversi dai partecipanti o dall'osservatore" (Berti, Comunello op. cit., pp. 77-78).

In una sequenza qualunque di azioni, la gerarchia degli scopi può essere quindi prolungata potenzialmente all'infinito ma, man mano che si sale nella loro gerarchia ed essi diventano sempre più generali, la loro definizione diventa sempre più generica e loro consapevolezza sempre più vaga fino ad identificarsi quasi con i valori. Né definire lo scopo come uno stato futuro desiderato implica che esso sia presente sempre e necessariamente alla coscienza. Se così fosse, se la nostra attenzione fosse rivolta costantemente ad essi, essa non sarebbe più disponibile per l'elaborazione di informazioni riferite all'azione presente e alla programmazione dei passi successivi. Per esemplificare banalmente, la fretta o l'ansia di raggiungere lo

scopo può ostacolare sia la pianificazione funzionale dei passi sia la realizzazione delle specifiche azioni con il conseguente rischio di far fallire proprio lo scopo perseguito. Nella realtà, gli scopi, specialmente nelle sequenze prolungate di azioni, “si affacciano alla coscienza solo in determinati momenti, quelli in cui avvengono decisioni sugli obiettivi stessi o sui modi per raggiungerli” (von Cranach, Ochsenein op. cit., p. 40).

Quando si parla di sequenza e gerarchia delle azioni e degli scopi necessariamente si parla di piani per l'azione. Come lo scopo è la rappresentazione di una situazione futura desiderata, così il piano è “l'insieme delle rappresentazioni e dei ragionamenti relativi alle vie da seguire per il raggiungimento di essa” (von Cranach, Ochsenein op. cit., p. 41). La funzione dei piani di azione è doppia: indicare all'inizio il percorso da seguire per raggiungere lo scopo e controllare, nel corso dell'attività, se le azioni compiute permettono di avvicinarsi alla meta finale. Non si tratta di un percorso rigido e il controllo, nei punti di snodo dell'attività serve appunto a verificare se rappresentazioni e ragionamenti coincidono con il risultato. In caso contrario la pianificazione porta a modificare l'azione o addirittura il piano stesso. Perciò il concetto di piano si sovrappone almeno parzialmente a quello di strategia e si differenzia da quello di programma.

Seguendo Morin (Morin 1980, p. 143 e segg.) un programma è predefinito e lineare. Le sequenze di operazioni sono definite a priori, coordinate e poste in un ordine temporale preciso. Di fronte all'errore o al caso, l'azione può solo essere ripetuta o il programma annullato e sostituito da un altro programma. Ma soprattutto prevede un programmatore, *deus ex-machina* esterno alla situazione, dotato di razionalità totale. Ora, nessun educatore od operatore può essere esterno ed indipendente dalla situazione che vuole modificare, tanto meno quando essa riguarda la sua relazione con un disabile.

Invece la strategia «si fonda non soltanto su decisioni iniziali di attivazione ma anche su decisioni successive, prese in funzione dell'evolversi della situazione - cosa che può produrre nella catena e persino nella natura delle operazioni previste. [...] La strategia presuppone la capacità di portare avanti un'azione nell'incertezza e di integrare l'incertezza medesima nell'attuazione dell'azione» (op. cit., p. 144). Che è poi la situazione normale nelle relazioni interpersonali ed in particolare nelle relazioni educative e formative.

Come per gli scopi, così per i piani, i livelli di coscienza sono variabili a seconda si tratti di attività di routine o nuove, di azioni esperte o meno. Come gli scopi, i piani possono essere continuamente presenti alla coscienza o emergere solo nei momenti di scelta in cui si deve prendere una decisione fra due linee d'azione alternative.

Finora si è parlato di intenzioni, piani, scopi, coscienza ma ciò che influenza, e spesso determina, sia i piani che gli scopi sono i valori. Per “valore” intendiamo ciò che è importante per un individuo a prescindere dagli scopi e dai piani di azioni specifiche. Hanno quindi un carattere generale e pervasivo, influenzando in modi diversi, spesso sottili e poco consapevoli, non solo gli scopi e le azioni ma anche i modi stessi delle azioni di una persona fino a coinvolgere il complesso del suo comportamento. I valori sono perciò una parte costitutiva della personalità di un individuo e delle sue scelte di azione.

Se, ad esempio, per un individuo la puntualità è un valore, anticiperà alcune azioni e ne posticiperà altre, ne svolgerà alcune con una determinata velocità. E non è detto che i valori siano consapevoli, anzi, il più delle volte, emergono alla coscienza solo quando sono disattesi o negati. Per rimanere all'esempio della puntualità, se una persona che ha questo valore interagisce con una che non lo ritiene tale, percepirà questo disconoscimento del valore come un disconoscimento alla sua persona. Perciò l'identità o la differenza di valori può influenzare grandemente il tipo e la qualità delle relazioni interpersonali e quindi delle azioni interattive. E non è detto che un valore sia solo individuale, può essere anche un valore sociale di una cultura: la puntualità è un valore molto importante nella società americana.

## 5. 6 Azione ed emozione

Finora sembra che l'azione consista in una attività puramente cognitiva e pratica: intenzione, selezione dei mezzi, pianificazione, realizzazione, confronto fra risultato e scopo. Invece nell'azione gioca un ruolo molto importante l'emozione sia sotto l'aspetto motivazionale che valutativo che della performance. Dal punto di vista etimologico il termine "emozione" viene dal latino attraverso il francese, ex-motus, quindi la individua come un movimento dall'interno dell'individuo verso l'esterno. Infatti nell'esperienza soggettiva dell'emozione ci sentiamo spinti ad agire, percepiamo l'emozione come una forza che ci fa muovere, di cui siamo gli esecutori.

Fino a non molto tempo fa si riteneva che i centri cerebrali delle emozioni fossero circoscritti al sistema limbico che si trova nella parte più interna del cervello e comprende, fra l'altro, l'amigdala, l'ippocampo, la corteccia cingolare anteriore. Questo sistema è anche la sede del piacere/dispiacere ed è collegato con l'ipotalamo, la sede dell'organizzazione motoria automatica. L'ipotalamo assicura l'attivazione e l'integrazione di comportamenti specie-specifici basilari come quelli di difesa, di nutrizione e sessuali. Si tratta però di comportamenti che si svolgono secondo una sequenza molto stereotipata, legati solo alla memoria a breve termine e quindi disponibili per l'azione immediata. Ad esempio, la reazione di soprassalto è una reazione totalmente automatica e stereotipata ben distinta dalla sorpresa.

In realtà si è scoperto che le emozioni non sono circoscritte lì perché il sistema limbico è responsabile anche dei meccanismi che portano all'attribuzione dei significati e valori agli stimoli. Esso è anche implicato nel sistema di elaborazione delle informazioni che media le funzioni cognitive sociali come il riconoscimento dei volti. Oltre a ciò sembra responsabile anche della memoria a lungo termine.

Ma nei mammiferi superiori, e quindi ancor di più nell'uomo, questa parte del cervello è fortemente connessa tramite circuiti neurali di tipo diverso, con la neocorteccia cioè la parte più recente del cervello. La neocorteccia fornisce alle emozioni un'analisi cognitiva perché essa "è responsabile delle previsioni, dell'analisi delle informazioni linguistiche; in aggiunta la neocorteccia contribuisce tanto alla costruzione di piani ed interessi spontanei che sono vitali nel suscitare occasioni di emozione vera e propria, quanto alla produzione delle emozioni dell'interesse e del desiderio per ciò che si può ottenere in futuro" (Frijda 1986, p. 515).

Ne deriva che tutti i processi di elaborazione delle informazioni sono basati sull'emozione, nel senso che l'emozione è l'energia che dirige, organizza, amplifica e modula, valuta l'attività cognitiva in base a dei valori, e, a sua volta, costituisce l'esperienza e l'espressione di tale attività. Si può affermare quindi emozione e motivazione, come impulso generale ad agire, siano quasi sovrapponibili. Lo schema fondamentale di tutte le emozioni, ossia il tipo di movimento base è lo stesso che guida la sopravvivenza di ogni essere vivente: avvicinamento, e quindi contatto, inglobamento, predazione, ecc. Oppure allontanamento, quindi ritrarsi, fuga, ecc.: movimento base comune all'ameba, al gatto e a noi.

Anche le sfumature emotive più complesse, a livello di azione manifesta o mentale, rispondono a questo schema, a volte oscillando fra avvicinamento ed allontanamento. Ovviamente avvicinamento e allontanamento non possono essere intesi solo in senso fisico. Quindi le emozioni devono essere profondamente funzionali alla sopravvivenza, alla vita, alla ricerca del benessere e alla fuga dal malessere, intesi nel senso più ampio. Darwin, cui fra l'altro si deve un elenco ancora valido delle emozioni fondamentali, è stato il primo a studiare scientificamente le manifestazioni emotive sia negli animali che nell'uomo. Egli sostenne che le emozioni hanno avuto una funzione nell'evoluzione e che le espressioni emozionali e quindi la comunicazione delle emozioni sono utili per le specie sociali, uomo compreso. Le emozioni servono per il coordinamento delle relazioni sociali: allarme, attaccamento, minaccia, sottomissione, alleanza. Quindi sono il metro principale con cui stabiliamo ciò che è importante o meno per noi.

Se ciò è vero, allora le emozioni sono fortemente legate alla memoria e al suo consolidamento, tanto è vero che il passaggio di un fatto dalla memoria a breve termine alla memoria a lungo termine avviene

spesso in base alla sua valenza emotiva. Ma le memorie procedurale, episodica o semantica sono alla base dell'apprendimento. Quindi c'è un circuito emozione-memoria-apprendimento. D'altra parte questa connessione esiste a livello biologico in quanto l'amigdala, centro della memoria emotiva, è connessa con l'ippocampo centro della memoria dichiarativa, cioè della memoria esprimibile.

Proponiamo una definizione abbastanza "fredda" di emozioni come "fenomeni dinamici creati all'interno dei processi cerebrali di valutazione dei significati, che risentono direttamente di influenze sociali" (Siegel op. cit., p. 123). Questa definizione è meno astratta di quanto sembri perché ne mette in risalto l'aspetto attivo, la funzione cognitiva e il ruolo intersoggettivo. Quindi l'emozione è una delle forme e dei motori dell'adattamento. Fa parte di un processo cognitivo o innesca un processo cognitivo e si qualifica come momento di valutazione della situazione.

Questa definizione si accompagna ad un'altra dello stesso registro: "Le emozioni sono modalità di preparazione all'azione relazionale, sia sotto forma di tendenza a stabilire, mantenere o rompere una relazione con l'ambiente sia sotto forma di modalità di preparazione relazionale in quanto tale" (Frjida 1985, p. 119). O di modifica delle modalità di preparazione all'azione. Ossia "tendenza all'azione" e "emozione" sono la stessa ed identica cosa (ibidem).

La tendenza all'azione è la preparazione ad azioni differenti ma che hanno tutte il medesimo intento (Frjida op. cit., p. 118). Ad esempio, la paura può portare alla fuga o all'attacco sia in senso reale che metaforico, ma entrambe le azioni hanno lo scopo di eliminare il pericolo. L'amore può portare ad abbracciare, a scrivere una lettera, ad aiutare, ecc. Ma tutte queste azioni diverse hanno il medesimo scopo di realizzare o rafforzare la vicinanza con l'oggetto d'amore.

I concetti di preparazione all'azione e di tendenza all'azione "derivano in parte dall'osservazione del comportamento. Il comportamento espressivo sembra indicare un qualche stato di preparazione o di mancanza di preparazione a manifestare ulteriori reazioni. Nell'esperienza soggettiva le emozioni sono caratterizzate dalla sensazione di essere spinti a fare qualcosa, di avere un certo impulso, un qualche tipo di preparazione all'azione" (Frjida op. cit., p. 123).

Dal punto di vista cognitivo percezione e valutazione, o, meglio, tipo di apprezzamento, sono le basi percettivo-cognitive da cui discende ogni emozione. La percezione è la presa d'atto che l'oggetto o l'evento esiste indipendentemente dal soggetto. Ossia, in termini di millisecondi, vi è un aumento dello stato di vigilanza ed una valutazione inconscia del tipo "qualcosa di importante sta succedendo qui ed ora", seguita subito dalla valutazione in termini positivi o negativi che dà il via alla risposta emotiva. Quindi "La sequenza percezione – valutazione - emozione è così strettamente intrecciata che la nostra esperienza quotidiana non può mai essere definita come conoscenza oggettiva, ma sempre come conoscere ed apprezzare o conoscere e non apprezzare" (Frjida op. cit. 120).

La tendenza all'azione e la modifica della tendenza all'azione non sono necessariamente preparazione all'azione manifesta. La tendenza all'azione si può tradurre in azioni mentali il cui intento è simile a quello delle azioni manifeste: allontanarsi o avvicinarsi ad un oggetto col pensiero, distaccarsi emotivamente da esso; allontanarsi o avvicinarsi ai propri pensieri. La preoccupazione è equivalente all'attenzione vigilante di tipo visivo; la rimuginazione all'esplorazione; l'intellettualizzazione (ricerche di spiegazioni raziocinanti in cui il soggetto si chiama emotivamente fuori) all'evitamento manifesto. Il "Non ci voglio pensare" o la battuta "Domani è un altro giorno" di Rossella O'Hara nella scena finale di *Via col vento* sono vere e proprie modifiche della tendenza all'azione e corrispondono all'evitamento manifesto.

"Non è possibile stabilire una netta distinzione fra emozione e motivazione. Si tratta in effetti di concetti che si sovrappongono in parte. [...] La principale distinzione che occorre introdurre riguarda le emozioni vere proprie come paura, collera, gioia. Esse sono caratterizzate dal fatto che le loro tendenze all'azione sono di tipo relazionale, essere riguardano l'essere-con e l'essere-senza" (Frjida op. cit. pp. 126-27) mentre la motivazione può non essere di tipo relazionale.

Si diceva prima che noi ci sentiamo mossi da un'emozione e infatti le tendenze all'azione hanno il carattere di impulsi o spinte ed esigono prepotentemente che si presti loro attenzione e le si metta in esecuzione. Esse tendono a persistere nonostante le interruzioni dei programmi di azione; tendono a interrompere le azioni e i programmi in corso di svolgimento; tendono ad appropriarsi delle risorse percettive, di attenzione e di pensiero necessarie all'elaborazione delle informazioni.

Le emozioni in quanto tendenze all'azione sono originate dalla discrepanza o dalla percezione di una concordanza possibile fra lo stato attuale e la realtà esterna. "La non corrispondenza, la corrispondenza potenziale e la corrispondenza danno origine a dei segnali, i quali indicano che l'azione è necessaria, ha delle possibilità di successo, o può terminare. Possiamo identificare tali segnali con i sentimenti di dolore, piacere e desiderio" (Frijda op. cit., p. 127).

Le tendenze all'azione e i cambiamenti di preparazione all'azione in generale sono programmi che hanno una precedenza nel controllo dell'azione o nell'elaborazione dell'informazione. I segnali di dolore, piacere e desiderio hanno una grande persistenza. Sono molto forti, impongono attenzione, e il sistema riconosce che essi hanno diritto al controllo. Questa precedenza di controllo sui programmi dell'azione confermerebbero l'origine e la funzione evolutiva delle emozioni. Quando si percepisce un pericolo scatta un meccanismo che interrompe bruscamente le azioni in corso e mette in atto una sequenza di azioni dettata dall'emozione.

La nostra storia personale e l'ambiente culturale e sociale ci ha portati ad essere predisposti a certi tipi di azione perché ci hanno dato dei risultati che ci soddisfacevano. Per cui i benefici che, in base alle esperienze, ci si aspetta di ricavare dalle azioni a cui si è predisposti aumentano la disposizione ad agire. "Il carattere costrittivo dell'emozione deriva perciò in parte dal fatto che si vuole essere costretti, che ci si lascia attirare dal richiamo della fuga dal dolore o dal possesso dell'oggetto desiderato. Non è facile sfuggire a questo richiamo; la forza costrittiva dell'emozione è in parte la forza di una seduzione di cui si è complici" (Frijda op. cit., p. 133). Le emozioni hanno strutture intenzionali ossia direzioni verso azioni od oggetti diversi. Ma, a differenza delle azioni dirette ad uno scopo, non si tratta di uno stato futuro, ma di qualcosa che si vuol ottenere *adesso*, in conformità ai valori iscritti nel sistema, ed esistenti dentro di esso prima che venga sollecitata l'azione. Lo scopo delle emozioni non è costituito dalla rappresentazione di uno stato futuro, ma è implicito nei segnali di discrepanza o di concordanza promessa, attivati dalla situazione presente. Non è necessario che queste intenzioni portino ad azioni manifeste. Spesso si manifestano solo nel pensiero oppure si traducono solo in agitazione e non in azioni finalizzate. Tipi diversi di paura richiedono comportamenti diversi e quindi hanno alla base strutture intenzionali diverse. Solitamente le emozioni sono divise in emozioni fondamentali o semplici e emozioni complesse. Sono fondamentali quelle emozioni che corrispondono ad una modalità di comportamento "innato" unica, caratteristica, e presumibilmente specie-specifica. Secondo Ekman e Friesen le emozioni fondamentali sono: felicità, paura, tristezza, sorpresa, collera, e disgusto. Ma su questo elenco non tutti sono d'accordo. Per esempio c'è chi ci aggiunge la vergogna. Sono fondamentali perché dotate di espressioni mimiche condivise da tutte le culture e riconoscibile in tutte le culture. Quindi non sono apprese. Ricerche sui bambini ciechi hanno dimostrato che almeno fino a tre mesi hanno le stesse espressioni mimiche emotive dei bambini vedenti. In realtà, ognuna di queste emozioni possiede una gamma che va da uno stato di attivazione, di espressione e di vissuto dal più al meno intenso. Ad esempio, quella che chiamiamo paura si manifesta in una gamma che va dalla preoccupazione, all'allarme, all'ansia in diversi gradi, alla paura vera e propria fino al panico disintegratore.

"Le emozioni fondamentali sono al servizio di qualsiasi funzione fondamentale richieda, in un certo momento, il loro aiuto. La collera difende il territorio, il sé, il cibo, i piccoli, il compagno e la gioia conferma che si è avuto successo in ognuno di questi terreni" (Frijda op. cit., p. 138). Secondo alcuni, le emozioni complesse come l'invidia, l'ammirazione e la gelosia sono date da un miscuglio delle emozioni primarie. Secondo altri invece le emozioni non fondamentali più importanti non si prestano ad essere definite come miscugli. Ma possono essere viste a due livelli diversi di analisi: o come modalità di cambiamento di preparazione all'azione, oppure attraverso la natura dell'oggetto emozionale, cioè dell'oggetto o dell'evento cui è rivolta

la preparazione all'azione relazionale.

Ad esempio, la gelosia non sarebbe un miscuglio di collera e lutto. Essa nasce da una specifica costellazione di eventi, una specifica "storia" che può generare azioni diverse ed altre emozioni. Essa può generare odio e quindi portare alla distruzione, reale o simbolica, del rivale e/o del partner. Oppure, può generare depressione e quindi portare all'apatia e all'abbandono. Ne deriva che le emozioni complesse non hanno espressioni facciali caratteristiche e quindi non possono essere riconosciute solo dalle espressioni. Inoltre sembra che si apprendano, ossia dipendano dalla cultura in cui si è immersi e dalle interazioni sociali. Certamente sono in buona parte appresi gli oggetti per cui provare invidia, ammirazione o gelosia.

Ma apprese o meno, un aspetto importante delle emozioni è la loro regolazione sociale ed il loro controllo. I fattori socioculturali intervengono su aspetti diversi dell'esperienza emozionale. Intervengono sugli stimoli, cioè sugli oggetti o eventi che, tramite l'apprendimento, sono in grado di suscitare specifiche emozioni. Se la paura è un'emozione innata, di che cosa aver paura lo si impara. Intervengono sulle manifestazioni ossia sull'espressività emotiva, ad esempio regolano il tipo di produzione verbale, gli aspetti vocali del parlato, l'espressione mimica, i gesti, la postura. E qui le differenze culturali sono particolarmente evidenti, basti pensare alle manifestazioni di gioia o di lutto. Ma, a sua volta, una stessa emozione suscita emozioni diverse nell'interlocutore a seconda del canale privilegiato con cui si manifesta (verbale, gestuale, prosodico).

Le norme che regolano e controllano sia l'attivazione che la manifestazione dell'emozione variano secondo le culture, le situazioni sociali e sono in diretto rapporto con le rappresentazioni sociali di quella cultura. Rappresentazioni sociali che possono riguardare i rapporti gerarchici, i ruoli, i valori e spesso hanno la forma di miti che interpretano e piegano la realtà. Ad esempio, determinano quale sia l'emozione appropriata per una certa situazione sociale. Proviamo paura non solo come reazione automatica ma anche perché siamo stati socializzati attraverso l'interpretazione, la definizione ed il comportamento interattivo degli altri a provare quell'emozione e a comportarsi in quel determinato modo.

La mancanza dell'esperienza di paura può riflettere la mancanza di un apprendimento a sperimentare paura in determinate circostanze. In questo senso la presenza o l'assenza del senso del pericolo può essere considerato un problema cognitivo: non ha fatto l'esperienza, non gli è stato insegnato, oppure (e questa è il caso di alcune patologie) mancano le competenze cognitive per decidere se una situazione è pericolosa o meno.

Le emozioni rappresentano fin dai primi mesi di vita i principali regolatori del contatto e delle relazioni interpersonali e quindi la base delle strutture comunicative. Il controllo sociale dell'attivazione emozionale si realizza nell'interazione attraverso due meccanismi di regolazione:

- uno interno con cui il soggetto cerca di modulare il proprio stato emotivo e la relativa espressione;
- uno esterno con cui gli interlocutori modulano reciprocamente l'attivazione e l'espressione emozionale.

L'obiettivo della socializzazione delle emozioni consiste nel fare in modo che l'individuo apprenda:

- *come* esprimere le emozioni, cioè quelle che si chiamano le regole di esibizione che permettono di attenuare, intensificare, neutralizzare o dissimulare un'espressione emotiva;
- *quando* esprimere le emozioni cioè le regole situazionali che permettono di controllare la coerenza/corrispondenza fra emozione espressa e caratteristica della situazione;
- *come definire* le emozioni attraverso un lessico affettivo;

- *come interpretare* le proprie esperienze emozionali acquisendo la capacità di integrare lo stato interno, la manifestazione esteriore ed il vissuto soggettivo.

Come si vede, vi è un rapporto molto stretto fra emozione ed azione: non solo l'emozione predispone all'azione o al suo mutamento, non solo ne fornisce la spinta energetica e spesso anche la motivazione, ma entrambe rispondono anche a regole e valori sociali.

Se l'emozione è una tendenza all'azione perché spesso le emozioni forti intralciano, bloccano l'azione? Secondo una serie di autori l'emozione è un'alterazione, una disorganizzazione del funzionamento normale. Secondo altri invece è un meccanismo adattivo ed una fonte di energia e quindi di motivazione. Ovviamente hanno ragione tutti e due. In altre parole: quando un'emozione ha un effetto disgregatore e quando invece organizza e motiva e perché?

In genere i traumi o gli eventi catastrofici hanno un effetto disorganizzatore profondo perché c'è una frattura radicale di senso e di continuità esistenziale. Si dice infatti che è crollato il mondo. Questo porta in luce tutto il peso dell'intersoggettività in termini di rapporti, valori, abitudini, luoghi, storie ecc. Che stavano sotto ad ogni azione ed espressione emotiva normale.

Questa disorganizzazione non avviene solo negli eventi traumatici ma anche nelle situazioni di forte stress. Ci sono prove che, nei bambini, una situazione di stress continuato provoca modifiche irreversibili nel sistema cerebrale particolarmente nel sistema limbico e nella valutazione delle situazioni emotivamente cariche. Questa disorganizzazione delle azioni appare maggiormente quanto maggiore è il peso dei processi cognitivi implicati nell'azione: ad esempio, il terrore del palcoscenico o il terrore degli esami. In questi casi spesso avviene un degrado della coordinazione motoria e psicomotoria, quando non un blocco del movimento o il blocco del pensiero con la mente che si svuota.

In realtà si nota che gli effetti disgregatori si hanno quando il comportamento suscitato dall'emozione è estraneo ai fini delle azioni che si stavano compiendo. Quando invece il comportamento motivato dall'emozione è attinente al compito che si stava svolgendo, allora diventa una fonte di energia e di miglior organizzazione (ad esempio, la rabbia nel pugile o nel calciatore). Ma probabilmente influisce anche il livello di intensità dell'emozione.

Ci sono varie ipotesi per spiegare gli opposti effetti dell'emozione e non è detto che si tratti di ipotesi contrastanti, ma potrebbero essere anche complementari cioè che ciascuna spieghi alcune situazioni e non altre.

**La competizione fra le risposte.** La risposta emotiva interferisce con l'esecuzione del compito nella misura in cui si tratta di azioni incompatibili con le azioni previste dal compito come l'inibizione rispetto ad una prestazione motoria o la fuga rispetto ad una rappresentazione o prestazione cognitiva. Mentre facilitano la prestazione quando coincidono con quelle previste dal compito. Una forte componente nell'interferenza è data dal peso che si attribuisce al ruolo sociale della valutazione o del giudizio, quindi ha a che fare con l'immagine di sé e con l'importanza che si attribuisce all'altro nel confermare o modificare questa immagine. Quanto più forte è l'emozione tanto più le risposte semplici e automatiche avranno la meglio su quelle complesse, volontarie e più razionali.

**L'ipotesi della capacità attentiva.** L'emozione riduce il complesso di segnali cui si presta attenzione, ossia si ha una specie di zoom che focalizza, amplifica e restringe il campo dei segnali significativi per il soggetto. Oppure ci può essere una riduzione generalizzata della capacità attentiva specie nelle situazioni di stress prolungato.

**L'ipotesi dello straripamento (overflow).** Può darsi che i forti impulsi nervosi provocati dagli stimoli emozionali perturbino altre funzioni. Per esempio può esserci un'alterazione nel metabolismo dell'ossigeno causata dalla maggior secrezione di adrenalina che porta ad un rapido affaticamento muscolare (es. Della

rabbia). Più vistose sono le perturbazioni motorie a causa del tremito e la difficoltà di parlare a causa dell'inaridirsi della bocca e della gola.

**L'ipotesi della disorganizzazione.** L'emozione per sua propria natura e necessità provoca disorganizzazione nella misura in cui essa è il risultato di una incompatibilità fra le risposte richieste dalla situazione e quelle disponibili. Ad esempio l'incapacità di prevedere la risposta appropriata a causa della particolare incertezza o pericolosità della situazione può mettere in moto il sistema di inibizione del comportamento il quale blocca l'esecuzione dell'azione e del pensiero.

**L'ipotesi della regressione.** L'emozione è una forma di regressione ad una modalità di comportamento più primitiva. Qualcuno l'ha definita una forma di decorticazione funzionale quando i centri nervosi inferiori prendono il sopravvento su quelli superiori, o quando questi non riescono ad escogitare un modo per far fronte alla situazione (ipotesi della disorganizzazione). Inoltre è possibile considerare la regressione come una modalità di risposta disponibile quando tutte le altre falliscono: si fa ricorso alla passività infantile, l'atteggiamenti dipendente, il pensiero magico, oppure a comportamenti elementari pre-programmati come alzare la voce o battere i piedi. In quest'ottica anche il ricorso a strategie semplici, come quella di persistere ostinatamente nel comportamento cui si è abituati ("fissazione") può essere una modalità di risposta regressiva che interferisce con la risposta appropriata.

Il tema delle emozioni fa parte a pieno titolo del percorso formativo di persone con ritardo mentale, non solo per il loro stretto legame con l'azione e i processi cognitivo-valutativi ma anche per il fatto che i disabili mentali presentano, in forme più o meno marcate, problemi legati alla manifestazione e al controllo delle emozioni (disturbi d'ansia, oppositività, fuga, inibizione, reazioni di prestanza, ecc.) che interferiscono nell'apprendimento, nelle performance e nei rapporti interpersonali. Per esempio, essi possono manifestarsi come:

- blocco del pensiero e dell'azione di fronte ad un compito nuovo o ad un fallimento;
- richiesta continua di rassicurazione e di conferme;
- delega del compito o della decisione;
- forte discrepanza fra il tipo ed il livello dell'emozione e l'evento scatenante;
- blocco emotivo-affettivo.

Un'attenta osservazione e valutazione per ogni disabile delle situazioni, compiti o comportamenti che possono suscitare risposte emotive poco congrue è parte non secondaria del percorso di accompagnamento da parte degli operatori.

## 5.7 L'azione lavoro

L'azione-lavoro, cioè il processo produttivo organizzato, è una categoria specifica all'interno dell'azione-diretta allo scopo e si distingue sia dall'azione ordinaria, che consiste in attività quotidiane quali andare a fare la spesa, cucinare, guidare, ecc., sia dall'azione interattiva. L'azione-lavoro consiste in "atti stereotipati con carattere di routine, così come di solito sono eseguiti nelle industrie, nel contesto di sistemi uomo-macchina al fine di realizzare una produzione materiale che riveste un valore sociale generale" (von Cranach, Kalbermatten 1982, p. 146). Come si vede, la definizione riguarda solo l'azione in ambito industriale le cui caratteristiche base sono appunto il ruolo centrale del rapporto uomo-macchina e la standardizzazione delle procedure, degli scopi e dei prodotti. È opportuno sottolineare alcune differenze basilari fra l'azione-lavoro e gli altri tipi di azione diretta allo scopo.

- Nell'azione-lavoro, l'esecuzione risponde ad un modello ideale per ogni compito affidato, per cui la specifica realizzazione va confrontata con il modello ideale: c'è un'unica sequenza possibile di azioni. Invece nell'azione ordinaria c'è un certo grado di libertà nella sequenza: prima posso preparare il sugo per la pasta e poi mettere l'acqua a bollire o viceversa; posso allattare il bambino e poi cambiarlo o viceversa. Nell'azione interattiva il corso delle azioni di un attore è ancor più variabile perché dipende non solo dalle scelte ed abitudini personali ma deve tener conto, anche e soprattutto, delle azioni del o degli interlocutori.
- Nell'azione-lavoro gli scopi sono in sequenza lineare e ordinati gerarchicamente (sopra e sottodeterminati) e derivano da un compito prescritto e assegnato in base ad un contratto esplicito. Perciò l'interazione si fonda su una struttura gerarchica precisa e la comunicazione funziona secondo il modello comando–esecuzione. Mentre nell'azione ordinaria “esiste un certo grado di libertà [...] nella determinazione dello scopo” (von Cranach, Kalbermatten op. cit., p. 149) e nel variarlo o abbandonarlo nel corso dell'attività. Inoltre, nell'azione interattiva gli scopi, sia strumentali che sociali, sono multipli e sono contrattati dai partecipanti all'interazione, con gradi diversi di coscienza, assieme alla sequenza delle azioni.
- Nell'azione-lavoro il modello interno, cioè la rappresentazione cosciente che integra gli aspetti essenziali della struttura dell'azione e dello scopo, e quindi “governa la sequenza e la gerarchia dell'azione avrà un grado elevato di prescrizione” (von Cranach, Kalbermatten op. cit., p. 150) secondo piani e strategie predefiniti. Per cui “il primo dovere dell'attore è quello di conoscere ed accettare questa struttura predeterminata e le proprie possibilità” (*ibidem*). Quindi l'azione-lavoro applica il modello del programma e non quello della strategia. Invece, nell'azione ordinaria e soprattutto nell'azione interattiva, l'attore “deve costantemente ricostruire il suo modello interno per adattarsi alle richieste situazionali” (*ibidem*).
- I sistemi di valori individuali non entrano nei processi decisionali ed eventuali corsi d'azione alternativi sono determinati dalla possibilità di raggiungere lo scopo prefissato (la creazione del prodotto). Per cui “dal punto di vista dell'istituzione sociale non è auspicabile che l'individuo introduca criteri personali nel processo lavorativo” (*ibidem*). Nell'azione ordinaria e nell'azione interattiva invece i valori hanno un ruolo determinante nel decidere il corso delle azioni anche quelle più banali: se, ad esempio nella preparazione del cibo ritengo un valore la sua presentazione estetica dedicherò più tempo a questa e compirò una serie di azioni parzialmente diverse da chi invece considera un valore la quantità di cibo e non l'aspetto estetico.

In base a queste caratteristiche dell'azione-lavoro, la domanda che ci si pone è: quanto esse coincidono con le caratteristiche di altre azioni-lavoro in ambiti quali quello artigianale od agricolo? Per quanto riguarda l'ambito agricolo, ed in particolare orticolo, riteniamo che le coincidenze siano parziali, dando per presupposto che ci si riferisce non ad un'azienda agricola di tipo capitalistico (grande investimento di capitali, grandi estensioni sovente con monoculture, orientata unicamente al mercato) bensì ad una fattoria sociale con varietà di produzioni ed orientata sia al mercato che all'inclusione sociale, dove i poteri decisionali sono più distribuiti e la divisione del lavoro meno marcata.

Una differenza riguarda la preminenza del lavoro manuale con attrezzi semplici rispetto a quello meccanizzato, per cui il tempo di esecuzione non è influenzato dalle macchine, ma è determinato dalle competenze dell'attore ed influenzato dalle condizioni atmosferiche e dalle stagioni. Ne consegue che la scansione del tempo quantitativo non è standardizzata, intervalli regolari ed uguali di tempo, come è necessario nella produzione industriale ma, entro certi limiti, è variabile. In ogni caso il tempo è misurato in ore e giorni non in secondi e minuti.

Anche il modello della sequenza di azioni e del prodotto finale presenta più variabili possibili. Se nella produzione industriale ogni pezzo deve essere necessariamente uguale ed identico all'altro, ciò non è altrettanto importante né è possibile in orticoltura. Infatti, entro certi limiti, i parametri valutativi dell'ortaggio sono essenzialmente qualitativi: sanità e bontà. Anche se la grande distribuzione tende ad avere prodotti

sempre più standardizzati (calibro, dimensioni, colore), standardizzazione spesso ottenuta con l'ausilio di modalità artificiali.

Altra differenza rispetto all'azione lavoro industriale riguarda i processi decisionali. Se nell'attività industriale i criteri individuali non possono interferire con le decisioni, in ambito agricolo i criteri personali hanno una loro funzione. Infatti si possono avere contrattazioni sia sulle procedure (ad esempio, quali trattamenti antiparassitari o quale sesto d'impianto siano preferibili e per quali motivi) sia sullo scopo cioè la scelta dei tipi di ortaggio da produrre.

Ciò è possibile non solo perché si tratta di un'impresa sociale in cui le competenze e i poteri decisionali sono più distribuiti ma anche, e forse soprattutto, per la natura stessa del lavoro e della produzione orticola che deve fare i conti con eventi aleatori: dalle variazioni stagionali non previste (caldo, freddo, precipitazioni), ad attacchi massicci ed imprevisti di parassiti, ad una diminuzione della quantità o della produzione le cui cause sono spesso complesse quando non sconosciute. Quindi, a differenza della produzione industriale che applica principalmente la logica del programma, l'attività orticola applica principalmente la logica della strategia.

Un'altra differenza ancora riguarda i sistemi valoriali. Mentre nel processo produttivo industriale i valori dell'individuo non devono interferire, in orticoltura essi possono influire sulle procedure. Ad esempio, non può essere considerato ininfluenza il valore estetico (l'ordine, la simmetria, le combinazioni di colori delle colture) o quello dell'orgoglio del lavoro ben fatto, valore, ad esempio, condiviso con l'artigiano che produce manufatti su misura.

Queste differenze sono riscontrabili nei gradi di libertà presenti nei diversi tipi di azione-lavoro (cfr. Hacker 1982, p. 110). Ci sono infatti:

- lavori a zero gradi di libertà per quanto riguarda gli obiettivi, i tempi, la sequenza delle azioni e i mezzi. Questo è il caso della catena di montaggio o comunque di un lavoro fortemente parcellizzato in cui al lavoratore è affidata un'unica operazione che dipende strettamente da una operazione precedente compiuta da un altro lavoratore e che determina l'azione seguente compiuta da un altro lavoratore. In questi casi, il ruolo della macchina nella scansione dei tempi e delle sequenze operative è determinante;
- lavori con gradi di libertà che riguardano la *velocità* dell'azione. Ciò è possibile in lavori meno parcellizzati nei quali una operazione è relativamente indipendente per la sua realizzazione dai tempi di altre operazioni. Come già sottolineato, in orticoltura, il grado di libertà rispetto al tempo è abbastanza alto: è indifferente seminare un determinato giorno o il giorno dopo così come non influisce sul processo produttivo il fatto di trapiantare 100 o 120 piantine in un determinato intervallo di tempo;
- lavori con gradi di libertà riguardanti la *sequenza* delle operazioni. Ad esempio, secondo il tipo di coltura e di terreno, può essere indifferente prima rincalzare e poi innaffiare o viceversa così come raccogliere prima i fagiolini e poi i fagioli o viceversa;
- lavori con gradi di libertà concernenti *i mezzi e le procedure*. Ad esempio, si può scegliere, anche a seconda dei sistemi valoriali, di pacciamare con paglia, con film di nylon o film biodegradabile come, entro certi limiti, è possibile scegliere di diserbare manualmente o con una zappa;
- lavori con gradi di libertà concernenti *le caratteristiche del risultato*. Ad esempio, nel momento della raccolta, vi è una certa possibilità di scelta per quanto riguarda la pezzatura ed il grado di maturazione di un ortaggio.

Tutte le differenze evidenziate implicano che nella progettazione, programmazione e realizzazione delle azioni-lavoro in agricoltura, un ruolo importante è svolto dalle azioni interattive cioè dalle modalità

comunicative e dai rapporti interpersonali degli attori. Torna quindi centrale l'affermazione di Lanzara secondo cui parte essenziale della progettazione sono le interazioni fra partecipanti. E questo è tanto più vero quanto più sperimentale è l'attività che si intende compiere.

## 5.8 L'orticoltura e il disabile mentale

Le proprietà dell'azione-lavoro illustrate pongono una serie di quesiti per la formazione e l'inserimento lavorativo sia di disabili mentali sia di soggetti psichiatrici. I quesiti principali riguardano la motivazione al lavoro e il modello interno. La motivazione è data da due componenti generali, il ruolo sociale che il lavoro conferisce e il compenso economico, più altre che variano secondo gli individui e i contesti lavorativi, fra cui non sono secondari i rapporti interpersonali con i colleghi e gli operatori.

La motivazione presuppone l'acquisizione di un Sé adulto, che, come si è visto, è spesso assente o parziale nel disabile mentale, imprigionato in un Sé infantile o adolescenziale da cui non riesce ad evolvere. Anche il giovane con disagio psichico, pur non grave, è spesso bloccato in una dimensione adolescenziale caratterizzata da oppositività o abulia. In entrambi i casi, per motivi diversi, manca un'autoprogettualità rivolta al proprio futuro di adulto per cui la motivazione economica, segno tangibile di un processo di adultità, è scarsa se non nulla.

Il modello interno, rappresentazione sintetica e cosciente delle operazioni dell'azione-lavoro, implica l'utilizzo di diverse competenze cognitive: la memoria procedurale, episodica, semantica, il linguaggio e l'attività simbolica in generale, l'organizzazione spazio-temporale, la generalizzazione, la comprensione dei nessi causa-effetto, ecc. "Inoltre le rappresentazioni interne costituiscono la base della selezione dei programmi d'azione, nella misura in cui esistono dei gradi di libertà per un approccio differenziato" (Hacker op. cit., p. 118).

Ora, il disabile mentale (cfr. cap. 2) rivela le maggiori limitazioni:

- nella funzione simbolica che, oltre al linguaggio, comprende la memoria episodica, semantica e la capacità narrativa (raccontare in ordine temporale e logico una sequenza di eventi o di operazioni);
- nell'organizzazione spazio-temporale legata al presente e al concreto e quindi con la difficoltà di prevedere, anticipare, raffigurarsi un corso futuro di eventi;
- nella rigidità cognitiva e d'azione che lo porta verso la routine e la ripetitività (tendenza a compiere la stessa sequenza di azioni o di compierle allo stesso modo) quindi con ridotto adeguamento al cambiamento di situazione;
- nella difficoltà di autovalutare le proprie capacità e competenze rispetto al compito.

Di conseguenza si hanno due tendenze opposte: ritiro aprioristico di fronte al compito (scarsa stima di sé) con tendenza all'abulia e alla passività, oppure reazione di prestanza con spiegazioni di tipo giustificatorio o accusatorio di fronte al fallimento del compito. Sintetizzando, dal punto di vista cognitivo, il problema principale sembra incentrarsi attorno al tempo: difficoltà ad introiettare, e quindi a memorizzare, una sequenza lunga e concatenata di azioni dirette allo stesso scopo, difficoltà a far fronte all'imprevisto con conseguente reazione emotiva che accentua l'inadeguatezza. Anche il rapporto causa-effetto fa parte del problema relativo al tempo perché implica l'anticipazione (prevedere l'effetto possibile di un'azione presente) o la rimemorazione (recuperare dall'esperienza una probabile causa di un effetto presente). Pure le difficoltà di autovalutazione sono riconducibile al nesso causa-effetto e al modello interno.

Di fronte a questi problemi, la risposta più diffusa, almeno nel nostro territorio, è quella di inserire la maggior parte dei disabili mentali medio-lievi e lievi in cooperative sociali dove generalmente compiono operazioni di assemblaggio di vario tipo per conto terzi. Anche ai disabili inseriti in aziende private vengono di solito affidate mansioni con le stesse caratteristiche di ripetitività e sequenza limitata di azioni da compiere (ad esempio, etichettatura e disposizione del materiale sugli scaffali, ecc.).

L'assemblaggio è un'operazione manuale tipicamente ripetitiva che riguarda una fase molto ristretta della produzione di un oggetto, e consiste in azioni del tipo: incastrare, inserire, piegare, ecc. Esso è quindi parte di una attività molto parcellizzata della quale non è necessario conoscere e vedere le fasi precedenti e successive né il risultato finale e lo scopo del prodotto. L'assemblaggio possiede dunque due caratteristiche che sembrano rispondere alle limitate capacità cognitive, e spesso anche prattognosiche, di un disabile mentale: la ripetitività e la semplicità (una sequenza temporale e di azione molto brevi). Il tratto generale di un disabile mentale è infatti la rigidità di pensiero, di azione e di progettazione.

Questi tipi di attività lavorativa sembrano rispondere anche ad un'altra caratteristica della disabilità mentale: la difficoltà nel controllo emotivo che, spesso, di fronte alla difficoltà del compito o alla frustrazione del fallimento si traduce in ritiro (non sono capace) e delega. Ripetitività e semplicità possiedono la caratteristica di elevata prevedibilità necessaria sia per la tranquillità emotiva sia per la ristretta progettualità e, quindi, difficoltà a far fronte al nuovo e all'imprevisto tipica della disabilità mentale.

L'impiego prevalente dei disabili in questo tipo di attività da un lato tiene conto del fatto che è una delle poche possibilità di inserimento offerte loro dal mercato, dall'altro rivela una concezione molto riduttiva della rigidità e della ripetitività nonché delle sue abilità manuali. Ossia si ritiene che le azioni-lavoro adatte per un disabile mentale siano solo quelle con zero gradi di libertà o, in maniera limitata, con un grado di libertà riferito solo alla velocità. In tal modo si rischia di confermare e rinforzare la rigidità e la ripetitività, dandole per assolute ed immutabili.

Nello stesso tempo in cui gli si affida questo tipo di mansioni, si dà spesso come presupposta un'altra competenza molto più complessa, quella di sapersi spostare autonomamente nello spazio urbano o extra-urbano, competenza necessaria per raggiungere il posto di lavoro. Inoltre non tiene conto delle notevoli differenze che possono esistere fra disabili con lo stesso deficit intellettivo in termini di capacità di adeguamento, abilità manuali e personalità, dando per scontato che tutti preferiscano i lavori ripetitivi.

Ora si pone il quesito se l'azione-lavoro in agricoltura, e in particolare orticoltura, abbia delle caratteristiche specifiche funzionali alla formazione e all'inserimento lavorativo di questi disabili. E se esse possano essere di supporto all'acquisizione di un Sé più adulto. A nostro parere le caratteristiche su cui riflettere sono: il *contesto*, i *tipi di azioni* previste e la *natura stessa* dell'attività.

Una prima sintetica osservazione riguarda la natura dell'oggetto dell'attività orticola: non si tratta di manufatti artificiali ma di esseri con un ciclo vitale. Ciò comporta la cura per farli nascere, crescere sani, maturare. Non si tratta di stucchevole e banale romanticismo perché pone subito una cornice importante mettendo il disabile nella condizione di poter passare dal ruolo di oggetto di cura, spesso perpetua, a soggetto che si prende cura. Cioè ne ha la responsabilità, e non è lo stesso avere la responsabilità di un oggetto inanimato e di una pianta. E questo vale ancor di più per gli animali. Un'altra caratteristica degli ortaggi è che la brevità del loro ciclo permette di percepirlo completamente, di comprenderne le variazioni, in qualche maniera rendendo visibile il tempo e i nessi di causa-effetto. Inoltre il risultato finale, il pomodoro come lo zucchini, non reca i segni della disabilità di chi lo ha prodotto.

Il contesto dell'attività agricola è costituito da una struttura spaziale piuttosto articolata e un l'intreccio fra tempo cronologico (stagioni, durate, ritmo) e tempo atmosferico. La *struttura spaziale* è costituita da: spazi chiusi (laboratori, spogliatoi, magazzino, deposito attrezzi, serre) dislocati in luoghi spesso lontani fra di loro; spazi ampi e all'aperto ( gli spazi delle diverse colture, i percorsi fra queste e fra il dentro e il fuori). Ciò sembrerebbe porre una difficoltà nell'orientamento spazio-temporale che non è semplicemente

orientarsi in uno spazio dato e distinguere il prima dal dopo, oggi da ieri e domani, conoscere i giorni della settimana e magari leggere l'orologio. Esso include la costruzione di una mappa complessa che collega la dislocazione degli spazi, le loro funzioni e le connessioni fra di essi (spaziali, funzionali), includendo nelle connessioni il tempo.

La complessità dell'organizzazione spaziale può avere un ruolo nella formazione lavorativa. Poiché, come si è visto, il disabile mentale ha un'attività esplorativa ridotta ed una interazione povera con l'ambiente, vi è la tendenza ad adattare, semplificandolo, lo spazio (percorsi e luoghi) a queste sue caratteristiche per facilitargli il compito. Non riteniamo che ciò sia sempre funzionale alla sua formazione poiché la semplificazione/facilitazione può rinforzare proprio la povertà interattiva con l'ambiente: se tutto è già semplificato e predefinito, che bisogno c'è di esplorare o di sperimentare forme di adattamento all'ambiente o dell'ambiente a sé? Poiché il mondo è naturalmente complesso, l'autonomia reale passa attraverso l'accompagnamento nella costruzione di una sua mappa cognitiva e di azione in questa complessità spazio-temporale.

In questo senso la struttura della fattoria permette di osservare e valutare facilmente le differenze nelle capacità di orientamento, memorizzazione e di apprendimento delle funzioni degli spazi e dei tempi ad essi connessi in persone con deficit intellettivo simile. Chi inizialmente appare spaesato e non attua alcuna attività esplorativa, chi si appropria quasi subito di alcuni limitati percorsi funzionali, chi si orienta ed organizza agevolmente negli spazi interni mentre appare confuso in quelli esterni, chi, al contrario, si muove agevolmente negli spazi esterni mentre è disorganizzato o insofferente in quelli interni, chi, invece, non presenta alcun problema. Ossia la struttura spaziale ed organizzativa della fattoria permette agli operatori di passare da una valutazione generale e generica riferibile ad una categoria ad una valutazione della singola persona, facendo emergere potenzialità o difficoltà.

Inoltre, essere dentro all'intero contesto spaziale, organizzativo e produttivo, e non dentro un'unica fase come nel caso dell'assemblaggio, supporta il disabile nell'acquisizione, almeno a grandi linee, in modo informale e spesso implicito, come per "esposizione", della logica complessiva delle operazioni colturali e del senso della propria specifica azione. Un conto è assemblare un interruttore elettrico senza magari sapere quale sia la sua funzione o a che cosa sarà destinato ed applicato, ed un altro vedere che la propria banale azione di bonificare il terreno dai sassi serve al suo collega che zappa o trapianta le piantine di pomodoro.

Per questi motivi riteniamo essenziale nella prima fase della formazione riservare un tempo dedicato all'esplorazione, alla comprensione e all'appropriazione di questi spazi. Sotto questo aspetto un ruolo primario spetta agli operatori nel favorire l'esplorazione e la comprensione, permettere di trasformarli, ma anche indirizzare, chiarire, contenere. Ciò all'interno di un contesto relazionale e formativo rispettoso perché la fattoria diventi un luogo abitato e non solo un insieme di spazi funzionali ma estranei, ossia un "non luogo".

Il "non luogo" indica "quelle situazioni che sono a ogni latitudine uguali e che permettono di avere sia un aspetto di vita lussuosa, che non si accorge neanche del contesto in cui è collocata, ma anche (ahimé!) dei contesti di vita devastante, come ad esempio i centri immigrati" (Canevaro, op. cit., p. 62). "Non luoghi" sono anche le discoteche, le stazioni e, troppo spesso, gli edifici pubblici come molte scuole: tutti luoghi frequentati e usati ma non abitati o, per dirla con una parola difficile, non semantizzati dai loro fruitori. Fare proprio uno spazio è una delle condizioni per sentirsi responsabili di quello spazio, che è anche uno dei requisiti necessari del ruolo lavorativo.

*La struttura temporale* composita dell'attività agricola è interessante proprio riguardo ai problemi che un disabile mentale ha con il tempo. Quello agricolo è un tempo lento e del pressappoco, dove la ciclicità delle stagioni, visibile nell'avvicinarsi delle colture, si intreccia con la irreversibilità della freccia temporale visibile nei processi di crescita. Per cui il prima e il dopo e le scansioni temporali astratte quali "un mese fa" o "quindici giorni fa" sono incarnate e percepibili nelle operazioni colturali e nei loro risultati. Come

disse un disabile al ritorno da un'assenza abbastanza prolungata dovuta ad una crisi catatonica, "Quando sono andato via i fagiolini erano alti così, adesso sono pronti".

Questa semplice frase è un esempio di ancoraggio temporale (sapere quando si è, che comporta anche sapere dove si è) fondato sul rapporto fra una percezione presente ed una passata dello stesso fenomeno (lo stato di crescita dei fagiolini). La differenza di stato dei fagiolini connette un evento traumatico come la catatonica (che, in quanto tale comporta un ritiro dal mondo e dal tempo) con una situazione concreta (l'altezza delle piantine). Quindi, in qualche modo, colloca questo evento nel tempo, anche se non è il tempo del calendario (al tempo delle piante piccole). Inoltre, collegando così il passato con il presente, dà un senso e colma il tempo dell'assenza.

D'altra parte questo modo di collocare gli eventi in rapporto alle colture (al tempo della vendemmia) alle feste (attorno a Pasqua) o ad un avvenimento catastrofico (l'anno dell'alluvione o del gran secco) era normale in epoca pre-industriale prima che il tempo dell'orologio diventasse l'unico significativo.

Il tempo lento ma regolare delle azioni agricole (il ritmo dello zappare, del seminare, del trapiantare, l'alternanza fra attività e micropause o pause) da un lato si adatta alla lentezza tipica di un disabile, dall'altro lo introduce in una regolarità non rigida, intrinseca all'azione, e quindi in un ordine temporale (il ritmo) che spesso non possiedono, oscillando tra fissazione e frammentazione dell'attenzione e dell'azione. Il tempo dell'attività agricola, proprio perché ritmato, è quindi un tempo prevedibile sia nella scansione delle operazioni sia nella singola operazione. Ma la sua dipendenza dagli eventi atmosferici (la pioggia e quindi lo stato del terreno, il caldo, ecc.) può imporre dei cambiamenti improvvisi (accelerazioni, rallentamenti, mutamento delle operazioni previste) introducendo un tasso sopportabile di imprevedibilità. In tal modo si evidenziano i gradi di adattamento di ciascuno, di ri-orientarsi, la capacità di trovare o meno soluzioni, l'attivazione di competenze trasversali magari implicite.

Proprio perché in orticoltura il lavoro è prevalentemente manuale e le colture diversificate, le azioni previste sono molteplici con caratteri sia di ripetitività sia di varietà che di adattamento. Questa miscela permette un'ampia gamma di sperimentazioni, apprendimenti e valutazioni. Il fatto che possano esserci in atto azioni molto diverse (seminare, trapiantare, raccogliere, zappare, ecc.) permette al disabile di sperimentarsi in compiti diversi, di scoprire preferenze ed attitudini. Al contempo permette all'operatore di osservare e valutare:

- le diverse competenze specifiche e i livelli di ciascuna competenza,
- le competenze trasversali,
- gli ambiti specifici delle difficoltà e i livelli delle stesse.

Perché queste caratteristiche dell'attività agricola non si trasformino in confusione e improvvisazione, è necessaria un'attenta programmazione nella distribuzione dei compiti in modo che ogni disabile possa dedicarsi ad una attività per un tempo ritenuto sufficiente ad introiettare il modello interno di quell'attività, e all'operatore di rilevare le abilità e gli snodi problematici. In questo modo si possono rilevare anche le competenze tipiche del ruolo (affidabilità, attenzione, costanza, mantenere il ritmo) altrettanto importanti nella formazione lavorativa.

L'azione agricola, a differenza di altre azioni-lavoro, sopporta un certo margine di errore senza che per questo debba definirsi fallita. Mettere nove viti in un sacchetto invece delle dieci previste o incastrare male due componenti elettriche comportano il fallimento e quindi il rifacimento dell'azione in quanto il risultato non è compatibile con la sequenza operativa (può impedire l'azione seguente) o con le proprietà del prodotto finale (l'interruttore non funziona). Se una fila di broccoli non è perfettamente rettilinea o se la distanza fra due piante non è proprio quella regolamentare, come richiederebbe la buona pratica agronomica, sono certo degli errori ma non sono azioni fallite perché non precludono l'azione seguente

né incidono sul prodotto finale (la maturazione e la bontà del broccolo). Questa tolleranza dell'errore, altro esempio della logica del pressappoco dell'attività orticola, influisce sulla percezione di sé del disabile quale soggetto capace o meno di fare (l'autostima) e quindi sulla motivazione e sulle inibizioni relazionali e cognitive. Ma influisce anche sulle rappresentazioni della disabilità da parte degli operatori e sulle loro valutazioni delle competenze.

Nell'apprendimento e nella valutazione delle competenze relative sia all'azione sia al ruolo bisogna includere delle caratteristiche psicologiche che possono influenzare direttamente queste competenze, ad esempio la preferenza a lavorare da solo, in coppia o in squadra. Ci sono infatti persone che hanno bisogno di un partner per mantenere l'attenzione al compito ed il ritmo dell'azione come se la motivazione ed il moderno interno non fossero sufficienti. Altre invece per le quali il lavoro in coppia o in squadra è fonte di deconcentrazione e distrazione. Altre ancora per le quali un compito in uno spazio molto ampio che si protrae nel tempo e la cui conclusione dipende solo da un evento esterno (l'orario) o da una decisione interna (come la raccolta dei fagioli o dei piselli) porta ad una dissipazione dell'attenzione con conseguenti errori o interruzioni.

Poiché l'attività orticola comporta in prevalenza azioni in coppia o in squadra (azioni in parallelo come la raccolta e il diserbo), nella valutazione della capacità di assumere il ruolo entrano in modo decisivo le modalità relazionali e interattive di ciascuno e quindi l'integrazione, la compatibilità o l'incompatibilità fra le diverse modalità. Nella qualità dei rapporti interpersonali fra colleghi e con gli operatori si evidenziano, ad esempio, i gradi di infantilismo e di maturità: comprensione o meno della struttura gerarchica, differenziazione o meno dei contesti, acquisizione o meno di alcune regole sociali (modi di salutare, di chiedere o dare informazioni ed istruzioni, ecc.), adesività, dipendenza, provocazione, proteste, ecc.

L'assegnazione dei compiti e la formazione delle squadre di lavoro deve perciò cercare di conciliare, in un equilibrio dinamico e sempre precario, le competenze specifiche, le caratteristiche psicologiche e le modalità relazionali di ciascuno, comprese quelle degli operatori. Il tempo che essi dedicano al confronto ed alla riflessione su questi aspetti è fondamentale sia per la formazione degli apprendisti ortolani sia per quella degli operatori stessi, anche perché è proprio in questa difficile composizione che si inseriscono più facilmente i meccanismi di lontananza e vicinanza.

Riteniamo che dare il senso della squadra, costruire il gioco di squadra (attività cooperativa con ruoli complementari diretti allo stesso fine di cui i componenti condividono il valore) abbia una funzione importante sia per la motivazione sia per ridurre l'autoreferenzialità e far sentire il disabile come co-autore di un progetto condiviso. Allora, l'osservazione, sia partecipante che in differita, si conferma come lo strumento principale per comprendere e valutare questi fenomeni ed avanzare strategie di intervento che evitino la genericità e la superficialità.

Le singole azioni in orticoltura sono in genere ripetitive proprio come l'assemblaggio: zappare comporta compiere lo stesso atto motorio centinaia di volte spostandosi di un passo alla volta sul terreno, così fare i buchi con il fora terra per il trapianto o legare le piante di pomodoro ai tutori. In realtà ci sono alcune differenze che ci sembrano importanti per la motivazione e l'apprendimento:

- ogni azione agricola fa parte di una sequenza e di un piano visibili e comprensibili al singolo attore, ossia lo rende consapevole della funzione del suo agire perché ne vede le conseguenze e il prodotto finale. Ciò ha implicazioni cognitive importanti. Uno dei nodi problematici del disabile mentale sono le catene causali quando i rapporti causa-effetto sono distanziati nel tempo, ossia non sono contemporaneamente e necessariamente visibili. Invece, nell'attività agricola le catene causali sono visibili nella concretezza dei loro effetti: la conseguenza di annaffiare le piante oggi è visibile domani nel loro rigoglio; tracciare il solco dritto è visibile subito dopo nell'allineamento delle piantine, ecc.;
- in tal modo è progressivamente possibile ampliare la rappresentazione della catena. Il che significa uscire dal momento presente e dalla percezione immediata e proiettarsi in una dimensione progettuale

del futuro per quanto semplice. Come disse un disabile del corso di formazione del progetto Fadiesis, correndo attraverso il campo al momento della raccolta del nostro primo asparago, “L’abbiamo fatto noi, l’abbiamo fatto noi!”. In questo caso non c’era solo un collegamento causa-effetto su un arco temporale di oltre un mese ma anche, e soprattutto, l’orgoglio di essere co-autore di un prodotto prezioso e ricercato come l’asparago bianco di Bassano: una buona iniezione di motivazione!;

- l’assemblaggio comporta un’attività statica, da seduti, che coinvolge solo lo sguardo e le mani. L’azione agricola è un’attività dinamica alla quale partecipa tutto il corpo. Ciò richiede un adattamento globale all’azione e allo scopo: non si può zappare bene e a lungo senza un assetto tonico-posturale adeguato.

Questo aspetto, apparentemente secondario in un processo di apprendimento, ci sembra invece importante sia per i disabili mentali che per gli psichiatrici. Entrambi, in assenza di problemi neurofisiologici, presentano spesso alcune di queste caratteristiche: rigidità nei movimenti, scarsa coordinazione, impaccio, scarsa articolazione, scarsa percezione del rapporto fra il proprio corpo e lo spazio prossimale. Come se i limiti o le rigidità della mente si traducevano in rigidità, inadeguatezze o dimenticanze del corpo. In particolare per i soggetti psichiatrici i disturbi psichici trovano un loro riscontro in alcune tipiche caratteristiche del movimento: deambulazione senza la coordinazione braccia-gambe, sguardo rivolto al basso e spalle ricurve, ipotono in alcuni distretti corporei e rigidità in altri, scarsa fluidità nelle articolazioni tanto da far coniare l’espressione “corpo assente”.

Gli spostamenti in spazi ampi, la dinamicità e la ripetitività dell’azione agricola, con i necessari suggerimenti degli operatori ed eventuali attività collaterali per aspetti specifici, possono contribuire da un lato a rendere più plastica, modulata e quindi più efficace la loro azione, dall’altro a renderli più presenti a se stessi e all’ambiente circostante percepito e conosciuto attraverso il coinvolgimento di tutto il corpo.

Ad esempio, un ragazzo con struttura psicotica all’inizio presentava tutte le caratteristiche descritte sopra: si muoveva come un automa, evitava qualunque tipo di interazione, non utilizzava in nessun modo la propria forza nonostante un fisico prestante, aveva una manualità fine molto carente, sembrava non comprendere il senso del proprio e dell’altrui agire nonostante capacità cognitive discrete, per cui spesso interrompeva la propria azione senza una ragione comprensibile, rimanendo completamente immobile.

Di fronte a queste impossibilità, dopo vari tentativi e in seguito a ripetute osservazioni e valutazioni, si è deciso di attuare due tipi di intervento diversi e complementari. Da un lato gli operatori sono stati molto attenti per quanto riguardava le proprie modalità di approccio: uso dello sguardo, dello spazio interpersonale, delle posture usate, del tipo di linguaggio verbale usato, della velocità delle proprie azioni. Dall’altro, sono state individuate e gli sono state affidate soprattutto due attività diverse ma con le stesse caratteristiche: inizio e fine molto precisi anche dal punto di vista spaziale, linearità e chiarezza della sequenza delle azioni.

Una era il trasporto di carichi con la carriola (letame, sassi, erbacce), attività composta da tre azioni poste in sequenza temporale e spaziale lineare: carico, trasporto e scarico del materiale da uno punto definito ad una destinazione altrettanto precisa. Questa attività comporta inoltre l’uso di una buona forza fisica. L’altra era il trapianto di piantine, operazione che prevede uno spazio lineare, cadenzato sia dalle distanze regolari dai buchi nel terreno sia dalle azioni componenti (estrarre la piantina con il pane di terra dall’alveolo, metterla nel buco, ricoprire di terra). La differenza fra le due attività riguarda la manualità, l’uso diverso del tono muscolare e la precisione: una richiede una manualità grossolana, un tono muscolare alto e una scarsa precisione; l’altra richiede una manualità più fine, un’attenta modulazione del tono muscolare ed una buona precisione.

Progressivamente ha modificato il proprio assetto tonico-posturale: la camminata è diventata spedita, lo sguardo più diretto, la mimica facciale più espressiva fino a dei rari ma ampi sorrisi. Accanto a ciò, non appariva più disorientato per cui la sua azione è diventata continuativa, efficace ed effettuata solo in base

alla consegna iniziale senza la necessità di alcun intervento di stimolo o supporto nel corso della sua realizzazione. Ciò ha avuto una ricaduta sulle relazioni interpersonali, modificando la percezione che gli operatori avevano di lui, il che, a sua volta, ha funzionato da feedback sulle sue abilità. Come a dire che, competenze cognitive e manuali non sono separabili dalle modalità di interazione e dalle rappresentazioni che ognuno si fa dell'altro.

La ripetitività dell'azione agricola è tale solo nei suoi aspetti globali in quanto, in realtà, richiede degli aggiustamenti e adattamenti continui per quanto riguarda la regolazione del tono muscolare e la precisione in rapporto allo scopo e allo stato del terreno. Perciò nella ripetitività dell'azione vengono continuamente introdotte delle variazioni e modifiche necessarie per la riuscita dell'azione stessa.

Ad esempio, la forza e la precisione da applicare nell'azione di zappare per scavare una canaletta, a parità di stato del terreno, sono diverse dalla forza e precisione da applicare nello zappare per diserbare. O ancora, il diserbo manuale richiede assetti posturali, forza e tipi di presa diversi secondo lo stato del terreno (argilloso, secco, sabbioso, umido) e il tipo di erba infestante da estirpare: se per la portulaca è possibile agire stando accucciati e con un movimento laterale perché non è necessario che le radici vengano estratte, per la sorghetta sono necessarie una postura eretta, una presa attorno al colletto della pianta, un'attenta calibratura della forza da applicare valutando le dimensioni della pianta e lo stato del terreno ed una trazione verticale perché l'apparato radicale deve essere estratto affinché l'operazione abbia successo.

Queste possono sembrare indicazioni assolutamente secondarie in un percorso di formazione lavorativa. In realtà presentano aspetti cognitivi e di apprendimento basilari: dal riconoscimento delle caratteristiche delle erbe infestanti, alla valutazione delle modalità da applicare (stato del terreno + tipo di pianta + dimensioni della pianta), alla modulazione e micro-regolazione dell'assetto tonico-posturale. Il che prevede capacità attentive ed osservative, di fare continuamente delle micro-scelte e attuare le micro-variazioni di azione necessarie. Tanto è vero che, molti disabili, pur con buone competenze e capaci di attuare sequenze di azioni complesse, hanno rivelato difficoltà nel realizzare con successo un'operazione apparentemente così facile e banale.

Quando si parla di azione semplice bisogna tener presente il contesto perché quasi nessuna azione è attuata da sola cioè isolata da altre azioni concomitanti (precedenti o simultanee) siano esse connesse o meno con questa. L'attività di assemblaggio tende a ridurre, per quanto possibile, il numero di queste azioni con l'intento, semplificando, di facilitare l'azione alla persona disabile. Infatti esso prevede una postura statica, generalmente seduta, che il materiale sia già predisposto a portata di mano (su un tavolo o in uno spazio vicino) e il minor numero di spostamenti possibile.

Invece l'azione agricola, proprio per gli spazi in cui si realizza, richiede una serie di azioni complementari (preparatorie e conclusive) che sottendono un orientamento ed un'organizzazione spazio-temporale relativamente complessa. Ad esempio, un'azione molto semplice come il trasporto con la carriola prevede (come le altre azioni) il seguente percorso: spostamento verso spogliatoio per indossare il vestiario adatto al lavoro, spostamento verso il ricovero attrezzi, spostamento verso il luogo di raccolta, riempimento della carriola, spostamento verso il luogo di scarico, al termine dell'attività spostamento verso il ricovero attrezzi. Riportare l'attrezzo al suo posto non è dal punto di vista formativo un aspetto di poco conto perché implica aver interiorizzato sia tutta la sequenza operativa sia la responsabilità dell'attrezzo, un tratto caratteristico dell'assunzione di ruolo. Quindi prevede la memorizzazione di una mappa con alcuni nodi nei quali avvengono delle azioni specifiche, ognuna delle quali ordinata temporalmente e gerarchicamente in funzione delle seguenti, ossia la costruzione e memorizzazione di un piano d'azione.

Ci si potrebbe dilungare ad analizzare gli apprendimenti e le competenze necessarie per ciascuno di questi nodi. Facciamo un solo esempio sintetico: il cambio di vestiario non è solo un'azione funzionale, ma è anche il segno visibile della scansione temporale e dell'assunzione del ruolo. Ma il corso stesso dell'azione di trasporto richiede, a sua volta, una serie di scelte che appaiono automatiche ma che, per un disabile,

spesso non lo sono. Ad esempio, il percorso più agevole, che non significa necessariamente il più breve, fra il punto di carico e quello di scarico, prevede anche l'attenzione al terreno (non percorrere il terreno appena lavorato), agli ostacoli, alle colture. Anche questo richiede una serie di osservazioni, valutazioni e decisioni. Perciò il compito formativo degli operatori deve considerare centrali per l'apprendimento quelli che possono sembrare aspetti secondari o automatici dell'azione, le minuzie, che apparentemente hanno poco a che vedere con il grande tema dell'autonomia, perché sono proprio questi interstizi che meglio rivelano le competenze e le difficoltà cognitive, relazionali e di ruolo.

Da quanto detto finora risulta che l'attività agricola e le azioni sue proprie sono molto più complesse di quanto appaia e richiedono l'interiorizzazione di modelli d'azione e procedure articolati e variabili. Riteniamo che proprio questa complessità sia un buon ambito per verificare competenze e far emergere potenzialità (o difficoltà) nella formazione lavorativa di giovani disabili mentali.

## 5.9 Semplice non significa facile

Non vorremmo aver dato l'impressione di considerare la formazione in ambito agricolo come la panacea che risolve i problemi dell'apprendimento lavorativo e dell'inclusione sociale dei disabili mentali. Perciò evidenziamo alcuni nodi critici che riguardano proprio il modello interno dell'azione-lavoro e che, in quanto tali, devono diventare, a nostro parere, l'ambito privilegiato della riflessione e dell'intervento formativo degli operatori. I nodi riguardano tutti attività semplici, ossia composte da sequenze brevi e ripetitive di azioni, per sottolineare che semplice non significa necessariamente facile e per non cadere nell'errore che ciò che riteniamo facile per noi lo sia anche per un disabile mentale.

Non solo la definizione di "facile" è in parte soggettiva in quanto dipende sia da competenze pregresse, sia da predisposizioni personali sia da caratteristiche emotive (novità della situazione e dell'azione), ma, soprattutto, implica delle cognizioni di base molto generali e poco o affatto consapevoli. È proprio il fallimento di un'azione facile che fa emergere la complessità delle cognizioni soggiacenti e permette di riflettere sui modi per accompagnare la persona a non incontrare ripetutamente il fallimento.

Definiamo "miopia" il primo nodo critico. Un'azione per quanto semplice non si riduce alla ripetizione dello stesso atto motorio. Essa richiede sempre e comunque un procedimento di anticipazione, previsione e retrospezione. Procedimento che, ad esempio, si concretizza nell'uso dello sguardo per cui è necessario passare dallo sguardo verso lo spazio vicino e l'azione in atto (presente) allo sguardo un po' più lontano, in avanti verso lo spazio ancora da lavorare (futuro) e indietro per verificare la correttezza di quanto già realizzato (passato) ed eventualmente correggere (feedback).

Questa è una difficoltà di molti disabili mentali anche se competenti nel compiere l'azione specifica (ad esempio, zappare o trapiantare). Il loro sguardo appare "miope" concentrato sul momento e l'atto presente. Per cui non controllano in avanti (determinazione del percorso, del tempo necessario e quindi del ritmo, valutazione dello stato del terreno per dosare la forza) né indietro per valutare quanto compiuto in rapporto a quello che si sta compiendo. Ne risultano errori del tipo: deviazione dal percorso prefissato anche se segnalato da un filo teso, variazione delle distanze da buca a buca, ecc. Ma, soprattutto, proprio per la difficoltà a proiettarsi avanti ed indietro nel tempo e nello spazio, gli errori tendono crescere in maniera esponenziale (distanze sempre più ravvicinate o distanziate, deviazione sempre più marcata nel percorso) perché è problematica la capacità di autovalutazione e autocorrezione. Il che significa che è proprio il modello interno, la rappresentazione dell'azione tipo ad essere carente.

Altro nodo critico riguarda la valutazione di quando una singola azione è completata. Questo riguarda le azioni la cui conclusione dipende da una decisione dell'attore e dal contesto e non da segnali esterni. Questo perché molte azioni agricole non funzionano secondo una logica digitale (on/off, riuscito/non riuscito) come sono le azioni di aprire e chiudere o incastrare, ma secondo una logica del "più o meno", del pressappoco. Ad esempio, decidere quanto profonda deve essere una canaletta per piantare le patate e con quanta terra ricoprirle dipende da una valutazione di cui fanno parte le dimensioni delle patate e

da conoscenze, intuitive o acquisite, circa la quantità di terra sufficiente. Ma la valutazione circa la giusta profondità nella stessa canaletta deve cambiare di metro se devo seminare dei piselli o dei fagioli. Con il risultato di lasciare le patate quasi a fior di terra o di seppellire i piselli sotto dei cumuli. O ancora, quanto stringere quando si lega la pianta di pomodoro al tutore dipende non solo da una valutazione dello stato attuale della pianta ma anche da un'anticipazione del fatto che essa ingrosserà. Con il risultato di strozzare delle piante. Ancora un volta, ciò che spesso è carente sono la comparazione e la connessione fra elementi diversi e la capacità previsionale. In alcuni casi, la difficoltà di decidere quando un'azione è completata dipende non tanto da una carente valutazione quanto dal fatto di "perdersi" nel ritmo dell'azione stessa in una sorta di coazione a ripetere dell'atto motorio. Queste sono le situazioni più gravi perché ciò che è sparito dalla rappresentazione interna, o non ne ha mai fatto parte, è lo scopo stesso dell'azione.

Un ulteriore nodo critico riguarda la capacità di scegliere quindi di decidere e mettere in atto la procedura opportuna. Anche questo ha a che fare con la logica del pressappoco o di percorsi alternativi di azione. Questa difficoltà è visibile in azioni-lavoro molto diverse fra di loro. Ad esempio, diserbare un tratto di terreno o bonificarlo dai sassi comporta piani di azione diversi ma ugualmente validi: uno può scegliere di togliere prima le erbacce o i sassi più grandi e poi quelli più piccoli oppure di procedere a fatto. In ogni caso deve decidere, a pressappoco, a quali dimensioni di erbacce o di sassi fermarsi. Può scegliere di attuare l'azione in fila o in riga. Può anche decidere, in corso d'opera, di cambiare piano d'azione.

Quindi sono azioni con un grado di libertà piuttosto ampio, quello che non muta è lo scopo, anche se decidere quando esso è raggiunto risponde sempre alla logica del pressappoco. Lo stesso vale per le azioni di raccolta e di cernita in cui bisogna scegliere in ogni momento quale ortaggio raccogliere (dimensioni dello zucchini o della melanzana, grado di maturazione del pomodoro o del pisello, ecc) o scartare. Come si vede il tema delle micro-scelte è centrale nell'azione agricola. Questa gamma possibile di piani e di scelte può risultare problematica per dei disabili mentali, per cui diserbano o bonificano a caso, magari concentrandosi sulle erbe o i sassi più piccoli e tralasciando i più grandi, o si muovono senza una direzione precisa, oppure raccolgono in maniera indiscriminata frutti maturi e non maturi. È come se mancasse la capacità di selezionare, classificare, fare una graduatoria di elementi i cui confini sono fluidi, non predefiniti. O ancora, e questo può accadere in soggetti psicotici, si bloccano, inibiti dal punto di vista motorio e cognitivo dalla necessità di prendere in ogni momento delle micro-decisioni.

Un'altra difficoltà riguarda il "cercare" ossia la capacità di trascendere ciò che cade immediatamente sotto la percezione visiva e di rappresentarsi l'oggetto e gli spazi in cui l'azione di cercare può più facilmente aver successo. La difficoltà si manifesta particolarmente nelle azioni di raccolta di piccoli ortaggi come i piselli, i fagiolini ed i fagioli o di piccoli frutti come i lamponi. Questi ortaggi hanno il difetto di essere nascosti o seminasconditi da un folto apparato fogliare, di trovarsi per la maggior parte nella parte inferiore della pianta e di essere mimetici. Anche se conosce sia la procedura che la pianta ed il tipo di frutto, il disabile mentale spesso fallisce, ossia tralascia di raccogliere molti frutti perché sembra che per lui esista solo ciò che cade sotto l'immediata percezione visiva.

Ciò è connesso con uno degli aspetti specifici del ritardo mentale: la ridotta attività esplorativa presente fin dall'infanzia. Ma questa "renitenza" a cercare si manifesta anche in altre situazioni come il reperimento di un attrezzo o di un oggetto anche se conosce il luogo dove più logicamente può trovarsi o se l'ha abbandonato lui stesso da qualche parte. Allora vi è il ricorso automatico all'operatore senza attivare un minimo di ricerca: "Dov'è il rastrello?". In questi casi riteniamo che la difficoltà non dipenda tanto da un limite cognitivo quanto piuttosto da una lunga prassi educativa in cui si è stati abituati a non prendere iniziative, ad essere sistematicamente sostituiti, anticipati dall'adulto.

Ancora un punto critico: le azioni in alternanza e sincrone che rinviano direttamente al problema dell'autoreferenzialità, della difficoltà di porsi nei panni dell'altro. Per azioni in alternanza intendiamo azioni la cui sequenza può essere scomposta in operazioni attuate in successione alternata da persone diverse. Ad esempio, il seminare o il trapiantare: una persona scava e l'altra depone il seme o la piantina; oppure mettere i tutori: una persona pianta i tutori e un'altra vi lega le piante. Perché l'azione sia efficace ed

efficiente, è necessaria una coordinazione sul ritmo delle rispettive operazioni anche perché, in genere, richiedono tempi diversi. Ossia ogni attore deve tener conto della velocità d'azione dell'altro e viceversa e agire (postura, uso dello spazio e degli attrezzi) in modo da agevolarne il compito. Il che richiede una focalizzazione continua dell'attenzione sia sul proprio agire che su quello dell'altro. Ora, molti disabili presentano difficoltà proprio nella focalizzazione dell'attenzione per cui si occupano solo della propria operazione senza tener conto del ritmo dell'altro e delle eventuali difficoltà che incontra. In tal modo difficilmente si raggiunge un ritmo comune scandito che, fra l'altro, facilita i compiti di entrambi, per cui si verificano accelerazioni e rallentamenti che ostacolano l'intera operazione. Anche in caso di difficoltà di uno degli attori, difficilmente l'altro va in suo aiuto ma semplicemente attende.

La difficoltà diventa ancora maggiore nel caso di azioni sincrone, ossia azioni che devono essere compiute da due o più attori contemporaneamente. Azioni sincrone tipiche in orticoltura sono: stendere i teli di pacciamatura, tirare e fissare fili per delimitare la fila da seminare o trapiantare, stendere le reti per il sostegno di ortaggi rampicanti. Tutte operazioni che si svolgono su una lunghezza di decine di metri. In questi casi gli attori devono sincronizzare sia la velocità nello spostamento sia la tensione dell'oggetto da stendere. In questi casi la focalizzazione dell'attenzione avviene non solo tramite la vista ma anche tramite la percezione della tensione del materiale, quindi tramite il tono muscolare.

Attenzione che deve spostarsi continuamente di oggetto e di spazio: da sé e al proprio spazio d'azione a quello del collega distante 30 metri che regge e tiene fermo il filo, all'oggetto stesso e magari anche al collega a fianco con cui si sta tirando il telo. Il che significa che gli attori devono sentirsi reciprocamente responsabili della propria ed altrui azione. È proprio in questi casi che diventa evidente e marcata la difficoltà a decentrarsi e quindi a regolarsi e autoregolarsi reciprocamente con operazioni continue di feedback e autocorrezione. Per l'apprendimento di azioni di questo tipo, che per un disabile mentale sono obiettivamente difficili, riteniamo opportuno programmare delle esercitazioni ripetute, quindi al di fuori dell'azione-lavoro, con corde, fili, teli di lunghezza, resistenza, elasticità diverse dove le persone possano sperimentare sia il rispettivo uso della forza sia la necessaria interdipendenza in un'attività collettiva.

Abbiamo voluto esemplificare alcune difficoltà tipiche che abbiamo rilevato nel corso della sperimentazione del Progetto Equal Fadiesis per sottolineare come non si possa predisporre a priori, secondo la nostra logica, una sequenza di compiti dal più facile al più difficile, e come difficoltà ed errori difficilmente comprensibili in una logica che identifica il semplice con il facile siano occasione di riflessione, di ipotesi di lavoro e di reperimento di strategie di intervento formativo da parte degli operatori. Insomma, riprendendo la metafora di Canevaro, di percorrere sentieri, individuare nuovi territori e confini. È anche un modo per resistere alla tentazione della valutazione banale e superficiale, sempre presente nelle relazioni di aiuto.

## Riferimenti bibliografici

- Ajuriaguerra Jean de (1974), *Manuale di psichiatria del bambino*, Milano, Masson, 1979.
- Bateson G. (1979), *Mente e Natura – un'unità necessaria*, Milano, Adelphi, 1984.
- Berti E., Comunello F., *La costruzione del senso – osservazione e interpretazione*, Milano, Masson, 1995.
- Von Cranach M, Harré R. (1982), *L'analisi dell'azione – recenti sviluppi teorici ed empirici*, Milano, Giuffrè, 1991.
- Von Cranach M, Kalbermatten U. (1982), "l'azione ordinaria interattiva: teoria, metodo ed alcuni risultati empirici", in von Cranach, Harré 1982, pp. 145-206.
- Von Cranach M., Ochseinbein G. (1989), *Agire – la forma umana del comportamento*, Bologna, Il Mulino, 1994.
- Van Dijk T. A. (1977), *Testo e contesto –semantica e pragmatica del discorso*, Bologna, Il Mulino, 1980.
- Edelman G. M. (1992), *Sulla materia della mente*, Milano, Adelphi, 1993.
- Edelman G. M., Tononi G. (2000), *Un mondo di coscienza – quando la materia diventa immaginazione*, Torino, Einaudi, 2000.
- Frijda N. H. (1986), *Emozioni*, Bologna, Il Mulino, 1990.
- Galimberti U., *Psiche e teche*, Feltrinelli, Milano, 1999
- Gallese V. (2004), *Il sistema della molteplicità condivisa: dai neuroni mirror all'empatia*, relazione al V° Congresso Nazionale dell'Anupi, Napoli, 26-28 nov. 2004.
- Goffman E. (1969), *Modelli di interazione*, Bologna, Il Mulino, 1971
- Habermas J. (1981), *Teoria dell'agire comunicativo – razionalità nell'azione e razionalizzazione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- Hacker W. (1982), "L'organizzazione obbiettiva e soggettiva delle azioni" in von Cranach M, Harré R. (eds), pp. 103- 124.
- Harré R., "Some remarks on rules as a scientific concept" in Mischel (ed.) *Understanding other persons*, Basil Blackwell, Oxford, 1974.
- Kaminski G. (1982), "Cosa possono insegnarci sulle azioni gli sciatori principianti" in von Cranach M, Harré R., pp. 125-144. Lanzara G. F., *Capacità negativa – competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna, 1992.
- Morin E. (1980), *La vita della vita*, Milano, Feltrinelli, 1987.
- Oliverio Alberto, *Prima lezione di neuroscienze*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Rizzolati Sbisà M, *Linguaggio, Ragione, Interazione*, Bologna, Il Mulino, 1989.

Schaffer R. (1984), *Il bambino e i suoi partner*, Milano, Franco Angeli, 1990.

Searle J.R., (1983), *Dell'Intenzionalità*, Milano, Bompiani, 1985.

Siegel D.J. (1999), *La mente relazionale – neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.

Sparti D., *Se un leone potesse parlare - indagine sul comprendere e lo spiegare*, Sansoni, Firenze, 1992.

Trevarthen C. (1997), *Empatia e biologia*, Milano, Raffaello Cortina, 1998.

## 6. Le procedure

### 6.1 Informazione e preselezione

Prima di iniziare il percorso informativo circa la natura e le finalità del Progetto Equal Fadiesis e la selezione dei partecipanti al corso di formazione in orticoltura si sono stabilite delle condizioni minimali per l'ammissibilità al corso. Infatti da quanto detto finora, è evidente che non è possibile formulare a priori un profilo generale di disabile mentale adatto ad un percorso di formazione e di inserimento lavorativo in ambito agricolo. Il concetto di adattività, oltre che dal livello di gravità del ritardo, dipende, come si è visto, dalla storia educativa di ciascun disabile per cui solo una valutazione dopo un percorso formativo potrà esprimere un giudizio circa l'occupabilità o meno di queste persone. Giudizio che dovrà articolarsi attorno all'asse dipendenza/autonomia nei più diversi ambiti. A priori è possibile solo stabilire dei parametri minimali *sine qua non* per la selezione di queste persone in funzione della formazione. Per quanto ci riguarda abbiamo individuato alcuni criteri incentrati sull'età, il livello di gravità della patologia, l'autonomia personale, le competenze motorie e quelle cognitivo-relazionali.

**Età:** 18-28 anni. Si privilegia questa fascia di età sia perché i giovani hanno certamente seguito un percorso scolastico completo sia perché le persone di età superiore, generalmente già inserite nei Centri Occupazionali Diurni delle ASL, hanno acquisito abitudini incrostate di dipendenza e di infantilismo che ostacolano gravemente un percorso verso una formazione lavorativa. La fascia di età è comunque indicativa perché, come ha dimostrato qualche caso nel corso di formazione del Progetto Equal Fadiesis, ci possono essere delle persone di età superiore che, data la loro storia personale, sono in grado, entro ambiti e con funzioni ben precise, di acquisire le competenze compatibili con un ruolo lavorativo.

**Livello di disabilità:** è escluso il ritardo mentale grave per cui la fascia più adatta comprende il ritardo lieve e medio-lieve privilegiando le deficienze armoniche ed escludendo, fra le deficienze disarmoniche, quelle di tipo psicotico perché, per quanto riguarda la percezione della realtà e le modalità relazionali, pongono problemi difficilmente aggirabili in un'ottica di formazione lavoro anche possedendo competenze cognitive adeguate. Per il ritardo medio bisogna valutare

singolarmente sia la presenza di deficienze armoniche o disarmoniche sia il livello di autonomia relazionale ed operativa.

**Autonomia personale:** non deve richiedere manovre sanitarie durante le ore di formazione (ad esempio, la somministrazione di farmaci). Deve essere autonoma nel compiere le diverse funzioni fisiologiche (mangiare, andare in bagno, lavarsi, vestirsi...). Deve avere il controllo sfinterico.

**Area motoria:** deve essere autonomo nello spostarsi, nel mantenere l'equilibrio, nell'uso degli arti e quindi possedere una sufficiente manualità fine e grossolana. Se ci sono deficit motori, questi devono essere lievi, ossia non devono impedire la deambulazione anche su terreni accidentati, scale, ecc, né impedire la manualità. Deve essere in grado di orientarsi almeno in spazi conosciuti sia all'aperto che al chiuso.

**Area cognitivo-relazionale:** deve avere capacità sensoriali sufficienti (visiva, uditiva, tattile). Anche in questo caso, se ci sono dei deficit sensoriali, questi devono essere lievi. Deve possedere la capacità di comprendere e dare almeno semplici informazioni. Deve essere in grado di eseguire operazioni semplici con la presenza non continua dell'operatore. Non ci devono essere comportamenti problematici rilevanti quali: aggressività, violenza, isolamento sistematico, fobie, fenomeni ossessivo-compulsivi marcati, fughe.

## Percorso informativo

In vista dello scopo finale del Progetto Equal Fadiesis, che è l'occupabilità e il possibile inserimento lavorativo, la scelta preliminare compiuta, e che riteniamo opportuna in qualunque circostanza, è stata quella di prendere accordi con l'ASL locale (ASL 3 di Bassano del Grappa) e specificatamente con il SIL (Servizio Integrazione Lavoro) allo scopo di:

- acquisire informazioni circa il numero e la tipologia degli utenti del territorio seguiti dal servizio;
- renderlo partecipante del progetto e delle sue finalità specialmente in visione di una collaborazione per l'inserimento lavorativo dei corsisti;
- demandare al servizio un'indagine presso i propri utenti per rilevare il grado di interesse nei confronti del corso di formazione e compiere una prima cernita dei possibili candidati.

I dati del SIL, relativi al 2005 e riportati in tabella, riguardano sia soggetti disabili mentali, sia soggetti psichiatrici che tossicodipendenti e comprendono i tre tipi di inserimento lavorativo previsti dalla normativa nazionale e regionale: l'inserimento mirato all'assunzione da parte dell'azienda, l'inserimento formativo, che può trasformarsi, secondo le disponibilità del mercato e le competenze del soggetto, in inserimento mirato e infine l'inserimento sociale previsto per le persone la cui patologia non prevede la possibilità di un inserimento formativo né tanto meno di un'assunzione. Come si vede, la grande maggioranza dei soggetti (214 su 234) è quasi equamente divisa fra disabili mentali e soggetti psichiatrici. Lo scarso numero degli inserimenti mirati dei due gruppi (23), secondo le informazioni fornite dalle assistenti sociali del SIL è dato più dalla difficoltà di reperire aziende disposte ad assumere, vista anche la congiuntura economica, che dal livello di gravità.

### Riepilogo anno 2005

	Mirati	Format.	I.sociale	<u>Totale</u>	Orientamento Scolastico	Consulenze e Attese	Primi Contatti	Totale utenza
Disabilità	17	43	54	114				
Psichiatria	6	51	43	100				
Sert	1	16	3	20				
<b><u>Totale</u></b>	24	110	100		68	78	33	<b>413</b>

Dall'indagine e dai colloqui personali effettuati dalle assistenti sociali del SIL è emersa una certa resistenza da parte di molti utenti a partecipare ad un corso di formazione in orticoltura per due motivi: l'immagine del lavoro agricolo come poco qualificante, "sporco". Questo anche da parte dei familiari specialmente dell'utenza femminile che vedono nel ruolo della commessa di un negozio di abbigliamento la massima aspirazione lavorativa. L'altro motivo riguardava l'esiguità della borsa-lavoro messa a disposizione dei corsisti ( €1.50 l'ora).

Per ovviare, almeno parzialmente a queste resistenze, sono opportune iniziative culturali di ampio respiro che modifichino l'immagine negativa del lavoro agricolo, residuo di una concezione risalente ancora agli anni '60 e '70 del secolo scorso. Ci sembra che questa sia attualmente un'operazione più fattibile rispetto a qualche anno fa. Infatti sta mutando il clima culturale in diversi aspetti: ricerca di prodotti naturali,

riscoperta dei prodotti locali, iniziative informative e formative delle Associazioni di categoria (Coldiretti e CIA), diffusione della conoscenza della realtà delle Fattorie sociali. Per l'aspetto retributivo, futuri progetti simili al Progetto Equal Fadiesis devono prevedere una distribuzione del budget che permetta delle borse lavoro più appetibili.

Un'altra strada da percorrere per ovviare a questa difficoltà consiste nello stabilire rapporti con i Centri di Formazione Professionale e con gli Istituti di Istruzione Superiore, i cui insegnanti possono, in colloqui con ex allievi che conoscono già, comprendere le attitudini e le aspirazioni di questi e spiegare meglio il senso e le finalità di una formazione in ambito agricolo. Per quanto ci riguarda, essendo il C.F.P. "Casa di Carità Arti e Mestieri" capofila del Progetto Equal Fadiesis, e l'Istituto Agrario Parolini un partner del progetto, siamo stati privilegiati in questo percorso.

Un'ulteriore modalità per informare e sensibilizzare il territorio rispetto alla formazione in ambito agricolo, è quella di utilizzare, per quanto possibile, i media. A tale scopo è opportuno cercare di instaurare e mantenere rapporti non occasionali con i giornali e le emittenti locali. Per quanto ci riguarda sono stati pubblicati articoli sulla stampa locale non solo al momento preliminare dell'azione 3 ma anche durante il corso della sperimentazione. Inoltre è stato trasmesso un servizio su un'emittente televisiva locale ed un'intervista radiofonica. L'azione informativa tramite i media ha portato il Progetto Equal Fadiesis a conoscenza anche dei SIL di altre ASL (ASL di Montebelluna e di Cittadella) che hanno proposto di inserire dei loro utenti nel corso di formazione.

Una volta compiute queste operazioni è stata inviata ai soggetti individuati una lettera che illustrava le caratteristiche innovative del progetto Equal Fadiesis e del corso di formazione in esso inserito. Le azioni informative sia tramite enti che i media hanno attivato un passaparola per cui altre persone si sono dimostrate interessate al progetto. Prima dell'inizio dei colloqui individuali si è ritenuta utile indire una riunione con i genitori ed i diretti interessati presso la Fattoria Sociale "Conca d'oro", sede della sperimentazione, in modo da un lato potessero prendere visione dell'ambiente del corso e dall'altro ricevere ulteriori informazioni e delucidazioni circa le modalità e le finalità del Progetto Equal Fadiesis.

Riassumendo, la procedura informativa riguardante il progetto ha comportato le seguenti azioni:

- accordo con il SIL che ha fornito dati informativi e compiuto una prima cernita;
- collaborazione con il CFP e con l'Istituto Agrario, che hanno compiuto un'indagine fra i propri ex-allievi;
- informazione al territorio tramite i media;
- accordo con altri SIL;
- lettera personale ai candidati;
- passaparola;
- incontro collettivo con gli interessati ed i loro familiari.

### 6.1.1 Il colloquio preliminare

I colloqui preliminari sono stati svolti in orari agevoli per i candidati e condotti da tre operatori, uno dei quali era uno dei tutor che avrebbero seguito poi i corsisti. Essi hanno avuto una durata media di mezz'ora con

lo scopo di:

- verificare il livello di reale conoscenza delle finalità del corso;
- verificare il grado di interesse reale del possibile corsista;
- raccogliere informazioni anagrafiche, mediche, attitudinali e relazionali dei partecipanti;
- fare una prima e sommaria valutazione del corsista prevalentemente per quanto riguarda gli aspetti comunicativi e relazionali.

Per la conduzione del colloquio e la raccolta dei dati si è utilizzato la scheda qui acclusa. Essa è composta da tre parti: una riguardante le informazioni anagrafiche, mediche e attitudinali, l'altra concernente l'osservazione dell'interazione sia con gli intervistatori e con il familiare ed infine l'ultima riguardante l'andamento stesso del colloquio, ossia l'atteggiamento dell'intervistato nei confronti dell'intervistatore e il rapporto dello stesso con la persona o persone che lo accompagnavano (linguaggio, comportamento non verbale). Infatti il tipo di comunicazione che questi instaura sia con persone sconosciute (gli intervistatori) sia con persone conosciute (gli accompagnatori) può fornire indicazioni molto utili sulle sue caratteristiche in funzione del suo inserimento nel corso di formazione del Progetto Equal Fadiesis. Mentre la prima parte viene compilata nel corso del colloquio, la seconda lo è al termine con una consultazione fra gli intervistatori.

Ogni intervistato era accompagnato al colloquio da almeno un familiare (genitore o fratello/sorella). La presenza del familiare il più delle volte ha ostacolato l'acquisizione di informazioni reali circa la storia pregressa del partecipante e una prima valutazione delle sue caratteristiche e problematiche. Infatti, oltre alla tendenza a parlare al posto dell'interessato, il familiare spesso ha sottaciuto informazioni che poi si sono rivelate importanti e enfatizzato o svalutato, a seconda dei casi, le attitudini e le competenze del corsista. Perciò nella seconda tornata del corso si è scelto di suddividere il colloquio in due parti: una prima parte con la presenza dell'intervistato e del/dei familiari ed una seconda parte in cui un operatore accompagnava il candidato a conoscere l'ambiente della fattoria, instaurando con lui un dialogo informale e favorendo le domande e i commenti mentre gli altri due operatori continuavano il colloquio con i soli accompagnatori in modo da acquisire informazioni e pareri più espliciti.

La scelta si è dimostrata utile in quanto il candidato, tolto da una situazione di colloquio formale, ha spesso modificato il proprio comportamento rivelando aspetti che non erano emersi durante la prima parte del colloquio. Nel contempo i familiari hanno potuto esprimersi più liberamente, a volte esplicitando il proprio vissuto e le proprie aspirazioni nei confronti del figlio/figlia. Ciò ha permesso di comprendere meglio il clima relazionale in cui il candidato è cresciuto e a cui è abituato (es. iperprotezione, svalutazione o ipervalutazione, sostegno all'autonomia, ecc.).

Un colloquio, per quanto articolato, permette di avere solo una valutazione impressionistica. Poiché l'osservazione sistematica è considerata lo strumento privilegiato del percorso formativo, si è deciso di creare una situazione di incontro informale di reciproca conoscenza con tutti i corsisti. Il contesto scelto è quello di uno spuntino con panini, bibite, frutta, dolci, ecc. senza consegne o compiti prestabiliti. Il tutto è stato videoregistrato. Dall'incontro sono stati esclusi i genitori o parenti per evitare interferenze comunicative e relazionali. Gli operatori sia interagiscono con i ragazzi sia osservano da fuori. In un secondo tempo la scena viene analizzata al videoregistratore. Quindi l'osservazione avviene su tre livelli: partecipante, distaccata e differita. Assieme all'osservazione del colloquio, ciò permette di raccogliere una notevole massa di informazioni per stendere un profilo di ogni singolo partecipante in modo da avere già delle indicazioni più mirate per scegliere durante la fase di pre-formazione le strategie di apprendimento e di comunicazione più efficaci. A tale scopo è stata predisposta una scheda del comportamento spontaneo, qui acclusa, per rilevare per ciascun soggetto:

- le abilità manuali,
- le procedure dell'azione,
- la qualità dell'azione,
- le caratteristiche dell'uso del tempo, dello spazio, delle posture, del tono muscolare, degli oggetti,
- la capacità di scelta,
- le caratteristiche dell'interazione spontanea.

## 6.1.2 Scheda per il colloquio preliminare

### Dati generali

Cognome \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_

Data e luogo di nascita \_\_\_\_\_ Prov. \_\_\_\_\_

Sesso M  F

Recapito \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_

Località \_\_\_\_\_

Prov. \_\_\_\_\_ CAP \_\_\_\_\_ Tel. \_\_\_\_\_ Cell \_\_\_\_\_

Via o Piazza \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_

Prov. \_\_\_\_\_ CAP \_\_\_\_\_

### Sintetica storia clinica e familiare

#### Diagnosi:

---



---



---



---



---



---

#### Trattamenti effettuati

Psicofarmaci o altre cure mediche: \_\_\_\_\_

Ricovero ospedaliero o Day Hospital: \_\_\_\_\_

Riabilitazione: \_\_\_\_\_

Aiutosociale: \_\_\_\_\_

Altro: \_\_\_\_\_

Quali trattamenti sono risultati più efficaci?

---



---



---



---

**Nel corso della sua vita ha avuto**

Ricoveri	SI	NO
Interventi chirurgici	SI	NO
Incidenti stradali	SI	NO
Malattie croniche	SI	NO

Se si indicare come e quando: \_\_\_\_\_

**Soffre di allergie** SI NO

Se si quali: \_\_\_\_\_

**Deve seguire una dieta** SI NO

Se si quale: \_\_\_\_\_

**Composizione familiare (indicare il grado di parentela)**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

**Annotazioni sulla situazione familiare**


---



---



---



---



---

**È accompagnato al colloquio da:**

Cognome \_\_\_\_\_ Nome \_\_\_\_\_

Recapito \_\_\_\_\_

Parente (indicare grado di parentela) \_\_\_\_\_

Operatore Servizi Sociali \_\_\_\_\_

Persona di fiducia \_\_\_\_\_

Rappresentante legale \_\_\_\_\_

### Motivazioni dei genitori

---



---



---



---

### Aspettative dei genitori

---



---



---



---

### Attività giornaliere abituali

---



---



---



---

### Hobby/Interessi

---



---



---



---

### Percorso scolastico formativo

#### Titolo di studio

Nessuno

Elementare

Media inferiore

Corso di formazione professionale con attestato di qualifica

---



---

Altro: \_\_\_\_\_

---

Specificare eventuali tirocini lavorativi svolti durante il periodo scolastico indicando la sede, la durata e le mansioni svolte

---



---



---

**Attività lavorativa**

In campo agricolo in generale	SI	NO
In orticoltura	SI	NO
Nel florovivaismo	SI	NO
Nella lavorazione e trasformazione dei prodotti	SI	NO
Nell'allevamento	SI	NO

Altro: \_\_\_\_\_

---

Indicare le sedi di lavoro, il profilo professionale, le mansioni svolte e la durata

---



---



---

Indicare modalità di attività lavorativa (borse di lavoro, tirocini, cantieri scuola, ecc.)

---



---



---

Interruzione delle esperienze lavorative (tempi e motivi)

---



---

Quali interessi dichiara verso il lavoro

---



---



---

Quali sono i punti di forza della persona rispetto al lavoro

Quali sono i punti di debolezza della persona rispetto al lavoro

### **Mezzi di trasporto**

Usa i mezzi pubblici	SI	NO
Usa la bicicletta	SI	NO
Raggiunge la fattoria	Da solo	<input type="checkbox"/>
	È portato	<input type="checkbox"/>

### **OSSERVAZIONE DELL'INTERAZIONE**

#### **Linguaggio**

**Produzione** asintattica  (specificare) \_\_\_\_\_

frasi semplici  frasi complesse

**Comprensione** frasi semplici  frasi complesse   
 Riferite a ciò che è presente  a ciò che è assente

**Narrazione** SÍ NO  
 Riguardante: la vita familiare  TV  sport   
 amicizie  altro

#### **Umore:**

**Dialogo:** parla molto  parla poco

Rispetta il turno di parola	SÍ	NO
Chiede	SÍ	NO
Risponde solo	SÍ	NO

Risponde	SÍ	NO
Commenta	SÍ	NO
Scherza	SÍ	NO
Coerente col contesto	SÍ	NO
Divaga	SÍ	NO
Affabula	SÍ	NO

Sostiene una normale conversazione SÍ NO

Il dialogo presenta alcune difficoltà: \_\_\_\_\_

Il dialogo risulta molto difficoltoso : \_\_\_\_\_

Il dialogo risulta impossibile: \_\_\_\_\_

#### Durante il colloquio si è dimostrato:

molto cooperativo  abbastanza cooperativo  poco cooperativo

tranquillo  timoroso  ostile

altro: \_\_\_\_\_

#### Tratti non verbali

Voce \_\_\_\_\_

Tono \_\_\_\_\_

Postura \_\_\_\_\_

Sguardo \_\_\_\_\_

Spazio \_\_\_\_\_

Oggetti \_\_\_\_\_

Tempo \_\_\_\_\_

Movimento \_\_\_\_\_

#### Rapporto con i genitori

Linguaggio usato dai genitori con il figlio \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Linguaggio usato dal figlio con i genitori \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<b>I genitori</b>	rispondono al posto del figlio	Si	NO
	Lo correggono	Si	NO
	Lo rimproverano	Si	NO
	Aggiungono/specificano	Si	NO
<b>Il ragazzo</b>	interrompe i genitori	Si	NO
	Lascia parlare loro	Si	NO
	Chiede il loro intervento	Si	NO
	Accetta la correzione	Si	NO
	Accetta il rimprovero	Si	NO

Altre caratteristiche dell'interazione non verbale \_\_\_\_\_

---



---

### Note

---



---



---



---



---



---

### 6.1.3 Scheda di osservazione del comportamento spontaneo

#### Abilità manuali

**utilizzare le posate**

autonomo	<input type="checkbox"/>
va aiutato	<input type="checkbox"/>
poco	<input type="checkbox"/>
molto	<input type="checkbox"/>
in tutto	<input type="checkbox"/>

**trasferire il cibo nel piatto**

autonomo	<input type="checkbox"/>
va aiutato	<input type="checkbox"/>
poco	<input type="checkbox"/>
molto	<input type="checkbox"/>
in tutto	<input type="checkbox"/>

**versare da bere**

autonomo	<input type="checkbox"/>
va aiutato	<input type="checkbox"/>
poco	<input type="checkbox"/>
molto	<input type="checkbox"/>
in tutto	<input type="checkbox"/>

**spalmare sul pane**

autonomo	<input type="checkbox"/>
va aiutato	<input type="checkbox"/>
poco	<input type="checkbox"/>
molto	<input type="checkbox"/>
in tutto	<input type="checkbox"/>

**fare porzioni**

autonomo	<input type="checkbox"/>
va aiutato	<input type="checkbox"/>
poco	<input type="checkbox"/>
molto	<input type="checkbox"/>
in tutto	<input type="checkbox"/>

**spostare posate e vettovaglie**

autonomo	<input type="checkbox"/>
----------	--------------------------

va aiutato   
 poco   
 molto   
 in tutto

**sbucciare**

autonomo   
 va aiutato   
 poco   
 molto   
 in tutto

**altro**


---



---



---



---

**Azione****Procedure:**

Scegliere il cibo, metterlo nel piatto e consumarlo: (scegliere il cibo, porzionarlo correttamente, portarlo al piatto, individuare uno spazio dove consumarlo, mangiare).

**A**  **B**  **C**  **D**  **E**  **F**

**Farsi un panino:** procurarsi pane – coltello – affettato, individuare il tagliere del pane, tagliare il pane, posizionare gli affettati, chiudere il panino, riporre il materiale usato.

**A**  **B**  **C**  **D**  **E**  **F**

**Versarsi da bere:** procurarsi il bicchiere, scegliere la bottiglia, svitare il tappo, trovare gli appoggi corretti, versare la giusta quantità senza spandere, riporre la bottiglia, rimettere il tappo, bere.

**A**  **B**  **C**  **D**  **E**  **F**

**Legenda**

**A** compie correttamente e autonomamente sequenze di azioni complesse e concatenate

**B** compie correttamente e autonomamente sequenze di azioni semplici



esplora con lo sguardo  non esplora

### Sintesi

La qualità delle azioni è: buona  sufficiente  scadente

Caratteristiche

---



---



---

### Capacità di compiere scelte /riconoscere i propri bisogni:

Sceglie accuratamente cibi e bevande sapendo ciò che gli piace /non gli piace

Non sa cosa gli piace/non gli piace

Assaggia/mangia di tutto

differenziando

non differenziando

sceglie poche/una cosa \_\_\_\_\_

Si prende porzioni adeguate

non adeguate

Mangia troppo  in giusta quantità  poco  nulla

Beve troppo  in giusta quantità  poco  nulla

### Sintesi

Sa chiedere aiuto /informazioni quando necessario

Se non riesce: cambia strategia  riprova

chiede aiuto  abbandona il compito

Ha preferenze: precise  generiche  non ha preferenze

Conosce e sa soddisfare i propri bisogni  poco  per niente

**Interazione**

È interessato e partecipa alla situazione: molto  normalmente   
 poco  per niente

Interagisce: molto  normalmente   
 poco  si isola

Ricerca e accetta iniziative di interazione

Accetta l'interazione ma non la ricerca

Rifiuta l'interazione

Si relaziona con operatori e pari  prevalentemente/solo operatori   
 prevalentemente/solo pari

Interagisce con tutti  pochi  solo una persona

Per interagire utilizza: linguaggio verbale + non verbale

prevalentemente non verbale

esclusivamente non verbale

Collabora spontaneamente al raggiungimento di uno scopo comune

Collabora se gli viene richiesto

Non collabora

Esegue un compito dato: con accuratezza  sommariamente   
 non esegue

L'atteggiamento è partecipativo  indifferente   
 passivo  ostile

**Caratteristiche principali dello stile di interazione:**

**Tono:** di base, nell'azione, nell'interazione

---

---

**Posture:** assetto tonico-posturale di base, uso nell'interazione, + sguardo (esplorazione, attenzione, comunicazione)

---

---

---

**Spazio:** della stanza, interpersonale (prossemica)

---

---

---

**Tempo:** ritmo, velocità, attesa, permanenza

---

---

---

**Oggetti:** scelta, uso, condivisione

---

---

---

**Voce e linguaggio verbale:** espressività, funzioni del linguaggio

---

---

---

**Movimento:** spostamento, fine motricità, mimica gestuale (espressività corporea)

---

---

---



## 6.2.1 Principi guida

Per quanto riguarda la formazione intendiamo solo illustrare sinteticamente l'ottica e le scelte operative effettuate durante la sperimentazione.

- l'ottica di fondo della formazione in orticoltura non può che essere esperienziale, vale a dire deve privilegiare il *learning by doing*. In questa logica la suddivisione classica fra formazione e simulazione appare poco valida visto anche la tipologia dei corsisti;
- la fase di preformazione è dedicata da un lato all'osservazione sia in diretta che in differita dei corsisti, dall'altro a familiarizzare questi con l'ambiente, le mansioni, gli attrezzi ed i materiali, le regole e la scansione della giornata. Essa serve ad una prima valutazione delle competenze e delle modalità relazionali di ciascuno;
- è importante una precisa suddivisione della giornata, delle funzioni e dell'utilizzo degli spazi;
- l'attività didattica in aula deve essere limitata nel tempo (mezz'ora), strettamente collegata e funzionale all'attività esterna;
- poiché fare lezione all'intero gruppo non è funzionale per gli apprendimenti, visti i comportamenti e i livelli cognitivi diversi, le lezioni didattiche vanno rivolte ad un gruppetto omogeneo alla volta;
- i corsisti vanno divisi in squadre, ognuna delle quali affidata per una settimana allo stesso operatore. Le squadre devono essere, nei limiti del possibile, omogeneamente disomogenee. Una mansione affidata ad una squadra va portata a termine dalla squadra stessa. Un compito importante degli operatori è quello di creare il senso di squadra;
- l'operatore svolge lo stesso compito della propria squadra, alternato con momenti di osservazione e di ausilio. Come già sottolineato, il porsi all'interno e non all'esterno della squadra è un aspetto non secondario del ruolo formativo;
- viene predisposto un piano settimanale delle squadre e dei compiti loro affidati, piano che rimane esposto in aula;
- a parte casi specifici (ad. es. problemi fisici) tutti i corsisti devono sperimentare tutte le attività. Solo più tardi si potranno fare delle selezioni secondo le competenze e le predisposizioni personali;
- vengono tenute due riunioni d'equipe alla settimana, una organizzativa, ed una per discutere le diverse situazioni, effettuare osservazioni al videoregistratore e delineare modalità d'intervento;
- la valutazione avviene con l'utilizzo di una scheda predisposta compilata tre volte durante il corso. Al termine di questo viene compilato anche un sintetico profilo individuale che evidenzia le caratteristiche della persona;
- si ritiene opportuno anche predisporre un diario per ciascun corsista in cui annotare per appunti, episodi salienti, comportamenti particolari, iniziative, impressioni al fine di costruire una specie di storia per ciascuno di loro.

## 6.2.2 Riflessioni sull'esperienza di formazione

La gestione di un gruppo di corsisti in formazione deve essere abbastanza duttile da adattarsi alle diversità di composizione di un gruppo da un altro. Per esemplificare mettiamo a confronto le problematiche emerse nella formazione dei due gruppi di disabili che hanno frequentato il corso del Progetto Equal Fadiesis. Il gruppo che ha partecipato al corso nel 2006 era composto prevalentemente da soggetti con ritardo mentale medio, in una gamma di età dai 20 ai 40 anni, ed alcuni soggetti con disagio psichico. Il gruppo del 2007 invece ha un numero maggiore di soggetti psichiatrici, e presenta quindi una notevole discrepanza per quanto riguarda i livelli intellettivi fra questi e i soggetti con ritardo mentale. Inoltre l'età media era inferiore quindi con aspetti adolescenziali più numerosi e più marcati. Queste differenze fra i due gruppi hanno comportato problematiche diverse: in sintesi il problema nel 2006 era di costituire squadre omogeneamente disomogenee dal punto di vista cognitivo e delle abilità prassiche; nel 2007 il problema è stato di formare delle squadre i cui componenti fossero compatibili fra di loro dal punto di vista relazionale e far loro comprendere e apprendere la funzione del ruolo lavorativo.

Nel 2006, al termine della fase di pre-formazione, si sono avute alcune conferme ed alcune novità rispetto ai dati e alle ipotesi iniziali. Se il quadro generale del RM medio è lo stesso, la storia personale di ciascuno ha portato a delle competenze e delle modalità di comportamento molto diverse. La rotazione delle attività ha rilevato forti discrepanze fra i corsisti per quanto riguarda le abilità: alcuni si sono dimostrati capaci di adattarsi alle differenze di attività e di strumenti, altri si sono dimostrati molto più rigidi, ritrovandosi disorientati nel cambiamento di attività e rivelando forti limitazioni nelle prassie.

Alcuni dei corsisti più giovani avevano dimostrato buone capacità linguistiche e simboliche, facendo presupporre buone potenzialità sia per quanto riguarda l'aspetto comunicativo-relazionale sia per quanto riguarda l'aspetto progettuale ed esecutivo dell'azione. Invece si è rilevata una forte discrepanza fra le abilità linguistiche e comunicative e le abilità progettuali e realizzative. In altre parole, è come se usassero le funzioni simboliche per nascondere le loro difficoltà nelle altre funzioni, dimostrando forti ansie da prestazione. Questo diventava palese nelle frequenti interruzioni dell'azione nelle attività outdoor, nel passare da un'azione all'altra non consequenziale quando non erano affiancati sistematicamente da un operatore.

Questo fatto, apparentemente sorprendente, ha innescato una riflessione circa la funzione della scuola. L'azione tipica dell'istituzione scolastica di privilegiare le funzioni simboliche se, da un lato, ha avuto successo nei loro confronti, dall'altro non ha aiutato a sviluppare le altre funzioni cognitive più legate alla concretezza, accentuando la rigidità tipica del RM che, nel nostro caso, si manifesta nel blocco dell'azione. Nell'insieme si è rilevato come la loro esperienza formativa scolastica ed extra-scolastica sia stata carente sotto l'aspetto delle attività pratiche e dell'autogestione delle stesse. Conseguente a ciò hanno rivelato una forte dipendenza nei confronti degli operatori che si manifestava nella loro ricerca costante e nell'assumere nei loro confronti un atteggiamento infantile di compiacere o reattivo di tipo adolescenziale.

Al contrario, alcuni corsisti meno giovani con abilità linguistico-comunicative limitate hanno rivelato abilità prassiche insospettite, dimostrandosi più abili e continuativi nell'azione e con un atteggiamento più da adulti nei confronti degli operatori. Tutti, seppur con gradi diversi, si sono dimostrati molto dipendenti dagli operatori nel prendere iniziative. Ad esempio, nonostante le istruzioni e le indicazioni date, nessuno di loro si recava sul proprio luogo di lavoro o iniziava l'attività senza la presenza dell'operatore.

Nel 2007, ancor più di quanto era già emerso dai colloqui individuali, i livelli dei corsisti sono apparsi molto differenziati. Le differenze riguardavano sia le capacità cognitive sia la motivazione al percorso formativo sia le modalità relazionali. Per quanto riguarda le competenze cognitive si va dalla persona con depressione cronica ma con livelli cognitivi elevati alla persona con ritardo mentale medio-grave con linguaggio limitato e ripetitivo.

Circa la motivazione al percorso formativo e alla capacità di assumere la responsabilità del ruolo

assegnato, i problemi principali sono venuti da alcuni soggetti psichiatrici con scarsa aderenza alla realtà o ipocondriaci. Per alcune persone con ritardo mentale invece la difficoltà ha riguardato invece non tanto la motivazione quanto la comprensione stessa del senso del percorso formativo e quindi il grado di autonomia lavorativa possibile. Sul versante opposto ci sono invece corsisti con ritardo mentale o con disabilità psichica fortemente motivati se non addirittura entusiasti. Anche per quanto riguarda gli aspetti caratteriali e relazionali la realtà è molto complessa e diversificata. Ci sono corsisti che immediatamente riconoscono i ruoli e le regole del corso, accettano le consegne e collaborano con i colleghi, altri che tendono ad isolarsi dimostrandosi diffidenti sia nei confronti degli operatori che dei colleghi, alcuni che tendono ad instaurare rapporti conflittuali con i colleghi e di oppositività con gli operatori, altri ancora che mettono in atto comportamenti adesivi e di dipendenza nei confronti degli operatori. A ciò si aggiunga che qualche corsista per motivi fisici può svolgere solo parzialmente attività outdoor.

Come si vede si tratta di soggetti con caratteristiche molto differenziate ed aspetti del tutto individuali, difficilmente inseribili in categorie non generiche. Se si confrontano con i corsisti dell'anno precedente emerge una differenza fondamentale: livelli cognitivi ed abilità operative più elevati ma personalità decisamente più problematiche. Il che richiede un grosso lavoro di osservazione ed una notevole cautela sia per quanto riguarda i rapporti tra gli operatori sia per quanto riguarda la formazione di gruppi.

Anche se la complessità della situazione si è palesata completamente solo al termine della fase di preformazione, essa, come si è detto, era già prevedibile dai colloqui individuali. Per questo all'inizio si è deciso che gli obiettivi di base di questa fase erano la chiarezza e la prevedibilità. Chiarezza nei ruoli, nei rapporti con gli operatori, nei tempi, nei compiti assegnati. Prevedibilità nelle mansioni, negli orari. Per raggiungere tali scopi si è deciso, che ogni operatore dovesse curare un settore specifico per tutta la durata della fase di pre-formazione, di dividere i corsisti in quattro gruppi, ognuno affidato ad un tutor per una settimana. Questo ha permesso di:

- rendere prevedibile una situazione ambientale ed operativa completamente nuova;
- di verificare i livelli di abilità manuale in un determinato compito e di capacità auto-organizzativa;
- di verificare l'adattamento ad un determinato contesto operativo e, in particolare, la capacità di collaborare e le modalità interattive sia con i colleghi che con l'operatore.

Si è evidenziato che l'adattamento al compito e le capacità auto-organizzative erano, per molti dei corsisti, influenzate dalle modalità interattive fra di loro. Ci si resi perciò conto che per la formazione dei gruppi il parametro principale, per la funzionalità del gruppo stesso, non era tanto la complementarietà delle competenze cognitive e pratiche (corsisti più abili accanto a corsisti meno abili con funzioni diverse per lo stesso scopo) quanto la motivazione al compito del singolo che poteva influenzare, positivamente o negativamente, l'attività di un collega, la compatibilità caratteriale ed i meccanismi relazionali (posizione up/down, collaborazione o antagonismo, rassicurazione o prevaricazione).

Ciò ha comportato che, mentre la maggior parte dei corsisti ha svolto attività diversificate, alcuni hanno svolto lo stesso tipo di attività per tutto il periodo di preformazione perché si è privilegiata la compatibilità motivazionale e caratteriale fra corsisti. La formazione dei gruppi si presenta quindi come l'aspetto più problematico perché la motivazione al compito e la compatibilità comportamentale influiscono direttamente non solo sull'apprendimento di alcune competenze ma anche sull'autonomia organizzativa e sulla progressiva assunzione del ruolo di lavoratore che è lo scopo ultimo e più importante del corso.

Al termine delle fasi di formazione e simulazione del gruppo del 2006 il risultato più interessante è stato che la maggior parte dei corsisti ha compreso, toccandolo con mano, il senso del proprio lavoro non solo perché ne hanno seguito tutta la sequenza ma anche e soprattutto perché ha dato risultati visibili e apprezzati (la verdura prodotta). L'effetto collaterale, ma non meno importante, è stato il senso di orgoglio del loro agire. Questo perché hanno sperimentato che il lavoro compiuto è stato lavoro reale e non finto.

Un altro risultato interessante è stata la progressiva autonomia lavorativa dagli operatori. Non perché improvvisamente fossero diventati tutti abili e competenti ma perché, una volta ricevute le indicazioni, la maggior parte di loro si procurava gli attrezzi e raggiungeva il proprio luogo di attività senza più attendere di essere accompagnato o stimolato dall'operatore. Il terzo cambiamento che era stato auspicato e che si è verificato è stato il processo di istruzioni e correzioni reciproche che si è instaurato in questa fase così come si è innescato anche il processo di autocorrezione del proprio operato almeno per alcuni dei corsisti.

Durante la fase di formazione del gruppo del 2007 è stata effettuata una notevole attività di osservazione, privilegiando l'analisi degli stili relazionali personali e delle compatibilità fra i diversi stili. La scelta è stata motivata dalla convinzione che la formazione di gruppi con modalità relazionali e comunicative compatibili avrebbe influenzato positivamente sia la motivazione all'assunzione del ruolo lavorativo sia la qualità dell'apprendimento. Per più di un mese si sono sperimentate diverse combinazioni nella formazione dei gruppi privilegiando composizioni omogeneamente disomogenee ma avendo particolare attenzione per le incompatibilità di carattere e di stili comunicativi. Per alcune persone particolarmente problematiche per la motivazione all'apprendimento o per difficoltà comportamentali e di accettazione dei ruoli gerarchici, si sono sperimentate anche attività con rapporto uno a uno con l'operatore o attività da soli. Particolare attenzione si è posta alla formazione per quanto riguarda la bottega didattica che, se in generale ha riguardato tutti i corsisti, è stata dedicata in particolare alle persone con problemi fisici (fotofobia, epilessia o emiplegia) per le quali l'attività outdoor era faticosa o sconsigliata. Al termine della fase di formazione i problemi evidenziati sopra si sono notevolmente affievoliti specialmente per quanto riguarda la motivazione alla formazione e i rapporti interpersonali. Per le persone con disabilità mentale si sono progressivamente individuate le attività in cui meglio potevano esercitare le loro potenzialità. Il percorso continuato durante la fase di simulazione, formalmente ma non materialmente distinta da quella di formazione, ha permesso ai corsisti di raggiungere un maggior grado di autonomia e di autoorganizzazione delle attività loro affidate, il che significa capacità di adeguamento. Soprattutto, per la quasi totalità, si è avuto un incremento del senso di responsabilità rispetto ai compiti affidati ed assunti. Per alcuni di loro (una decina) sono anche notevolmente migliorate le capacità di autovalutazione ed autocorrezione del proprio operato.

### 6.2.3 L'attività didattica

L'attività didattica va svolta principalmente all'aperto secondo tre principi base: osservazione (dell'ambiente in generale, del terreno, del manto vegetale, della microfauna, delle produzioni orticole), individuazione (delle colture, delle infestanti, delle principali malattie), operazioni colturali. Ciò in base a due principi: da un lato l'apprendimento in questi ambiti avviene per tutti tramite l'osservazione e la sperimentazione dirette; dall'altro gli schemi mentali semplici e l'apprendimento legato alle operazioni concrete, tipico del ritardo mentale. Perciò l'attività didattica in aula deve essere sussidiaria e funzionale all'attività didattica in campo e il tempo dedicato ad essa limitato (30 minuti). Essa deve tener conto di:

- le abilità pratiche e cognitive di partenza dei corsisti, ritmi e rigidità di apprendimento e di azione;
- i problemi comportamentali e relazionali che possono sorgere (ad. es. livelli attentivi, instabilità, affaticabilità, ecc.);
- i ritmi e le scadenze colturali.

## **Organizzazione tipo dell'attività didattico-formativa:**

### **1. Cenni di botanica e biologia vegetale:**

- ⇒ riconoscere ed identificare una pianta e le sue parti (radici, fusto, foglie, frutti,...) tramite l'osservazione e la descrizione dirette.;
- ⇒ semplice classificazione in famiglia, (genere), specie, varietà;
- ⇒ importanza ed utilizzi dei vegetali.

### **2. Ciclo vegetale e riproduzione:**

- ⇒ conoscere il susseguirsi delle fasi di una pianta dalla nascita alla morte, dalla ripresa vegetativa primaverile al riposo autunnale.

### **3. Semina e germinazione:**

- ⇒ metodi per riprodurre e mantenere le specie vegetali;
- ⇒ modalità di esecuzione pratiche.

### **4. Il terreno:**

- ⇒ Osservazione e riconoscimento del tipo di terreno del fondo (sabbioso, calcareo, argilloso, limoso).

### **5. Lavorazioni colturali e mezzi agricoli:**

- ⇒ conoscenza degli strumenti manuali e/o meccanici utilizzati in agricoltura;
- ⇒ classificazione delle lavorazioni (aratura, vangatura, fresatura, sarchiatura, potatura, scacchiatura, ...)

### **6. Fertilizzazione:**

- ⇒ importanza degli elementi nutritivi nel terreno e apporto con letame, fertilizzanti organici e concimi.

### **7. Lotta alle malerbe:**

- ⇒ riconoscere le piante infestanti;
- ⇒ modalità di controllo con mezzi meccanici, fisici e chimici.

### **8. Patologia vegetale – entomologia:**

- ⇒ individuare le sofferenze, i danni e le malattie delle piante;
- ⇒ conoscenza dei parassiti (insetti) più comuni;

⇒ interventi e mezzi da utilizzare.

## 9. Irrigazione:

⇒ importanza dell'acqua;

⇒ come gestire correttamente l'apporto idrico ad una coltura.

## 10. Protezioni delle colture dagli agenti atmosferici:

⇒ effetti sulle colture derivanti da sole, vento, pioggia, grandine, neve;

⇒ protezioni.

## 11. Colture in ambiente protetto (tunnel, serra):

⇒ necessità di ottenere piantine in semenzai;

⇒ utilizzo degli ambienti protetti per primizie o tardizie;

⇒ controllo della temperatura, umidità, patologie all'interno di ambienti protetti.

## 12. Raccolta, trasformazione, vendita:

⇒ raccolta dei prodotti, pulizia;

⇒ confezionamento in sacchi o cassette;

⇒ essiccazione, preparazione di conserve,...

⇒ vendita.

L'attività didattica agricola, ha previsto l'osservazione di tutto il ciclo vegetale delle piante coltivate in azienda. Ogni coltura è stata descritta iniziando dai metodi di riproduzione e mantenimento della specie, ovvero dalla semina o dalla moltiplicazione per via vegetativa, al trapianto, procedendo con le modalità di esecuzione pratiche.

**Ausili didattici:** calendari, agende, cartelloni, foto, computer, Internet, costruzione di calendario annuale delle colture e dei calendari delle singole colture, materiale agricolo (Attrezzi, abbigliamento, semi, prodotti, concimi).

**Esempio di lezione in aula:** trattazione di una coltura orticola tra quelle comprese nel piano colturale.

- Stesura di un calendario annuale della coltura.
- Individuazione del posto che occupa la coltura nel calendario annuale.
- Elaborazione del calendario delle specifiche operazioni colturali: su un grafico saranno riportati i tempi della semina in alveolo del trapianto, delle cure, della raccolta.

- accenni alle malattie che possono colpire l'ortaggio. Accenni alle possibili cure: cure preventive, trattamenti e prodotti utilizzati. Fotografie, esempi concreti, campioni dei prodotti utilizzati nella lotta.
- elaborazione della scheda colturale come lavoro collettivo di sintesi.

## Esempi di calendari colturali

### Calendario in forma solo linguistica

Deve elencare tutte le operazioni da compiere. Ogni termine tecnico presente (es. estirpatura, fresatura, pacciamatura) va spiegato e mostrato concretamente. Vanno spiegati tramite esempio anche termini che non sono tecnici ma che possono ingenerare non comprensione o confusione, ad esempio tubero (patata, cipolla) e radice (carota). Ossia nessun termine od operazione vanno dati per presupposti.

### Patata

**Gennaio/Febbraio:** preparazione del terreno

- ⇒ Letamazione
- ⇒ Aratura
- ⇒ Concimazione di fondo
- ⇒ Estirpatura
- ⇒ Asportazione sassi
- ⇒ Fresatura

**Marzo/ aprile:** preparazione tuberi da semina

- ⇒ Taglio dei tuberi da seme
- ⇒ Pre-germogliamento in serra per 10/15 giorni

**Aprile:** semina

- ⇒ Preparazione solchi profondi 6/8 cm, distanti tra loro 80/90 cm
- ⇒ Messa a dimora dei tuberi

⇒ Copertura con zappa o rastrello

### **Dopo il germogliamento**

- ⇒ Leggera concimazione azotata
- ⇒ Sarchiatura o fresatura dell'interfila
- ⇒ Zappatura nella fila

### **Dopo 2 settimane**

- ⇒ Rincalzatura per cumulo largo 10/12 cm

### **Maggio: sviluppo**

- ⇒ Pulizia manuale dalle malerbe
- ⇒ Eventuali trattamenti per peronospora della patata (a base rame)
- ⇒ Eventuali trattamenti per dorifera (insetticida)

### **Giugno/Luglio: raccolta, fine ciclo**

- ⇒ Taglio parte vegetativa (falce o decespugliatore)
- ⇒ Asportazione parte vegetativa
- ⇒ Estirpazione dei tuberi (assolcatore, vanghe, forche, zappe)
- ⇒ Raccolta e deposizione in cesti o cassette
- ⇒ Separazione dimensionale
- ⇒ Pulizia dal terreno
- ⇒ Immagazzinamento
- ⇒ Fresatura del terreno

### **Esempio di scheda riassuntiva delle operazioni colturali**

### PATATA scheda riassuntiva

- **gennaio/ febbraio:** preparazione del terreno
- **marzo/ aprile:** preparazione tuberi per semina
- **aprile:** semina
- **maggio:** sviluppo
- **Giugno –luglio:** raccolta

Esempio di calendari annuali in grafico eventualmente con l'ausilio di foto

PATATA	gen	feb	mar	apr	mag	giu	lug	ago	set	ott	nov	dic
Pre-germogl. (serra)												
Semina in campo												
Raccolta												

Calendario delle operazioni colturali dell'asparago bianco

gen.	febr.	marzo	apr.	mag.	giug.	luglio	agos.	set.	ott.	nov.	dic
riposo	apertura asparagiaia e concimazione	preparazione cumuli e stesura telo nero	RACCOLTA		apertura asparagiaia					eliminazione piante, letamazione	riposo
						CONTROLLO ERBE IRRIGAZIONE TRATTAMENTI					



Oltre ai calendari colturali è opportuno predisporre anche dei calendari relativi ai vari appezzamenti in cui siano illustrate con icone sia le colture presenti contemporaneamente e che si succedono sia le operazioni colturali da compiere. Quindi le rappresentazioni grafiche riguardano sia lo spazio (appezzamento, tempi, relative colture ed operazioni colturali) sia la singola coltura.

Le icone possono essere variate secondo le operazioni colturali che si intende focalizzare. Gli schemi possono essere realizzati sia su cartellone (uno per ogni mese) oppure su computer e proiettati durante le lezioni. Riteniamo opportuno l'utilizzo di entrambe le modalità. I cartelloni mensili permettono di avere sempre presente le successione colturali effettuate (la storia del proprio lavoro), la proiezione tramite Power Point focalizza ciò che va fatto in quella fase.

## Esempi di calendario di un appezzamento, relativo a due mesi (aprile e luglio)

APPEZZAMENTO A SUD APRILE 2007	
asparagi 	
cipolla rossa di Bassano 	piselli 
	cipolle/scalogno 
	agli
libero	libero
libero	libero
	insalata coste   
	spinacio rucola 
libero	libero

*Apprezzamento sud luglio 2007*

asparagi	
cipolla rossa di bassano 	libero
	cipolle/scalogno 
	agli
fagioli 	pomodori/ melanzane 
fagiolini/cappuccio estivo/radicchi  	cavolo cappuccio primaverile 
	porri/ insalata/ coste/ spinacio/ rucola/ sedano   
zucchine 	zucche/ meloni 

**Tabella 1. Calendario annuale semplificato del periodo di raccolta delle Orticole coltivate in azienda. Sono segnati in grassetto gli ecotipi locali coltivati**

ORTICOLA	periodo di raccolta	g	f	m	a	m	g	l	a	s	o	n	d
<b>Asparago bianco</b>	da aprile a giugno					■	■						
<b>Cipolla rossa</b>	da giugno a luglio						■	■					
<b>Broccolo</b>	da dicembre a marzo	■	■	■									■
<b>Radicchio bianco variegato</b>	da novembre a marzo	■	■	■									■
<b>Pomodoro</b>	da giugno a settembre							■	■	■			
<b>Melanzana</b>	da luglio a settembre							■	■	■			
<b>Zucchini</b>	da maggio ad ottobre					■	■	■	■	■	■		
<b>Patata</b>	da maggio a luglio					■	■	■					
<b>Radicchio da cespo</b>	da agosto a marzo	■	■	■					■	■	■	■	■
<b>Cavolo cappuccio</b>	da settembre a marzo	■	■	■						■	■	■	■
<b>Lattughe da cespo</b>	da ottobre a maggio	■	■	■	■	■					■	■	■
<b>Verza</b>	da agosto a marzo	■	■	■					■	■	■	■	■
<b>Fagiolino</b>	da giugno a settembre						■	■	■	■			
<b>Fagiolo</b>	da agosto ad ottobre								■	■	■		
<b>Pisello</b>	da maggio a giugno					■	■						
<b>Zucca</b>	da agosto ad ottobre								■	■	■		
<b>Porro</b>	da ottobre ad aprile	■	■	■	■						■	■	■

Nella sperimentazione pratica particolare attenzione è stata dedicata alla fase della semina e dei trapianti. Assieme i corsisti sono stati descritti ed osservati i seguenti aspetti della semina particolarmente per quanto riguarda la semina in alveolo ed in semenzaio:

- forma, dimensione, aspetto, colore, del seme;
- esecuzione pratica della semina;
- epoca di semina;
- apporto e fabbisogno idrico;
- germinazione e forma dei cotiledoni (prime foglioline);
- mantenimento delle piantine in semenzaio;
- eventuali trattamenti fitosanitari.

La semina in alveolo a scopo didattico è stata effettuata manualmente. Vista la ridotta dimensione dei semi e dello spazio in cui agire, richiede e favorisce la manualità fine, un controllo tonico buono ed un preciso ordine sequenziale. Mentre la semina in semenzaio, dato il maggior spazio d'azione richiede e favorisce la coordinazione globale. Per entrambi i tipi di semina, l'attenzione continua e la precisione del gesto sono gli aspetti su cui più si può lavorare dal punto di vista formativo.



Semi di peperoncino



Semina manuale in alveolo -peperoncino



Germinazione dei semi di peperoncino



Piante di peperoncino con pacciamatura in nylon, in produzione

Anche i trapianti, non avendo a disposizione macchine trapiantatrici, sono stati eseguiti utilizzando esclusivamente il lavoro manuale. Sono stati effettuati sia in pieno campo che in ambiente protetto, con pacciamatura in nylon o in paglia. Le lavorazioni iniziali per la preparazione del terreno sono riassumibili in:

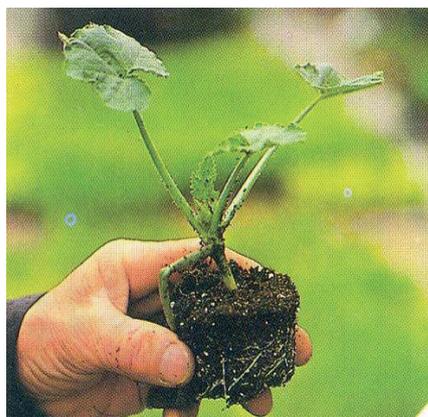
- estirpazione ed eliminazione, o trinciatura, della coltura precedente o del sovescio;
- fertilizzazione e/o letamazione;
- aratura;
- fresatura.

È importante che i corsisti osservino e partecipino, almeno parzialmente, alle operazioni preparatorie (estirpazione, letamazione) perché ciò contribuisce a far loro comprendere che ogni azione principale (in questo caso trapianto) è parte di un piano complesso ed articolato in cui la qualità di ogni operazione dipende dalla qualità dell'operazione precedente e influisce su quella seguente.

Dopo la preparazione del terreno è stato organizzato il lavoro per effettuare i trapianti. Sono stati utilizzati dei sestri d'impianto adeguati alle attrezzature in possesso per il successivo controllo delle infestanti e per facilitare l'ingresso all'interno delle varie colture ai corsisti con maggiori problemi di coordinazione e di movimento.

È risultato molto utile l'utilizzo di semplici supporti per facilitare l'operazione di trapianto, come per esempio, fili tesi e già marcati con pennarello o spago per seguire un andamento rettilineo e per determinare il punto esatto di trapianto alla distanza desiderata.

Per determinare la distanza da mantenere sulla fila, tra una pianta e l'altra, sono state sperimentate diverse soluzioni per individuare la facilità da parte dei corsisti nell'utilizzare varie tecniche: sono state messe a confronto le misure ricavate da semplici pezzi di legno, dalla lunghezza della spanna e dalla lunghezza del trapiantatoio e loro multipli, oltre al già citato spago segnato. La maggior parte del materiale di trapianto è stato coltivato in contenitori alveolati e di conseguenza, l'operazione di trapianto è risultata di facile esecuzione in quanto la piantina conserva l'apparato radicale all'interno del pane di terra.



Pianta di zuccino con pane di terra pronta per il trapianto



Zucchine trapiantate in tunnel con pacciamatura in nylon



Zucchine trapiantate in pieno campo  
senza pacciamatura



Cavolo cappuccio: pacciamatura  
in paglia



Cavolo cappuccio: fase trapianto

## Il Diario giornaliero

(nome cognome)

**Descrizione sintetica**  
**Aspetto affettivo-relazionale**

---

---

---

---

---

**Autonomia:**

---

---

---

---

---



Eventuali problematiche:

---



---



---



---



---

### AMBITO AFFETTIVO -RELAZIONALE

Osservazione/ descrizione:

---



---



---



---

Strumenti e proposte:

---



---



---



---



---

Verifica:

---



---



---



---



---

Note:

---



---



---



---



---

### AMBITO: AUTONOMIA

Osservazione/ descrizione:

---



---



---



---



---

**Strumenti e proposte:**

---

---

---

---

---

---

**Verifica:**

---

---

---

---

---

---

**Note:**

---

---

---

---

---

---

### **AMBITO: IMPEGNO E MOTIVAZIONE**

**Osservazione/ descrizione:**

---

---

---

---

---

---

**Strumenti e proposte:**

---

---

---

---

---

---

**Verifica:**

---

---

---

---

---

---

**Note:**

---

---

---

---

---

---

## AMBITO: CAPACITA' OPERATIVA

Osservazione/ descrizione:

---

---

---

---

---

---

Strumenti e proposte:

---

---

---

---

---

---

Verifica:

---

---

---

---

---

---

Note:

---

---

---

---

---

---

## 6.2.5 Scheda delle competenze

### Guida alla scheda

#### Premessa

La scheda di valutazione delle competenze è stata utilizzata in due versioni: quella del primo anno conteneva più voci, parte delle quali era rilevata tramite il SÍ NO e un'altra con scala numerica da 1 a 4. E questa differenza ha reso difficile una valutazione statistica complessiva. Al secondo anno è stata modificata in base all'esperienza del suo utilizzo. La revisione ha riguardato tutti gli aspetti:

- a) è stato ridotto il numero delle rilevazioni (da sei a tre) perché si è accertato che, trattandosi principalmente di soggetti disabili mentali, la modifica o l'acquisizione di molte delle competenze richiede tempi di apprendimento maggiori di un mese per cui la rilevazione a scadenza mensile era poco significativa;
- b) è stato ridotto il numero delle voci concernenti le competenze lavorative specifiche perché si è accertato che era eccessivo e poco significativo, mentre più rilevanti erano delle competenze trasversali;
- c) sono state introdotte scale di valutazione diversificate per le diverse sezioni della scheda mentre nella versione dello scorso anno la scala di valutazione era unica e si riferiva solo ad una parte della scheda per cui è stata possibile solo una quantificazione parziale;
- d) le diverse sezioni sono state ulteriormente specificate introducendo anche alcune voci nuove;
- e) è stata modificata la formulazione linguistica di alcune voci per renderle ancor più chiare e non dare adito ad interpretazioni diverse.

La scheda qui riportata è quella definitiva, ma riteniamo sia migliorabile, ad esempio riducendo ancora il numero delle voci o introducendo altre voci riguardanti le competenze trasversali. Ovviamente le voci concernenti le competenze specifiche si riferiscono al nostro tipo di formazione e di corsisti. Sono perciò sostituibili con voci diverse che rilevino altri tipi di competenze specifiche.

La scheda è suddivisa in due grandi sezioni: **competenze generali** e **competenze lavorative specifiche**. La sezione delle competenze lavorative specifiche riguarda solo le principali operazioni colturali tipiche dell'orticoltura (seminare, trapiantare, annaffiare, ecc.) con una scala di valutazione a quattro voci che riguardano l'autonomia lavorativa (dalla necessità di assistenza costante alla completa autonomia).

La sezione delle competenze generali è invece più complessa e comprende ambiti molto diversi. Perciò è stata suddivisa in diverse sottosezioni con scale di valutazione a tre voci diverse a seconda delle sottosezioni. Le sottosezioni sono:

**Autonomia personale e sociale, competenze motorie, competenze cognitive e competenze linguistiche.** A tutte queste sottosezioni è stata applicata una stessa scala (**non acquisita, acquisita in parte, acquisita**). Questa parte sintetizza il livello cognitivo di base del soggetto, che si presuppone non modificabile perché non è pensabile che un adulto disabile mentale che, dopo il percorso scolastico, non abbia ancora acquisito, ad esempio, la capacità di numerare o di utilizzare il denaro possa più acquisirle.

Invece le sottosezioni **adattamento, competenze relazionali, ruolo lavorativo, e competenze lavorative generiche** sono quelle più importanti al fine della formazione e la cui valutazione può modificarsi anche notevolmente nel corso del tempo. Sono quelle più importanti per la motivazione al compito e per la progressiva assunzione del ruolo lavorativo. In base all'esperienza, sono anche quelle che possono influenzare le competenze lavorative specifiche. A queste è stata applicata una scala a tre voci che riguarda la qualità (**bassa, media, alta**).

È stata introdotta una sottosezione (**preferenze/caratteristiche**) che non c'era nella versione precedente. La si è ritenuta utile per caratterizzare meglio gli aspetti individuali di ogni corsista e quindi indirizzare

meglio l'intervento formativo. È l'unica cui sia stata applicata una scala temporale (**mai, qualche volta, spesso**).

Riteniamo che per valutare le reali potenzialità dell'individuo nell'acquisire competenze lavorative trasversali sia utile fare attenzione all'osservazione di alcune voci in particolare della sottosezione **competenze lavorative generiche**. Queste, a nostro parere, sono: compiere azioni alternate in sequenza, compiere azioni in sincronia, prevedere l'effetto di un'azione, autovalutazione delle proprie capacità rispetto al compito, prendere micro-decisioni, identificazione degli errori, autocorrezione, autovalutazione del proprio lavoro, valutare quando un'azione è completata.

Una valutazione realistica delle competenze può essere effettuata solo dopo un periodo di attenta e ripetuta osservazione specialmente nei momenti in cui i corsisti operano senza la vicinanza o la consegna immediata dell'operatore. Per molti soggetti, con livelli di disabilità più marcati, è anche opportuno rilevare aspetti apparentemente secondari che possono dare indicazioni importanti circa potenzialità o difficoltà non immediatamente percepibili. È anche opportuno che, prima della compilazione della scheda, vengano effettuate delle videoregistrazioni da analizzare in equipe.

## SCHEDA DELLE COMPETENZE

Cognome e Nome

### COMPETENZE GENERALI

**Legenda:**     **1** – non acquisita  
                  **2** – acquisita in parte  
                  **3** – acquisita

#### Autonomia Personale e Sociale

	APRILE	LUGLIO	SETTEMBRE
Vestirsi/Svestirsi			
Conoscere le elementari norme igieniche			
Usare Il telefono			
Raggiungere il posto di lavoro con i mezzi pubblici			
Raggiungere il posto di lavoro con mezzi propri			

#### Competenze motorie

	APRILE	LUGLIO	SETTEMBRE
Coordinazione nello spostamento			
Coordinazione occhio-mano			
Coordinazione nell'uso delle dita			
Adattamenti posturali al compito			

### Competenze cognitive

	APRILE	LUGLIO	SETTEMBRE
Memoria visiva			
Memoria verbale			
Ricordo di due azioni in sequenza			
Orientamento temporale (passato/presente/futuro)			
Conoscenza del calendario			
Riconoscimento dei tempi di lavoro			
Orientamento negli spazi di lavoro			
Riconoscimento di oggetti da immagini			
Riconoscimento segnaletica di uso comune			
Mantenere l'attenzione al compito assegnato			
Riconoscimento dei nessi causa-effetto			
Numerazione			
Lettura dell'orologio			
Riconoscimento degli orari			
Unità di peso e lunghezza			
Semplici calcoli relativi al compito			
Uso della calcolatrice			
Uso della bilancia			
Leggere testi semplici			
Scrivere testi semplici			
Conoscenza e utilizzo del valore del denaro			

### Competenze Linguistiche

	APRILE	LUGLIO	SETTEMBRE
espressività non verbale			
comprensione di frasi semplici			
comprensione di frasi complesse			
produzione di frasi semplici			
produzione di frasi complesse			
referire verbalmente un compito eseguito			
fornire informazioni e spiegazioni			
Racconto			

### Adattamento

**Legenda:**     1 – non acquisita  
                   2 – acquisita in parte  
                   3 – acquisita

	APRILE	LUGLIO	SETTEMBRE
Accettazione delle regole			
Accettazione dei cambiamenti			
Adattamento ai diversi contesti			
Rispettare i tempi della consegna			

Tempi di attesa			
Riconoscimento e rispetto dei turni			
Adattamento ai diversi tipi di lavoro			
Adattamento a situazioni impreviste			
Adeguamento del comportamento in situazioni formali/informali			
Affrontare le attività senza ansia			
Affrontare le attività con interesse			

### Competenze relazionali

	APRILE	LUGLIO	SETTEMBRE
Manifestazione di bisogni e desideri			
Conoscenza delle regole di convivenza			
Rispetto dei colleghi			
Rispetto delle cose degli altri			
Controllo delle emozioni			
Espressione di idee/pensieri			
Assenza di oppositività/aggressività/provocazione			
Assenza di lamentele, pianto, malessere			
Riconoscimento dei turni			
Collaborazione di aiuto			
Ricerca di buoni rapporti con gli altri			
Partecipazione al gruppo			

### Ruolo Lavorativo

	APRILE	LUGLIO	SETTEMBRE
Puntualità			
Continuità nella presenza			
Riconoscimento dei ruoli e della gerarchia			
Sa rivolgersi all'interlocutore adatto			
Riconoscere le procedure di lavoro			
Esecuzione dei compiti affidati			
Rispetto e cura degli attrezzi			
Mantenere il ritmo di lavoro			
Portare a termine il compito			
Sa cosa fare terminato il compito			
Resistenza alla fatica			
Affidabilità nelle mansioni			
Iniziativa			
Accettazione di aiuto			
Richiesta di aiuto nelle difficoltà			
Richiesta di chiarimenti circa il compito			
Gestione degli spazi assegnati			
Accettazione di richiami, frustrazioni			
Rispetto delle norme di sicurezza			
Riconoscimento dei pericoli			

### Competenze Lavorative Generiche

	APRILE	LUGLIO	SETTEMBRE
Lavorare da solo			
Lavorare in gruppo			
Compiere azioni alternate in sequenza			
Compiere azioni in sincronia			
Prevedere l'effetto di un'azione			
Modulare la forza rispetto al compito			
Accuratezza			
Autovalutazione delle proprie capacità rispetto al compito			
Prendere micro-decisioni			
Identificazione degli errori			
Autocorrezione			
Autovalutazione del proprio lavoro			
Attuazione di soluzioni già sperimentate			
Utilizzo di conoscenze lavorative in nuove situazioni			
Valutare quando un'azione è completata			
Correzione/aiuto degli errori altrui			
Apprendimento per imitazione			
Organizzare lo spazio e gli attrezzi per il compito			
Riordinare il materiale e gli attrezzi			
Ricordare l'uso degli attrezzi			

### COMPETENZE LAVORATIVE SPECIFICHE

**4 - Autonomo e Autodeterminato:** svolge l'attività da solo e senza difficoltà.

### Riconoscimento

	APRILE	LUGLIO	SETTEMBRE
Riconoscere erbe infestanti			
Riconoscere ortaggi da fiore			
Riconoscere ortaggi da tubero			
Riconoscere ortaggi da bulbo			

### Seminare In Alveoli

	APRILE	LUGLIO	SETTEMBRE
Fare un buco nella terra			
Inserire il seme			
Ricoprire di terra			

### Seminare In Pieno Campo

	APRILE	LUGLIO	SETTEMBRE
Tendere e fissare il filo			
Scavare buchi o solco alla giusta distanza			
Inserire i semi in modo regolare			
Ricoprire di terra i semi con la zappa			

### Trapiantare

	APRILE	LUGLIO	SETTEMBRE
Tendere e fissare il filo			
Scavare i buchi adeguati alla giusta distanza			
Togliere la pianta dall'alveolo			
Posizionare la pianta nel buco			
Ricoprire adeguatamente di terra			

### Annaffiare

	APRILE	LUGLIO	SETTEMBRE
Valutare lo stato della terra			
Versare l'acqua in modo adeguato alla pianta (radici, foglie)			
Valutare la quantità d'acqua necessaria			

### Zappare

	APRILE	LUGLIO	SETTEMBRE
Assetto posturale adeguato			
Mantenere il ritmo			
Usare la forza necessaria			
Mantenere la traiettoria			

### Diserbare

	APRILE	LUGLIO	SETTEMBRE
Manuale			
Con la zappa			
Attenzione a non danneggiare le piante			

### Rincalzare

	APRILE	LUGLIO	SETTEMBRE
Precisione			
Valutazione della quantità di terra necessaria			

### Trasporto

	APRILE	LUGLIO	SETTEMBRE
Trasportare a mano utilizzando contenitori (cassette, secchi)			
Uso della carriola			
Uso del badile per riempire la carriola			
Assetto posturale adeguato			

### Raccolta

	APRILE	LUGLIO	SETTEMBRE
Riconoscere ortaggio maturo			
Raccogliere ortaggi da frutto			
Raccogliere ortaggi da tubero			
Raccogliere ortaggi da bulbo			
Utilizzo di strumenti (coltello, forbici, vanga)			

### Pulire/Lavare Ortaggi

	APRILE	LUGLIO	SETTEMBRE
Attenzione			
Accuratezza			

### Confezionamento

	APRILE	LUGLIO	SETTEMBRE
In cassetta			
In sacchetto			
In mazzo			

## 6.3 Riabilitazione e counseling

### 6.3.1 Riflessioni su riabilitazione e counseling

Innanzitutto va precisato che in un corso di formazione mirato all'inserimento lavorativo ha poco senso riservare un tempo ed uno spazio specifici per la riabilitazione. L'intervento riabilitativo presuppone ambiti, professionalità e scopi diversi. Inserire un percorso riabilitativo vero e proprio in un corso di formazione è contraddittorio con lo scopo ultimo del corso stesso perché pone il disabile nel ruolo di persona in perpetuo stato di riparazione. Se per riabilitazione si intende invece una particolare attenzione ad alcune difficoltà specifiche (come esemplificato nel cap. 5) e l'attuazione di strategie per ridurre tali difficoltà, allora quest'ottica è sottesa ad ogni singola proposta ed azione specifica degli operatori per tutta la durata del corso. Perciò non ha senso definirla riabilitazione perché è parte delle competenze formative degli operatori stessi. Inoltre, riservare un tempo così limitato (40 ore) alla riabilitazione significa adempiere ad un compito puramente formale e non sostanziale.

Per quanto riguarda il counseling, esso può essere utile a persone con livelli di rappresentazione simbolica, di esame della realtà e di autoriflessione. Quindi potrebbe essere valida per alcune persone con disagio psichico ma non certamente per dei disabili mentali. Valido ad alcune condizioni:

- una capacità di esame della realtà e di autoriflessione e quindi di decentramento che attualmente non è rilevabile nei soggetti psichiatrici che frequentano il corso;
- un periodo di tempo molto più lungo;
- una stretta collaborazione con altre istituzioni (ASL, centri di recupero, case famiglia, ecc.) e quindi con professionisti quali psicologi e psichiatri che, in questi ambiti, si occupano dei trattamenti terapeutici di queste persone. Senza questa stretta collaborazione c'è il rischio di interferenze, sovrapposizioni e contraddizioni fra i diversi tipi di intervento. Ma questo richiede incontri e verifiche per concordare le modalità, lo scambio di informazioni e il concordare linee comuni che il tempo e il budget previsti dal progetto non permettono.

D'altra parte l'esperienza compiuta durante le fasi di preformazione e formazione, confermate anche da altre realtà quali la cooperativa "Campo verde" di Castelfranco Veneto, che si occupa specificatamente di riabilitazione e di inserimento lavorativo di soggetti psichiatrici, dimostrano che le modalità di riabilitazione più fruttuose consistono nell'esperienza lavorativa concreta.

Per questi motivi, dopo una esperienza poco utile di counseling nel 2006, rivolta solo a due corsisti (le uniche, si è deciso di rinunciare al counseling nel 2007 e di riservare due giorni alla settimana alla composizione di gruppi con cui affrontare, tramite l'attività outdoor alcuni nuclei problematici individuati:

- i rapporti interpersonali che incidevano pesantemente sulla qualità dell'apprendimento;
- la motivazione alla formazione e all'attività lavorativa;
- difficoltà emotive riguardanti la sicurezza di sé e quindi l'autostima e l'autovalutazione delle proprie capacità e del proprio operato;
- difficoltà cognitive di diversi livelli, che andavano dalla rappresentazione del compito e quindi dall'organizzazione spazio-temporale dell'attività a difficoltà più specificatamente prassiche.

Mentre i problemi concernenti i rapporti interpersonali e la motivazione riguardavano principalmente i soggetti psichiatrici, le difficoltà cognitive riguardano soprattutto le persone con ritardo mentale. Invece le difficoltà emotive riguardavano entrambe le tipologie. Come si vede le problematiche erano piuttosto complesse ma erano accomunate da un elemento critico comune, il tempo, specialmente per quanto riguardava il ritmo dell'azione: azione interrotta o abbandonata per oppositività, contrasti con il partner di lavoro o carenza di motivazione, azione eccessivamente lenta per difficoltà o scarsa motivazione, blocco dell'azione per difficoltà emotive o cognitive, disorganizzazione nella sequenza delle azioni per difficoltà di rappresentazione e progettazione o per problemi emotivi.

Tenendo presente questa caratteristica trasversale, si è deciso di dividere i corsisti in gruppetti sia omogenei che disomogenei al loro interno:

- le persone con difficoltà nei rapporti interpersonali (generalmente psichiatrici) assieme a persone con difficoltà cognitive ma con buone capacità relazionali in modo che le prime, con la funzione guida dell'operatore, fungessero da aiutanti alle seconde e queste restituissero un'immagine positiva alle prime;
- le persone carenti nella motivazione assieme a persone ben motivate in modo che queste facessero da traino e incentivo alle prime. Si sono preferite azioni alternate in modo che fossero le persone motivate ad imprimere il ritmo dell'azione;
- un gruppo comprendente le persone con problemi di autostima e di autovalutazione alle quali sono stati affidati compiti relativamente semplici in modo che la loro riuscita fungesse di rinforzo all'autostima. La funzione dell'operatore in questa situazione non è stata quella di compiere correzioni nel corso dell'attività o di fare valutazioni al termine di essa quanto piuttosto tramite domande e commenti favorire un'autovalutazione corretta, sottolineando, quando necessario, la corretta esecuzione di un compito;
- un gruppo comprendente le persone con difficoltà prassiche e o di manualità sia grossolana che fine. Per queste sono state approntate delle esercitazioni e forniti degli ausili secondo uno schema di esercitazioni di cui riportiamo due esempi. Esse hanno riguardato:
  - il controllo tonico e di coordinazione occhio-mano e di affinamento della percezione,

- l'attenzione e il coordinamento con l'altro,
- la direzionalità in spazi e superfici diversi,
- l'imitazione frontale e fianco a fianco, l'accompagnamento fisico dell'azione.

In tutti i gruppi, gli operatori avevano il compito primario di dare un ordine spazio-temporale all'attività.

- Per le persone con difficoltà rappresentative e quindi di organizzazione della sequenza di azioni, ciò si concretizzava nella delimitazione, anche con segnali visibili, dello spazio d'azione e segmentando i passi dell'azione stessa.
- Per le persone con difficoltà prassiche, l'ordine spazio-temporale era perseguito semplificando e marcando la sequenza dell'azione.
- Per le persone con difficoltà emotive, il raggiungimento di un'organizzazione spazio-temporale era perseguito sia lasciando tempi lunghi nella realizzazione dell'azione sia intervenendo nei momenti di difficoltà come se il compito fosse già terminato in modo da non rinforzare il senso di fallimento.
- Per le persone con problemi di relazione interpersonale, invece si è scelto di determinare i tempi e i ritmi dell'azione anche con il lavoro fianco a fianco in modo da mantenere la loro attenzione sul compito e non sull'interazione. Nel contempo si è favorito e sottolineato il loro ruolo di aiuto nei confronti degli altri corsisti con difficoltà cognitive. Oltre al controllo sulle modalità interattive, ciò aveva lo scopo di favorire il senso del lavoro collettivo e quindi lo spirito di squadra in modo da diminuire i comportamenti problematici (oppositività, provocazione, scherno, ecc.).

Al termine della fase di riabilitazione, i risultati più positivi hanno riguardato le persone con problemi di autostima e difficoltà emotive e le persone con scarsa motivazione alla formazione e al lavoro. Risultati parziali si sono avuti invece con le persone con le persone con problemi relazionali e quelle con marcati problemi cognitivi e prassici. La valutazione è stata espressa nella compilazione di una scheda individuale sotto riportata che riprende parte delle voci della scheda di valutazione delle competenze.

La scheda ha subito alcune modifiche dal formato del 2006 a quello del 2007. È stata cambiata la legenda della scala di valutazione: alle diciture "non acquisito", "da migliorare" e "funzionale" sono state sostituite le voci "qualità bassa, media e alta" perché, trattandosi di adulti ci sono parse più adatte per valutare i singoli aspetti. Sono state modificate anche alcune voci riguardanti il linguaggio sostituendo le voci che rilevavano le funzioni strettamente linguistiche (sintattica, semantica) con voci concernenti la pragmatica (richiestiva, polemica). La modifica della legenda può indurre in errore nella comprensione del punteggio: se ad esempio alla funzione polemica è stata attribuita la valutazione 1, significa che il corsista usa poco o non usa il linguaggio per polemizzare. Lo stesso dicasi per la voce "manifestazioni di rifiuto".

### 6.3.2 Scheda esemplificativa di attività “riabilitative”

#### Semina in alveolo o cassetta – trapianto

Azioni	Abilità	Esercitazioni
<b>1 Preparazione</b> strumenti e materiale: alveoli, cassette, composto, misure, semi, dosatore, pinzette, frattone.	Riconoscimento di strumenti e materiali, reperimento e trasporto nel luogo di lavoro.	<b>Ausili:</b> cartelloni di quanto serve, esercitazioni che prevedano l'organizzazione di una attività.
<b>2 Preparazione del terriccio:</b> riconoscimento dei diversi materiali (sabbia, torba, terriccio) preparazione del composto mescolamento.	<b>Riconoscere</b> materiali diversi. <b>Conoscere le giuste dosi da mescolare.</b> <b>Mescolare</b> in modo omogeneo con movimento coordinato delle mani e controllo tonico.	<b>Ausili:</b> cartellone o imitazione dove viene chiesto l'appaiamento. <b>Esperienze</b> sensoriali che aiutino il riconoscimento. Esercitazioni di miscelazione con terra, acqua, farina, ecc.; impastare.
<b>3 Fognatura:</b> versare la torba (materiale drenante) sul fondo degli alveoli o cassette.	<b>Spargere</b> uno strato sottile in modo uniforme.	<b>Ausili:</b> setaccio a maglia larga. <b>Esercitazioni</b> per creare strati sottili di materiale (infarinare le teglie, spalmare, ecc.).
<b>4 Riempimento</b> alveoli o cassette con terriccio.	<b>Riempire</b> completamente il contenitore e pareggiare (fino all'orlo). <b>Livellamento:</b> togliere il composto in eccesso.	<b>Ausili: con una stecca di legno togliere il composto in eccesso.</b> <b>Esercitazioni</b> di riempimento con materiali e contenitori diversi.
<b>5 Compattamento</b>	<b>Sollevarre</b> leggermente la cassetta e lasciarla cadere sul tavolo per due volte (controllo tonico e coordinazione delle mani).	<b>Esercitazioni</b> con materiali e contenitori diversi

<b>6 SEMINA</b>		
<b>Posare</b> un seme per ogni alveolo.  Posare un seme in ogni foro della mascherina per la cassetta	<b>Prensione</b> a pinza, agire in sequenza (senza saltare).	<b>Esercitazioni:</b> di prensione con materiali vari; di seriazione: fare file con cassette, vasi, ecc.; disporre la frutta nei plateau; disporre pedine o carte in ordine.
<b>6.1 Copertura</b> del seme: spargere in modo uniforme il composto per coprire i semi	<b>Spargere</b> uno strato di terriccio alto quanto il seme.	<b>Ausili:</b> setaccio.  <b>Esercitazioni:</b> vedi fognatura.
<b>6.2 Livellamento:</b> premere il composto con il frattone, togliere il composto in eccesso con la stecca.	<b>Usare</b> la giusta forza, controllo della velocità e del movimento.	<b>Esercitazioni</b> di controllo tonico e di coordinazione occhio-mano.
<b>3.3 Inaffiatura</b>	<b>Innaffiare</b> in modo uniforme e in dosi giuste versando delicatamente l'acqua.	<b>Ausili:</b> misure adatte per la giusta quantità di acqua da utilizzare.
<b>3.4 Deposito in serra</b>	<b>Allineare</b> su file e per tipo di coltura.	<b>Esercitazioni:</b> fare file di materiali diversi.
<b>7 TRAPIANTO</b>		
<b>7.1 Preparazione</b> materiale e strumenti: rastrello, filo e bastoni trapiantatori, vassoi, inaffiatoi, secchi, dosatori.	Riconoscimento, reperimento e trasporto in loco del materiale.	<b>Esercitazioni</b> per il riconoscimento di materiali e strumenti e che prevedano l'organizzazione di attività diverse (preparare la tavola, il pranzo, ecc.).

<p><b>7.2 Segnatura delle aiuole:</b> tendere il filo sul bordo sinistro dell'aiuola, tracciare con il distanziatore le file di coltivazione, tracciare sulla linea la distanza fra una pianta e l'altra.</p>	<p><b>Conficcare</b> al posto giusto il bastone con il bandolo del filo, <b>srotolare</b> il filo fino in fondo all'aiuola, <b>tracciare</b> i segni delle file seguendo il filo. Controllo e coordinazione del movimento globale (indietreggiare), capacità di attenzione nel seguire il filo.</p>	<p><b>Ausili:</b> rastrello distanziatore, misure (metro, bastoncini di legno). <b>Esercitazioni</b> di arrotolamento e srotolamento con fili di diverse lunghezze e diametri.</p>
<p><b>7.3 Estrarre</b> la piantina dall'alveolo e posizionarla vicino al segno.</p>	<p><b>Se</b> l'alveolo è piccolo, fare uscire il pane di terra con l'aiuto di una matita spingendo da sotto; prendere con delicatezza. <b>Se</b> l'alveolo è grande, estrarre la piantina tirandola per le foglie e mai per il colletto; depositare le piantine in successione sulla fila.</p>	<p><b>Esercitazioni</b> che sviluppino una manualità fine, per affinare la percezione del tendere e tirare senza rompere: fili d'erba, di carta, di paglia. Esercitazioni: vedi semina.</p>
<p><b>7.4 Praticare un buco</b> profondo quanto il pane di terra.</p>	<p><b>Smuovere</b> la terra per la profondità e larghezza necessarie</p>	<p><b>Ausili:</b> foraterra graduati. <b>Esercitazioni</b> di fare buchi su materiali diversi</p>
<p><b>7.5 Posizionare</b> la pianta nel buco con il colletto a livello del terreno.</p>	<p><b>Riconoscere</b> la profondità e larghezza giuste (capacità di confrontare dimensioni).</p>	<p><b>Esercitazioni</b> sulle misure e dimensioni di diversi oggetti.</p>
<p><b>7.6 Premere</b> il terreno attorno alla piantina.</p>	<p><b>Comprimere</b> con la giusta forza.</p>	<p><b>Esercitazioni</b> di manipolazione e compattamento.</p>
<p><b>8 Inaffiare:</b> portare l'acqua con l'innaffiatoio senza spandere.</p>	<p><b>Bagnare</b> quanto basta senza fare buche, scoprire il pane di terra e senza coprire il colletto della pianta.</p>	<p><b>Ausili:</b> mestolo. <b>Esercitazioni</b> con innaffiatoi di diverse misure, versare con contenitori diversi.</p>

### 6.3.3 Scheda di valutazione

Nome:

#### Area motoria

Schemi motori di base	1	2	3
Coordinazione globale	1	2	3
Motricità fine	1	2	3
Regolazione tonica secondo il compito	1	2	3
Assetti tonico-posturali adeguati al compito	1	2	3
Sequenze motorie ordinate	1	2	3

#### Area cognitiva

Riconoscimento della funzione degli attrezzi	1	2	3
Organizzazione spazio-temporale	1	2	3
Differenziazione dell'utilizzo degli spazi	1	2	3
Conoscenza del rapporto causa-effetto	1	2	3
Orientamento nel tempo	1	2	3
Ritmo di esecuzione delle azioni	1	2	3
Motivazione all'azione	1	2	3
Anticipazione degli effetti dell'azione	1	2	3
Organizzazione sequenziale e logica delle azioni	1	2	3
Autovalutazione del compito	1	2	3
Capacità di autocorrezione	1	2	3
Capacità di compiere azioni in alternanza	1	2	3
Capacità di compiere azioni sincrone	1	2	3
Scoperta di strategie operative più evolute	1	2	3
Rappresentazione delle esperienze	1	2	3

#### Area neuro-psicologica

Organizzazione percettiva	1	2	3
Attenzione	1	2	3
Tempo di permanenza in una attività	1	2	3
Memoria a breve termine	1	2	3
Memoria a lungo termine	1	2	3

Memoria visiva	1	2	3
----------------	---	---	---

#### Comunicazione e relazione

Espressività mimica	1	2	3
Intenzionalità comunicativa	1	2	3
Comprensione del linguaggio verbale	1	2	3
Utilizzo del linguaggio verbale	1	2	3

Funzioni:

espressiva	1	2	3
richiestiva	1	2	3
polemica	1	2	3
dialogica	1	2	3
narrativa	1	2	3
Iniziativa	1	2	3
Capacità di compiere delle scelte	1	2	3
Senso di reciprocità	1	2	3

Apprendimento per imitazione	1	2	3
Capacità di fare richieste	1	2	3
Comprensione dei cambiamenti	1	2	3
Accettazione dei cambiamenti	1	2	3
Comprensione delle proposte	1	2	3
Accettazione delle proposte	1	2	3
Accettazione delle regole	1	2	3
Manifestazioni di rifiuto	1	2	3
Attenzione all'azione dell'altro	1	2	3
Capacità collaborativa	1	2	3
Ricerca dell'accordo	1	2	3
Controllo emotivo	1	2	3

**Legenda:**

1 &gt; qualità bassa

2 &gt; qualità media

3 &gt; qualità alta

## Conclusioni

Le conclusioni circa l'esperienza della fase di sperimentazione del Progetto Equal Fadiesis sono molto brevi:

- hanno partecipato al corso di formazione 58 persone di cui 50 l'hanno portato a termine. La tipologia delle persone era mista: una maggioranza di disabili mentali medi e medio-lievi, una consistente minoranza di disabili psichici ed alcuni casi sociali. L'esperienza effettuata ha fatto constatare che la composizione mista del gruppo (disabili mentali e psichici) può avere effetti positivi sulla formazione a patto che venga valutata, caso per caso, la reale compatibilità delle singole persone circa i rapporti interpersonali e le finalità del corso. Per questo la fase di preformazione dovrebbe essere utilizzata principalmente per verificare quanto sopra, e quindi avere una durata superiore alle 40 ore previste dal Progetto Fadiesis;
- per quasi tutte le persone che vi hanno partecipato vi è stato un miglioramento netto per quanto riguarda le competenze comunicativo-relazionali: capacità sia di operare assieme agli altri sia da soli, diminuzione dei conflitti, uscita dall'isolamento per alcuni, drastica diminuzione dei comportamenti infantili e di continua dipendenza dai tutor, adeguamento alla situazione e ai cambiamenti. Soprattutto sono notevolmente accresciuti l'interesse ed il senso del proprio agire. L'apprendimento è abbastanza buono per quanto riguarda il rispetto delle gerarchie, puntualità, adattamento ai contesti e ai cambiamenti, continuità e autonomia nell'azione, ecc. Questo per quanto riguarda le competenze funzionali all'inclusione sociale. Il percorso che porta all'apprendimento sicuro delle competenze lavorative specifiche, e quindi la capacità di agire in completa autonomia e che sia immediatamente spendibile sul mercato del lavoro, richiede invece un percorso formativo più lungo ed un numero inferiore di corsisti;
- l'esperienza ha confermato la scelta iniziale dei tutori, ossia l'opportunità che essi abbiano formazioni diverse (psicologica, pedagogica, agronomica) in modo da bilanciare ed integrare l'aspetto educativo e quello tecnico-lavorativo;
- suggeriamo che, per progetti come Fadiesis in cui la sperimentazione pratica ha un ruolo preponderante non esista più la suddivisione fra la fase di formazione e di simulazione, mentre maggior tempo dovrebbe essere dedicato alla fase di preformazione per una valutazione più adeguata delle reali potenzialità formative e di inserimento socio-lavorativo. In questo senso la preformazione dovrebbe fungere da secondo filtro per la selezione dei candidati.
- la tipologia della documentazione e dei parametri richiesti del Gestional della Regione Veneto dovrebbe essere adattata alla notevole diversità fra i diversi progetti Equal. Il rischio altrimenti è di avere un vestito a taglia unica che si adatta bene ad alcuni tipi di progetti e meno bene ad altri.