

Competenze professionali e sociali nella costruzione di processi e percorsi inclusivi

Andrea Canevaro*

monografia

Abstract

L'articolo rivisita alcuni concetti chiave per riflettere sulle professioni sociali e educative verso la costruzione di profili di competenza. Si utilizza la metafora del *bricolage* per sottolineare l'importanza di alcuni presupposti che, se rivisitati, possono divenire motore di cambiamenti possibili.

La Costituzione della Repubblica Italiana non dovrebbe essere ignorata da chi vive in Italia. Il suo fondamento è il lavoro (art. 1: «L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro»), che non può fare a meno delle competenze. La Costituzione Italiana all'art. 3 indica alcuni punti la cui programmazione esige competenze: il *principio di uguaglianza formale* proclama che «tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, razza, lingua, religione, opinioni politiche, condizioni personali e sociali»; e il *principio di uguaglianza sostanziale* ci dice che «è compito della Repubblica [ossia è compito nostro] rimuovere gli ostacoli di

ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

La reciprocità

La nostra crescita è fondata sul fatto che *l'altro è il nostro riferimento*. Questo significa qualcosa che va oltre la semplicità dell'espressione perché indica due elementi complementari: l'altro come riferimento significa che è *la differenza che è contenuta nell'altro il nostro riferimento*. L'esprimere in questo modo la reciprocità nell'alterità significa accogliere le differenze e sapere che possono interrogarci e che la nostra im-

* Professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna.

preparazione a volte è totale. Noi abbiamo bisogno di capire meglio l'altro, di comprendere il punto differente che contraddistingue questa reciprocità nell'alterità. Dobbiamo riferirci a *una pedagogia della reciprocità* in cui possiamo imparare dall'altro. Non abbiamo quindi fiducia, e non dovremmo averne, in una pedagogia che ci fa sapienti di fronte a un altro ignorante. Nello stesso tempo possiamo essere sapienti e ignoranti — dovremmo essere così —, consapevoli di alcune conoscenze che abbiamo ma anche dei nostri limiti e della necessità di informarci sull'altro e dall'altro.

La separazione che possiamo percepire può indicare un'umanità diversa, senza identificazione possibile con la normalità. È un significato che vorremmo superare, non accettare. E la separazione può essere la condizione da affrontare e ridurre. La realtà da cui partire è la difficoltà a stabilire relazioni di reciprocità (Xaiz e Micheli, 2001).

La separazione è una sofferenza che può essere affrontata con proposte educative. Bisogna superare l'isolamento. A volte sentiamo dire: «Solo tu, come genitore, puoi essere competente». Ma una competenza che ha come accompagnamento il «solo tu» è tale davvero? La competenza è riconoscimento, è scambio, è anche questa contaminazione e non esiste la possibilità di avere una competenza nell'isolamento. Etimologicamente esistere è questo: *raggiungere gli altri*.

Il «solo tu» indica una difficoltà a *coevolvere, crescere insieme* e quindi ad allontanarsi. «Solo tu sei mamma» indica un elemento da tenere distinto e può favorire la crescita delle competenze che si allargano, si diffondono e sfumano. La *dipendenza* da un solo soggetto competente accresce le difficoltà; possiamo vivere certe situazioni caratterizzate da questa dimensione chiusa ma non possiamo compiacercene. Sono elementi di debolezza da cui dobbiamo uscire. Dobbiamo farci carico

in una pluralità di soggetti, ciascuno con la propria competenza e ciascuno connesso nella reciprocità dell'alterità.

Competenze comunicative

Il *farsi carico* significa considerare il proprio modo di essere con gli altri secondo la *dimensione sinaptica*, cioè con la possibilità che gli elementi di contrasto siano riformulati in termini di progetto comune, individuale e sociale insieme. È la possibilità di creare, di far crescere l'individuo sociale, tanto caro a studiosi di molte generazioni (cfr Vygotskij, 1973).

Un individuo sociale sa cogliere gli elementi del farsi carico in termini che sono nello stesso tempo solidali e di valorizzazione della propria capacità di apprendimento. Il farsi carico è quindi anche capire come vi siano diverse strategie di apprendimento e come vi sia la possibilità, anche utilizzando il tempo di dedizione all'altro, di aumentare le proprie capacità. Questa formula ha poi delle possibilità organizzative più specifiche, ad esempio nel *rapporto di aiuto reciproco*, che non è un'espressione genericamente generosa ma ha un'organizzazione molto precisa e puntuale.

Per farsi carico e funzionare in una dimensione sinaptica abbiamo bisogno di stare insieme, in un tempo qualificato. Il farsi carico è costruire possibilità di interpretare la conoscenza in una varietà di percorsi come arricchimento più pieno, più ricco della padronanza di assumere responsabilità.

La sinapsi indica la fusione di due elementi nervosi che permettono un contatto costruttivo. Deriva da un termine greco che tradotto significa «contatto» e il collegamento ha senso nella costruzione di un termine che fonde e mescola «con», «insieme» e serve ad attaccare elementi che non sono nati per stare

insieme. Indica anche un processo umano particolarmente importante che altre creature del regno animale non hanno nelle loro possibilità e potenzialità; per questo gli esseri umani, a differenza di altre specie animali, possono vivere in ambienti che non sono già predisposti per la loro vita, avendo la possibilità (*competenza*) di costruire collegamenti che non erano stati previsti.

La sinapsi è utile per il gruppo eterogeneo e con le diversità non dovrebbero esserci dubbi: tutti i gruppi sono eterogenei. Permette di vivere l'apprendimento informale in un gruppo eterogeneo ricavandone una qualità maggiore di quella del gruppo relativamente omogeneo.

La parola «ascolto» emerge ogni volta che si fa riferimento all'attenzione ai problemi della disabilità. A volte vengono compiute scelte non ortodosse e molto deduttive proprio per il bisogno di essere ascoltati. Sappiamo che l'organizzazione dei servizi è compressa: i tagli fanno sì che gli operatori, per quanto bravi e preparati, non possano fornire quello che dovrebbero e vorrebbero, e viene meno l'ascolto.

La dimensione dell'ascolto va capita meglio. Ascolto non vuol dire sempre e solo interpretazione ma anche dialogo e il dialogo deve essere trasversale e capace di entrare nell'individuazione, fatta insieme, dei bisogni e delle risposte ai bisogni. Molte volte l'atteggiamento di uno specialista viene vissuto da chi è genitore come quello di una sfinge che ascolta ma non restituisce. Riteniamo che sia fondamentale la *restituzione* delle prospettive, in termini di riorganizzazione che viene effettuata insieme, in partenariato. È sicuro che chi ha una disabilità ha bisogno di vivere una possibilità di dialogo in un progetto. Escludiamo quell'ascolto che non si fa carico anche del dialogo costruttivo.

«Caricaturando» potremmo pensare a quelle situazioni in cui sembra che tutto si

risolva nell'ascolto e che non ci sia il dovere di costruire un progetto; se chi si pone a disposizione per ascoltare non è anche capace di reagire e non ha anche delle conoscenze tecniche o non sa coinvolgere chi ha delle conoscenze tecniche, il rischio è proprio quello di avere di fronte una sfinge che ascolta tutto, afferma che va bene e al massimo dice che bisogna accettare.

Bisogna anche restituire un progetto che può contenere elementi dialogici e nello stesso tempo conflittuali. Vi è la possibilità di accettare alcune cose a volte necessarie e nello stesso tempo ribellarsi, arrabbiarsi. Il diritto alla rabbia è importante e va reso costruttivo.

L'ascolto deve essere coinvolgimento in una proposta di progetto di cui si deve avere responsabilità condivise. Non è un affidare a un tecnico il progetto, ma è crescere nella corresponsabilità. È la possibilità che vi sia una corrispondenza nella crescita di conoscenza. Nulla di più offensivo, si potrebbe dire, di un ascolto saccente.

Nell'accettazione c'è anche il rifiuto. Lo schematizziamo nella formula «deficit da accettare, handicap da ridurre». L'operazione non è semplicissima, come si vede, e ha bisogno di competenze. E le competenze sono dovute a una pratica professionale, non certamente a un'improvvisazione. La riassumiamo in due coppie di punti: immedesimazione nell'altro e disponibilità al dialogo e capacità di conflitto e volontà di compromesso.

Immedesimazione nell'altro e disponibilità al dialogo

L'immedesimazione, la considerazione del comune sentire, non si manifesta spontaneamente, poiché le reazioni di difesa e di chiusura di fronte al «diverso» sono quelle spontanee e primigenie. La capacità di immedesimazione è un costrutto culturale che

viene elaborato attraverso rituali e occasioni sociali. Gli spazi di narrazione condivisa sono essenziali per entrare in contatto con le parti emozionali di ciascuno e scoprire in questo modo il comune sentire originario.

La disponibilità al dialogo è il risultato pratico e operativo dell'immedesimazione e deve tradursi in concrete occasioni e procedure per realizzare il dialogo.

Capacità di conflitto e volontà di compromesso

Il conflitto non rappresenta chiusura e assenza di comunicazione ma una forma di comunicazione che fuoriesce dai rituali stabiliti. Il conflitto non può essere negato, tanto meno può lasciare spazio a posizioni di ritiro che si reggono sui sensi di colpa. Occorre difendere le proprie ragioni ascoltando quelle dell'altro e sapere che, non poche volte, ciascuno dei contendenti può aver ragione.

Nelle questioni complesse esiste il mio punto di vista, il tuo e quello giusto. Ciò che importa è la consapevolezza che, attraverso il conflitto, entrambi i contendenti possono crescere e garantire le condizioni perché ciò si realizzi: è la volontà di compromesso («con una promessa reciproca») il collante che deve tenere assieme le parti anche quando il conflitto è particolarmente aspro.

«L'ipotesi generale, formulabile in una prospettiva socio-psicologica, è che la costruzione delle operazioni cognitive (e cioè il passaggio da un pensiero egocentrico a un pensiero decentrato) è possibile grazie a *conflitti di comunicazione* nel corso delle interazioni fra partner [...]» (Carugati, in Ugazio, 1988, p. 108). Partner: occorre essere partner!

La *pazienza* che tiene insieme questi punti contrastanti è virtù attiva e costruttiva: è forza, è durata e tenuta, tenacia nel voler costruire la convivenza. Gli stati di convivenza e di pace sono costruiti ed esistono in quanto c'è

una costruzione che non termina mai, portata avanti con pazienza. Gli stati di guerra, di conflitto distruttivo si nutrono invece dell'azione fulminea, dell'interruzione e dell'irruzione, della distruttività. Sono anche due modelli di forza presenti negli scenari internazionali come in quelli domestici. Vista la prevalenza del modello muscolare-distruttivo, non pochi sono indotti a rispondere sullo stesso piano. Gli educatori, invece, dovrebbero adottare in modo netto e chiaro come regole professionali la pazienza e la pace.

Competenze professionali e competenze dei ruoli sociali

La questione delle competenze è complicata e semplice nello stesso tempo. Complicata dal fatto che alcune figure professionali sono precarie. Sono precarie le presenze degli educatori sociali, il cui riconoscimento tarda a venire pur avendo un ampio coinvolgimento nella pratica professionale: sono tanti gli educatori sociali ma sembra che non esistano sul piano di una professionalità riconosciuta in modo stabile. Occorre quindi togliere dal precariato queste figure, per avere la possibilità di *far incontrare le competenze con i soggetti che ne hanno bisogno*.

Oggi la situazione è drammatica e rasenta la tragedia perché l'operazione «competenze» è organizzata in modalità assolutamente insensate. Abbiamo l'esperienza diretta di giovani che hanno conseguito una preparazione seria, non unilaterale, con competenze sia teoriche che pratiche di più metodi con cui trattare con competenza una certa disabilità, ad esempio deficit come quelli sensoriali, ma mancano i presupposti per fare in modo che quelle competenze raggiunte non siano poi sprecate o non utilizzate.

Attualmente è così: chi ha una formazione elevata relativamente a una certa tematica

— e quindi potrebbe contribuire operando in maniera competente — è costretto o a lavorare in proprio, rinunciando a entrare in un sistema di garanzie pubbliche, oppure ad accettare di abbandonare la propria competenza riservandola, se va bene, alla sorte: se nella vita si verificherà la casuale possibilità di ritornare a impegnarsi sul tema su cui si è sviluppata la competenza ci sarà modo di riutilizzarla. Ma nel frattempo vi è una dispersione.

Crediamo che la possibilità di far raggiungere la competenza stabilmente nei campi in cui è indispensabile sia il presupposto per la sua diffusione, anche nel contesto allargato. Occorre quindi creare il presupposto perché vi siano sperimentazioni capaci di fare questa operazione che è facile da dire ma a quanto pare complicatissima da realizzare: far raggiungere la competenza laddove si manifesta il bisogno.

Temiamo che il nostro procedere nella prospettiva inclusiva possa riservare delle cadute notevoli se non dedichiamo la massima attenzione a questo aspetto e a questa soluzione importante. Ma questo significa avere un'idea più chiara dei *profili professionali* che accompagnano la vita di un soggetto sia che abbia bisogni ordinari sia che abbia bisogni speciali. La necessità di partire dai profili professionali è suggerita anche dalla confusione che è stata fatta negli ultimi tempi a proposito di alcuni riconoscimenti, certamente formali ma con ricadute pratiche.

Cominciamo, ad esempio, dai profili professionali degli insegnanti e, in particolare, degli insegnanti che hanno il compito specifico della specializzazione per l'integrazione. Ma non fermiamoci lì: in parallelo cerchiamo di avere la stessa attenzione per le figure degli *educatori sociali*, ovvero quelle figure professionali che non fanno parte del sistema sanitario in senso stretto — questi ultimi è bene chiamarli educatori professionali,

come il decreto fatto dall'allora ministro della Sanità Bindi aveva indicato, distinguendo gli educatori sociali che fanno parte dell'extrasanitario in un senso rigorosamente amministrativo. Certamente la cura della salute, connessa alla qualità della vita, non è un compito esclusivo delle figure sanitarie ma riguarda anche le figure sociali.

Gli educatori sociali hanno bisogno di un riconoscimento formale del profilo professionale. E questo esiste sia negli ordinamenti universitari che di fatto, avendo paradossalmente una grande diffusione nel nostro Paese. Negli ordinamenti universitari vi è una formazione assai frequentata e premiata dal lavoro, certo non molto retribuito, ma che ha numeri piuttosto rilevanti e alti. Ma questa professione non viene riconosciuta nei concorsi e nelle gare d'appalto: è un paradosso che ci aspettiamo venga risolto quanto prima.

I due profili professionali richiamati hanno bisogno di interagire con altri profili professionali che sono più sicuri di sé quali quelli del neuropsichiatra infantile, dello psicologo, dello psicologo cognitivo, del logopedista, dell'assistente sociale.

Il sistema di cura interagisce con il sistema educante, formando un *solo sistema*. È interessante utilizzare questo modo di esprimersi facendo vivere il termine «cura» non in senso strettamente medico ma nella accezione più ampia del «prendersi cura», dell'accrescere le caratteristiche che possono dare qualità alla vita degli individui e della società. Questi ultimi due termini — «individuo» e «società» — possono anche essere vissuti e organizzati come contrapposti. È ciò che risultava chiaramente dalla «confusione» fra «insegnamento individualizzato» e «insegnamento individuale»: emerge da un'impostazione organizzativa basata sulla contrapposizione secondo la quale la buona riuscita individuale è più facilmente rea-

lizzabile se viene abbandonata l'eccessiva attenzione alla dimensione sociale.

Questa impostazione deve essere accompagnata da un altro aspetto. Consideriamo ad esempio l'educatore sociale: la possibilità che l'educatore sociale abbia un profilo professionale deve essere accompagnata dalla possibilità che ciascuno possa curare se stesso o se stessa costruendosi un *profilo di competenza*.

Vorremmo chiarire come, all'interno di un profilo professionale, vi possono essere *più profili di competenza*, che non sono un sistema chiuso ma rappresentano una dinamica aperta per cui vi può essere l'educatore sociale che acquisisce un profilo di competenze ben documentabile. Occorre evitare che tale operazione crei una serie di specialismi poco adatti ad accostare le realtà nella loro pluralità di problemi. Bisogna rendersi conto che la competenza reale rende l'ambiente competente e questo accade perché si manifestano lo scambio e la contaminazione delle competenze, sapendole invidiare e valorizzare negli altri. Bisogna fare chiarezza anche a partire dagli abusi di competenza o dai limiti che lo specialismo delle competenze può produrre: occorre avere uno sguardo critico e conoscere i rischi, per riuscire a imparare a considerarli all'interno della formazione.

Nella prospettiva inclusiva questo significa utilizzare le competenze per poter trasmettere le competenze a colleghe e colleghi che non hanno lo stesso profilo di competenza. Questo implica che nel profilo di competenza — ed è anche questo un elemento che dovrebbe essere predisposto dal profilo professionale — vi è la capacità già indicata di rendere il contesto competente e capaci di dialogo e di scambio le figure professionali del contesto. A tal proposito si potrebbe parlare di *empowerment*. A volte invece, ma più raramente, viene utilizzato un termine che nasce da Paulo Freire in un altro contesto e che ri-

chiama la coscienza: *coscientizzazione*. Tra empowerment e coscientizzazione abbiamo la possibilità di intravedere un percorso che rovescia i termini facendo diventare la «mancanza» un'occasione di arricchimento di *conoscenze, competenze, ruoli sociali, possibilità di contatti*.

È possibile che la presenza di una disabilità permetta di capire meglio la realtà umana, di avere una nuova occasione per conoscere l'umanità nella sua storicità, non nell'assoluto ma nel percorso di una storia che ha voluto dire cambiamenti, scoperte. Prendiamo in considerazione un esempio: il termine «autismo» non è da sempre presente nel patrimonio linguistico dell'umanità. Forse la patologia autistica è presente da sempre nell'umanità ma l'espressione con la quale si fa riferimento ad essa è stata coniata solo nel 1911. La nascita di questo termine ha implicato molte discussioni, a volte anche contrastanti, e tuttora richiama diverse scuole di pensiero, diverse capacità di comprendere.

Chi è protagonista, chi è familiare, chi è genitore deve certamente avere un'esigenza di efficacia ma deve accompagnarla alla necessità di conoscere e conoscere non è mai un termine puro, perché implica la contaminazione: non esiste una possibilità di conoscenza fuori dai contesti di ricerca, di contrasto, di conflittualità. Ma chi è genitore ha la possibilità di vivere nella conoscenza anche la fecondità dei conflitti. Perché i conflitti possono essere fecondi, utili. I conflitti non inducono inevitabilmente all'annientamento dell'altro ma spesso portano alla contaminazione e, di conseguenza, alla fecondità perché da due posizioni diverse può nascere una terza posizione che utilizza qualche cosa da entrambe, realizzando dei compromessi. Si dirà: dei compromessi utili, che fanno avanzare la scoperta, la conoscenza.

Competenze indirette, ovvero conoscere e agire attraverso chi ha competenze

«Non è di mia competenza». Questa frase rivela due aspetti: uno può essere riassunto nell'espressione «farsi i fatti propri» (i propri interessi?). L'altro, invece, può tradursi nella dichiarazione di una reale assenza di competenza. Entrambi gli aspetti possono essere accompagnati da un atteggiamento difensivo che assomiglia all'aggressività, all'assenza di considerazione per l'altro che ci sta di fronte. E questo rivela qualcosa che va considerato in parte come fisiologico:

Come i medici non ridono delle malattie dei loro pazienti, così i professori non dovrebbero mai ridere dell'ignoranza dei propri studenti. Questo è puro (seppur piccolo) sadismo, e il sadismo è una colpa gravissima. Ogni organizzazione, ogni ufficio, ogni fabbrica ha la sua brava quota di ritualisti ossessivi, di sadici, di petulantisti. (Piattelli Palmarini, 1991, p. 22)

Assumere una competenza è assumere una responsabilità con chi vive la conoscenza della prossimità e, in primo luogo, dello stesso soggetto con disabilità e dei familiari. La conoscenza parte dall'ignoranza. Chi vive una situazione può assumere lo stereotipo dell'ignorante. Oppure, proprio facendosi forte dell'esperienza, ritenere di essere il solo che conosce. Proviamo a porre due coppie di situazioni polarizzate: onnipotenza/impotenza, onniscienza/ignoranza.

E proponiamo una serie di parole che rompono la polarizzazione: possibilità, incompletezza, accesso alle informazioni, mediatori.

La responsabilità può essere esercitata o avendo una competenza o conoscendo chi la possiede, e potendo darle indicazioni con certezza. È responsabilità in un processo. Un'organizzazione della sostenibilità legata all'ambiente ha indicato quattro elementi:

sociale, ambientale, economico e istituzionale, e collegati a questi elementi ha fornito indicazioni per i terreni di integrazione, intendendo con questo i punti di sutura che consentono la mediazione necessaria perché la sostenibilità si possa sviluppare. La nostra è una società complessa che ha sempre più bisogno di responsabilità pensate e realizzate in vista di un processo, e quindi non solo per aggiustare alla meglio una situazione nell'attualità.

Un riferimento importante per molti di noi è Bauman (2003), che effettua una riflessione significativa sul deterioramento della triade *certezza / sicurezza collettiva / sicurezza personale*. Riflettiamo su questi deterioramenti così diffusi e sulle conseguenze che possono avere nel non *collegare il bisogno individuale alla soluzione sociale*. Le analisi, sempre più spesso, si riferiscono a un individuo *isolato* che vive i problemi come se fossero esclusivi (*i suoi*) e che quindi cerca le soluzioni che devono essere altrettanto esclusive (*le sue*). E fugge da responsabilità che non sa sopportare, senza sviluppare alcuna conoscenza, e alcuna fiducia, in altri che possono avere le competenze che lui non ha.

Questo certamente è anche dovuto al fatto che una certa interpretazione di cause sociali ha deresponsabilizzato il singolo ma da questo a cancellare il collegamento tra bisogno individuale e risposta sociale dovrebbe esserci un notevole divario. E invece il cortocircuito a volte è stato immediato, con una grave crisi espressa appunto da Bauman in questa dichiarazione di deterioramento. È saltata — per semplificare le cose — la sicurezza collettiva, o meglio è diventata una sicurezza di categoria, legata unicamente a un proprio ristretto mondo che può coincidere con la collocazione abitativa, il percorso nel traffico e altri elementi di vita quotidiana, cancellando la possibilità che «collettiva» significhi di tutti.

Fare *bricolage* significa lavorare con quel che c'è, aggiustare, riattivare qualcosa utilizzando quello che è disponibile in casa e quindi per certi versi vuol dire scoprire che abbiamo fatto bene a non buttare via quella certa cosa non sapendo ancora che uso ne avremmo potuto fare, dicendo fra noi: «Beh, teniamola da parte, lo spazio che occupa non è poi tanto e ci permetterà di capire con il tempo che uso potremo farne...». E viene il giorno in cui un elemento della nostra quotidianità non funziona più come prima e proprio quello scarto, quell'avanzo, viene utilizzato per rimediare al piccolo danno che abbiamo avuto. Il *bricoleur* — colui che fa bricolage — è un personaggio utile in una piccola comunità e noi ne avvertiamo la mancanza proprio quando abbiamo oggetti a cui teniamo e manca una persona che sappia metterci le mani con quello che ha attorno.

Le connessioni diventano importanti. Ed è necessario avere la possibilità di sviluppare quell'attività mentale che, riprendendo uno dei termini cari a François Jacob (1998), è il bricolage. Bricolage è dunque utilizzare gli elementi che abbiamo, che sono nel contesto, scoprendone funzioni nuove e quindi combinando le loro funzioni in modo da risultare congeniali al nostro progetto e alle nostre attività. Dobbiamo farne derivare alcune funzioni interessanti nelle attività ludiche e della quotidianità.

Si può aprire una buona parentesi immaginando le tante attività ludiche che fanno bambini e bambine, a partire dai primi mesi di vita: fanno degli esercizi di bricolage e si divertono nel combinare, in maniera che gli adulti chiamano creativa, elementi che hanno delle funzioni già codificate ma che ne permettono la ricodifica funzionale a una finalità diversa. Si gioca con un'ombra, con un ciuccio e, mentre si gioca, si fa un bricolage che è legato a una finalità che non conosciamo neanche e che probabilmente viene

trascurata perché si passa oltre ma che non è sicuramente quella funzionale al ciuccio, che va ciucciato, all'ombra che va rischiarata o goduta, ma diventa un'altra cosa; e questo «diventare un'altra cosa» è lo sviluppo della dinamica del linguaggio.

François Jacob, premio Nobel per la Medicina nel 1965, è stato uno studioso alla moda negli anni Ottanta dello scorso secolo. Come accade a chi è toccato da un successo legato a una moda transitoria, passata la stagione, diventa anche difficile procurarsi le sue opere nelle librerie. È un altro effetto del consumismo: sembra che non sia possibile mantenere a lungo un'opera su uno scaffale o in un catalogo.

Probabilmente il bricolage è considerato un modo di fare lavoretti di secondo piano, modesti e forse provvisori. Ma nella nostra quotidianità dobbiamo accorgerci con rammarico quando manca questa pratica o capacità di servirsi di quel che c'è in casa per far funzionare qualcosa di cui abbiamo bisogno. E a volte evitiamo di rivolgerci al tecnico perfetto, preferendo proprio chi, forse imperfetto, sa combinare le risorse più modeste e presenti nella nostra vita quotidiana per permetterci di continuare a utilizzare ciò che siamo soliti usare.

Saper collegare conoscenze e contesti diversi fra loro

Sapere collegare differenti conoscenze e contesti dovrebbe essere implicito nella parola «competenze», che sono capacità che sanno riorganizzarsi nei diversi contesti. Ma riflettere brevemente su questa spiegazione può fare emergere qualche elemento interessante.

La specie *Homo sapiens sapiens*, a cui appartengono gli uomini moderni, si è diffusa in molti contesti e in ogni contesto ha trova-

to i modi di adattare la propria condizione all'ambiente. Generalmente diciamo che gli adattamenti sono stati resi possibili dalle invenzioni degli esseri umani. In questa verità si nascondono i suggerimenti che ogni contesto ha fornito. Ha suggerito strumenti di selce, di legno, di ossa di animali. Ha fornito pelli per ripararsi dal freddo, e poi telai e filo per tessere. Ha permesso di servirsi degli animali per lavorare. Ha indicato modelli da riorganizzare per comunicare, viaggiare, esplorare. Ogni contesto ha fornito suggerimenti e indicazioni per le invenzioni degli umani che sono state possibili grazie ai contesti, e non al contesto. Le differenze e le comparazioni hanno favorito le invenzioni e gli adattamenti. Chi aveva abitudini e competenze di una certa preparazione del cibo, adatto a un contesto, spostandosi in un'altra zona geografica ha dovuto riadattare le proprie abitudini e competenze. E ne sono nate di nuove riorganizzando le vecchie, con nuovi materiali.

I contesti, e non il contesto, possono favorire nuove realizzazioni per chi ha una disabilità. È possibile: si possono fare cose molto belle e si può non riuscirci. Ma è possibile.

Nel 2001 l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha pubblicato l'ICF, la *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, la cui prima edizione italiana è stata curata nel 2002 dalle edizioni Erickson. È un'opera che propone di seguire la logica dei contesti, che permette di attuare una modalità di diagnosticare molto diversa da quella del classificare, collocando in una certa categoria chi presenta delle difficoltà di natura costante o transitoria.

È utile fare alcune considerazioni che riguardano una tipologia ampia e frastagliata di soggetti disabili o meglio, più che una tipologia, caratteristiche diverse che vengono per comodità raccolte in un'unica nebulosa. Sono coloro che hanno *diagnosi*

complesse, situazioni altrettanto complesse, a volte raccolte sotto la parola «gravità», e che rischiano di essere collocati in una definizione che rinuncia al *paradigma identitario*. Il paradigma identitario si rifà all'indicazione che molti studiosi compiono di un'identità multipla, plurale, ovvero composta da molte sfaccettature che si combinano tra loro *in relazione a contesti*, momenti storici della giornata ma anche della vita e ad altri fattori.

Il rischio maggiore è di «seppellire» alcuni soggetti sotto una diagnosi complessa e semplificata dietro un'apparente definizione di gravità. Perché diciamo apparente? Perché in realtà non è una definizione, ma un fattore di comodo. Abbiamo bisogno di riprendere il paradigma identitario nella sua migliore interpretazione di *identità plurale multipla* e di farlo diventare l'asse portante di un certo ragionamento organizzativo.

La condizione di gravità che abbiamo brevemente criticato può far rinunciare alla *dinamica evolutiva* che caratterizza qualsiasi soggetto vivente e che si riferisce a una pluralità di contesti.

È un importante elemento di cambiamento di prospettiva in senso inclusivo. Comporta l'aprirsi a *più metodi*, avendo la metodologia e gli strumenti adeguati. Bisogna evitare con molta cura di ritenere che il fatto di avere operato e operare una scelta significhi automaticamente avere un solo metodo, e dover fare atto di sottomissione e fedeltà. L'interesse è avere una metodologia. Questo è importante e non può essere confuso con la difficile ma feconda operazione di accostamento e intreccio di metodi nella pluralità dei contesti.

Saper utilizzare gli errori

Non vogliamo dire che sia necessario sbagliare, ma che si può commettere degli

errori senza rimanere sepolti sotto il senso di colpa. E imparando a riorganizzarsi, e forse a fare in modo di scoprire, correggendo, nuove possibilità. È necessario imparare che un margine di tolleranza dell'errore è possibile e nel progetto educativo come in quello riabilitativo ciò va esplicitato in anticipo. Va evitato che, presupponendo idealmente perfetto un modello riabilitativo, un'eventuale scarsa riuscita dei risultati venga imputata al soggetto stesso che opera.

Se l'esistere è pedagogico (Bertolini, 1988), è aperto alla speranza. Non può essere definitorio. Le sconfitte ci sono, non possono essere nascoste. Ma possono essere studiate per riscoprire il possibile, e non bloccarsi sull'impossibile. Vivere la curiosità per gli errori, non la condanna che potrebbe derivare da essi. La curiosità animava Piero Bertolini, quando al «Beccaria», istituto milanese per minori devianti, incontrava ragazzi «scombinati». E la curiosità portava simpatia. Quella simpatia che Piero Bertolini elabora in enteropatìa...

Se ci voltiamo indietro, possiamo vedere quanti «impossibili» sono diventati «possibili». Cerebrolesi che erano ritenuti incapaci di pensare perché non parlavano... Persone con sindrome di Down per le quali sembrava impossibile crescere... e tanti altri. Vorremo forse credere che tutto il possibile sia terminato e che ormai i confini fra possibile e impossibile siano stati fissati in modo assoluto? Abbiamo finito di esplorare? Non dobbiamo più essere curiosi?

La letteratura che analizza le qualità delle imprese e dei servizi considera positiva l'ammissione della possibile presenza del disservizio: «[Il cliente] può anche essere disposto a perdonare il disservizio purché ne comprenda l'origine, lo senta come eccezionale, avverta l'azienda solidale, fortemente e sinceramente impegnata per recuperare» (Negro, 1992, p. 75). E l'importanza della

gestione del disservizio è grande perché essa permette di

ragionare per cause e non per colpe. È un contributo importante: abituare i giovani ad affrontare i problemi ricercando le cause che li determinano, anziché le colpe e i colpevoli, risulta essere particolarmente efficace in quanto aiuta le persone a rimettersi in discussione senza timori e colpevolizzazioni; conduce all'individuazione delle relazioni causa-effetto e quindi alla migliore comprensione dei fenomeni; rimuove per sempre gli ostacoli eliminando le vere cause che li determinano anziché fermarsi ai rimedi, alle soluzioni tampone, il che evita di ricadere ogni volta negli stessi errori; trasforma l'evento critico (l'errore) in un'opportunità di miglioramento, evitando che le persone nascondano gli errori per paura [...]; attenua il gioco della ricerca di alibi per giustificare errori o prestazioni non in linea con le attese; migliora le relazioni e riduce i conflitti con le persone. (Negro, 1996, pp. 89-90)

A volte capita di commettere degli errori e quindi di sbagliare durante le attività di un percorso di riabilitazione. L'errore, in chi è disabile, potrebbe essere visto da chi sta attorno come un elemento di insuccesso nel percorso educativo, che deve essere tutto costruito sui successi; invece gli errori sono necessari per la possibilità di imparare a porre rimedio ad essi. È quasi banale dire che si deve cadere per imparare ad alzarsi, ma bisogna sapere che non tutte le cadute sono utilizzate in tal senso, per cui bisogna imparare a non cadere quando il farlo significa prendere un colpo tale da non riuscire più a rialzarsi.

Bibliografia

- Bauman S. (2003), *Una nuova condizione umana*, Milano, Vita e Pensiero.
- Bertolini P. (1988), *Lesistere pedagogico*, Scandicci (FI), La Nuova Italia.
- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'Integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson.

- Contardi A. (2004), *Verso l'autonomia. Percorsi educativi per ragazzi con disabilità intellettiva*, Roma, Carocci.
- Doise W. (2010), *Confini e identità. La costruzione sociale dei diritti umani*, Bologna, il Mulino.
- Jonas H. (1990), *Il principio responsabilità*, Torino, Einaudi, ed. or. 1979.
- Jacob F. (1998), *Il topo, la mosca e l'uomo*, Torino, Bollati Boringhieri, ed. or. 1997.
- Negro G. (1992), *Organizzare la qualità dei servizi*, Milano, Il Sole 24Ore Libri.
- Negro G. (1996), *Qualità totale e scuola*, Milano, Il Sole 24Ore Libri.
- Piattelli Palmarini M. (1991), *La voglia di studiare*, Milano, Mondadori.
- Stenico G. (2004), *Etica del «prenderci cura» e cittadinanza attiva*, «Rivista di teologia morale», luglio-settembre 2004.
- Ugazio V. (a cura di) (1988), *La costruzione della conoscenza*, Milano, FrancoAngeli.
- Vygotskij L.S. (1973), *Lo sviluppo psichico del bambino*, Roma, Editori Riuniti.
- World Health Organization (2001), *ICF/International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva, trad. it. Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF/Classificazione Internazionale del Funzionamento, delle Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002.
- Xaiz C. e Micheli E. (2001), *Gioco e interazione sociale nell'autismo*, Trento, Erickson.

Summary

The article reassesses some key concepts to reflect on the social and education professions in order to build up expertise profiles. The author uses the DIY metaphor to emphasise the importance of a number of assumptions which, if reassessed, can become the driving force for possible changes.