

Dal Piano Educativo Individualizzato al Progetto di vita adulto

di Dario Ianes



Dal Piano Educativo Individualizzato al Progetto di vita adulto Cinque temi forti per assicurare tale passaggio

DARIO IANES (*)

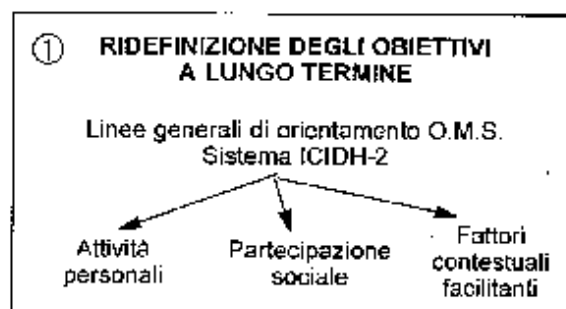
Grazie a tutti per avermi invitato a questo Convegno e vi saluto. Cercherò di ripercorrere, e mi fa particolarmente piacere farlo, anche se l'occasione è triste, l'incrocio in cui ci siamo trovati Mario ed io, non ricordo bene quando. Mi ricordo comunque che uno degli elementi dell'incontro in cui ci siamo trovati, ed abbiamo lavorato parecchio, era quello sul PEI, io con una formazione psicologica e lui più pedagogica. Mi rendevo conto che questo lavoro sul PEI correva il rischio di impoverirsi, diventare troppo centrato sulla persona, sulla scuola. Percepivo il rischio di farlo diventare una specie di macchina tecnica, legata alla persona in situazione di handicap, poco espansa, poco realmente significativa, senza una dimensione esistenziale più ampia, all'interno del progetto di vita.

Mario come pedagogo pensava in effetti all'adulto: produrre un titolo come "Pensami adulto" è stata una cosa eccezionale dal punto di vista della trasmissione dell'informazione.

Tutti quanti ci siamo trovati in questa intersezione, tra un apporto più tecnico e psicologico che in qualche modo riuscivo a dare io, ed un apporto più ampio, più pedagogico, di respiro più esistenziale che metteva assieme Mario. Abbiamo cominciato ad identificare alcuni argomenti che ci sembravano temi forti su questo passaggio che ora brevemente riporto.

Un primo tema su cui abbiamo pensato, riguardava la ridefinizione di obiettivi a lungo termine, o meglio: cosa vuol dire progetto di vita? Verso quale finalizzazione, verso quale proiezione esistenziale?

(*) Università di Trento - Centro Studi Erickson.



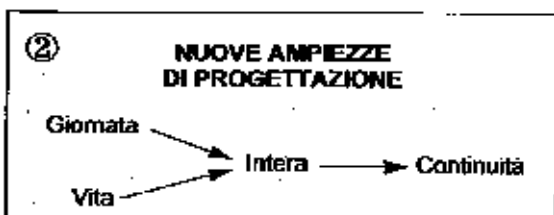
Sentivamo il bisogno di avere qualcosa che costituisse, non dico un ricettario di obiettivi, perché poi ogni ragazzino dovrebbe costruirseli sulla propria autorealizzazione vitale, ma degli indicatori di percorso, dei punti orientativi, una specie di bussola che dicesse: devi muoverti in quella direzione.

Abbiamo trovato che l'O.M.S., che ci sembra un'organizzazione al di sopra delle parti abbastanza non sospetta, quando ha ridefinito le tre categorie: menomazione, disabilità e handicap nel sistema di classificazione internazionale delle disabilità che ora non è più il ICDH-2, ma è il ICF (*International Classification Functioning*), tracciava tre grandi linee di progettazione, di ridefinizione di obiettivi a lungo termine. Una era la linea del potenziamento delle attività personali, capacità, competenze e crescita personale dell'alunno in situazione di handicap.

Una seconda linea molto robusta, troppo poco percorsa nelle nostre realtà, era definita come partecipazione sociale, acquisizione di ruoli forti di vita: il ruolo forte di lavoratore, di persona con la quale vai a mangiare la pizza, una persona che spende, che fa delle cose che tutti noi facciamo, per cui la partecipazione sociale è un altro punto cardinale. Si tratta di una linea che troppo poche volte troviamo nei nostri piani educativi individualizzati, chiamiamoli scuofacentrici, troppo avvitati sulla realtà del soggetto, le sue capacità, i suoi deficit, gli obiettivi scolastici. Troviamo, molto spesso, strategie, mezzi, materiali legati allo sviluppo di attività personali o di capacità della persona e troppo poco sul versante della partecipazione sociale, come spendi queste competenze nei contesti di vita. Questa è una cosa sulla quale abbiamo tanto insistito, ci ragionavamo

ed abbiamo visto nel modello del ICIDH-2 del '99 una legittimazione forte di questa linea legata alla partecipazione.

C'è una terza linea che anche l'OMS sostiene: è il lavoro sui fattori contestuali facilitanti; perché naturalmente nell'esercizio della partecipazione e dell'integrazione sociale lo puoi fare se hai un contesto che non ti crea handicap, ti facilita, ti accoglie, ti promuove. Ci sembrava che lo sforzo dell'OMS di definire meglio i concetti di menomazione, disabilità ed handicap in termini neutrali positivi, come sta facendo in questi ultimi anni, desse a chi volesse spostare l'ottica dal PEI, molto scuolacentrico per certi aspetti, a una dimensione di vita più adulta, desse alcuni spunti secondo noi di un certo interesse.



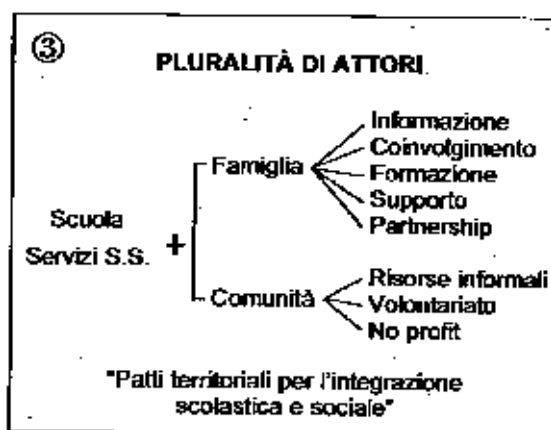
Un'altra questione, e qui ricordo le insistenze, in senso positivo, con cui Sergio Neri ci ricordava questo concetto: la giornata intera non finisce all'una, all'una finisce se mai la scuola e poi il resto? Questo è un interrogativo drammatico, da porsi indubbiamente.

Un altro punto su cui vertevano molti nostri ragionamenti, molte nostre riflessioni era la richiesta di una nuova progettazione. Non più progettare sulle abilità, sulle competenze legate allo sviluppo o sulle competenze legate al percorso di matematica, scienze, storia, che sono ovviamente fondamentali nel PEI. Siamo tutti d'accordo che debba avere quella dimensione, però deve avere anche l'altra dimensione, quella che crea e chiede queste nuove ampiezze di programmazione, di progettazione: l'interessa sulla dimensione, sia orizzontale della giornata, sia longitudinale, con un lancio di sguardo molto lungo.

Io provo ogni tanto su di me e sui miei figlioli a fare l'esercizio che Mario suggeriva in quel titolo: "pensare adulto" una persona, pensare adulto anche nella fisionomia del volto, non è facile, nel senso che, se provo a fare questa cosa con mia figlia di diciassette anni, mi riesce più facile che con quello piccolo di due anni e mezzo. Sono convinto che molti insegnanti della secondaria superiore persino adulto è facciano difficoltà. Anche per quelli che lavorano con bimbi nella scuola materna o elementare pensare adulto una personcina non è solo un esercizio di immaginazione fantastico, ma è proprio un impegno di responsabilità. Ed è anche stimolante e divertente: io ogni tanto guardo un bimbo piccolo quando batto col martello e provo ad immaginare le fattezze più grandi. Da grande è più facile da attuare.

Questo spunto mi aveva molto colpito nella dimensione anche della longitudine non solo dell'orizzontalità, perché concettualmente comprendo molto meglio la necessità di una progettazione in tutte le ore della giornata.

Molto spesso gli psicologi hanno questo senso di onnipotenza, pensano che si debba progettare molto della vita della persona. Non facevo difficoltà a pensare ad una progettazione più ampia dello stato scolastico. Ho fatto più difficoltà, ed è molto più impegnativo, pensare nel senso della responsabilità lungo un arco longitudinale. Questo è un punto dal quale non ci si può muovere quando si parla del progetto di vita. Un termine abbastanza valido come quello di continuità è ovvio che diventa assolutamente indispensabile se ci muoviamo nell'ottica della vita intera, nell'arco longitudinale dell'esistenza.



Un altro punto molto appassionante e che ci ha impegnato riguarda la pluralità degli attori, perché, se è abbastanza, non dico possibile, ma accettabile, fare una progettazione individualizzata, ristretta, legata a competenze o abilità, con una compagine di attori più ristretta, al limite forse per certi aspetti anche un soggetto da solo, penso sia abbastanza discutibile una tale prassi; anche per costruire un minimo di progettazione individualizzata è meglio se pensiamo nell'ottica del progetto di vita la pluralità degli attori con esigenza di esplodere lentamente. Nel senso che dovremo, accanto a scuola e servizi sociosanitari, mettere la famiglia. Tra l'altro molto è stato detto rispetto a questo e conosciamo bene la posizione e l'impegno di Mario sulla Pedagogia dei genitori, rispetto al lavoro di educazione familiare, di coinvolgimento, di formazione di partnership, di responsabilizzazione. La partita familiare è sempre stata giocata da Mario con forza in tutti i suoi scritti. Su questo siamo andati subito in sintonia.

A Trento da dodici anni abbiamo fondato e portiamo avanti un servizio sperimentale di supporto alle famiglie che hanno un disabile al loro interno. Abbiamo 120 famiglie in questo tipo di programma; questa tematica la sentivo particolarmente importante. Siamo andati subito in sintonia assoluta sulla

necessità, utilità, positività di coinvolgere le famiglie. Come siamo andati in sintonia sulla dimensione importante dell'allargamento del quadro degli attori coinvolti.

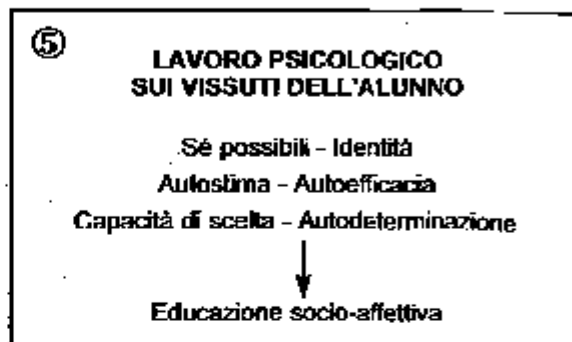
L'attore comunità, territorio, persone che, al di fuori della scuola, al di fuori dei servizi, al di fuori della famiglia, devono far parte del quadro progettuale. Chi si assume una responsabilità su questo: sono tutte le risorse informali, della comunità, del volontariato, le risorse del no profit, tutto quello che può stare in un'espressione che assieme avevamo elaborato: un patto territoriale per l'integrazione scolastica e sociale. Mettere attorno ad un tavolo, in un patto forte e non solo tra gentiluomini, istituzionalmente fondato, gli attori che dovrebbero prendersi una responsabilità rispetto all'integrazione scolastica e sociale. Una delle prime cose che avevamo fatto passare all'Osservatorio, guidato da Sergio Neri, era il coinvolgimento di tutte quelle realtà del privato sociale, delle Onlus, del no profit, che possono diventare soggetti in un quadro progettuale concordato, mediato rispetto all'integrazione scolastica e soprattutto sociale.



Questo è un altro punto che ci appassionava nel passaggio dal PEI al progetto di vita, cioè il fatto che si dovessero elaborare metodologie di insegnamento, educative diverse, un approccio metodologico più evoluto. Perché il contesto degli apprendimenti, il contesto della partecipazione all'apprendimento non era solo più quello all'interno della classe, ma era quello all'interno dei contesti di vita, molto più ampi, molto più sfumati, diversi ed imprevedibili. Uno degli spunti metodologici su cui si rifletteva era quello di analizzare gli ecosistemi, di vedere i vari sistemi di vita in cui dovremmo costruire percorsi di partecipazione, vedere cosa realmente viene richiesto, che tipo di abilità e competenze, di vicinanza quel tipo di ecosistema richiede.

C'è poi il suggerimento rispetto ai percorsi di avvicinamento al lavoro; credo che per certi aspetti anche il ruolo di tutor che segue le persone può essere riduttivo da alcuni punti di vista, però potrebbe essere il mediatore dell'analisi delle richieste di un certo sistema lavorativo. In questa officina, in quest'ufficio, facciamo un certo tipo di lavoro ed abbiamo bisogno di certe competenze, modi di saper fare, modi di saper essere. Come tutto il tema dell'apprendimento che chiamavamo "in vivo", in situazione diretta, alcuni apprendimenti si possono fare solo in vivo, non sicuramente in simulazioni molto scolastiche delle capacità. Su questo ci trova-

vamo perfettamente d'accordo, Mario sul fronte pedagogico, io sul fronte più psicologico, ci incontravamo su questa necessità. Certi apprendimenti non si ottengono che in situazioni reali, se non direttamente in vivo: questo ci portava entrambi a riflettere su un punto, cioè sulla flessibilità del sistema scolastico; di fatto l'autonomia delle scuole l'abbiamo salutata sicuramente con favore, almeno dal punto di vista di una possibile matrice di flessibilità. Forse la flessibilità educativa e didattica poteva corrispondere con una metodologia di lavoro un po' più vicina al territorio, nel senso di andarci, di viverlo, di percorrerlo, farlo diventare un laboratorio in cui prendere delle competenze.



C'è un altro punto su cui, credo, valga la pena spendere due parole: chi decide, chi opera per primo il progetto di vita? La persona stessa che è il primo titolare del progetto, se la scuola gli dà le competenze per farlo. Se riesce a strutturare alcune competenze che, secondo me, non sono del tutto semplici ed immediate. Riflettevamo spesso su questo: un progetto di vita, ancor di più che un progetto educativo individualizzato, deve avere radici forti, anche in dimensioni psicologiche che molto spesso vengono messe in secondo piano.

Le capacità di scelta, di autodeterminazione non sono competenze che possiamo dare per scontate. Come lavoriamo molto su competenze di tipo cognitivo, interpersonali, comunicative, motorie, di autonomia, ecc., che sono le basi del piano educativo, perché non lavoriamo con altrettanta determinazione, programmazione, metodologia specifica, sui temi della scelta della decisione, dell'autodeterminazione, del mettersi in un contesto di scelte, di decisioni, di rappresentazioni di sé adulto? Questi ragionamenti ci portavano a ribadire la necessità di una integrazione della persona in difficoltà all'interno di tutti quei percorsi di educazione socioaffettiva che dovrebbero diventare una parte sostanziosa dell'attività formativa della scuola. Anche lì troviamo un ulteriore aggancio con la dinamica di integrazione reale completa e significativa.

Conclusione

Cinque punti che, ricostruendo i ragionamenti sul tema che ci eravamo dati per questa giornata, ritro-

vavamo in moltissime analisi fatte con Mario. Il luogo su cui discutevamo molto era il trenino da Fiumicino a Roma. Ci tenevo a raccontare quello che per me è stato un incrocio estremamente positivo e importante. Sono debitore a Mario di una apertura, non in un ambito come quello giuridico, nel quale rimango di un'ignoranza folle, ma in quello pedagogico. Voi sapete che tra pedagogia e psicologia non è che corra sempre buon sangue, nel senso che vi sono posizioni anche abbastanza divergenti. Mi premeva portare questa piccola testimonianza del fatto che, da un ambito all'altro, quando si cerca di finalizzarsi su un obiettivo condiviso, che è la valorizzazione della persona in difficoltà, la sua massima integrazione, il sostegno è un diritto, com'è quello dell'integrazione in senso lato e sociale, nei suoi termini umani più generali; da qualunque posizione si parta, l'obiettivo è quello, che è pur sempre un arricchimento importante. Quando si pensava al progetto di vita e al piano educativo integrato, un po' più largo, ricordo che Mario diceva che la 104 lo prevede già. La Legge 104, che ormai ha qualche anno, bisogna metterla in pista, bisogna darle sostanza. Questo suo radicarsi, da una parte sull'universo giuridico, che nel nostro Paese non è certo arretrato e sull'universo pedagogico, su quello

dei valori, delle linee ampie che, quando si incrociano con quelle magari un po' più strette, un po' più tecniche, alla fine portano a risultati interessanti.

Permettetemi di finire con un consiglio per una lettura di un libro di Stephen King. Direte, ma che cosa c'entra con l'integrazione scolastica? C'entra molto. King è un maestro dell'orrore, ma in questo caso, nell'ultimo suo libro, *L'acchiappa soldi*, il protagonista è un ragazzo disabile. Secondo me è fatto con una sensibilità che non avrei mai immaginato. È una sorpresa, perché l'editore non ha segnalato questa bella cosa nel risvolto di copertina. C'è un passaggio in cui i ragazzi, questi quattro amici del disabile raccontano come hanno conosciuto il protagonista. L'hanno conosciuto nella scuola vicina alla loro, una scuola speciale, che chiamavano, nel linguaggio giovanile: "Accademia dei rinco". Ed è molto bella la denuncia dell'autore che si legge tra le righe, nelle parole dei ragazzi e della persona disabile stessa che, pur adolescente, va col cestino della merenda all'Accademia dei rinco e che avrebbe voluto andare ad una scuola vera. Siccome nessuno di noi vorrebbe andare in una scuola denominata l'Accademia del rinco, facciamo in modo che ciò non accada.