



“

Quando si è feriti dalla diversità, la prima reazione non è di accettarla, ma di negarla. E lo si fa cominciando a negare la normalità.

L'ICF come strumento di identificazione, descrizione e comprensione delle competenze

L'ICF è di tutti i suoi utilizzatori.

È l'unico strumento di questo genere a essere accettato internazionalmente. Esso mira a ottenere migliori informazioni sui fenomeni della disabilità e del funzionamento, nonché a raggiungere un vasto consenso internazionale. (1)

Motivazioni di una ricerca

L'OMS presenta l'ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health – come “un linguaggio standard e unificato che serva da modello di riferimento per la descrizione della salute e degli stati a essa correlati” (OMS, 2002, p. 11) e che, facilitando la comunicazione tra professionalità ed esperienze diverse agenti sullo stesso campo, può, nel medesimo tempo, promuovere nuovi orizzonti di ricerca (OMS, 2002, p. 13). Si tratta di un linguaggio creato a partire da una visione della realtà che inserisce lo stato di salute in un'analisi ecologica della persona, secondo un “modello biopsicosociale, che coinvolge tutti gli ambiti di intervento delle politiche pubbliche e, in particolar modo, le politiche di welfare, la salute, l'educazione e il lavoro”. (2) La riflessione che si intende proporre riguarda una modalità di utilizzo di tale strumento che descriva momenti particolarmente significativi per la formazione degli alunni come gli stage di alternanza scuola/lavoro, dai quali spesso emergono performance inaspettate, che evidenziano l'importanza di vari tipi di contesto quali fattori determinanti nel funzionamento globale. In tal senso, poiché “le informazioni dell'ICF dovrebbero essere usate nella prospettiva dello sviluppo di un cambiamento politico e sociale che si proponga di favorire e di sostenere la partecipazione degli individui”, (3) evidente è la possibile ricaduta positiva dell'uso dell'ICF nell'ottica dell'integrazione scolastica e lavorativa, oltre che sociale.

Ogni linguaggio, mentre descrive o racconta, per il fatto stesso di avere una struttura, un codice, una sintassi, diviene ermeneutica; l'interpretazione apre la via al disvelamento, alla dimensione euristica. Cercare tra gli oltre mille codici ICF gli elementi lessicali più adatti per descrivere una situazione personale, un'esperienza di attività o partecipazione mette in moto, data la struttura “sintattica” del linguaggio che li comprende, rimandi e connessioni che obbligano a rivedere, moltiplicare i punti di vista, permettendo di scoprire aspetti, elementi o dinamiche di interconnessione e di influenza reciproca che la formulazione di partenza talvolta non contemplava. L'OMS stessa individua tale valenza interpretativa e di “comprensione” del funzionamento umano nell'uso dello strumento quando prefigura linee di sviluppo per il futuro prossimo. Tra queste il nostro lavoro vorrebbe porsi nell'ottica dello “sviluppo di strumenti di valutazione per l'identificazione e la misurazione” (OMS, 2002, p. 199), collegandosi a modalità d'uso già in atto, che vedono utilizzato l'ICF anche “come strumento educativo [per] la programmazione di curricula e il miglioramento della consapevolezza e delle azioni sociali” (OMS, 2002, p. 13).

Il contesto operativo da cui nascono le presenti riflessioni è scaturito da una ricerca, attualmente in corso presso l'Istituto Pedagogico Italiano di Bolzano, sulle ricadute metacognitive, in alunni disabili, delle esperienze di alternanza scuola/lavoro: (4) ricadute metacognitive dell'apprendimento di “compiti reali in contesti reali” sullo sviluppo di capacità autoregatorie di problem solving, pianificazione, ragionamento, gestione di imprevisti ecc.; ricadute metacognitive a livello di atteggiamenti su di sé, con particolare riferimento al senso di autoefficacia, agli stili attributivi e al più generale senso di autostima. Tali dimensioni rimandano a quelle che comunemente vengono definite competenze trasversali. (5) Questo percorso “metacognitivo” ha incrociato la riflessione, in atto all'interno dell'Istituto, sulla definizione e valutazione di competenze. A chi scrive è sembrato che anche in tale ambito, importante soprattutto per la costruzione di un Piano Educativo Individualizzato che assuma sempre più la prospettiva di Progetto di Vita, i codici ICF possano essere utilizzati come linguaggio condiviso, promuovendo pari opportunità e riducendo la discriminazione. (6) Nostro proposito, pertanto, è applicare l'ICF per verificare se può funzionare come strumento euristico e descrittivo di quella importante dimensione personale e sociale che è la competenza in un contesto lavorativo.

La galassia delle competenze: il dibattito (7)

Partiamo da una prima definizione: “Competenza è l'insieme, strutturato o meno, dei fattori personali – conoscenze, capacità e atteggiamenti – considerati necessari all'esecuzione corretta (o eccellente) di un compito”. (8)

La definizione proposta sintetizza alcuni dei punti di vista più autorevoli sul dibattito tuttora in corso, di cui proponiamo alcune delle posizioni più significative rispetto alla nostra ottica.

- Progetto DeSeCo, 2002 – Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations.

Fa parte dal 1997 dell' OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development).

Ha definito la competenza "capacità di affrontare un problema complesso o di svolgere un'attività complessa", riconoscendone come elementi: knowledge (saperi), skills (capacità) e attitudes (atteggiamenti); precisa che la competenza si dà solo in situazione, come performance che si manifesta nell'attività, influenzata dal contesto sociale e culturale. Siamo di fronte a un vocabolario che ritroviamo nell'ICF dove peraltro emerge, oltre al lessico, una chiara valenza sintattica.

In ambito italiano:

- Lucio Guasti, Riorganizzazione e potenziamento dell'educazione degli adulti: competenze, teoria degli standards, modelli operativi, IRRE Emilia Romagna, 2001. (9)
Le competenze sono viste come "atto dinamico" mediante il quale il soggetto unifica tutte le risorse a disposizione e le indirizza in un punto, generando un elemento nuovo: come in ogni processo, il risultato non è semplicemente la somma degli elementi in gioco.

- Saul Meghnagi, Standard, competenze e mondo del lavoro, intervista, INDIRE.10 Sottolinea l'importanza dell'elemento "contesto", ritenendo che la competenza si definisca in funzione dei margini di autonomia e di innovazione consentiti, delle forme in cui si svolge il lavoro, dei modelli di autorità e responsabilità attribuita o assunta; la definizione impone, pertanto, processi complessi di diagnosi e valutazione.

- M. Pellerey, Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro, in C. Montedori (a cura di), Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica, Milano, Angeli, 2001.

Ribadisce l'interazione continua tra conoscenza e azione, dimensioni alle quali ne affianca una terza – quella affettiva – che permette di dar loro senso e valore personale. Nella nostra descrizione tale dimensione costituirà lo spazio dei fattori contestuali personali.

Il dibattito ha assunto, nel contesto europeo, rilevanza anche nelle scelte fondamentali di politica comunitaria. Linee comuni sono state individuate dal Consiglio Europeo di Lisbona nel marzo del 2000 nel contesto del "nuovo obiettivo strategico" concordato in quella sede, e cioè il perseguimento di un'economia basata sulla conoscenza. In tale ottica momenti fondamentali sono la formazione e il lavoro che, se integrati in modo da garantire un adeguato lifelong learning, promuoverebbero da un lato la competitività, dall'altro la coesione sociale, riducendo esclusione e marginalizzazione.

Occorre che ogni cittadino possieda le competenze necessarie per vivere e lavorare in questa nuova società dell'informazione. Mezzi diversi di accesso dovranno impedire l'esclusione dall'informazione. Deve essere intensificata la lotta contro l'analfabetismo. I disabili dovranno essere oggetto di particolare attenzione.

Quest'ultima affermazione merita di essere sottolineata: proporre come meta un'economia altamente competitiva basata sulla conoscenza non significa escluderne a priori i soggetti deboli, ma piuttosto favorire la loro integrazione attraverso la promozione di competenze di base nell'ottica dello sviluppo di tutte le risorse umane disponibili

Le persone sono la principale risorsa dell'Europa e su di esse dovrebbero essere impiegate le politiche dell'Unione. (11)

Tali obiettivi sono stati ribaditi anche nel Consiglio Europeo del 27 giugno del 2002 che "considera l'istruzione e la formazione un mezzo indispensabile per promuovere la coesione sociale, la cittadinanza attiva, la realizzazione professionale e personale, l'adattabilità e l'occupabilità". In sostanza, potremmo dire, l'integrazione sociale. Si riconosce di dover dare priorità agli interventi che possono fornire a tutti opportunità di acquisire e/o aggiornare competenze di base. Passi fondamentali sono:

- riconoscimento e valorizzazione delle competenze comunque acquisite;
- individualizzazione delle competenze di base indispensabili per una cittadinanza attiva;
- criteri di trasparenza per le certificazioni di competenze.

Si auspica, pertanto, un confronto per costruire un quadro di riferimento concettuale comune. (12)

Nel maggio del 2003 i ministri dell'istruzione dell'Unione Europea hanno concordato cinque parametri di riferimento per muoversi con maggior incisività nella direzione indicata a Lisbona; fra questi compaiono le competenze di base e l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Il documento più recente è la Comunicazione del Consiglio Europeo, Istruzione e Formazione, l'urgenza delle riforme per la riuscita delle strategie di Lisbona, che, nell'aprile del 2004, fa il punto sui risultati ottenuti e sulla strada ancora da percorrere. Si evidenziano gli abbandoni scolastici e le competenze chiave non raggiunte, ribadendo come principio guida il lifelong learning. Gli sforzi devono essere dedicati in particolare ai gruppi svantaggiati e "alle persone che hanno difficoltà di apprendimento o disabilità [...] per fornire una formazione riuscita a ciascun giovane sostenendone le aspirazioni e sfruttandone al meglio le capacità".¹³ In apertura del documento si afferma: "Occorre elaborare un quadro europeo, basato su quadri nazionali, che serva da riferimento comune per il riconoscimento delle qualifiche e delle competenze". All'interno di tale quadro si può collocare a pieno titolo, secondo noi, l'ICF.

Non possiamo non ricordare, per concludere questa breve panoramica, una voce critica che ci fa mantenere uno stato di allerta sulle prospettive emerse:

- Nico Hirtt, Los tres ejes de la mercantilización escolar, L'ecole democratique/Aped. (14)

Egli avverte che privilegiare le competenze rispetto alle conoscenze può condurre alla mercificazione dell'insegnamento, introducendo nei processi educativi dimensioni e prospettive proprie dell'economia competitiva, divenuta l'unico valore di riferimento. L'importante per l'Europa, secondo l'autore, non è fondare una qualche cultura comune, ma essere capaci di accedere a saperi nuovi e di utilizzarli in situazioni imprevedute. Ma, privi di basi culturali, i "saperi nuovi" cui si dovrebbe tendere nel corso di tutta la vita, rimarranno confinati ad ambiti elementari: "Avons nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques?". (15)

Il ruolo dell'ICF nella descrizione delle competenze

Soltanto l'analisi del soggetto in situazione fa emergere la competenza. (16) Situazione è, per Le Boterf (Frega, 2003, p. 17) tanto la dimensione "interiore" delle risorse quanto quella esteriore dei vincoli; risorse e vincoli del soggetto e del contesto. Contesto che Frega, riprendendo la terminologia della linguistica, preferirebbe chiamare co-testo, proprio per sottolineare i rapporti dinamici che lo caratterizzano. Pare evidente la sintonia con la struttura dell'ICF dove, peraltro, più chiara ed esplicita è la circolarità dei processi di azione e retroazione, secondo il noto schema, riportato nella figura 1.



Frega sottolinea come la descrizione di sé come soggetto competente in relazione a un preciso contesto sia particolarmente necessaria in presenza di soggetti deboli, in difficoltà nel mondo del lavoro, rispetto al quale si percepiscono come inadeguati. Aiutarli a riconoscere risorse, interne ed esterne, vuol dire fornire loro strumenti per un nuovo linguaggio, mediante il quale siano in grado di ridefinire se stessi come soggetti competenti (Frega, 2003, p. 16).

Abbiamo cercato, quindi, di rileggere i codici ICF attraverso le definizioni che li accompagnano per selezionarli e organizzarli in schemi che descrivessero conoscenze, abilità e atteggiamenti ricavabili dalla narrazione di un'esperienza lavorativa portata a termine, in alternanza alla frequenza scolastica, da un alunno "diversamente abile". Chi narra, in situazioni diverse – colloqui informali, interviste, questionari – è in primo luogo l'alunno. Intorno e assieme a lui ci sono docenti, tutor, altre figure significative – la madre, lo psicologo – accostati nelle normali occasioni che scandiscono il calendario scolastico. Chi scrive si è assunto il compito di "tradurre" tali narrazioni nel linguaggio ICF, ricostruendo un quadro complessivo con il quale l'alunno potesse confrontarsi. L'ICF ha funzionato da un lato come microscopio, permettendo di cogliere particolari meno appariscenti ma significativi, dall'altro come una figura dotata di significato che raccogliesse e mettesse in relazione gli elementi che via via affioravano. L'osmosi tra analisi e sintesi, tra vicino e lontano, ha acuito lo sguardo, mettendo in evidenza aspetti della persona che sarebbero rimasti in ombra.

La conoscenza degli alunni partecipanti al progetto MIDA e del loro contesto di studio/lavoro è stata formalizzata anche attraverso la somministrazione di sei questionari costruiti ad hoc. Tre riguardano il versante “caldo” della metacognizione: autostima, autoefficacia, stili attributivi. Gli altri l'aspetto “freddo”: planning, problem solving decisione. Per il questionario sull'autostima ci si è riferiti a quanto si trova già pubblicato: TMA, Basic SE, ACCESS, AMOS. (17) Di qui sono stati tratti elementi sulla base dei quali costruire 62 item, focalizzandoli sull'esperienza scolastica. L'ideazione e la formulazione degli altri cinque test è partita dalla conoscenza diretta degli alunni. Tutto il materiale è disponibile nel sito dell'Istituto Pedagogico. (18)

La partecipazione al gruppo di lavoro sull'analisi e la valutazione delle competenze, organizzato all'interno del medesimo Istituto, ha offerto, oltre a spunti di riflessione, l'occasione per condurre alcune interviste sull'esperienza di alternanza scuola/lavoro; lo schema è stato fornito dagli esperti dello Studio Méta&Associati di Bologna. I dati raccolti dai questionari e dalle interviste sono stati analizzati e riformulati attraverso il linguaggio ICF.

Una prima applicazione di tale linguaggio in ambito attinente al mondo della scuola la troviamo nel volume La diagnosi funzionale secondo l'ICF (Ianes, 2004). Il testo propone delle indicazioni sull'uso della classificazione OMS finalizzate alla stesura di una corretta e adeguata Diagnosi Funzionale, indispensabile supporto per ogni efficace Piano Educativo Individualizzato/Progetto di vita. L'ICF è giudicato strumento valido a rifondare la Diagnosi funzionale in quanto caratterizzato da

[...] un'ottica positiva, che parla di salute e di funzionamento, un'ottica complessa, sistemica e interconnessa, un'attenzione ai vari fattori di contesto, ambientali e psico-personali, un linguaggio comune a varie professioni in grado di porle in comunicazione e di aiutarle a collaborare. (Ianes, 2004, p. 10)

Di qui si è partiti per cercare di estenderne l'uso anche al bilancio di competenze nel contesto della formazione lavorativa.

In quale modo l'ICF può costituire non solo un efficace descrittore delle competenze ma soprattutto uno strumento di analisi e comprensione delle stesse? In che modo può tale funzione essere svolta da un sistema di classificazione? L'ICF, come risulta dalle parole citate sopra, propone un'ottica che svela la presenza o l'assenza di integrazione, le difficoltà o le facilitazioni causate dal contesto personale o sociale. Come riconoscere dunque un soggetto competente (19) che sappia diagnosticare risorse e attese, sappia relazionarsi a queste e affrontare problemi e imprevisti? Il sistema ICF è costruito come sistema binario: o la parte 1 si occupa di Funzionamento e Disabilità; o la parte 2 dei Fattori Contestuali. Queste due sezioni sono rispettivamente suddivise in: o la parte 1: Funzioni e Strutture corporee, Attività e Partecipazione; o la parte 2: Fattori Contestuali Ambientali e Fattori Contestuali Personali. Articolando ogni parte in Domini, Costrutti, Aspetti Positivi e Negativi, si evidenzia il dinamismo verticale di ogni componente. Ad esempio, le funzioni e le strutture corporee possono essere interessate da cambiamenti che ne alterano lo status, in senso positivo – ristabilendo integrità funzionale – o negativo, causando menomazione. Meno evidente è l'interrelazione dinamica tra tutte le componenti, quale si può dedurre invece chiaramente dalla tabella 1.



Al fine di valutare l'integrazione positiva di un soggetto in un contesto lavorativo – cioè, appunto, la sua “competenza” – è necessario ricavare dalle componenti indicate nella tabella, analizzate e codificate dall'ICF nei suoi trenta capitoli, indicazioni utili a individuare e descrivere risorse del soggetto, richieste del contesto e le loro interrelazioni; a queste vanno aggiunte, trattandosi di persone “diversamente abili”, necessità e limiti della persona e gli aiuti che si possono reperire. Lo “strumento ICF”, sistema classificatorio estremamente analitico, facilita la lettura e/o l'autodescrizione del soggetto. Dall'analisi però bisogna costruire una sintesi “clinica” (20) concretamente descrittiva della singola persona, che colga le relazioni tra gli elementi individuati. L'operazione di sintesi non è di per sé contemplata dall'OMS. La struttura su cui è fondato l'ICF, la visione olistica che ne sta alla base, la circolarità dei processi esplicitata nello schema che lo riassume, obbliga tuttavia a non limitarci a usarlo come un potente microscopio. L'osservazione analitica deve trovare una forma di “legame connettivo” che l'esprima e l'interpreti, una “costellazione” in cui i singoli elementi individuino una figura significativa e riconoscibile. In tal modo si potrà, attraverso la collaborazione delle diverse figure professionali che partecipano al progetto condividendone il linguaggio, costruire un ritratto dell'alunno/a in un particolare momento della sua esperienza formativa, una tappa del suo curriculum vitae. (21)

Per riconoscere le risorse del soggetto andremo in primo luogo a osservarlo attraverso la “lente” offertaci dalla componente “Funzioni e Strutture Corporee”; tra queste l'ICF comprende anche le funzioni mentali, proponendoci una griglia molto articolata di analisi.

Attraverso la componente “Attività e Partecipazione” sono analizzabili le attività previste dal compito; passando in rassegna questi codici possiamo individuare gli elementi per descriverle. Vanno evidenziati quindi i “Fattori Contestuali”, che possono condizionare positivamente o negativamente attività e funzioni. L'ICF fornisce un elenco dettagliato e articolato di quelli ambientali, mentre non cataloga quelli personali “a causa della grande varietà sociale e culturale a essi associata” (OMS, 2002, p. 19) e ne affida l'individuazione agli utilizzatori, pur facendo qualche esemplificazione: età, sesso, classe sociale, esperienze di vita, ecc. Possiamo ugualmente ricavarli dall'ICF, perché la ricchezza dell'articolazione della componente Funzioni Corporee, in particolare le “Funzioni del temperamento e della personalità”, permette di individuare risorse personali psico-affettive e funzioni cognitive di livello superiore, riconducibili al versante “caldo” della metacognizione, che possono condizionare, con la loro presenza o assenza, il funzionamento di un individuo.

Descrizione del sistema di classificazione

L'ICF usa un sistema di classificazione alfanumerico “a grappolo”.

o Le lettere denotano:

- b (body): Funzioni corporee;
- s (structure): Strutture corporee;
- d (domain): Attività e Partecipazione;
- e (environment): Fattori contestuali.

o Il codice numerico indica:

- il numero del capitolo (prima cifra);
- il secondo, terzo, quarto livello di analisi (seconda, terza, quarta cifra).

Le categorie individuate dai vari codici sono inserite l'una nell'altra in modo che le categorie più ampie includano sottocategorie più specifiche. Ogni individuo può essere descritto con una serie di codici a ciascun livello, indipendenti o correlati. La scala di classificazione è la stessa per ogni componente. Di volta in volta abbiamo scelto il livello che sembrava più adeguato, scendendo a un'analisi più particolareggiata quando la chiarezza delle descrizioni lo richiedeva. (22) Un esempio: F. si muove servendosi di una sedia a rotelle; questo tipo di ausilio è catalogato nella Componente Fattori contestuali ambientali – codice e) -; il capitolo primo di tale componente – codice numerico 1) – descrive prodotti e tecnologia. La seconda e la terza cifra indicano i vari settori secondo i quali tali prodotti sono catalogati: a noi interessano quelli presi in considerazione dal codice 20, che individua i prodotti e la tecnologia per il trasporto in ambienti interni ed esterni. L'ultima cifra puntualizza il fatto che, nel nostro caso, la carrozzella è un prodotto di assistenza per la mobilità; nell'insieme tale strumento è individuato dai codici e1201. Un autobus “normale”, che non è un prodotto tecnologico di assistenza, avrebbe il codice e1200. I codici ICF sono però significativi solo se accompagnati da un qualificatore, rappresentato da un numero dopo un punto (o separatore): 0 indica l'assenza di problemi, 1 un problema lieve, 2 medio, 3 grave, 4 completo. Per i Fattori ambientali, invece, il qualificatore indica l'influenza positiva dell'ambiente, cioè un facilitatore, quando è preceduto dal segno +; se precede il segno – indica invece una barriera. (23) Nella nostra resa grafica, per rendere più chiara la lettura, abbiamo preferito disporre i valori positivi a destra, quelli negativi a sinistra della colonna individuata dallo zero (punto di neutralità). Ripercorriamo ora insieme le tappe della nostra proposta di descrizione e comprensione delle competenze. Preliminarmente dobbiamo precisare alcuni elementi della

terminologia per non incorrere in fraintendimenti, in particolare quando il lessico ICF presenta accezioni diverse o più specifiche rispetto a quelle comunemente in uso. È il caso del termine capacità, al quale l'OMS attribuisce particolare valenza attraverso il confronto/distinzione rispetto a performance. Entrambi sono dei "qualificatori" che individuano il livello di attività e/o di partecipazione, l'uno - capacità - descrivendo il più alto livello di funzionamento di una persona in un ambiente privo, per quanto possibile, dell'influenza positiva o negativa dei fattori contestuali; l'altro - performance - identificando ciò che la persona fa nel suo ambiente attuale, condizionato dai fattori contestuali. Per non incorrere in ambiguità useremo in accezione più generica il termine "abilità", riservando "capacità" all'uso specifico che ne fa l'OMS. Vedremo in seguito come performance individui quello che è l'oggetto della nostra indagine, cioè la competenza. (24)

Passiamo in rassegna i vari momenti della ricerca.

Presentazione dell'alunno e dello stage

F. è uno studente che frequenta la quarta classe di un istituto tecnico commerciale; segue un Piano Educativo Individualizzato che condurrà, invece che al diploma, alla certificazione di competenze e crediti formativi. Non avendo l'uso completo degli arti inferiori si muove su una sedia a rotelle; di tale mezzo è perfettamente padrone. È un ragazzo estroverso, desideroso di socializzare, ma non in modo indiscriminato; frequenta, al di fuori della scuola, associazioni e gruppi giovanili, con i quali trascorre gran parte del tempo libero e talora anche periodi di vacanza.

Per il terzo anno partecipa al progetto M.I.D.A. - Modello per l'Inserimento dell'alunno Diversamente Abile in azienda - gestito dalla scuola professionale "L. Einaudi" di Bolzano. Il progetto prevede l'inserimento guidato degli alunni in aziende, per alcune mattine la settimana, secondo una programmazione ad hoc, inserita nella programmazione individualizzata. Importanti sono le figure del tutor scolastico e del tutor aziendale che accompagnano l'esperienza e ne monitorano l'andamento. Lo scopo non è quello di un immediato inserimento lavorativo, quanto piuttosto di mettere l'alunno nella condizione di conoscere meglio se stesso, le sue possibilità, le sue aspirazioni, i suoi desideri e di confrontarli con situazioni concrete di lavoro; ha quindi funzione prevalentemente orientativa.

All'inizio del primo anno lo stage si era svolto presso un'azienda che produce elementi per il bricolage. F. doveva imbustare perline in piccole confezioni. Il lavoro non era per lui interessante; il contesto di scarso aiuto.

La "socializzazione" con i colleghi portava come conseguenza perdita di tempo e produttività scadente. La valutazione non è stata positiva. Nel secondo quadrimestre l'alunno è stato collocato all'ufficio postale dell'ospedale per smistare e distribuire ai vari reparti la posta in arrivo e predisporre quella in partenza. L'atteggiamento è completamente cambiato: puntualità, impegno, assolvimento attento e completo del compito, capacità di chiedere e ricevere aiuto dal tutor scolastico e aziendale e dai colleghi, ottime relazioni con tutti, gestite comunque entro i limiti formali che l'ambiente esige.

Probabilmente le richieste diverse, più varie e stimolanti, e un contesto adulto che funge effettivamente da sostegno hanno fatto la differenza. Durante il secondo anno l'alunno è stato proposto per lo stesso stage e le cose sono procedute nel migliore dei modi, tanto che l'esperienza potrebbe trasformarsi in un vero e proprio lavoro. In particolare è aumentata la fiducia in sé, la cura della propria persona, l'attenzione, la gentilezza, la cordialità, in generale la capacità di rapportarsi, che l'alunno ha esteso anche all'ambito scolastico.

Questo appare come un "valore aggiunto" prodotto dallo stage, una sorta di generalizzazione molto apprezzata dai docenti e che fa ben sperare sulle capacità del ragazzo di inserirsi in modo autonomo nell'ambiente esterno: il suo più grande desiderio attuale è quello di andare a vivere da solo, guidare la macchina, trovarsi una ragazza, avere, in sostanza, una vita autonoma. In questi suoi progetti è assecondato dalla madre, con la quale ha un ottimo rapporto. Sembra dunque, che l'esperienza di lavoro presso l'azienda ospedaliera sia adeguata ad aspettative e risorse.

Da un punto di vista classificatorio si può considerare questa attività di partecipazione sociale riconducibile alla categoria ICF "d840 apprendistato (addestramento al lavoro): impegnarsi in programmi correlati alla preparazione per il lavoro, come svolgere compiti richiesti in un apprendistato, un tirocinio, un contratto di formazione" (OMS, 2002, p. 134).

Lo schema di analisi

Nella descrizione analitica da cui dovrebbe scaturire la definizione e la valutazione delle competenze del nostro alunno abbiamo fatto interagire elementi tratti dai sistemi descrittivi di competenze precedentemente presentati e dal sistema ICF, riconoscendo che un efficace discorso sulle competenze necessita di una articolazione su due livelli:

1. livello di conoscenze "verbali" sul compito: saper riconoscere e dire ciò di cui il compito consiste (knowledge);
2. livello delle abilità (skills) individuabili in situazione e quindi descrivibili come performances (competenze).

Per la loro definizione l'ICF si è rivelato uno strumento potente, consentendo di cogliere le funzioni che supportano le attività, condizionate queste da fattori contestuali personali e sociali. Siamo quindi in presenza di un chiaro ed efficace quadro di riferimento, rispondente agli auspici sia della Risoluzione del Consiglio Europeo del 2002 che della Relazione Intermedia del Consiglio Europeo del 2004. (25) Nella tabella 2 si sono riassunti i tre livelli: conoscenze, competenze di primo e secondo livello, con le applicazioni possibili del sistema ICF.



Descrizione analitica del compito

Per quattro giorni la settimana - lunedì, martedì, mercoledì, giovedì - F. lavora dalle 8.30 alle 12.30 presso l'Ufficio Postale della locale Azienda Ospedaliera. Si reca al lavoro, come a scuola, con il pulmino messo a disposizione dall'amministrazione comunale. Il suo lavoro si svolge parte nell'ufficio postale dell'ospedale, parte nei vari reparti:

- nell'ufficio postale apre e smista la posta in arrivo, dividendola secondo i reparti cui è destinata, e classifica la posta in uscita, distinguendo le priorità e le tipologie di invio (posta celere, raccomandata, ecc.); si serve di un tagliacarte per aprire le buste e di un paio di forbici per aprire i pacchi;
- all'interno della struttura ospedaliera si sposta autonomamente per consegnare la posta alle segretarie dei vari reparti.

Il suo lavoro pertanto, secondo i codici ICF, può essere descritto come d2102, intraprendere un compito singolo autonomamente: (26) "Predisporre, dare inizio e stabilire il tempo e lo spazio richiesti per un compito semplice o complesso; gestire ed eseguire un compito da soli e senza l'assistenza di altri" (OMS, 2002, p. 110). In questo caso la sottolineatura dell'autonomia del compito, indicata dall'ultima cifra, ha prevalso sulla rilevazione della semplicità dello stesso, che ci avrebbe fatto scegliere il codice d2100 "intraprendere un compito semplice", non essendo prevista una classificazione specifica per "compito semplice autonomo".

Descrizione analitica e valutazione delle conoscenze presupposte dal compito

Nella tabella 3 sono state descritte le conoscenze presupposte dal compito, distinguendo conoscenza generale del contesto lavorativo, conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali; sono quindi state valutate secondo una scala a cinque valori, da 0 a 4.



Descrizione analitica e valutazione di: funzioni corporee, abilità, atteggiamenti ed elementi di contesto necessari allo svolgimento del compito

Lo strumento scelto ci permette un'analisi articolata, fornendoci, nella prima componente, Funzioni Corporee, una griglia per descrivere con sufficiente precisione le funzioni implicate dal compito previsto e che ne sono, per così dire, il presupposto. Nel caso di persone con disabilità l'attenzione a questo aspetto riveste particolare importanza. Correlando le Funzioni corporee con i Fattori contestuali, personali e ambientali, e confrontando tale correlazione con le attività concretamente svolte, si potranno definire e valutare le abilità della persona in termini di performance, cioè appunto di competenze. (27) Ricordiamo quanto già detto: per l'OMS "corporeo" si riferisce all'organismo umano nella sua interezza, includendo il cervello; per questo le funzioni mentali (o psicologiche) sono comprese tra le funzioni corporee. La tabella 4, articolata in quattro parti corrispondenti alle quattro componenti individuate dall'ICF – Funzioni corporee, Attività personali, Fattori contestuali personali e ambientali – descrive di fatto gli elementi fondamentali di un bilancio di competenze. Come già detto, la filosofia dello strumento induce a mettere in gioco, oltre alle varie componenti, le loro interrelazioni, i feedback che si producono nel sistema, dove "tutto si tiene". Per ciascuna delle quattro componenti proponiamo in prima istanza alcune considerazioni sulle relazioni osservabili verticalmente, all'interno di ognuna di esse, nelle categorie in cui è analizzabile e nel suo insieme. Alla fine cercheremo di riconoscere, a partire da tale analisi, la "costellazione" dei fattori che, interagendo, possono individuare la "competenza". Abbiamo collocato le tabelle su due pagine distinte anche per sottolineare il diverso sistema di misurazione. Per le Funzioni corporee e le Attività personali, l'ICF chiede di segnalare le difficoltà negli ambiti individuati dai vari codici; come già detto, 0 indica l'assenza di problemi, la scala numerica da 1 a 4 la presenza di difficoltà di diverso livello. Nel caso, invece, dei Fattori contestuali, i qualificatori devono indicare come questi condizionano il funzionamento della persona, se in senso positivo, agevolandola, o negativo, ostacolandola. Nella tabella abbiamo reso graficamente tale valutazione con una doppia scala numerica, quella a destra dello 0 di senso positivo, quella a sinistra di senso negativo; lo zero indica la non incidenza del fattore individuato sulla esecuzione del compito descritto.



Descrizione dei codici (28)

Funzioni corporee

Le funzioni corporee sono le funzioni fisiologiche dei sistemi corporei (comprese le funzioni psicologiche). (OMS, 2002, p. 49)

Capitolo 1 – Funzioni mentali

Questo capitolo "riguarda le funzioni del cervello, comprendendo sia le funzioni mentali globali come la coscienza, l'energia e le pulsioni, che le funzioni mentali specifiche, come la memoria, il linguaggio e il calcolo" (OMS, 2002, p. 50).

Tra i cento codici di questo primo capitolo abbiamo selezionato quelli atti a descrivere le funzioni implicate nel compito assegnato. È interessante l'ordine, non riteniamo casuale, secondo il quale l'ICF le cataloga; l'orientamento, ad esempio, precede le funzioni globali intellettive: accettarsi e sapersi collocare rispetto allo spazio, al tempo e agli altri ha priorità rispetto al saper integrare le varie funzioni mentali specifiche. In questo caso una guida adeguata – auto- o etero-diretta, anche in forma di cartelloni, promemoria ecc. – potrebbe svolgere efficacemente funzione di supplenza, mentre non si dà supplenza della consapevolezza di sé.

Funzioni mentali globali

b114: funzioni dell'orientamento: relative all'accettarsi e a conoscere la propria relazione con se stessi, con gli altri, con il tempo e con il proprio ambiente.

b1140 orientamento rispetto al tempo: producono la consapevolezza del giorno, data, mese, anno.

b1141 orientamento rispetto allo spazio: producono la consapevolezza di dove ci si trova.

b117 funzioni intellettive: richieste per capire e integrare in modo costruttivo le varie funzioni mentali, incluse tutte le funzioni cognitive.

Queste funzioni, troppo spesso date per scontate nelle persone "normali", in un disabile sono sempre oggetto di osservazione, in quanto costituiscono la base di quella autonomia personale che è elemento costantemente presente in ogni progetto educativo, fino al punto da esserne in taluni casi l'unico contenuto. Qui non sono considerate a sé stanti, ma premessa alle funzioni sotto elencate, condizionandole. L'orientamento rispetto al tempo è coinvolto nella capacità di saper organizzare il proprio lavoro che, come abbiamo visto, nel nostro caso è autonomo, essendo lasciata al ragazzo libertà e responsabilità di organizzarne le diverse fasi. L'orientamento rispetto allo spazio è necessario in una struttura grande e complessa come l'ospedale di un capoluogo di provincia; a questo riguardo agisce come facilitatore l'organizzazione degli spazi e la segnaletica che distingue i vari reparti. Più complessa è la definizione di "funzioni intellettive": la formulazione ICF evidenzia la presenza o meno di integrazione tra le varie funzioni mentali.

Funzioni mentali specifiche

b140 funzioni dell'attenzione: funzioni mentali specifiche della focalizzazione su uno stimolo esterno o su un'esperienza interiore per il periodo di tempo necessario.

b1400 mantenimento dell'attenzione: producono concentrazione per il periodo necessario.

b1401 spostamento dell'attenzione: permettono di rifocalizzare la concentrazione da uno stimolo all'altro.

b1402 distribuzione dell'attenzione: permettono di focalizzarsi su uno o più stimoli contemporaneamente.

b147 funzioni psicomotorie: funzioni mentali specifiche del controllo su eventi sia motori che psicologici a livello del corpo.

b1470 controllo psicomotorio: regolano la rapidità del comportamento o il tempo di reazione che coinvolge sia componenti motorie che psicologiche.

b1471 qualità delle funzioni psicomotorie: producono comportamento non verbale nella giusta sequenza, come il coordinamento di occhio e mano.

b156 funzioni percettive: funzioni mentali specifiche del riconoscere e interpretare stimoli sensoriali.

b1560 percezione uditiva: implicate nel distinguere suoni, toni, gradi di intensità e altri stimoli acustici.

b1561 percezione visiva: implicate nel distinguere forma, dimensione, colore e altri stimoli oculari.

b164 funzioni cognitive di livello superiore

b1641 organizzazione e pianificazione: funzioni mentali del coordinare e sistematizzare le parti in un tutto unico, dello sviluppare un modo di procedere e di agire.

b1643 flessibilità cognitiva: funzioni mentali del cambiare strategie, o nel variare inclinazioni mentali, come nella soluzione di problemi.

b1646 soluzione di problemi: funzioni mentali dell'identificare, analizzare e integrare in una soluzione delle informazioni incongruenti o in conflitto.

b167 funzioni mentali del linguaggio: specifiche del riconoscimento e dell'utilizzo di segni, simboli e altre componenti di un linguaggio.

b1670 recepire il linguaggio: funzioni mentali specifiche della decodifica di messaggi in forma orale, scritta o altra, come il linguaggio dei segni, per ottenere il loro significato.

b1671 espressione del linguaggio: funzioni mentali specifiche per produrre messaggi significativi in forma orale, scritta mediante il linguaggio dei segni o altre forme di linguaggio.

È questa la parte più articolata di tutta la parte delle Funzioni corporee.

Le funzioni dell'attenzione, percettive e psicomotorie sono comuni a tutte quelle attività che implicano una serie di azioni coordinate tra di loro e con interventi di altri.

Nel nostro caso, l'alunno deve smistare con cura la posta (attenzione, percezione visiva), pronto ai suggerimenti o alle richieste dei colleghi (percezione uditiva); deve far

fronte in modo autonomo ai problemi che possono insorgere, visto che non si tratta di eseguire una routine rigidamente programmata per lui. Nella scheda sulle competenze di secondo livello vedremo situazioni particolari e impreviste che sono intervenute; ma anche la quotidianità del lavoro, trattandosi di attività autonoma, pur se sotto la supervisione di un tutor, richiede planning, flessibilità cognitiva, problem solving. F. è riuscito a organizzarsi autonomamente, superando i piccoli ostacoli quotidiani. Probabilmente è stato incoraggiato e stimolato da fattori contestuali particolarmente favorevoli. Siamo di fronte comunque a funzioni che l'ICF cataloga come di livello superiore. Ciò deve indurre a riflettere sulle modalità secondo le quali identifichiamo e descriviamo le persone disabili. A fronte di limiti e deficit oggettivamente accertati, se l'ambiente è di aiuto e non di ostacolo, anche una persona "disabile", in aree a lei consone, può attivare funzioni considerate superiori. Dovremmo pertanto non darne per scontata, a priori, la compromissione, ma trovare piuttosto il modo perché si attivino tutte quelle indicazioni positive che possono essere implicate in un dato contesto.

Capitolo 7 – Funzioni neuro-muscoloscheletriche e correlate al movimento

Il capitolo descrive le funzioni di movimento e di mobilità.

b730 funzioni della forza muscolare: funzioni correlate alla forza generata dalla contrazione di un muscolo o di un gruppo di muscoli.

b7303: forza dei muscoli della parte inferiore del corpo.

b7305 forza dei muscoli del tronco.

b760 funzioni di controllo del movimento volontario

Il ragazzo è affetto da mielomeningocele che gli riduce l'uso degli arti inferiori; fa uso, quindi, di una sedia a rotelle che, se lo facilita negli spostamenti, tanto da renderlo più veloce di un normale pedone, gli è di impaccio nei movimenti di routine nella sua postazione fissa di lavoro.

Se ora cerchiamo, all'interno di questa prima componente, alcune interconnessioni significative per il compito che l'alunno sta svolgendo, le possiamo individuare tra l'orientamento rispetto allo spazio e la mobilità. Così non possiamo non mettere in relazione l'orientamento rispetto al tempo con il planning, che presuppone capacità di dare ordine cronologico a sequenze di azioni. Le funzioni intellettive, che permettono di capire e integrare in modo costruttivo le varie funzioni cognitive, ricadono su tutta questa prima area, ma in particolare sulle funzioni cognitive di livello superiore. Tra le funzioni del linguaggio e le funzioni percettive uditive e visive l'interconnessione è ovvia. I problemi più gravi, data la patologia, sono nelle funzioni muscolari dove, però, il deficit dei muscoli della parte inferiore del corpo è compensato dai muscoli del tronco, che azionano con grande efficacia la sedia a rotelle. In conclusione, il nostro alunno "funziona" abbastanza bene in tutti quegli ambiti che sono implicati nel lavoro che deve svolgere; alla non eccellente flessibilità cognitiva supplisce l'attenzione al contesto, che gli permette di cogliere suggerimenti e stimoli.

Alcune considerazioni: le funzioni corporee assieme ad alcuni aspetti dei contesti non sono quindi univocamente orientate. Ad esempio, la menomazione indotta dalla patologia comporta la necessità di una "pro-tesi" – la carrozzella – che diventa un facilitatore quando si tratta di consegnare la posta mentre è un ostacolo nel lavoro a tavolino, difficoltà superata dalla abilità organizzativa del ragazzo.

In secondo luogo è da osservare la selezione operata. Trattandosi di descrivere e valutare competenze in ambito lavorativo, ci siamo limitati all'utilizzo dei codici appartenenti alla componente "Funzioni", tralasciando volutamente le "Strutture corporee", di carattere medico/descrittivo. Delle funzioni abbiamo considerato quelle che possono interessare i compiti affidati all'alunno, tenendo conto della sua particolare disabilità. Tra le funzioni mentali abbiamo preso in considerazione quante corrispondono ad abilità operative direttamente collegabili alle mansioni richieste, quelle che hanno più a che fare con gli "atteggiamenti" del soggetto le collocheremo tra i "Fattori contestuali personali", operando un "trasloco" a una componente lasciata vuota dall'OMS.

Abilità/Attività Personali

L'attività è l'esecuzione di un compito o di un'azione da parte di un individuo. (OMS, 2002, p. 105)

La doppia denominazione abilità/attività è un tentativo di traduzione dal linguaggio ICF a quello del bilancio di competenza. L'ICF parla di "attività personali" intendendo scattare delle istantanee sulla situazione del soggetto in un preciso momento, senza farne un ritratto "a futura memoria" vincolante e prescrittivo. In un bilancio di competenza, invece, è bene enucleare dalle attività svolte le abilità che vi si sono manifestate e che possono essere generalizzate.

Capitolo 1 – Apprendimento e applicazione delle conoscenze

Questo capitolo "riguarda apprendimento, applicazione delle conoscenze acquisite, il pensare, risolvere problemi e prendere decisioni" (OMS, 2002, p. 105).

Esperienze sensoriali intenzionali

d110 guardare: utilizzare il senso della vista intenzionalmente per sperimentare stimoli visivi.

d115 ascoltare: utilizzare il senso dell'udito intenzionalmente per sperimentare stimoli uditivi.

Applicazione delle conoscenze

d160 focalizzare l'attenzione: focalizzarsi intenzionalmente su stimoli specifici.

d166 lettura: attività di performance coinvolte nella comprensione e nell'interpretazione del linguaggio scritto

d1750 risoluzione di problemi semplici: trovare soluzione a un problema semplice riguardante una singola questione, identificandola e analizzandola, sviluppando soluzioni, valutandone i potenziali effetti e mettendo in atto la soluzione prescelta.

d177 prendere decisioni: effettuare una scelta tra più opzioni, metterla in atto e valutarne le conseguenze.

Capitolo 2 – Compiti e richieste generali

Riguarda gli aspetti generali dell'eseguire compiti, organizzare la routine, affrontare lo stress.

d230 eseguire la routine quotidiana: compiere azioni semplici o complesse e coordinate per pianificare, gestire e completare le attività richieste dai procedimenti o dalle incombenze quotidiane.

d2303 gestire il proprio tempo e le proprie attività: compiere azioni o comportamenti per gestire il tempo e le energie richieste dai procedimenti o dalle incombenze quotidiane.

d240 gestire la tensione e altre richieste di tipo psicologico: eseguire azioni semplici o complesse e coordinate per gestire e controllare le richieste di tipo psicologico necessarie per eseguire compiti che comportano significative responsabilità, stress, distrazione e crisi.

d2400 gestire la responsabilità: eseguire azioni semplici o complesse e coordinate per gestire le incombenze dell'esecuzione di un compito e per valutare cosa queste richiedono.

Capitolo 3 – Comunicazione

Riguarda le caratteristiche generali e specifiche della comunicazione attraverso il linguaggio, i segni, i simboli, anche con l'utilizzo di strumenti e tecniche di comunicazione.

Comunicare – ricevere

d310 comunicare con – ricevere – messaggi verbali: comprendere i significati letterali e impliciti dei messaggi del linguaggio parlato.

d315 comunicare con – ricevere – messaggi non verbali: comprendere i significati letterali e impliciti di messaggi comunicati tramite gesti, simboli e disegni.

Comunicare – produrre

d330 parlare: produrre parole, frasi e brani più lunghi all'interno di messaggi verbali con significato letterale e implicito.

Capitolo 4 – Mobilità

Riguarda il muoversi cambiando posizione del corpo, lo spostarsi da un posto all'altro, il portare, muovere o manipolare oggetti, camminare o usare mezzi di trasporto.

Cambiare e mantenere una posizione corporea

d415 mantenere una posizione corporea: rimanere nella stessa posizione corporea come richiesto, come rimanere seduti o in piedi per lavoro o a scuola.

d4153 mantenere una posizione seduta: rimanere in una posizione seduta, su qualsiasi tipo di sedile per il tempo richiesto, come sedersi a una scrivania o a tavola.

Trasportare, spostare o maneggiare oggetti

d430 sollevare e trasportare oggetti

d440 uso fine della mano: compiere azioni coordinate del maneggiare oggetti usando una mano, dita e pollice.

d465 spostarsi con ausili: spostare tutto il corpo da un posto all'altro usando apparecchiature specifiche realizzate per facilitare lo spostamento.

Capitolo 7 – Interazioni e relazioni interpersonali

Riguarda l'esecuzione delle azioni e dei compiti richiesti per le interazioni con le persone in modo contestualmente e socialmente adeguato.

d720 interazioni interpersonali complesse: mantenere e gestire le interazioni con gli altri in modo contestualmente e socialmente adeguato.

d7203: interagire secondo le regole sociali: agire in maniera indipendente nelle interazioni sociali e aderire alle convenzioni sociali che governano il proprio ruolo, la propria posizione.

d740 relazioni formali: creare e mantenere relazioni formali in contesti formali, come con datori di lavoro, professionisti o fornitori di servizi.

Anche all'interno di questa componente possiamo stabilire delle interconnessioni significative: tra le esperienze sensoriali intenzionali, la focalizzazione dell'attenzione e la comunicazione; tra la gestione della tensione e il prendere decisioni e risolvere problemi; tra l'eseguire la routine quotidiana e la mobilità (l'alunno non solo si muove negli spazi più ampi dell'ospedale, ma deve anche rimanere a lungo seduto al suo tavolo di lavoro), tra la comunicazione e lo stabilire relazioni interpersonali.

Se ora ci soffermiamo a riflettere e a confrontare la colonna delle Funzioni corporee con quella delle Attività, emergono altri rimandi.

Tra le attività catalogate nel primo capitolo di quella sezione alla voce "Apprendimento e applicazione delle conoscenze" abbiamo estrapolato "guardare, ascoltare, focalizzare l'attenzione", attività confrontabili con le funzioni mentali specifiche della percezione e dell'attenzione. "Risolvere semplici problemi, prendere decisioni" si possono mettere in relazione con le funzioni cognitive di livello superiore: planning, flessibilità cognitiva, problem solving; eseguire la routine quotidiana, sapendo gestire il proprio tempo e facendo fronte alle responsabilità, può essere collegato alla funzione "orientamento", cioè alla capacità di comprendere la relazione con se stessi e il contesto; saper comunicare, comprendendo significati letterali e impliciti dei messaggi verbali e non, implica il possesso delle funzioni mentali del linguaggio; la mobilità si collega alle funzioni correlate al movimento ma prevede l'uso di "vari mezzi di trasporto" che, come nel nostro caso, possono sopperire a disabilità del soggetto. Quest'ultimo esempio ci induce a una ulteriore considerazione. Se osserviamo le valutazioni attribuite alle funzioni corporee, per F. le troviamo insufficienti solo relativamente alla forza dei muscoli della parte inferiore del corpo, carenza compensata dalla sedia a rotelle. Quante e quali attività tra quelle analizzate nella seconda colonna avrebbero potuto essere affrontate anche da altri disabili, pur in presenza di una difficoltà di funzionamento, con una mediazione contestuale positiva? È a questo punto che il discorso si sposta su quegli importanti fattori che sono da rintracciare nel contesto. L'ICF analizza con attenzione il contesto ambientale; lascia a noi individuare e descrivere il contesto personale.

Fattori contestuali

Sono i fattori che nell'insieme costituiscono l'intero contesto di vita di un individuo. Ci sono due componenti dei fattori contestuali: i Fattori Ambientali e i Fattori Personali. (OMS, 2002, p. 169)

Fattori contestuali personali

Sono fattori contestuali correlati all'individuo quali l'età, il sesso, la classe sociale, le esperienze di vita e così via, che non sono attualmente classificati dall'ICF, ma che gli utilizzatori possono inserire nelle loro applicazioni della classificazione. (OMS, 2002, p. 169)

Se, come abbiamo visto competenza è l'insieme di conoscenze, capacità e atteggiamenti, non possiamo non individuare e descrivere questi ultimi. Abbiamo pensato che potessero collocarsi nello spazio che l'OMS ha lasciato libero.

L'ICF può, tuttavia, essere d'aiuto anche in questo caso. Infatti tra le funzioni mentali globali, dalle quali abbiamo tratto alcune abilità necessarie al corretto svolgimento del compito, troviamo elencate funzioni che individuano importanti fattori metacognitivi e modalità di entrare in relazione, nelle quali si possono individuare attitudes indicate dagli esperti come elementi di competenza che condizionano non poco il modo di porsi all'interno di un contesto di lavoro.

In particolare sono state selezionate le seguenti funzioni:

b126 funzioni del temperamento e della personalità: condizionano il modo di reagire a una determinata situazione.

b1260 estroversione: produce un temperamento socievole, estroverso ed espansivo.

b1261 giovialità: produce un temperamento cooperativo, amichevole e accomodante.

b1262 coscienziosità: produce un temperamento metodico, scrupoloso e da gran lavoratore.

b1264 apertura all'esperienza: produce un temperamento curioso, fantasioso, desideroso di sapere e alla ricerca di esperienze.

b1267 affidabilità: produce un temperamento fidato e basato su principi.

b130 funzioni dell'energia e delle pulsioni: spingono a muoversi in modo persistente verso il soddisfacimento di bisogni specifici e il conseguimento di obiettivi generali.

b1301 motivazione: produce l'incentivo ad agire, la pulsione, conscia o inconscia, verso l'azione.

b164 funzioni cognitive di livello superiore

b1644 insight: funzioni mentali della consapevolezza e comprensione di se stessi e del proprio comportamento. (29)

b180 funzioni dell'esperienza del sé e del tempo: correlate alla consapevolezza della propria identità, della propria immagine corporea, della posizione nella realtà del proprio ambiente.

b1800 esperienza del sé: essere consapevole della propria identità e della propria posizione nella realtà circostante.

b1801 immagine corporea: funzioni mentali specifiche correlate alla rappresentazione e alla consapevolezza del proprio corpo.

Come si può vedere dalla tabella, i fattori contestuali personali sono tutti positivi. In particolare si evidenziano importanti elementi di autoconsapevolezza (esperienza di sé, immagine corporea, autostima, autoefficacia) che permettono di interagire al meglio con i fattori ambientali.

L'alunno ha esatta percezione della propria posizione nella realtà attorno a sé, senza paure, mitizzazioni o false illusioni. Anche per questo è riuscito a costruirsi un ambiente di lavoro adeguato alle sue abilità e alle sue attese. Vorremmo sottolineare in particolare la presenza di funzioni cognitive a livello superiore anche in questa componente. Nella prima, quella che descriveva le "funzioni corporee", sono state evidenziate quelle afferenti alla metacognizione "fredda": planning, flessibilità cognitiva, problem solving; qui abbiamo invece collocato la dimensione "calda", implicita nel "guardarsi dentro"/insight: autostima, autoefficacia, locus of control, consapevolezza del proprio stile cognitivo. Nell'attuale attività lavorativa il ragazzo dimostra di saper attivare entrambe, probabilmente incoraggiato e stimolato da fattori ambientali particolarmente favorevoli.

La struttura di questa componente, così come l'abbiamo elaborata, appare equamente distribuita tra apertura verso l'esterno (i fattori di personalità evidenziati) e auto-osservazione (insight, esperienza di sé); a mediare questi due aspetti una dimensione psicologica fondamentale, la motivazione. Non sempre, nel corso della carriera scolastica del nostro alunno, questa si è mostrata solida; nell'attuale esperienza di lavoro, invece, riesce a far interagire, con sufficiente efficacia, i due ambiti sopra individuati.

Se mettiamo in relazione i fattori contestuali personali ora evidenziati con le abilità emerse attraverso le attività, potremo ritrovare elementi che compongono alcune importanti competenze individuate come "trasversali" dall'ISFOL: diagnosticare, relazionarsi, affrontare. (30) Per diagnosticare si attivano, infatti, abilità che interessano sia esperienze sensoriali intenzionali che di comunicazione, nel doppio versante ricezione/decodifica, come pure di pensiero "alto" (immaginare, riflettere, ponderare). Sapersi relazionare vuol dire avere esperienza di sé, saper comunicare, saper gestire interazioni interpersonali complesse; affrontare significa saper farsi carico di responsabilità, saper prendere decisioni, saper gestire non solo le crisi ma anche la routine quotidiana. Tutte queste importanti abilità le possiamo ritrovare nella nostra tabella. La catalogazione dell'ICF ha aiutato a disporle secondo un ordine che rispecchia i vari aspetti del funzionamento della persona.

Fattori contestuali ambientali

I fattori ambientali costituiscono gli atteggiamenti, l'ambiente fisico e sociale in cui le persone vivono e conducono la loro esistenza. (OMS, 2002, p. 139)

Capitolo 1 – Prodotti e tecnologia

Questo capitolo riguarda i prodotti naturali o fatti dall'uomo, gli strumenti e la tecnologia esistenti nell'ambiente circostante un individuo.

e120 prodotti e tecnologia per la mobilità e il trasporto in ambienti interni ed esterni

e1201 prodotti e tecnologie di assistenza per la mobilità e il trasporto in ambienti interni ed esterni (es. sedie a rotelle).

e150 prodotti e tecnologia per la progettazione e la costruzione di edifici di pubblico utilizzo

e1500 per la costruzione e la progettazione di entrate e uscite dagli edifici a uso pubblico.

e1501 per la progettazione e la costruzione dell'accesso alle strutture interne di edifici a uso pubblico.

e1502 per la progettazione e la costruzione per trovare e seguire un percorso e indicare i luoghi in un edificio pubblico.

I prodotti e la tecnologia sono importanti facilitatori che permettono al ragazzo di svolgere l'attività descritta all'interno della struttura ospedaliera: l'uso di una efficace sedia a rotelle e l'assenza di barriere architettoniche permettono totale autonomia.

Capitolo 3 – Relazioni e sostegno sociale

Riguarda le persone che forniscono sostegno fisico o emotivo e assistenza, le relazioni nel luogo di lavoro, a scuola; osserva non la persona in sé, ma la quantità di sostegno che fornisce.

e325 con colleghi: colleghi di lavoro, compagni di classe.

e330 con persone in posizione di autorità: capo-ufficio, dirigente scolastico.

e340 con persone che forniscono aiuto o assistenza: tutor scolastico, tutor aziendale, insegnante di sostegno.

e355 con operatori sanitari: psicologo.

e360 con altri operatori: insegnanti della scuola.

L'alunno può contare su una buona rete di sostegno sociale di cui consideriamo solo la parte coinvolta nell'esperienza lavorativa. Da un lato la scuola lo accompagna costantemente attraverso l'insegnante di sostegno e la tutor di progetto, che seguono passo passo lo svolgersi del tirocinio, con molta attenzione ai processi di autoconsapevolezza che ne risultano. Nello stesso tempo tengono i contatti con il consiglio di classe e con lo psicologo, ai quali riferiscono periodicamente. I docenti sono tutti interessati e coinvolti; hanno talora manifestato il desiderio di un maggior raccordo tra tale tipologia di esperienze e l'attività della classe, alla quale vorrebbero che il ragazzo non fosse troppo sottratto.

Nell'ambiente di lavoro il supporto viene offerto con molta attenzione ma anche con discrezione dal tutor aziendale e dai colleghi, con i quali i rapporti sono ottimi. Lo psicologo, che da anni segue il ragazzo, contribuisce a raccordare tra loro i due ambienti di apprendimento.

Capitolo 4 – Atteggiamenti

Riguarda gli atteggiamenti, considerati conseguenze osservabili di costumi, pratiche, ideologie e culture, valori, norme, convinzioni razionali e convinzioni religiose. Tali atteggiamenti influenzano il comportamento individuale e la vita sociale.

e425 atteggiamenti individuali dei colleghi: colleghi di lavoro, compagni di classe.

e430 atteggiamenti individuali di persone in posizione di autorità: capo ufficio, dirigente scolastico.

e440 atteggiamenti individuali di persone che forniscono aiuto o assistenza: tutor scolastico, tutor aziendale, insegnante di sostegno.

e450 atteggiamenti individuali di operatori sanitari: psicologo.

e455 atteggiamenti individuali di altri operatori: insegnanti della scuola.

La situazione è ottima: resta talora qualche difficoltà nelle relazioni con i docenti, nonostante i miglioramenti operati negli atteggiamenti dell'alunno dal nuovo ambiente di lavoro. Forse in quell'ambito le relazioni sono più facili di quelle che normalmente esistono tra docenti e discenti.

Capitolo 5 – Servizi, sistemi e politiche

Questo capitolo riguarda:

1. servizi che forniscono interventi, programmi strutturati e operazioni, in vari settori della società per rispondere alle necessità degli individui;
2. sistemi: meccanismi amministrativi e di controllo stabiliti dalle autorità riconosciute;
3. politiche: regole, ordinamenti, convenzioni e norme che governano i sistemi i quali, a loro volta, organizzano, controllano e monitorano i servizi.

e530 servizi, sistemi e politiche di pubblica utilità

e5300 servizi di pubblica utilità: il servizio di trasporto di cui si serve l'alunno.

e585 servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione

e5850 servizi dell'istruzione e della formazione: l'alunno segue un percorso integrato di istruzione e formazione/orientamento (lo stage).

e5852 politiche dell'istruzione e della formazione: la normativa italiana garantisce l'integrazione scolastica e permette l'attivazione di progetti come quello al quale partecipa il nostro alunno.

Nella descrizione dell'alunno è stato rilevato come il cambiamento di tipologia e di ambiente di lavoro abbia coinciso con un cambiamento di atteggiamento verso il lavoro stesso. Possiamo dedurre che i fattori contestuali ambientali abbiano avuto un ruolo rilevante nel rendere produttiva l'esperienza.

Anche la tecnologia costituisce in questo caso notevole aiuto: la sedia a rotelle è un mezzo di locomozione che il ragazzo padroneggia con grande abilità; la struttura ospedaliera è accessibile e praticabile in ogni sua parte; inoltre una chiara segnaletica aiuta a non perdere l'orientamento nei meandri dell'edificio. Si ritiene, tuttavia, che quello che fa veramente la differenza sia il contesto relazionale e culturale: smistare e consegnare la posta è certamente un'attività più varia e interessante che imbustare perline, ma è soprattutto la presenza di alcuni adulti significativi che ha indotto nel ragazzo un diverso atteggiamento. Nell'ufficio non solo è trattato con rispetto, ma i colleghi si rapportano a lui come a una persona adulta; lo prendono sul serio e quindi lo costringono a prendersi sul serio. C'è da aggiungere che forse la parte più piacevole del lavoro è la consegna della posta ai reparti, nelle mani delle segretarie dei primari, con le quali F. ha stabilito ottimi rapporti. Anche nel precedente lavoro si dava un prevalere di figure femminili, ma ciò era motivo più che altro di distrazione. In questo caso il personale maschile – in ufficio – e femminile – nei reparti – sa rapportarsi correttamente con il giovane collega, costituendo per lui un "contenitore positivo". (31)

Osservando lo sviluppo verticale di questa componente che, come per le altre, è stata compilata mantenendo l'ordine proposto dall'ICF, si potrebbero considerare i prodotti e le tecnologie da un lato, i servizi e le politiche dall'altro come due contenitori, ali protettive che abbracciano le dimensioni umane delle relazioni e degli atteggiamenti: le condizioni materiali, organizzative, normative favorevoli permettono il pieno dispiegarsi di tutte le potenzialità racchiuse nelle risorse umane.

Competenze di livello superiore

Sulla base della stessa tabella di analisi e comprensione delle competenze si può identificare il livello di funzionamento di F. in due situazioni impreviste e più complesse (tabella 5).



Prima situazione

F. riceve una telefonata dall'esterno in tedesco. Non capisce e quindi non riesce a rispondere; la passa a un collega che conosce il tedesco e che risponde.

Si evidenzia una mancanza specifica di competenza, di cui il ragazzo è perfettamente consapevole; ha però la prontezza di individuare subito la soluzione, essendosi reso in precedenza conto che tutti i suoi colleghi sanno il tedesco. Quindi la consapevolezza dei propri limiti si è trasformata in una buona abilità di problem solving.

Seconda situazione

La posta accumulata sul tavolo di lavoro tende a cadere; raccoglierla da terra per F., che è in sedia a rotelle, è faticoso e difficile. Il ragazzo trova un modo di disporla che impedisca la caduta. In questo caso l'alunno si rende conto della fatica e della perdita di tempo che gli comporta la situazione; non è impossibilitato a raccogliere la corrispondenza, ma la posizione in cui si trova rende difficoltosa l'operazione; studia quindi un modo di disporla che coniughi le esigenze del lavoro – smistare – con la statica precaria dei blocchi di corrispondenza.

Anche in questo caso la consapevolezza dei propri limiti spinge il ragazzo a trovare una soluzione efficace al problema.

Analisi delle competenze

Le funzioni corporee sono un dato di fatto, ma strettamente collegate, come le abilità/attività personali e la partecipazione sociale, ai fattori contestuali. I fattori personali sono tutti positivi. In particolare emergono importanti elementi di autoconsapevolezza (esperienza di sé, immagine corporea, autostima, autoefficacia) che, uniti alle funzioni metacognitive di livello superiore (planning, flessibilità cognitiva, problem solving), permettono all'alunno di interagire al meglio con i fattori ambientali. A questo punto, di fronte a un buon funzionamento dove sta la disabilità dell'alunno? È evidente che siamo di fronte a un "concetto" relativo. La disabilità e il funzionamento non sono dati ontologicamente immodificabili, ma possono manifestarsi in modi diversi in relazione ai contesti, interni ed esterni, e ai giochi di forze che questi creano, alle "costellazioni" che si rendono visibili.

Costellazioni di competenze (32)

Quali "figure" significative possiamo far emergere da questa analisi? Quali figure "comprendono" bene la situazione di funzionamento di F. "attraverso" l'influenza dei vari fattori di contesto? Dobbiamo cercare interconnessioni significative a livello individuale.

Come si è visto la costellazione "ottimo orientamento spaziale – deficit motorio – carrozzella – forza del tronco/braccio – assenza di barriere" porta, con un gioco di interconnessioni, a una buona competenza autonoma nell'orientamento e nello spostamento (tabella 6).

La costellazione "funzioni cognitive di livello superiore – relazioni interpersonali – comunicazione – atteggiamenti – relazioni – fattori di personalità – pulsioni – applicazioni delle conoscenze – compiti e richieste generali – servizi, sistemi e politiche" porta, in modo altrettanto interconnesso, a una "figura" di F. decisamente competente "attraverso" tali dimensioni di contesto ambientale e personale. F. funziona dunque bene attraverso un buon funzionamento dei suoi contesti: non si funziona mai al di fuori di contesti (tabella 7). (33)

Le relazioni che abbiamo evidenziato possono prevenire il rischio che le esperienze di lavoro si limitino ad addestrare abilità o peggio, insegnare soltanto conoscenze. Perché ciò non avvenga non possiamo essere solo noi, gli adulti, deputati a riconoscere tali connessioni; dobbiamo scoprirle insieme ai nostri alunni, aiutarli a vedere il tessuto che le sostiene, collegando le singole azioni al contesto in cui si svolgono. Anche stimolare l'interesse per il funzionamento della propria mente – abbiamo visto lo spazio che gli elementi metacognitivi occupano nella nostra analisi – dà fiducia per aprirsi alle sollecitazioni che provengono dall'ambiente, per proporsi come obiettivo consapevole quel benessere che l'OMS pone a se stessa quale prossimo oggetto di attenzione e di studio. (34)

Quindi un'esperienza di lavoro è veramente formativa se, consapevolmente rielaborata, attraverso l'attribuzione di significato all'accadere quotidiano (Ford e Jones, 1991, p. 183), si trasforma in più profonda conoscenza di sé in connessione al proprio contesto di vita. In tal modo essa deve ricadere positivamente anche sull'attività scolastica che l'alunno, sia pur parzialmente, continua: aiutando a riscoprire se stessi, aiuta a comprendere i propri bisogni formativi, quei bisogni che l'esperienza pratica dovrebbe da un lato aiutare a colmare, dall'altro riformulare alla scuola in modo più consapevole, generando reciprocità tra due fondamentali momenti del

TABELLA 6

Costellazione delle competenze di primo livello/performances di partecipazione sociale al compito lavorativo. 1 – orientamento e spostamento



TABELLA 7

Costellazione delle competenze di primo livello/performances di partecipazione sociale al compito lavorativo. 2 – smistamento della posta, relazione con il destinatario, consegna



Bibliografia

- Bracken B.A. (2003), *TMA, Test di valutazione multidimensionale dell'autostima*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Malaguti E. (2002), *A proposito di ICF: quali prospettive e scenari? Dialogo fra Andrea ed Elena*, "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 1, n. 5.
- De Anna L. e D'Alessio S. (2002), *Educazione, ineguaglianza ed esclusione sociale: qual è attualmente la conoscenza dell'ICF in Europa?*, "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 1, n. 5.
- De Beni R., Moè A. e Cornoldi C. (2003), *Amos, Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento*, Trento, Erickson.
- Frega R. (2003), *Teorie delle competenze. Alcune implicazioni nelle pratiche formative e di bilancio*, "Professionalità", n. 75.
- Ford K. e Jones A. (1991), *La supervisione di tirocini nel servizio sociale*, Trento, Erickson.
- Forsmann L., Johnson M., Ugolini V., Bruzzi D. e Raboni D. (2003), *Basic SE, Valutazione dell'autostima di base negli adulti*, Trento, Erickson.
- Grande Dizionario Italiano dell'Uso, ideato e diretto da Tullio De Mauro, Torino, UTET, 1999.
- Ianes D. e Banal S. (2002), *L'ICF e la conoscenza del soggetto. Descrizione dello strumento*, "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 1, n. 5.
- Ianes D. (2004), *La diagnosi funzionale secondo l'ICF*, Trento, Erickson.
- Mariani Cerati D. (a cura di), *Disabilità mentale e inserimento lavorativo*, "L'integrazione scolastica e sociale", 4/4, settembre 2005.
- Clelland D.C. (1973), *Testing for competence rather than for intelligence*, "American Psychologist", vol. 28, n. 1.
- Montedori C. (a cura di) (2001), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, Angeli.
- OMS (2002), *International Classification of Functioning, Disability and Health*, Trento, Erickson.
- OMS (2004), *ICF, Versione breve*, Trento, Erickson.
- Pavone M. (2002), *Le nuove prospettive aperte dall'ICF*, "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 1, n. 5.
- Provincia Autonoma di Bolzano, Ripartizioni 17 – Intendenza Scolastica Italiana – e 21 – Formazione Professionale (2003), *Percorsi differenziati per alunne e alunni in situazioni di handicap: titoli di studio, crediti formativi, descrizione delle competenze*, Bolzano.
- Ricci C. (2002), *L'ICF, quali ricadute?*, "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 1, n. 5.
- Vermigli P., Travaglia G., Alcini S. e Galluccio M. (2002), *ACCESS, Analisi degli indicatori cognitivo-emozionali del successo scolastico*, Trento, Erickson.

Sitografia

- edscuola.it/archivio/norme/europa/norma.html
- ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/dics/pressData/it/ec/00100-rl.i0.htm
- users.skynet.be/aped/babel/italiano/003troisaxes.html
- www.bdp.it/content/index.php?action=read&id=575
- www.filosofia-ambientale.it www.ipbz.it
- <http://users.swing.be/aped/documents/d0132Com-petences.rtf>
- www.lagauche.com/lagauche/article.php?id_article=721
- www.memorabilia.it/COMPETENZE
- xoomer.virgilio.it/eduadu/2002luciguasti.htm

Note

- (1) OMS, 2002, p. 198.
- (2) OMS, 2004, p. 5. Vedi anche Ianes e Banal, 2002, p. 425: "In quanto classificazione, l'ICF può essere usato per descrivere la salute o la disabilità e l'handicap [...]. Esso fornisce un approccio multiprospettico alla classificazione del funzionamento e della disabilità secondo un processo interattivo ed evolutivo. In questo senso l'ICF può essere visto come un linguaggio: i testi che si possono creare con esso dipendono dagli utilizzatori, dalla loro creatività e dal loro orientamento scientifico".
- (3) OMS, 2002, p. 193. Anche il seminario Education, inequalities and social exclusion. A dialogue workshop organised by the European Commission, DG Research tenutosi a Bruxelles il 26 e 27 settembre 2002 ha sottolineato come gli ambiti dai quali partire per combattere la discriminazione sociale siano il lavoro, in particolare quello giovanile, e la formazione (scuola e istruzione superiore). Vedi anche De Anna e D'Alessio, 2002, pp. 449-455.
- (4) Istituto Pedagogico Italiano di Bolzano, Piano Attività 2005, Analisi delle ricadute del progetto M.I.D.A. – Modello per l'Inserimento dell'Alunno Diversamente Abile in azienda – come strumento di integrazione, benessere e maggior autonomia – sugli alunni diversamente abili e sul gruppo classe: una modalità di generalizzazione. Seconda fase, cfr. <http://www.ipbz.it/Generale/VisualizzaDescrSezione.aspx?area=3&id=495>
- (5) Competenze trasversali, secondo il rapporto ISFOL del 2002, sono quelle in grado di "trasformare il sapere tecnico in una prestazione lavorativa efficace". Non collegate a un determinato ambito, sono ampiamente trasferibili; riguardano il diagnosticare, l'affrontare, il relazionarsi. Soggetto competente è colui che sa diagnosticare le proprie risorse e le attese del contesto, sa relazionarsi a queste e affrontare problemi e imprevisti. Vedi Frega, 2003, pp. 9-19.
- (6) Che l'ottica disabilità sia strettamente legata all'ottica competenza è confermato dal fatto che la riflessione su quest'ultima categoria, mentale ed economica, sia partita dalla constatazione dei limiti dei test di intelligenza: "Le ragioni che stanno alla base dei fallimenti dei test di intelligenza non sono di ordine meramente empirico, ma sono la diretta conseguenza di un certo modo di concepire la natura dell'uomo e dei suoi rapporti con i contesti nei quali si trova a vivere e ad agire. Esso implica, tra le altre cose, un certo modo di comprendere cosa siano l'agire e il conoscere e come essi stiano in rapporto" (McClelland, 1973).
- (7) Per questo breve excursus sul dibattito in corso si veda il sito <http://www.memorabilia.it/COMPETENZE>
- (8) Intervento del dott. Roberto Frega, nell'ambito del Progetto Competenze, organizzato dall'Istituto Pedagogico Italiano di Bolzano, il 16.12.04.
- (9) Consultabile all'indirizzo: <http://xoomer.virgilio.it/eduadu/2002luciguasti.htm>
- (10) Consultabile all'indirizzo: <http://www.bdp.it/content/index.php?action=read&id=575>
- (11) Le Conclusioni della Presidenza del Consiglio Europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000 si possono trovare all'indirizzo http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/dics/pressData/it/ec/00100-rl.i0.htm

- (12) Il documento si può trovare all'indirizzo <http://www.edscuola.it/archivio/norme/europa/norma.html>
- (13) Il testo si trova nel sito citato alla nota precedente.
- (14) Consultabile nel sito: <http://users.skynet.be/aped/babel/italiano/003troisaxes.html>
- (15) Titolo di un articolo dello stesso autore consultabile all'indirizzo http://www.lagauche.com/lagauche/article.php?id_article=721 Per una prima, attenta bibliografia sul tema delle competenze si può consultare il sito dell'Istituto Pedagogico Italiano di Bolzano, nell'area Integrazione sistema scolastico e formativo. <http://www.ipbz.it/Generale/VisualizzaDescrSezione.aspx?area=7&id=527>
- (16) "È solo dall'analisi del soggetto in situazione che la competenza emerge. Al di fuori di essa, ciò che possiamo ottenere è forse solo una lista di conoscenze e capacità dell'individuo ma non delle sue competenze", in Frega, 2003, p. 16.
- (17) Bruce e Bracken, 2003; Forsmann et al., 2003; Vermigli et al., 2002; De Beni, Moè e Cornoldi, 2003.
- (18) Nell'area Disabilità, alla voce Progetti Meta/Studio Progetto Mida: <http://www.ipbz.it/CentroRisorse/ListaRicerca.aspx?area=3&sezione=496>
- (19) Riconoscere un "soggetto competente" e riconoscersi "identità competente" vuol dire conoscere limiti e risorse proprie e del contesto (Canevaro e Malaguti, 2002, p. 437). "Funzioni corporee: sono le funzioni fisiologiche dei sistemi corporei, incluse quelle psicologiche. Corporeo si riferisce all'organismo umano nella sua interezza, includendo così il cervello. Per questo le funzioni mentali (o psicologiche) sono comprese nelle funzioni corporee. Strutture corporee: sono le parti strutturali o anatomiche del corpo come gli organi, gli arti e le loro componenti classificate secondo i sistemi corporei. Attività: è l'esecuzione di un compito o di un'azione da parte di un individuo. Essa rappresenta la prospettiva individuale del funzionamento. Partecipazione: è il coinvolgimento di una persona in una condizione di vita. Essa rappresenta la prospettiva sociale del funzionamento. Fattori contestuali: sono i fattori che nell'insieme costituiscono l'intero contesto della vita di un individuo, e in particolare il background in cui nell'ICF sono classificati gli stati di salute. Fattori ambientali: [...] si riferiscono a tutti gli aspetti del mondo esterno ed estrinseco che formano il contesto di vita di un individuo e, come tali, hanno un impatto sul funzionamento della persona. I fattori ambientali includono l'ambiente fisico e le sue caratteristiche, il mondo fisico creato dall'uomo, altre persone in diverse relazioni e ruoli, atteggiamenti e valori, sistemi sociali e servizi, e politiche, regole e leggi. Fattori personali: sono fattori contestuali correlati all'individuo quali l'età, il sesso, la classe sociale, le esperienze di vita e così via, che non sono attualmente classificati nell'ICF, ma che gli utilizzatori possono inserire nelle loro applicazioni della classificazione". In OMS, 2002, pp. 168-169.
- (20) "Clinica: parte della medicina che si basa sullo studio diretto del singolo paziente, dalla formulazione della diagnosi alla terapia", in De Mauro, 1999. Abbiamo scelto questo aggettivo per sottolineare come la descrizione debba ricostruire una visione analiticamente ricca ma unitaria e specifica del singolo soggetto attraverso un dato contesto.
- (21) "La descrizione dei domini della salute e di quelli a essa correlati si riferisce al loro uso in un dato momento (come in un'istantanea). È possibile tuttavia descrivere una traiettoria nel tempo e nel corso dei processi registrando i punteggi in momenti diversi" (OMS, 2004, p. 41).
- (22) "Nelle applicazioni pratiche dell'ICF, una gamma da 3 a 18 codici può essere adeguata per descrivere un caso al secondo livello di precisione (3 cifre). In genere la versione più dettagliata, quella a quattro livelli, è prevista per servizi specialistici [...] mentre la classificazione a due livelli può essere usata per esami e per la valutazione dello stato di salute" (OMS, 2004, p. 174).
- (23) Per maggiori chiarimenti vedi OMS, 2004, pp. 24-25 e pp. 38-41.
- (24) Un intervento di E. De Fazi, C. De Stasio e L. Malfitano, Il pensiero complesso a sostegno della salute, leggibile in <http://www.filosofia-ambientale.it> analizza in chiave filosofica il sistema ICF, parlando di competenza e prestazione. Tale terminologia sembra tradurre le espressioni inglesi capacity e performance, in prospettiva del tutto diversa dalla nostra.
- (25) Cfr. rispettivamente p. 4 e p. 5.
- (26) d, in quanto si tratta appunto di attività. d2, individua il capitolo 2, compiti e richieste generali: "Questo capitolo riguarda gli aspetti generali dell'eseguire compiti singoli o articolati, organizzare la routine e affrontare lo stress. Questi item possono essere usati in congiunzione con compiti o azioni più specifici per identificare le caratteristiche sottostanti all'esecuzione di compiti in circostanze diverse". d210: intraprendere un compito singolo: "Compiere delle azioni semplici o complesse e coordinate, correlate alle componenti fisiche e mentali di un compito singolo, come iniziare un compito, organizzare il tempo, lo spazio e i materiali necessari, stabilirne i tempi di esecuzione ed eseguire, completare e sostenere un compito".
- (27) La definizione di performance data precedentemente. Può risultare utile confrontarla con il modello ISFOL del bilancio di competenze, che individua appunto tre sottoinsiemi: risorse del soggetto, repertorio di abilità, richieste del contesto. "L'assunto centrale che regge tale modellizzazione è che l'agire si costituisce come interazione complessa tra un insieme di risorse psico-sociali (conoscenze generali e specifiche, rappresentazioni personali e sociali, valori, atteggiamenti, motivazioni, stima di sé, autovalutazione, prospettiva temporale, ecc.) e un contesto organizzativo di cui si tratta di diagnosticare le esigenze, interpretare gli orizzonti e in base al quale il soggetto deve mobilitare le proprie risorse in modo adeguato" (Frega, 2003, p. 13).
- (28) OMS, 2002, pp. 31-164.
- (29) A questo ambito pensiamo si possano ricondurre gli aspetti "caldi" della metacognizione: autostima, autoefficacia, locus of control, consapevolezza del proprio stile cognitivo. Vedi anche Ianes, 2004 e Ianes e Cramerotti, 2005.
- (30) Vedi Frega, intervento cit.
- (31) Le considerazioni ora esposte presentano significative sintonie con quanto emerge dalla Monografia del volume 4/4 della presente rivista - dedicato all'inserimento lavorativo di disabili mentali - in particolare con la Storia di Antonella e i punti di vista che la ripercorrono: della dirigente della biblioteca, della madre, della ragazza stessa. Cfr. D. Mariani Cerati (a cura di), Disabilità mentale e inserimento lavorativo, "L'integrazione scolastica e sociale", 4/4, settembre 2005, pp. 295-334.
- (32) Le costellazioni di competenze da noi individuate si differenziano da quelle descritte dal documento DeSeCo (2002): in quella sede, i legami che le generano sono creati dagli obiettivi perseguiti, sono cioè work based. Nel nostro caso, invece, tali legami si sono evidenziati nel corso dell'esperienza lavorativa, portando alla luce le interazioni positive tra soggetto e contesto, sono cioè worker based.
- (33) Abbiamo proposto uno dei possibili modi di leggere la tabella: l'ICF aiuta a individuare delle relazioni ma il loro orientamento dipende dal punto di osservazione scelto. Si osservi come tra funzioni e attività ve ne siano alcune lievemente problematiche: flessibilità cognitiva, problem solving, prendere decisioni, parlare, interagire secondo regole sociali, relazioni formali. Evidentemente il contesto altamente positivo permette al ragazzo di esprimersi al meglio nonostante i suoi limiti.
- (34) Tra le possibilità di sviluppo future dell'ICF si prevede infatti anche: "Stabilire collegamenti con il concetto di qualità della vita e la misurazione del benessere soggettivo" OMS, 2002, p. 199. Vedi anche Ricci, 2002, p. 441.

Dario Ianes in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 4, n. 5, novembre 2005

Dario Ianes

Docente di pedagogia speciale e didattica speciale | Scienze della Formazione Primaria | Bressanone | Libera Università di Bolzano
Fondatore e anima culturale delle Edizioni Centro Studi Erickson di Trento



Facebook



Email torna in alto

Credits



