



Gennaio 2016

Il viaggio dell'inclusione

Newsletter del Centro SInAPSi

N. 8, Gennaio 2016

Il Centro di Ateneo SInAPSi è lieto di presentare l'ottavo numero on-line della sua newsletter. Ricordiamo che i numeri precedenti sono scaricabili da:

www.sinapsi.unina.it/newsletter

In questo numero:

OMNIBUS

Pag. 2 - Editoriale

LAVORI EFFETTUATI

Pag. 2 - Tra sogno e progetto, oggi come ieri, gli studenti ripensano alle proprie scelte e si chiedono come si cresce dentro e fuori l'Università, di Maddalena Ligozzi

Pag. 5 - "Pericolo gender?!" ... parliamone!, di Paola Parisio, Nicola Dario Casolare

Pag. 6 - Le differenze a lavoro, di Valentina Paola Cesarano

PROSSIME USCITE

Pag. 6 - Esplorare il prisma dell'inclusione. Tre volumi targati SInAPSi

DA NON PERDERE

Pag. 10 - Ricadute psicologiche della diagnosi tardiva di Disturbo Specifico dell'Apprendimento negli studenti universitari. Spunti di riflessione, di Alessandra Ricciardi Serafino de Conciliis

LE BUSSOLE

Pag. 13 - E se non potessi parlare? (II), di Gennaro Sicignano

Editoriale

di Paolo Valerio, Direttore del Centro SInAPSi

In questo breve editoriale voglio proporre due riflessioni sollecitate dalla lettura dei contributi di questo secondo numero del 2015 della nostra newsletter.

La prima concerne come ogni intervento promosso dal Centro SInAPSi non abbia a che fare solo con il contesto universitario ma entri in contatto con la società nel suo complesso. E ciò non vale solamente per iniziative riconducibili alla Terza Missione dell'Università, come per esempio la giornata organizzata per fugare confusioni, manipolazioni e distorsioni sulla teoria del genere e così contribuire a un discorso pubblico più informato e competente su questioni che riguardano la soggettività e i diritti delle persone e l'aumento degli anticorpi contro ogni forma di discriminazione. Né solo per iniziative, come "Diversitalavoro" istituzionalmente vocate a stabilire un nesso tra università e mondo del lavoro, all'insegna dell'impegno per la promozione delle differenze. Vale anche per un laboratorio condotto in un'aula universitaria - come quello narrato da Maddalena Ligozzi - in cui gli studenti, riflettendo sulla propria esperienza attuale, entrano in contatto con dinamiche delle organizzazioni che incontreranno nella loro vita 'adulta'.

In questo senso tutte le nostre attività sono realmente 'sinaptiche', ossia istituiscono connessioni e collegamenti. Vorrei proporre questa non solo come una proposizione descrittiva ma come uno standard normativo, ossia non semplicemente come una enunciazione di ciò che facciamo ma anche di come dovremmo fare ciò che facciamo. Ogniquale volta le nostre attività - anche quelle più legate all'ambiente universitario - mancano di questa apertura alla società nel suo complesso, noi siamo meno 'sinapsi' e, così, una dimensione importante della tensione inclusiva, che dovrebbe caratterizzare le nostre azioni, va persa. Sono consapevole che così sto dando un parametro molto esigente per valutare il nostro fare, ma penso che l'impegno dell'inclusione non chieda nulla di meno.

La seconda riflessione mi viene dal ricco contributo di Alessandra Ricciardi nella sezione "Da non perdere". Non occupandomi in prima persona di studenti con DSA, mi ha molto interessato l'argomentazione condotta dall'autrice (una delle professioniste in servizio presso SInAPSi). E sono sicuro che anche altri colleghi docenti condivideranno questo interesse. Ma non è su questo che voglio soffermarmi. Piuttosto su come le "continue oscillazioni tra l'impotenza e l'onnipotenza, tra non poter mai essere all'altezza di un compito e sentire di poter raggiungere grandi risultati in alcuni campi", di cui Ricciardi parla in riferimento agli studenti con DSA, possano riguardare ciascuno di noi. E la lezione che ne tratto è che - nell'opera di inclusione - sempre anche de nobis fabula narratur. Non nel senso che non ci siano delle specificità, di cui tener di volta in volta conto nel concreto del lavoro (che felicemente l'autrice definisce "artigianale"), ma nel senso che operando per l'inclusione abbiamo sempre nuove occasioni per comprendere dimensioni della nostra comune esperienza. Questo è un altro modo per dire che di ciò che si fa in termini di inclusione alla fine beneficiano tutti. E che la postura da assumere non è mai quella dello sguardo esteriore ma quello della partecipazione attiva. Che non a caso è uno dei vettori iscritti nel nostro acronimo.

Buona lettura!

Tra sogno e progetto, oggi come ieri, gli studenti ripensano alle proprie scelte e si chiedono come si cresce dentro e fuori l'Università

di Maddalena Ligozzi

Perché sei qui? Qual è il tuo sogno? Qual è il tuo progetto?

Queste sono le domande, che da cinque anni, vengono poste, all'inizio del laboratorio esperienziale^[1] agli studenti che hanno scelto l'insegnamento di "Organizzazione e gestione delle risorse umane" del Prof. Sicca, ordinario presso il Dipartimento di Economia Aziendale. Si tratta di domande che aprono scenari ampi dove è possibile comprendere la motivazione degli studenti, i desideri, le aspirazioni, le speranze e le incertezze relative al futuro. A rompere il ghiaccio è sempre lo studente più sicuro o anche quello che non regge il silenzio. Quasi tutti gli studenti scelgono questo insegnamento perché sono interessati a lavorare "nell'ambito delle risorse umane", ma forse molti non sanno nemmeno bene di che cosa stanno parlando o comunque si immaginano dall'altro lato della scrivania, come *manager* che gestiscono persone, risorse umane. Per molti studenti è questo il sogno: diventare *manager* di aziende automobilistiche, aziende di moda, multinazionali, società sportive etc. Per altri il sogno è più vicino al progetto, ovvero entrare nell'azienda di famiglia o avere un lavoro in ambito amministrativo-contabile. A volte c'è uno scarto ampio tra il sogno e il progetto, perché gli studenti hanno timore di credere nel proprio sogno e considerano sempre l'altra possibilità, quella più vicina, quella su cui puntare, se le cose non vanno bene. Altre volte lo scarto tra sogno e progetto è minore perché gli studenti vogliono tenere i piedi per terra, lasciando poco spazio a sogni ambiziosi e lontani. Infine ci sono studenti che non riescono a dare spazio al sogno: per alcuni la scelta di studi rappresenta un ripiego, una scelta che, a guardare le statistiche, mette i laureati in Economia al terzo posto tra quelli che riescono a trovare più velocemente lavoro.

All'interno del laboratorio dare spazio al sogno e quindi alle proprie ambizioni, ha consentito agli studenti di guardare con più fattibilità al progetto, mettendoci dentro anche elementi del sogno: allora ecco che Martina ci ha detto che sogna un mondo che funzioni meglio, dove non bisogna aspettare "tempi biblici" per sbrigare le proprie pratiche burocratiche. Martina non vuole gestire un'impresa tutta sua, ma desidera lavorare in un'azienda pubblica per migliorarne l'efficienza. Un compito arduo e forse ingrato, pensa buona parte del gruppo. Lei ci crede, perché troppe volte ha visto ingiustizie insopportabili: "non si può morire, aspettando un'autorizzazione, un permesso che

non arriva!".

Claudio, invece è tornato a Napoli, dopo tre anni di esperienza a Torino, dove si è trasferito dopo aver conseguito la laurea triennale. Egli non riusciva a stare lontano dalla sua terra, ne sentiva la mancanza. Non sopportava l'atteggiamento discriminante che c'è nei confronti del Meridione d'Italia. Ha deciso, quindi, di tornare a Napoli: sta lavorando a una tesi sui beni confiscati alla camorra. Vorrebbe fare l'amministratore giudiziario per occuparsi più fattivamente di questo settore. Egli pensa che il genio e la creatività venga soprattutto dalla gente del Sud. Questa dichiarazione coinvolge emotivamente il gruppo e consente anche agli altri di esprimere con maggiore coraggio le proprie aspirazioni e ambizioni.

È molto forte, però, la paura di credere di avere delle possibilità, perché il gruppo si sente contagiato dall'idea che non c'è spazio per tutti nel mondo del lavoro, per cui bisogna far presto e accontentarsi di ciò che si trova.

Come si sceglie un'organizzazione?

Nel secondo incontro, quando vengono letti copioni di storie di altri studenti che si confrontano sulla propria scelta, la maggior parte del gruppo ritiene di aver scelto Economia, dopo aver consultato le statistiche.

Pochi sono propensi a considerare, almeno all'inizio, i motivi personali della scelta, connessi alla propria storia. Solo Marcella riesce a parlarci della forte spinta competitiva che c'è nella propria famiglia: tutti i cugini studiano Medicina, lei, però, sentiva di non poter reggere un percorso tanto lungo, né le pressioni e le aspettative della famiglia allargata. La sua scelta è stata di ripiego, perché ha escluso le altre possibilità e non aveva un'idea chiara circa interessi e ambizioni. Forse Marcella è riuscita a costruirsi un'idea *strada facendo*, attraverso studi che le sono comunque piaciuti.

In questi anni è stato costante il ricorso del gruppo al pregiudizio secondo cui gli altri, i *figli preferiti* per così dire, hanno vie preferenziali: quelli che si laureano alla Bocconi, quelli che studiano Medicina etc. Nel gruppo viene sottolineato che tale preconetto non aiuta a considerare la propria personale specificità e la fatica di dover pensare e costruire un proprio progetto senza avere percorsi privilegiati.

Pensare alla scelta fa emergere nel gruppo ricordi lontani e aiuta a ritrovare nella propria scelta, aspetti di investimento e coinvolgimento personale, connessi alla propria storia.

Solo rintracciando elementi fortemente personali, che mettono lo studente in discussione in prima persona, è possibile sentire un senso di responsabilità nei confronti delle proprie scelte e provare a puntare su di sé in quanto "risorse umane".

Come si cresce in un'organizzazione?

Nel terzo incontro il *focus* del discorso è sul momento attuale e sulle esperienze che gli studenti vivono all'Università nella relazione con colleghi e docenti e fuori dall'Università nei contesti formativi e professionali che hanno scelto e in quelli che sceglieranno.

Si tratta di un momento cruciale durante il quale gli studenti si interrogano su quello che hanno realizzato, sulle esperienze che hanno maturato, sulle competenze che hanno costruito.

Rispetto a tali questioni gli esiti sono sempre molto simili nel corso di questi cinque anni.

Il gruppo si confronta sulle diverse esperienze di relazione con ambienti di lavoro e di studio. Emerge che una relazione difficile e complessa con un capo o con un docente può spingere lo studente a reagire in modi diversi: fuga verso altre esperienze, blocco o rallentamento, aggressività e ritorsione.

A volte c'è la svalutazione di sé o del docente e il calo dell'interesse verso una determinata materia o esperienza; altre volte c'è la ricerca di soluzioni alternative, per evitare di confrontarsi con gli ostacoli che complicano il proprio percorso di studio.

Infine, in situazioni difficili, ci può essere il consolidamento della propria motivazione a riuscire, ovvero il desiderio di imparare anche in situazioni di "cattività".

La distanza percepita dai docenti/capi, che, a volte, viene rappresentata dalla separatezza degli ambienti abitati, può evocare nello studente la percezione che i docenti o i dirigenti siano poco disponibili e rifiutanti: es. *stanno nell'altra stanza, fanno altre cose, sono poco comunicativi, non mi spiegano le cose, non sostengono la mia crescita!*

In questi casi gli studenti possono sentire una spinta a fuggire e a svalutare l'esperienza, quando è deludente; altre volte invece possono persistere nel tentativo di superare gli ostacoli, facendo domande, cercando soluzioni.

Il modo differente di reagire è relativo anche ai diversi tratti di personalità che possono facilitare o impedire obiettivi e progetti personali.

Il progetto universitario, come quello professionale, è infatti personale e implica una capacità di autogestirsi e programmare i diversi *step*.

A volte i progetti personali incontrano quelli degli altri all'interno di un "gruppo di lavoro".

In genere in questi laboratori emerge una visione molto vicina a quello che succede nella maggior parte delle organizzazioni: se le persone hanno buone relazioni con i capi/docenti e hanno stima di loro, riescono a "fare meglio" sentendosi soddisfatte e a produrre di più nel sistema, sentendosene parte integrante.

Quando, però, la leadership non è carismatica, ma fredda e distanziante (es. *docente che boccia, leader che esclude o ignora i membri del gruppo*), essa fa leva su un abuso di potere e rischia di danneggiare la relazione e di impedire la crescita nel sistema.

Quando una *leadership* è autoritaria, solitamente il lavoro richiede più energie, come se dovesse avvenire in una situazione di affaticamento; la comunicazione può essere poco chiara e incoerente; i membri del gruppo restano nel sistema, se è necessario alla sopravvivenza, oppure se si ritiene di non poter cambiare lo *status quo*; oppure si cercano altre esperienze gratificanti, come ad esempio l'appartenenza ad un'associazione, che possano colmare i

limiti del sistema.

Molti sono gli studenti che dichiarano di appartenere ad un'associazione studentesca o di altra natura. Ciò consente loro di investire su un gruppo di lavoro, individuando ruoli, compiti e funzioni, riconoscendosi meriti e demeriti, risorse e limiti. Nel descrivere la propria esperienza, Marco si sente dispiaciuto perché ritiene di non essere stato un buon *team leader*: è riuscito a lavorare solo con chi voleva lavorare con lui, tralasciando il resto della squadra che non partecipava agli incontri e non mostrava un autentico interesse. Marco si chiede che cosa poteva fare per coinvolgerli, sente che in parte ha fallito perché non ha coinvolto l'intero gruppo, assegnando compiti e funzioni, ma ha collaborato solo con quei pochi che riconoscevano il proprio ruolo e lo seguivano. *È facile essere un leader in questo modo ... conclude.*

Tali riflessioni aiutano il gruppo a pensare a quegli elementi rilevanti che fanno crescere una persona e il suo *team* nel tempo:

- Competenze specifiche (saper lavorare in *team*, padronanza della lingua straniera, saper delegare e saper assumere delle responsabilità)
- Pensiero positivo e divergente
- Capacità di scegliere e di rinunciare
- Capacità di apprendere dall'esperienza.

Far parte di un gruppo e collaborare non è semplice perché a volte si vivono sentimenti contrastanti di competizione e cooperazione. I ruoli all'interno del gruppo non sempre sono chiari e definiti (dipende dallo stile del leader, dalla maturità e dall'autonomia del gruppo).

Nei gruppi paritari la responsabilità in vista di un obiettivo comune dovrebbe essere assunta da tutti i membri allo stesso modo. Tuttavia non sempre il carico di lavoro viene suddiviso equamente.

In questi gruppi contano le caratteristiche di personalità, la *leadership* e l'investimento nel compito, che spingono a impegnarsi oppure a defilarsi.

In base al tipo di leader cambiano anche le relazioni tra i membri e i ruoli in un gruppo di lavoro. Ad esempio, a volte un leader direttivo che precisa bene i compiti dà sicurezza, ma, se è troppo rigido, penalizza l'intraprendenza e la creatività.

Altre volte un leader democratico può incoraggiare l'intraprendenza e la tendenza di una persona a prendersi maggiori responsabilità, ma non sempre sostiene un'equa suddivisione dei ruoli e dei compiti.

Un leader lassista/permisivo può creare nel gruppo poca definizione, rabbia e confusione nella gestione delle responsabilità.

È sorprendente osservare come questi contenuti, senz'altro rintracciabili in diversi manuali, siano però emersi dal gruppo e dal confronto tra i propri membri.

Conclusioni

Gli incontri successivi sono dedicati al lavoro di sistematizzazione dell'esperienza attraverso la presentazione di un *power point* sugli esiti del percorso e all'elaborazione della fine dell'esperienza.

In questi gruppi si passa sempre attraverso un momento depressivo, non in senso patologico, ma in senso evolutivo. Il gruppo sanamente si deprime quando i membri al suo interno riconoscono i limiti della propria scelta, divengono più consapevoli dell'illusione iniziale di vedersi già *Manager*, sono disposti a riconoscere lo sforzo e la fatica di dover completare il percorso universitario per poi vivere l'incertezza dell'essere neolaureati alla ricerca di esperienze professionali e formative, temono il confronto con gli altri e la spinta competitiva per entrare nel mondo del lavoro, vivono la pressione di dover "far presto".

Solo potendosi prima deprimere, è possibile ritrovare spinte propulsive e creative. Nel corso dell'esperienza, gli studenti riescono a riconoscere le proprie difficoltà, i limiti e le risorse personali, riescono a dare valore, non solo a demolire esperienze formative e lavorative che hanno intrapreso, anche quando inizialmente venivano descritte come completamente fallimentari; riescono a esprimere in gruppo emozioni e pensieri in relazione a vicende personali, senza ricorrere a colpevolizzazioni facili e a pregiudizi per giustificarsi; riescono a partecipare e a "utilizzare" il tempo del laboratorio sentendosi "inclusi" nel discorso e responsabili del buon esito dell'esperienza.

Alla fine di questa esperienza, quasi sempre gli studenti, almeno quelli più assidui, hanno intuito cosa significa essere "risorse umane", non perché ne hanno appreso la definizione, ma perché sono riusciti in maniera creativa a investire sulla propria capacità di pensare insieme per trovare risposte condivisibili, per dare senso alle esperienze vissute e al proprio progetto di vita, a partire da sé e dalle proprie scelte.

[1] Per una descrizione della struttura e delle finalità del laboratorio si veda l'articolo pubblicato sulla Newsletter 3 di Sinapsi http://www.sinapsi.unina.it/nl3_laboratorio_esperienziale

"Pericolo gender?!" ... parliamone!

di Paola Parisio e Nicola Dario Casolare

Il 29 ottobre, al Comune di Napoli, in Sala Giunta, si è tenuto un seminario intitolato "Pericolo Gender? ...parliamone!". L'evento ha visto la partecipazione di differenti figure istituzionali e professionali al fine di promuovere una riflessione congiunta e aperta sul dilagante allarmismo originato dalla cosiddetta "teoria gender". L'attenzione è stata posta sull'importanza dell'Istituzione scolastica come luogo e garante della formazione dei e delle cittadini/e. Infatti, la scuola e coloro che la abitano sono chiamati a produrre nuovi saperi, saperi fondati sul rifiuto della discriminazione nei confronti delle persone che non aderiscono a quella che viene definita dottrina "eterosessista". I relatori e le relatrici si sono concentrati sulla necessità di formare gli/le insegnanti e i genitori per promuovere un processo trasformativo della Cultura e dei Costumi.

Quella che viene definita "Teoria Gender" altro non è che un'arbitraria, fuorviante, scorretta e distorta interpretazione dei "Gender Studies" e della "Queer Theory"; due prospettive differenti ma complementari, che si occupano dello studio dei significati socio-culturali della sessualità e dell'identità di genere. La cosiddetta campagna "anti-gender" crea disinformazione diffondendo una vera e propria forma di terrore rispetto a quella che invece è la lotta da parte di minoranze culturali (donne, persone omosessuali, culture colonizzate ed etnie non-bianche) che da decenni (dagli anni '50 in America) cercano, in maniera trasversale e interdisciplinare, di rendersi visibili e quindi esistenti e con pari diritti; diritti che non sono il punto d'arrivo, ma il punto di partenza di una cultura inclusiva. La teoria gender fa leva sulla paura dell'altro, che da sempre è quella che ha creato disuguaglianza, esclusione, disagio e dolore.

Come si può insegnare a rispettare l'alterità se questa si pone come una sfida ad accogliere ciò che si sente come estremamente distante da sé? La scuola è il luogo in cui ogni bambino e bambina ha l'opportunità di sperimentarsi per la prima volta in un ruolo diverso da quello di figlio, entrando in relazione con persone nuove, da conoscere. Inoltre, essa rappresenta una città-mondo per i bambini e le bambine, un luogo dove esplorare, esplorarsi e apprendere con criticità a conoscere. Quali ostacoli si frappongono all'affermazione delle differenze?

Il lavoro che si propone alle scuole è finalizzato a scardinare e decostruire stereotipi e pregiudizi legati alle differenze di genere determinando una complessificazione del modello binario che, da sempre, origina esclusione e discriminazione nei confronti di chi non si sente descritto e non si riconosce nella logica del genderismo e dell'amore etero-normativo.

Il genere è una costruzione di carattere culturale-simbolico, pertanto la mission di educatori e professionisti della formazione è quello di educare adulti, bambini e adolescenti a una Cultura delle Differenze offrendo una visione pluralistica d'insieme che consenta loro di approcciare, trattare e affrontare in maniera scientificamente corretta le varie questioni connesse all'orientamento sessuale, all'identità di genere e a tutto ciò che da essa deriva. Diventa necessario scardinare l'idea che esiste una verità assoluta e facilitare la costruzione di uno spazio di riflessione congiunta sulle questioni legate alla discriminazione a agli effetti sortiti dallo stigma sessuale favorendo l'inclusione; a partire proprio dalla scuola e dalla famiglia, che costituiscono il luogo elettivo della trasmissione di valori e della costruzione attiva di nuovi discorsi fondati sulla non discriminazione e sul rispetto delle differenze.

Bibliografia

- Connell, R. (2009). *Gender*, 2nd edition. Trad. it. *Questioni di genere. Seconda edizione*. il Mulino, Bologna.
- Gelli, B. (2009). *Psicologia della differenza di genere. Soggettività femminili tra vecchi pregiudizi e nuova cultura*. FrancoAngeli, Milano.
- Graglia, M. (2012). *Omofobia. Strumenti di analisi e di intervento*. Carocci, Roma
- Herek, G.M. (2000). The psychology of sexual prejudice. *Current direction in psychological science*, vol. 9, no. 1.
- Lingiardi, V. (2012), *Citizen gay. Affetti e diritti*. Il Saggiatore tascabili, Milano
- Lingiardi, V., Nardelli, N. (2014). *Linee guida per la consulenza psicologica e la psicoterapia con persone lesbiche, gay e bisessuali*. Raffaello Cortina, Milano.
- Piccone Stella, S., Saraceno, C. (1996). *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*. il Mulino, Bologna.
- Prati, G., Pietrantoni, L., Buccoliero, E., Maggi, M. (2010). *Il bullismo omofobico. Manuale teorico-pratico per insegnanti e operatori*. FrancoAngeli, Milano.
- Prunas, A. (2014). La varianza di genere. In M. Lancini, F. Madeddu (a cura di), *Giovane adulto. La terza nascita*. Raffaello Cortina, Milano.
- Sartori, F. (2009). *Differenza e disuguaglianze di genere*. il Mulino, Bologna

Sitografia

- Associazione Italiana di Psicologia (2015). Position statement sulla diffusione degli Studi di Genere, 12/03/2015. <http://www.aipass.org/files/>
- Ministero dell'Interno (2014). http://www.interno.gov.it/sites/default/files/dati_polizia_criminale_omicidi_violenza_di_genere.pdf.
- www.bullismoomofobico.it
- www.arcigaynapoli.org

Le differenze a lavoro

di Valentina Paola Cesarano

Lo scorso 25 novembre ha avuto luogo presso il complesso universitario di Monte Sant'Angelo la terza edizione dell'evento "Diversitalavoro", in collaborazione con il Centro SInAPSi. Il progetto è nato nel 2007, con lo scopo di favorire l'inclusione lavorativa, specialmente delle persone che più sono a rischio di discriminazione ossia persone con disabilità, di origine straniera o transgender, maggiormente esposte a fenomeni di esclusione.

Diplomati e laureati si sono presentati armati del loro curriculum vitae e hanno potuto accedere in maniera gratuita al servizio "Check Cv", in cui responsabili del recruiting hanno visionato i curriculum dei partecipanti fornendo indicazioni su come migliorare il proprio biglietto da visita. Tale attività è stata seguita nel pomeriggio da un seminario focalizzato sulle regole d'oro da seguire non solo per la stesura del curriculum vitae ma anche per affrontare al meglio un colloquio di lavoro.

Il seminario ha consentito di evidenziare l'importanza della personalizzazione del cv che non solo deve presentare chi si è in termini di sapere, saper fare e saper essere, traducendo tali dimensioni in conoscenze, abilità e competenze ma deve essere mirato a chi lo si presenta o invia. Ci sono punti critici sul cv? Per esempio una laurea fuori corso, inattività prolungate? È opportuno scrivere nella lettera di presentazione i motivi e aggiungerete al cv tutte le altre attività seguite, dai corsi di formazione, al volontariato. Il cv deve essere completo, ordinato e ben organizzato, pertanto deve contenere le seguenti informazioni: dati anagrafici, istruzione e formazione, esperienze professionali, conoscenze linguistiche, conoscenze informatiche, caratteristiche personali, obiettivo professionale, disponibilità, interessi, consenso al trattamento dei dati. Sono tanti, poi, gli accorgimenti in base alla propria storia e alle proprie problematiche personali. Un suggerimento per le persone in condizione di disabilità è quello di non inserire nel cv la patologia e la percentuale di invalidità ma scrivere solamente "Appartenente alle categorie protette ai sensi della legge". Il resto è meglio specificarlo in maniera più approfondita nella lettera di presentazione. Per le persone di origine straniera, per esempio, è fondamentale specificare il reale livello di italiano.

"Diversitalavoro" è anche espressione dei cambiamenti economici e sociali legati al mercato del lavoro, che implicano inevitabilmente una complessità crescente delle organizzazioni e della composizione della forza lavoro e che hanno spinto molte aziende a implementare le politiche di gestione delle differenze (in termini di età, provenienza geografica, origine etnica, background culturale, identità di genere, condizione di salute, orientamento sessuale, religione o altre convinzioni personali). Risulta fondamentale il passaggio da una logica di non discriminazione a una gestione e valorizzazione della Diversità, considerata oggi un elemento di successo dell'Azienda. Altrettanto importanti sono l'orientamento e la preparazione dei beneficiari al mondo del lavoro, in termini di ricognizione della propria storia formativa e professionale, le proprie competenze e aspettative, le proprie risorse e limiti al fine di far emergere le capacità e la consapevolezza necessarie a effettuare in autonomia le diverse scelte professionali. Da qui la necessità di ideare percorsi di educazione al lavoro innovativi, condivisibili e replicabili in situazioni e in contesti diversi, coinvolgendo il mondo delle imprese al fine di contribuire a creare un mercato del lavoro più inclusivo nel rispetto delle pari opportunità.

Esplorare il prisma dell'inclusione. Tre volumi targati SInAPSi

Sono apparsi o sono di imminente pubblicazione tre volumi riconducibili alle attività di ricerca del Centro SInAPSi.

Due sono ospitati nella collana del Centro "Nessuno escluso. Modelli e pratiche interdisciplinari per l'inclusione", presso la Fridericiana Editrice Universitaria.

Il terzo appare invece nella collana "punto org" dell'Editoriale Scientifica.

Qui di seguito offriamo una breve descrizione dei volumi, corredata degli indici.

Affettività, relazioni e sessualità nella persona con disabilità tra barriere familiari e opportunità istituzionali, Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria, 2015, pp. 131.

a cura di Tiziana Liccardo, Alessandra Ricciardi Serafino de Conciliis, Paolo Valerio Anna Lisa Amodeo, Paolo Valerio

Descrizione

Il volume affonda le sue radici nel convegno *Corpi Sessuati: Disabilità, Affettività e Intimità* organizzato dal Centro SInAPSI nel maggio 2013 e prosegue il discorso avviato in quell'occasione. L'obiettivo è di articolare il dibattito scientifico sul tema della sessualità nelle condizioni di disabilità fisica e psichica. Si tratta di un tema delicato (in tutte le accezioni del termine), che spesso attiva forme di resistenze e/o denegazioni. Gli autori, invece, si impegnano a rompere la coltre di imbarazzi ed elusioni e ad affrontare la tematica senza pregiudizi, con rigore scientifico e passione civile, mobilitando un vasto arsenale concettuale di matrice interdisciplinare e contribuendo così anche a disvelare le dinamiche psico-sociali che alimentano i silenzi sulla questione.

Il volume è organizzato in tre sezioni.

La prima prende le mosse da una riflessione filosofica, che si interroga sui concetti di amore, sessualità e intimità dalla prospettiva dell'etica (in quanto distinta dalla morale); prosegue con l'esplorazione della questione della sessualità delle persone con disabilità sulla scorta di categorie psicologiche e sociologiche (indagando anche i vincoli istituzionali che condizionano l'esperienza di tale dimensione dell'umano esistere, soprattutto nel caso delle persone in condizione di marginalità); e culmina, in chiave pedagogica, collocando il tema nell'orizzonte del *capability approach*, della *positive psychology* e dell'idea di benessere.

La seconda parte sviluppa l'interrogazione attraverso una combinazione di saperi teorici ed *expertise* professionale. In tal modo si offre un visione prismatica del tema, accostandolo da diversi lati. La psicologia clinica consente di indagare, da un lato, come i modi che le persone con disabilità hanno di vivere la dimensione sessuale dipenda moltissimo da come l'ambiente di vita (e primariamente il rapporto con la madre) ha strutturato l'esperienza della propria condizione di disabilità; e, dall'altro, di investigare le rappresentazioni che tutti noi ci facciamo della vita sessuale delle persone con disabilità, spesso indulgendo a tabù e pregiudizi di cui non siamo consapevoli e che metodologie come il *Social Dreaming* consentono di portare alla luce. Le discipline giuridiche offrono ulteriori *aperçu* sulla questione, che si muove al crocevia di concetti fondamentali come quello di diritto, meta-diritto, responsabilità, soggettività e sfera corporea e intima. Infine, sulla scorta del dibattito internazionale e sulla base di una *expertise* psicologica, si affronta la decisiva tematica della formazione degli operatori e si disegna il profilo del "love giver" come figura professionale specializzata.

L'ultima parte ospita delle testimonianze che aprono il discorso alla concretezza dell'esistenza.

Indice

Introduzione

di Tiziana Liccardo, Alessandra Ricciardi Serafino de Conciliis, Paolo Valerio

Parte I: *Disabilità, sessualità e intimità: coordinate teoriche*

Etica, disabilità e intimità

di Aldo Masullo

Le organizzazioni istituzionali della sessualità

di Alain Giami

A flourishing life: educarsi al ben-essere per promuovere il progetto di vita

di Elisabetta Ghedin

Parte II: *Oltre i pregiudizi: il diritto delle persone con disabilità all'affettività e alla sessualità. Riflessioni interdisciplinari*

Riflessioni sull'impatto emotivo della disabilità sulla dimensione sessuale

di Alessandra Ricciardi Serafino de Conciliis

La sessualità delle persone con disabilità intellettiva: una sessualità 'disabile'?

di Giacomo Viggiani

Sessualità e disabilità: tabù e pregiudizi attraverso un'esperienza di Social Dreaming

di Tiziana Liccardo

Affettività e sessualità nella disabilità. La formazione degli operatori

di Fabrizio Quattrini, Mario Fulcheri

Conclusioni

di Tiziana Liccardo, Alessandra Ricciardi Serafino de Conciliis

Appendice: *Testimonianze*

Dall'autonomia personale al raggiungimento del benessere psico-fisico

di Eugenio Tomasoni

La questione sessuale nella patologia autistica
di *Piera Costa D'Albora*

Il bilancio di competenze all'Università: esperienze a confronto, Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria, 2015, pp. 200.

a cura di **M. Striano, R. Capobianco**

Descrizione

Il volume offre al lettore un ampio ventaglio delle tante iniziative di *Bilancio di Competenze* disseminate all'interno degli atenei italiani: dall'Università degli studi di Napoli Federico II all'Università Roma 3, dall'Università di Torino a quella di Foggia, dall'Università del Salento a quella di Venezia Cà Foscari. È la prima volta che, in unico volume, vengono presentate e messe a confronto le varie proposte di bilancio di competenze realizzate in ambito universitario.

Dal Nord al Sud della nostra penisola gli Atenei, in linea con quanto richiesto dal mondo del lavoro e dall'Unione Europea, da diversi anni accademici, hanno attivato per i propri studenti universitari dei servizi di bilancio di competenze che possono essere considerati a tutti gli effetti anche dei *servizi didattici* in quanto mirano a promuovere la capacità di agire sulla costruzione della propria identità, della propria immagine di sé anche in diversi contesti, ma anche della propria autoefficacia: tutti aspetti utili al fine di meglio elaborare un proprio *Progetto di vita*.

Voci del mondo accademico ed autorevoli membri della Federazione Europea dei Centri di Bilancio e di Orientamento Professionale (FECBOP) presentano le loro esperienze, tutte diverse e variegate, un caleidoscopio di pratiche orientative che, recuperando la dimensione narrativa ed autobiografica, guidano e sostengono lo studente, attore e protagonista del bilancio, verso nuove progettazioni esistenziali, favorendo contemporaneamente l'acquisizione di competenze progettuali.

Tanti gli strumenti adottati dai singoli bilanci e presentati nel volume: dal classico *Portfolio di Competenze* al più innovativo *My patchwork skills*, dai tanti format standardizzati che richiedono al soggetto di indicare il proprio Progetto di vita a strumenti che invece spostano l'attenzione dalla prestazione (l'oggetto della competenza) alla persona (il soggetto della competenza), dal *digital storytelling* al *digital curricula story*: tutti strumenti sperimentati sia a livello individuale che a livello grupale.

Il titolo del volume riprende quello del seminario di studi organizzato a Napoli il 27 maggio 2014 dal Centro di Ateneo SInAPSi in collaborazione con il Dipartimento di Studi Umanistici e il corso Dottorato in "Human Mind and Gender Studies" (Mind, Gender and Languages) dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, con l'obiettivo di far interagire i vari tipi di esperienze, i diversi punti di vista e le molteplici pratiche operative in merito alle varie forme di bilancio di competenze presenti all'interno delle università italiane.

Indice

Il Bilancio di Competenze nella prospettiva del *Lifelong Learning*
di *Maura Striano*

All'Università da adulti. Il contributo del Bilancio di Competenze per il riconoscimento dell'esperienza lavorativa come CFU e per il *Job Placement*
di *Paolo Serreri*

Il valore delle competenze per l'apprendimento universitario. Indicatori, processi, situazioni
di *Fiorino Tessaro*

Vision e mission del laboratorio di bilancio delle competenze dell'Università degli Studi di Foggia
di *Isabella Loidice, Daniela Dato*

Il Bilancio di Competenze: una metodologia orientativa per apprendere a progettare e riprogettare il proprio percorso esistenziale
di *Manuela Ladogana, Severo Cardone, Francesco Mansolillo*

Bilancio di Competenze e *portfolio* tra formazione, orientamento e valutazione
di *Emanuela Maria Teresa Torre*

Obiettivo *Portfolio Worker*: l'esperienza integrata dell'Ateneo Salentino
di *Maria Ermelinda De Carlo*

Il Bilancio di Competenze all'Università tra EQF e *Life Skills*
di *Rosaria Capobianco*

My patchwork skills: un dispositivo di ricognizione/promozione personale
di *Marianna Capo*

Transformare le pratiche nelle organizzazioni di lavoro e di pensiero, Napoli: Editoriale Scientifica, 2015, pp. 353.

a cura di **S. Oliverio, L.M. Sicca, P. Valerio**

Descrizione

Il volume rappresenta l'esito di unariflessione sull'inclusione delle persone *gender non conforming* nel mondo del lavoro avviata il 28 febbraio 2013 con la Tavola Rotonda "Transitare al lavoro: inclusione e buone pratiche", organizzata dal Centro di Ateneo SInAPSi nella cornice della manifestazione "Diversitalavoro". Lasciandosi interrogare dal diritto delle persone *transgender* a non essere discriminati nell'accesso a possibilità occupazionali adeguate né sui posti di lavoro, il testo interroga, con una postura *critica*, le "organizzazioni di lavoro e di pensiero" quanto al loro potenziale di equità e all'adeguatezza delle loro configurazioni attuali.

Coerentemente con la filosofia dell'inclusione di SInAPSi, il volume sposa un approccio interdisciplinare e la necessità di un dialogo costante tra saperi specialistici e saperi professionali, in modo da non riposare nel monologismo del noto bensì avventurarsi nell'apertura del nuovo e dell'ancora inesplorato, e inesplorabile senza una pluralità di prospettive.

Il volume è articolato in 19 capitoli (firmati da un ricco *parterre* di autori) raggruppati in tre parti. Nella prima, l'accento è più sulle 'organizzazioni di lavoro' e la questione viene affrontata combinando l'ottica propria degli *organizational studies* con quella giuridica e lo sguardo dall'interno di intellettuali e attivisti. Nella seconda, concentrata sulle 'organizzazioni di pensiero', si affrontano, in chiave di dialogo interdisciplinare, tematiche come lo stigma, l'identità personale e organizzativa, la diversità, la pressione istituzionale e le dinamiche di potere, investigando i processi (sia simbolici sia reali) che producono discriminazione e affacciando categorie per leggere e trasformare tali fenomeni.

La terza parte ospita un Glossario minimo, che mira a dare al lettore non specialista ma intellettualmente curioso chiarificazioni su alcuni dei termini più significativi ricorrenti nel testo.

Transformare le pratiche nelle organizzazioni aspira a non essere un volume solo accademico bensì un testo che, basandosi sull'incontro di sguardi molteplici e vari, indirizzati alla complessità dell'identità (individuale e organizzativa) e al rischio sempre incombente della in-differenza, aiuti una riflessione sull'inclusione nei contesti organizzativi come pratica di coltivazione della diversità e come condizione della piena realizzazione di tutti.

Indice

Nota editoriale

Prefazione di *Gaetano Manfredi*

Capitolo 1

Una specie d'introduzione: l'inclusione come ex-marginalizzazione

Parte I: Pratiche di lavoro

Capitolo 2

Dalla lotta di classe alla trans-exploitation. Uno sguardo storico

Capitolo 3

La non neutralità dei modelli di gestione delle risorse umane

Capitolo 4

Una sperimentazione per le politiche di Diversity Management in Italia. Il programma DJ

Capitolo 5

La lotta per i diritti delle persone gender non conforming nel mondo del lavoro

Capitolo 6

Discriminazione delle persone transgender sul posto di lavoro: una possibile inclusione nel silenzio normativo

Capitolo 7

Le persone trans nel mondo del lavoro. Alcune riflessioni dall'interno

Capitolo 8

Sostenere le persone transgender e transessuali nell'inserimento lavorativo.

Capitolo 9

Trans/formare la relazione di impiego dei lavoratori gender variant. Tra reciprocità e logica del dono

Capitolo 10

Idoneità di genere? Un caso di mobbing sul luogo di lavoro ai danni di una persona in transizione

Parte II: ... e di pensiero

Capitolo 11
Basterebbe così poco

Capitolo 12
Complicati equilibri. Il lavoro con le persone transessuali e transgender in epoca di crisi

Capitolo 13
Stigma anti-transgender: una potente barriera all'accesso di risorse

Capitolo 14
Stigma, potere e la trappola dell'esclusione

Capitolo 15
Varcare il confine

Capitolo 16
Sfondi e figure dei processi di individuazione. Tra identità e trasformazione

Capitolo 17
Identità organizzativa, identità individuale e trans/formazione

Capitolo 18
Una via pedagogica verso l'inclusione delle persone gender non conforming: tra narrazione e formazione

Capitolo 19
Diversi a se stessi: liminalità e inclusione organizzativa. Pedagogia, Organizzazione Aziendale e Psicologia clinica

Parte III: Glossario minimo: appunti su alcune parole-chiave del libro

Gli autori dei capitoli del volume sono (in ordine alfabetico): Anna Lisa Amodeo, Christian Ballarin, Davide Bizjak, Ilaria Boncori, Rossella Bonito Oliva, Simone Cangelosi, Marco De Giorgi, Guglielmo Faldetta, Paolo Fazzari, Vittoria Fiorelli, Stefano Maltese, Porpora Marcasciano, Piergiorgio Masi, Antonia Monopoli, Andrea Morniroli, Stefano Oliverio, Edoardo Mollona, Chiara Repetto, Cristiano Scandurra, Luigi Maria Sicca, Luca Solari, Maria Spanò, Maria Gigliola Toniollo, Paolo Valerio.

Ricadute psicologiche della diagnosi tardiva di Disturbo Specifico dell'Apprendimento negli studenti universitari. Spunti di riflessione

di Alessandra Ricciardi Serafino de Conciliis

A seguito dell'emanazione della legge 170/10 nel Centro SInAPSi è stato costituito un servizio specifico di accompagnamento al percorso universitario rivolto agli studenti con DSA. Negli anni c'è stato un progressivo aumento delle richieste di supporto, ma in particolare sono aumentate sensibilmente le richieste degli studenti che hanno ottenuto una diagnosi solo in età adulta.

Sono giovani che in seguito alla diffusione dell'informazione sui disturbi specifici dell'apprendimento, scaturita dall'eco mediatica che ha seguito l'entrata in vigore della legge 170, si sono riconosciuti nelle testimonianze delle persone con dislessia e in autonomia hanno deciso di chiedere un approfondimento diagnostico per i DSA. Sono giovani che hanno vissuto con malessere gli anni della scuola, pur impegnandosi non hanno mai sentito di essere valutati effettivamente per le loro capacità. Ritenuti spesso sfaticati, distratti o poco intelligenti sono cresciuti con la convinzione di essere "sbagliati". In alcuni casi anche le loro relazioni familiari non sono state soddisfacenti e sono state compromesse dall'andamento scolastico. Sono persone che non si sono mai arrese e, pur con grande sofferenza e fatica, hanno sopportato umiliazioni e incomprensioni. La fine del percorso scolastico è per queste persone una liberazione, ma nonostante l'infelice esperienza scolastica hanno voglia di intraprendere uno studio universitario.

Per questi giovani adulti aver ascoltato le testimonianze di alunni e di genitori di bambini con DSA ha aperto una possibilità di trovare un senso alla loro fatica e in base a ciò hanno iniziato a cercare in rete informazioni più precise e si sono informati sui centri a cui rivolgersi per avere una diagnosi. I primi studenti che si sono rivolti al nostro servizio hanno effettuato la diagnosi fuori regione, a testimonianza di una grande motivazione e determinazione, ma negli ultimi due anni sono aumentate le diagnosi effettuate presso le ASL di appartenenza, visto la recente diffusione anche nella nostra regione di servizi di diagnosi per i DSA in età adulta. Giungere all'università con una diagnosi significa ritrovare slancio e motivazione verso gli studi, ma l'esperienza di lavoro maturata in questo campo ha mostrato che non sempre le cose sono così semplici come ci si potrebbe immaginare, anzi le richieste sono spesso ambivalenti, il lavoro di supporto risulta ostacolato da forti resistenze.

Lavoro come psicoterapeuta all'interno di un gruppo di lavoro multidisciplinare che ha come obiettivo la personalizzazione del percorso di studio universitario, per tutti gli iscritti che ne hanno diritto. L'equipe di lavoro è composta da diversi professionisti della psicologia, della pedagogia e della tecnologia assistiva, in modo che l'intervento proposto possa contemplare una gestione ampia delle eventuali questioni poste dagli studenti. Personalizzare il percorso di studi significa che per ogni studente viene pensato, organizzato e realizzato un progetto costruito sulle singole peculiarità, è un lavoro artigianale che si inserisce tra lo studio in autonomia dello studente e la libertà della valutazione dell'esame da parte del docente.

Le fasi della progettazione sono quattro. La prima è quella di accoglienza dello studente e della sua richiesta di supporto, in questa fase si raccoglie il materiale diagnostico che lo studente presenta e lo si utilizza per comprendere quali difficoltà possono presentarsi in base al percorso di studi universitario scelto dallo studente. Sulla scorta di questa valutazione si accede alla seconda fase della progettazione, quella della consulenza, in cui lo studente viene invitato ad attivare le sezioni della pedagogia e/o tecnologia e/o counselling, per comprendere quali possono essere le strategie da attivare in suo favore. Conclusa la fase delle consulenze, l'equipe, come terzo momento, predispose un progetto, cioè l'insieme strutturato degli interventi da realizzare per supportare l'apprendimento e la realizzazione delle prove di esame, e individua tra i propri operatori un referente di progetto, Case manager, che si interfaccia con lo studente per qualsiasi problematica. Infine il progetto viene presentato allo studente che può accettarlo tutto o in parte e proporre eventuali modifiche.

Di solito il primo impatto degli studenti con i nostri servizi è caratterizzato da grande entusiasmo e voglia di fare, ma, di fatto, osserviamo che non sempre la possibilità di usufruire della personalizzazione del percorso universitario viene vissuta serenamente. È il caso di molti giovani con una diagnosi di dislessia fatta in ritardo o che, seppur fatta in età pediatrica, non è stata utilizzata durante il percorso scolastico della scuola secondaria di primo e secondo grado. Questi studenti presentano molte più difficoltà ad avvantaggiarsi degli strumenti compensativi e dispensativi di cui necessitano, rispetto agli studenti che hanno ricevuto una diagnosi di dislessia tempestiva e hanno ricevuto i trattamenti adeguati durante il percorso di studi precedenti.

Capita, infatti, che gli studenti incorrano in una serie di atti mancati che di fatto impediscono di vivere con successo il percorso universitario. Ad esempio ci sono studenti che dimenticano di prenotare un esame, o di attivare per tempo uno dei servizi necessari per la realizzazione dell'esame, altri non riescono a utilizzare i software che in fase di progettazione erano stati individuati, provati e accettati. Altri invece spariscono completamente dai nostri servizi per poi chiedere improvvisamente che vengano messe in atto le diverse azioni previste dal progetto in maniera urgente perché non sono riusciti a fare da soli. Sono situazioni in cui lo studente sperimenta un fallimento, e attribuisce la causa a fattori esterni fortuiti come distrazione, interventi scorretti di altri, poca tempestività degli operatori dei servizi, poca disponibilità dei docenti nei loro confronti.

Queste situazioni sono abbastanza frequenti e possono protrarsi nel tempo, fino a divenire delle vere e proprie situazioni di stallo che, se non affrontate adeguatamente, portano gli studenti con dislessia a rinunciare al proprio percorso di studi. In questi casi il Case Manager, su segnalazione dello studente in merito alle difficoltà che incontra nella realizzazione del percorso universitario, invita lo studente a ripensare al proprio modo di agire e suggerisce di attivare lo spazio del counselling, in modo da riflettere sulla situazione di impasse che impedisce di accedere con serenità alle soluzioni individuate e proposte.

La maggior parte degli studenti accetta di buon grado l'intervento di counselling psicologico e lo attiva in breve tempo, altri invece impiegano più tempo prima di iniziare i colloqui. Lo spazio del counselling è organizzato secondo l'orientamento teorico psicodinamico e si articola in 4 incontri a cadenza settimanale. Nello spazio di counselling trova ascolto il mondo relazionale ed emotivo dello studente, attraverso la concretezza del problema lamentato, si offre al/la giovane un nuovo vertice di osservazione delle situazioni secondo le dinamiche emozionali e relazionali, promuovendo così una riflessione sulle resistenze che egli/ella vive nel confronto con il mondo universitario. Dietro questa difficoltà specifica molto frequentemente si trova il disagio emotivo sperimentato nel mostrare a se stessi e agli altri la necessità di beneficiare di un ausilio per superare un impedimento dato dal DSA. Quindi l'eventuale uso del pc, del tempo aggiuntivo, di prove di esame equipollenti o qualsiasi altra forma di intervento previsto, vengono vissuti come un fallimento personale, come se utilizzare questi ausili significasse non essere sufficientemente capaci di essere studenti universitari competenti, e finissero per dare ragione a tutte le persone che durante gli anni di scuola precedenti avevano ribadito la loro inadeguatezza allo studio.

La bassa autostima scolastica mina seriamente la possibilità di mettersi in gioco nel percorso universitario, anche quando l'aver avuto finalmente una diagnosi di DSA, che spiega le difficoltà incontrate, viene accolta con sollievo. Tutti questi giovani, pur avendo compreso che le difficoltà fino ad allora incontrate non dipendevano da uno scarso impegno o dalla presunta stupidità, trovano molto doloroso emotivamente dover accettare una serie di mediatori e facilitatori per poter studiare e superare gli esami con minore fatica e maggiore soddisfazione. A questo si deve aggiungere che una buona parte di questi studenti ha un disagio emozionale che coinvolge molte più aree oltre l'autostima scolastica, fino a sfociare, in alcuni persone, in un sentimento di inadeguatezza generale che si manifesta come una vera e propria depressione clinicamente significativa.

Eppure questi giovani potrebbero essere studenti bravi, in alcuni casi brillanti, se solo utilizzassero le risorse messe a disposizione. Nel mio osservatorio specifico, e per questo privilegiato, ho potuto notare alcune differenze cliniche che sono in stretta correlazione con alcuni fattori evolutivi che influenzano in maniera considerevole la possibilità di avvantaggiarsi della personalizzazione della modalità di apprendimento e delle verifiche, come l'atteggiamento dei genitori, dei singoli insegnanti e del gruppo di pari nei confronti delle difficoltà incontrate. Molte delle riflessioni cliniche che personalmente ho avuto modo di fare trovano sostegno nelle ricerche e negli studi che indagano la correlazione tra benessere psicologico e autostima scolastica, stili di attaccamento e resilienza, che valgono in generale e, quindi, anche nello specifico per le persone con DSA. Ma quello che ho potuto notare è che arrivare alla diagnosi tardivamente, seppure permette di sperimentare uno stato di sollievo relativo alle proprie difficoltà, di fatto non basta a ristrutturare la propria immagine di sé e non permette automaticamente di accettare emotivamente la

propria condizione atipica.

La sola diagnosi non permette l'accesso al cambiamento necessario per poter dare massimo risalto alle proprie competenze. Anzi, la possibilità della personalizzazione del percorso di studio è una condizione che scatena un sentimento di angoscia da evitare a tutti i costi, perfino auto sabotando inconsapevolmente i propri progetti e desideri. La diagnosi che di fatto spiega le difficoltà incontrate durante gli studi, crea un momento di crisi non solo per la persona che la riceve, ma anche per i genitori. Nella maggior parte dei casi gli studenti parlano di genitori che vivono con profondi sensi di colpa per non aver compreso in tempo che le difficoltà nello studio non erano da attribuire a scarso impegno o a poca intelligenza del figlio, e tale senso di colpa può manifestarsi in due modi molto diversi. Il genitore mette in atto un comportamento iperprotettivo e si sostituisce al figlio nelle richieste di supporto da fare all'università, o il genitore non entra più nella vita del figlio con le sollecitazioni allo studio, ma lascia il figlio completamente solo nel gestire la propria difficoltà e il percorso universitario. Due estremi, due modalità che spiazzano i figli e che non permettono loro di ripensarsi con serenità.

La maggior parte di questi studenti arriva proprio con la necessità di ripensarsi e ripensare il proprio modo di essere. Ci sono alcuni studenti che conoscono molto bene ciò in cui falliscono, ma che non hanno piena consapevolezza delle loro caratteristiche. Il percorso di counselling offre loro l'opportunità di mettere in parola tutte le emozioni contrastanti che vivono: gli studenti hanno modo, attraverso l'uso della lettura delle dinamiche di transfert e controtransfert, di avere accesso al loro mondo relazionale non più in maniera agita, ma per la prima volta in maniera riflessiva e pensata. Attraverso il percorso breve del counselling psicodinamico gli studenti sospendono ogni giudizio di merito sulle proprie capacità, e si concedono di ripensarsi alla luce delle proprie caratteristiche. La sospensione del giudizio di merito e di valore permette di poter condividere un'altra parte della proprio essere, di solito più nascosta e meno evidente, che riguarda tutto ciò in cui riescono meglio e più velocemente degli altri. Per la prima volta hanno modo di parlare della loro diversità come fattore positivo e propulsivo.

Il percorso di counselling è il luogo nel quale questi studenti hanno modo di sentire che c'è qualcuno disponibile ad ascoltare tutto ciò che hanno da dire e che non è interessato a confezionare soluzioni per il disturbo. Trovare qualcuno interessato a comprendere come funziona la loro mente è l'esperienza che permette loro di parlare di quanto si sentano unici in alcuni campi. Questi studenti oscillano tra una immagine di sé fallimentare e una immagine di sé di grande potenziale, la prima è quella della vita sociale, l'altra è quella della vita privata. Molto spesso il mondo psichico di questi studenti è caratterizzato da continue oscillazioni tra l'impotenza e l'onnipotenza, tra non poter mai essere all'altezza di un compito e sentire di poter raggiungere grandi risultati in alcuni campi. La mia ipotesi è che sia proprio questa continua oscillazione a impedire a questi giovani di poter finalmente accedere serenamente a un percorso di studi personalizzato. Potersi avvantaggiare di una serie di misure volte a superare le difficoltà specifiche significa mettere in gioco l'immagine di sé onnipotente rischiando di vederla andare in frantumi nell'impatto con l'esperienza. Se non adeguatamente sostenuti questi studenti rischiano di non mettersi in gioco fino in fondo, questa volta il fallimento è spaventoso perché a fallire sarebbe l'immagine onnipotente di se stessi. Purtroppo però chi non mette a rischio la propria immagine onnipotente rimane bloccato in un meccanismo di difesa che potrebbe spegnere ogni elemento vitale e creativo della persona. Il percorso dei quattro colloqui serve di solito in queste situazioni per mettere a fuoco le dinamiche emozionali e relazionali che di fatto impediscono agli studenti di vivere appieno la propria condizione.

Ovviamente questi 4 colloqui non bastano a poter ristabilire un equilibrio che permette automaticamente di cambiare l'approccio allo studio e alla vita in generale. Ma il fatto stesso di riconsiderare la propria immagine di sé in base alla diagnosi di dislessia permette nella maggior parte dei casi di avviare un cambiamento. Alcuni giovani dopo il percorso di counselling breve sentono di avere fatto sufficiente chiarezza sulla propria condizione ma al tempo stesso fanno di non poter sostenere da soli i cambiamenti necessari e chiedono di poter essere sostenuti per un periodo più lungo. Per questi studenti c'è la possibilità di intraprendere un percorso di counselling psicologico prolungato che si snoda durante il tempo di 20 colloqui settimanali. Di solito dopo i 4 colloqui gli studenti decidono di riorganizzare il proprio metodo di studio in virtù delle proprie caratteristiche e si avviano a riorganizzare anche i tempi dello studio in base alle proprie capacità di attenzione e di memorizzazione.

Altro momento importante per questi studenti è ristrutturare la propria immagine di studente senza più paragonarsi ai tempi e ai modi degli altri. Il tempo dei 20 colloqui serve infatti anche a maturare una capacità di autovalutazione interna, che possa sostituire il continuo e frustrante confronto con i colleghi. Infatti è solo con il tempo e l'esperienza che questi studenti possono ristrutturare la propria immagine di sé. Quando ciò avviene, essi sentono di poter rischiare anche la propria parte onnipotente e organizzano lo studio, i tempi di preparazione degli esami e le modalità di esame nel modo per loro più congeniale. Tutto ciò consente loro di sostenere gli esami e verificare effettivamente le loro capacità senza più sentire gli altri come responsabili del proprio destino. Quando gli studenti riescono a sentirsi capaci di gestire le proprie risorse anche un eventuale esame fallito viene vissuto come una messa alla prova per migliorarsi e non è più vissuto come un evento catastrofico da evitare ad ogni costo. Misurarsi con le proprie capacità e le proprie risorse consente di vivere con più soddisfazione il percorso di studio e permette anche di valutare la scelta universitaria in virtù di una progettualità più autentica, lasciando da parte il continuo confronto con tutti gli altri studenti.

Il lavoro clinico con questi studenti mi ha persuasa sempre più che le caratteristiche dei disturbi specifici dell'apprendimento sono attualmente sottovalutati nella comprensione delle potenzialità cognitive globali. Conosciamo molto bene ciò che funziona meno nei DSA rispetto al processo di apprendimento tipico, ma sappiamo poco delle caratteristiche che funzionano meglio nel processo dei DSA, rispetto al funzionamento tipico. Allargare la ricerca neuropsicologica alla comprensione del funzionamento cognitivo nella sua globalità aprirebbe sicuramente nuove possibilità di comprensione e permetterebbe di considerare ciò che oggi è vissuto come un disturbo semplicemente come una atipicità, ma che ha in sé tutte le possibilità di apprendimento solo combinate in maniera differente. Sarebbe importante che le conoscenze neuropsicologiche potessero investire il mondo della didattica e della pedagogia. Una riconsiderazione della processualità dell'apprendere con le sue tipicità e atipicità

permetterebbe di riscrivere le metodologie di insegnamento e gestione della classe alla luce delle peculiarità e delle differenze di ciascuno.

E se non potessi parlare? Seconda parte

di Gennaro Sicignano

Nel precedente numero della newsletter

(cfr. <http://www.sinapsi.unina.it/flex/cm/pages/ServeNewsletter.php/L/IT/ID/NLLETTER%3AID%3D35>) si era avviata un'esplorazione degli ausili che possono essere mobilitati con persone che non sono nella condizione di parlare. Nella scia del discorso iniziato, in questo nuovo numero si proverà a definire un approccio metodologico valido da applicare e a descrivere un po' più nel dettaglio alcuni aspetti tecnologici. I punti di riferimento sono, a questo punto, due:

- Approccio metodologico
- Implementazione tecnica

Come già detto, si parte dalla conoscenza dell'utilizzatore, sia sul piano delle sue "capacità" (nel linguaggio dell'International Classification of Functioning -- ICF), sia su quello delle suoi obiettivi, che probabilmente lui stesso non avrà ben chiari per cui avremo il compito di guidarlo nella scelta prestando sempre attenzione a non sostituirci a lui.

In questa fase, ovviamente, è importante prestare attenzione a rispettare e fare nostre le sue modalità di funzionamento.

Nel caso di una persona che utilizzi una tabella di comunicazione, noi stessi la utilizzeremo, coinvolgendo attivamente l'assistente alla comunicazione che lo accompagna, avendo cura di spiegare chiaramente anche a lui tutto quanto man mano andiamo facendo.

È altresì importante considerare il contesto nel quale l'utente si trova, al fine di includerlo e favorire la migliore evoluzione verso una situazione di migliore funzionamento e in fin dei conti di migliore qualità della vita per tutti, tanto l'utente quanto il contesto nel quale vive (per contesto intendiamo: i familiari, la persona che assiste nella comunicazione l'utente, gli amici e i conoscenti che interagiscono con l'interessato).

L'ultimo passaggio considerato è importante e da non trascurare per il buon esito dell'intervento, dal momento che, anche quando operiamo come ingegneri o tecnici, dobbiamo sempre tener presente che lavoriamo con e insieme a delle persone e la migliore soluzione non è quella tecnicamente più valida ma quella che da un punto di vista delle performance (per rifarsi ancora alla terminologia dell'ICF) dimostra di funzionare meglio.

Il primo obiettivo che ci porremo sarà quindi favorire la comunicazione. Lo strumento che alla fine vorremo ottenere dovrà essere il più possibile facile da usare ed ergonomico. L'intervento quindi interesserà sia le interfacce hardware che quelle software.

Per il prosieguo faremo riferimento a un prodotto commerciale molto utilizzato in questo campo il The Grid 2 della Sensory Software. Ovviamente lo facciamo per comodità perché è quello che utilizziamo quotidianamente nei nostri interventi al Centro SInAPSi. Le considerazioni

che faremo però possono essere adattate ad altri strumenti e prodotti in maniera molto semplice, andando a riadattare gli aspetti tecnici, che rappresentano dei meri aspetti implementativi laddove è ciò che permane intatta - ed è la cosa più importante - è la filosofia di intervento.

In questa fase è necessario fare delle scelte di progetto, che poi ci accompagneranno per il futuro: dovremo scegliere insieme all'utilizzatore la configurazione per il controllo dello strumento. Si partirà dall'osservazione e quindi dal confronto con l'utente per decidere quali modalità siano le più indicate.

Dovremo verificare le capacità di movimento residue della persona, facendo bene attenzione a due aspetti: qualità del controllo volontario e facilità del movimento.

Non si possono fornire in questa sede indicazioni ulteriori, avendo a che fare sempre con casi singoli con le proprie peculiarità irriducibili a una casistica generale.

Sicuramente però si può affermare che dovremo individuare i gradi di libertà, connessi al movimento che il soggetto riesce a raggiungere, al fine di decidere come configurare il comunicatore.

Per chiarire questo punto dobbiamo considerare che il comunicatore che useremo mostrerà all'utente una griglia (o più d'una, come vedremo nei prossimi numeri) e ogni cella della griglia ospiterà una lettera dell'alfabeto, un numero o una funzione. La modalità di lavoro prevede che la singola cella debba essere raggiunta, muovendosi sulla griglia, e quindi attivata.



Figura 1 Esempio di griglia per la comunicazione

Le possibilità di comando offerte dallo strumento sono diverse, tra le altre:

- schermo a contatto (*touch screen*);
- controllo oculare;
- sensori meccanici attivati dall'utente (fino a 5 ingressi):
 - sensori a pressione;
 - sensori a flessione;
 - pedali;
- joystick;
- trackball;



Figura 2 Touch screen



Figura 3 Controllo oculare



Figura 4 sensori a pressione



Figura 5 sensore a pedale



Figura 6 sensore a flessione



Figura 7 Joystick



Figura 8 Trackball

Avremo:

- 1 grado di libertà, quando il soggetto possa fare un solo movimento. In questo caso potremo avere solamente disponibilità di un comando (immagiamolo come un interruttore che può solamente essere acceso o spento)
- 2 gradi di libertà, quando il soggetto può fare due movimenti volontari e con adeguato livello di controllo. In tal caso disporremo di due interruttori.
- 3 gradi di libertà, quando il soggetto può fare tre movimenti volontari e con adeguato livello di controllo. In tal caso disporremo di tre interruttori.
- 4 gradi di libertà, quando il soggetto può fare quattro movimenti volontari e con adeguato livello di controllo. In tal caso disporremo di quattro interruttori.
- 5 gradi di libertà, quando il soggetto può fare cinque movimenti volontari e con adeguato livello di controllo. In tal caso disporremo di cinque interruttori.

Nel parlare di gradi di libertà e movimenti dobbiamo includere anche le possibilità offerte dal movimento degli occhi, in taluni casi l'unico disponibile. Chiaramente le migliori performance sono raggiungibili nel caso di 5 gradi di libertà, ottenibili attraverso: lo schermo tattile, il movimento degli occhi combinato con un movimento di attivazione oppure joystick, trackball o sensori. In quest'ultimo caso, infatti, l'utente si potrà muovere, liberamente sulla griglia per raggiungere la cella desiderata che potrà scegliere con il comando di conferma.

Nel caso i gradi di libertà fossero minori, però, è comunque possibile trovare una configurazione adeguata. Minori sono i gradi di libertà dell'utente, maggiore sarà il tempo per comporre parole e dare comandi e, di conseguenza, le latenze nella comunicazione.

Individuato il tipo di interfaccia hardware, bisogna considerarne la ergonomia, ossia come posizionare i sensori in modo da massimizzare le performance nell'utilizzo. (Lo schema classico a croce, non necessariamente sarà quello migliore e solamente con la interazione con l'utente sarà possibile sciogliere anche questo nodo).

Nel caso di uno studente seguito dai servizi di SInAPSi (con un movimento residuo del braccio destro ma senza la

possibilità di un controllo sufficientemente fine) ad esempio, prima di arrivare alla attuale configurazione ad arco (vedi figura), siamo passati per configurazioni a croce e con pulsanti raccolti per spostamenti verticale, laterale e conferma, cambiando anche la base di appoggio, prima piccola e inclinata adesso più ampia, quasi orizzontale, in materiale gommoso e con affondo dei sensori.

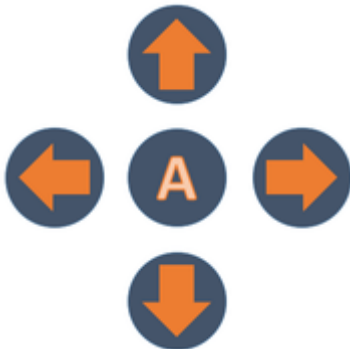


Figura 9 sensori a croce



Figura 10 pulsanti raccolti per spostamenti laterali, verticali e conferma



Figura 11 configurazione ad arco

Il passo successivo è la configurazione software, in particolare bisogna concertare con l'utilizzatore almeno le seguenti tre cose:

- a) Tipo di scansione
- b) Quantità delle celle/griglie
- c) Presenza o meno di parole o frasi preimpostate

a) Tipologia di scansione

La tipologia di scansione è diretta conseguenza dei gradi di libertà precedentemente individuati.

Le possibilità sono da una scansione automatica della griglia, la soluzione più lenta ma anche l'unica possibile nel caso di 1 grado di libertà, a una scansione completamente manuale nel caso di 5 gradi di libertà.

Nel primo caso, il sistema all'avvio resta in uno stato di attesa dell'unico comando dell'utente. Quando questo arriva il sistema avvia la scansione, illuminando una alla volta le celle della griglia. Nel momento in cui viene illuminata la cella di interesse, l'utente agirà nuovamente sul sensore che utilizza e ciò sarà interpretato dal sistema come il comando di conferma, che fa ripartire la scansione dalla cella iniziale... il processo continua così.

Nel secondo caso, invece, il sistema rimane in attesa dei comandi (a questo punto saranno 5 possibili) permettendo all'utente una navigazione libera sulla griglia. Ovviamente il secondo modo è da preferire perché molto più veloce del primo.

b) Quantità di griglie e di celle

Anche la quantità di celle e griglie va concordata con l'utente e risente delle sue capacità. In generale è possibile produrre un numero virtualmente illimitato di griglie, ognuna delle quali può ospitare un numero non definito di celle ... come scegliere?

1. Le celle devono sempre essere ben visibili dall'utente (quindi non è possibile eccedere nel numero presente in ogni griglia)

2. Il meccanismo di salto tra griglie deve essere chiaro e funzionale, di conseguenza anche il numero di griglie deve essere il minimo necessario per poter essere utilizzato.

Per provare a fare un esempio: nel caso di 5 gradi di libertà potrà essere preferibile una griglia che ospiti tutte le lettere dell'alfabeto con un collegamento a un'ulteriore griglia che contenga i caratteri numerici e i simboli più usati (caratteri di interpunzione, parentesi, trattino e trattino basso), mentre nel caso di 1 grado di libertà è preferibile suddividere le lettere e i numeri in griglie annidate in modo da velocizzare il processo e ridurre i tempi di attesa in caso di errore o mancata attivazione (cfr. figure 12 e 13).

A	B	C	D	E
F	G	H	K	I
L	M	N	O	P
Q	R	S	T	U
V	Z	Y	J	X

Figura 12 Esempio di griglia con tutte le lettere dell'alfabeto

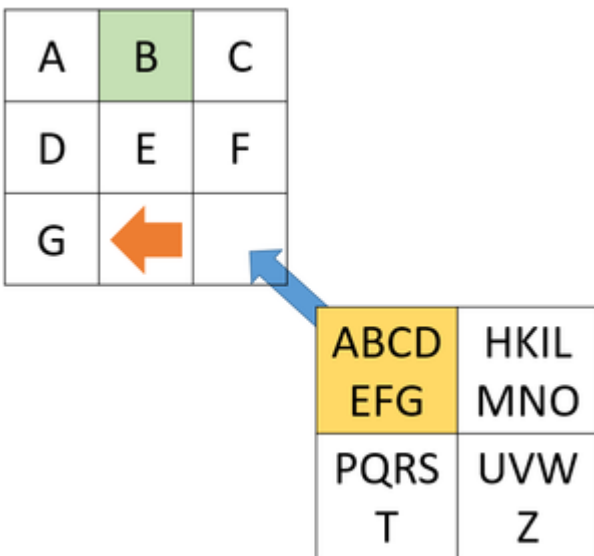


Figura 13 Esempio di griglie annidate

c) Frasi o parole preimpostate

Potrebbe essere utile creare delle griglie che, invece di ospitare le lettere, ospitino delle parole o delle piccole frasi di uso comune da parte dell'utente (frasario). In questo caso è necessario ancora una volta lavorare a stretto contatto con lui/lei per individuare parole o frasi significative, ossia *parole/frasi* che poi vengano realmente utilizzate, *che appartengano cioè al lessico tipico dell'utente*. Infatti, il rischio di creare delle soluzioni che poi non vengono usate è sempre dietro l'angolo.

I criteri di progettazione sono analoghi a quelli fino a ora considerati e vanno solo riadattati al nuovo contesto:

Buongiorno	Ciao	Arrivederci
Sì	No	Forse
Fame	Sete	Usciamo

Chiarito l'approccio metodologico di base, rimandiamo il lettore al prossimo numero nel quale vedremo uno schema di comunicatore e praticamente come creare/modificare una griglia.