

Diversità e inclusione: percorsi e strumenti

Collana diretta da:

Lucia de Anna (Università di Roma "Foro Italico") Patrizia Gaspari (Università di Urbino), Antonello Mura (Università di Cagliari).

La collana raccoglie i contributi di studiosi italiani e stranieri che volgono la loro attenzione alle tematiche inerenti i processi di inclusione scolastica e sociale delle differenti espressioni della diversità antropologica che connota l'esperienza umana. L'odierna multiformità con la quale le problematiche della diversità si manifestano – disabilità, bisogni educativi speciali, marginalità, differenze di genere, di etnia – reclama uno sguardo pedagogico aperto e critico-propositivo che interroghi e sappia porre in dialogo campi disciplinari plurimi e linguaggi scientifici differenti. Il focus degli studi ospitati fa principalmente riferimento ai temi storici e attuali della riflessione epistemologica e della progettualità educativo-didattica elaborati nell'ambito della Pedagogia e della Didattica Speciale, intrecciandone gli esiti con le diverse istanze scientifiche e socio-culturali.

Pertanto, considerata l'ampiezza del campo d'indagine al quale diversità e inclusione rinviano, attraverso l'esplorazione di itinerari teorici e prassico-operativi la collana elabora percorsi e strumenti capaci di orientare e sostenere lo sviluppo di una società autenticamente emancipatoria e democratica, nella quale la dignità di ogni individuo possa essere pienamente riconosciuta e valorizzata.

In tal senso, i principali interlocutori della proposta editoriale sono tutti coloro che, operando a vario titolo nell'ambito dell'educazione e della formazione – studiosi, insegnanti, educatori, operatori dei servizi socio-educativi-sanitari, studenti universitari – intendono avvantaggiarsi di uno strumento di approfondimento e aggiornamento culturale e professionale in linea con gli esiti della più recente ricerca scientifica.

Comitato scientifico

Roberta Caldin, Università di Bologna; Lucio Cottini, Università di Udine; Piero Crispiani, Università di Macerata; Luigi d'Alonzo, Università Cattolica di Milano; Cristina De Vecchi, University of Northampton; Serge Ebersold, Université de Strasbourg; José M^a Fer-

nández Batanero, Universidad de Sevilla; Charles Gardou, Université de Lyon; Pasquale Moliterni, Università di Roma "Foro Italico"; Leny Mrech, Universidade de São Paulo; Marisa Pavone, Università di Torino; Eric Plaisance, Université Paris Descartes; Robert Oliver Roche, Universitat de Barcelona; Maurizio Sibilio, Università di Salerno; Elena Tanti Burlo, University of Malta; Leonardo Santos Amâncio Cabral, Universidade Federal da Grande Dourados; Enicéia Gonçalves Mendes, Universidade Federal de São Carlos; Cheikh Tidiane Tine, Université de Dakar.

Comitato redazionale

Responsabile: Antioco Luigi Zurru (Università di Cagliari).

Componenti: Marzia Mazzer (Università di Roma "Foro Italico"),
Mirca Montanari (Università di Urbino).

I volumi pubblicati sono sottoposti alla valutazione anonima di almeno due referees esperti.

A cura di
Antonello Mura

Orientamento formativo e Progetto di Vita

Narrazione e itinerari
didattico-educativi

diversità e inclusione

FrancoAngeli



Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2018 2019 2020 2021 2022 2023 2024 2025 2026 2027

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.
Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali (www.clearedi.org; e-mail autorizzazioni@clearedi.org).

Stampa: Geca Industrie Grafiche, Via Monferrato 54, 20098 San Giuliano Milanese.

Indice

Introduzione , di Antonello Mura	pag. 9
1. Orientamento formativo, disabilità e prospettive di emancipazione , di Antonello Mura	» 13
1. Sviluppo umano e orientamento formativo	» 13
2. Orientare e formarsi tra famiglia, scuola e società	» 15
3. Didattica inclusiva e valorizzazione delle diversità	» 19
4. Divenire adulti: dal PEI al Progetto di Vita	» 22
Riferimenti bibliografici	» 26
2. Il ruolo della narrazione nella formazione dei professionisti della cura e dell'aiuto , di Patrizia Gaspari	» 29
1. Introduzione	» 29
2. Pedagogia Speciale e narrazione	» 31
3. Narrazione e formazione nelle professioni d'aiuto	» 35
4. Conclusioni	» 40
Riferimenti bibliografici	» 43
3. La narrazione nel contesto scolastico inclusivo per la costruzione del Progetto di Vita , di Lucia de Anna e Marzia Mazzer	» 46
1. La narrazione come percorso di insegnamento-apprendimento	» 46
2. Le favole: un esempio di progettazione didattica	» 49
3. Ti racconto una storia	» 57
Riferimenti bibliografici	» 61

4. La narrazione come strumento e metodo di lavoro dell'insegnante specializzato nella scuola inclusiva, <i>di Mirca Montanari</i>	pag. 64
1. La scuola dell'infanzia come contesto narrativo e inclusivo	» 64
2. La narrazione come strumento di formazione per l'insegnante specializzato nella scuola dell'infanzia e primaria	» 68
3. Pratiche narrative e riflessioni sugli strumenti inclusivi scolastici	» 71
4. Riflessioni conclusive	» 73
Riferimenti bibliografici	» 75
5. Storie di vita, percorsi di inclusione. Il contributo della narrazione, <i>di Francesca Salis</i>	» 78
1. Scenari, intrecci, trame e sinergie	» 78
2. Narrar-si per conoscersi e ri-conoscere la diversità e la disabilità	» 79
3. Percorsi di vita. La diversità si racconta	» 82
4. Ricomposizione di storie: narrazioni che orientano	» 89
Riferimenti bibliografici	» 92
6. Il viaggio di Federico, "piccoli passi" verso la realizzazione del Progetto di Vita, <i>di Ilaria Tatulli</i>	» 94
1. Federico e la sua valigia: diagnosi severa e potenzialità	» 94
2. Compagni di viaggio, mappe, bussole e mete lontane	» 97
3. Comunicare, condividere e partecipare: orientare al Progetto di Vita	» 100
4. Nuovi incontri, brevi soste e mete inaspettate	» 102
Riferimenti bibliografici	» 105
7. Una storia educativa. Apprendere attraverso l'esperienza, <i>di Daniele Altieri</i>	» 107
1. Il senso della narrazione	» 107
2. Quale itinerario educativo?	» 108
3. Il "Laboratorio Corrispondenza": apprendere dall'esperienza	» 110

4. Riflessioni educative e didattiche	pag. 115
Riferimenti bibliografici	» 118
8. Conoscere se stessi e comunicare: un'esperienza di accompagnamento alla vita adulta, di Ilaria Tatulli e Gabriella Marini	» 120
1. La relazione d'aiuto nell'intervento educativo domiciliare	» 120
2. Costruire insieme il progetto educativo: le risorse umane e il territorio	» 122
3. Dal progetto educativo al Progetto di Vita: i limiti comunicativi e le opportunità multimediali	» 126
4. Mantenere i contatti	» 129
Riferimenti bibliografici	» 132
9. Orientamento e formazione: le pratiche didattiche degli insegnanti, di Antioco Luigi Zurru	» 134
1. Didattica e orientamento: quale cornice?	» 134
2. Sfide dell'apprendimento e consapevolezza didattiche	» 137
3. Insegnanti e storie di integrazione scolastica	» 140
4. Competenza e consapevolezza didattico-metodologica nei processi di insegnamento-apprendimento	» 143
Riferimenti bibliografici	» 147
Gli autori	» 149

Introduzione

di Antonello Mura

Il processo di orientamento si configura come motivo vitale della formazione, dalle prime cure genitoriali fino all'età adulta, passa per i diversi gradi di scolarizzazione e d'istruzione, dall'infanzia all'università e procedendo oltre, accompagna l'individuo nell'intero percorso esistenziale. Il riferimento al tema dell'orientamento non si limita, pertanto, come spesso si è portati a credere, alle sole questioni di scelta in momenti cruciali, ma inerisce a problematiche che riguardano i fini e gli orizzonti valoriali verso cui tendere. In un simile quadro, anche i mezzi e gli strumenti con i quali procedere assumono una valenza strategica e formativa rilevante nei confronti della quale i professionisti dell'educazione non possono non soffermare la loro attenzione.

È in tal senso che, con specifica attinenza ai processi di emancipazione della persona disabile, con l'intento di riprendere e sviluppare quanto già rappresentato in precedenti lavori riguardanti le problematiche dell'orientamento (Mura, 2005a, 2006; Mura & Tatulli, 2017), il presente volume vuole contribuire all'esplicitazione di alcuni irrinunciabili elementi scientifico-culturali di fondo, oltre che a delineare significativi percorsi metodologico-didattici.

Prendendo in seria considerazione la complessità della relazione educativa, che si struttura attraverso una molteplicità di contesti, elementi, obiettivi e strumenti – talvolta scompaginati dalle contraddizioni del fare sociale e dalle contingenze storico-culturali – non si può pensare all'orientamento in termini di sovrastruttura funzionale “altra” rispetto al motivo stesso della formazione. In prospettiva pedagogica si può, così, affermare che esista un rapporto di

natura tautologica tra i termini *orientamento* e *formazione*, poiché entrambi finalizzati alla piena maturazione ed espressione della persona nella socialità delle relazioni (Loiodice, 1998).

In proposito, con riferimento all'identità professionale degli insegnanti/educatori, risultano, forse, sempre più ingenerose le osservazioni che addebitano ai professionisti dell'educazione l'incapacità di precisare in maniera metodologicamente consapevole gli elementi didattico-educativi che strutturano trasversalmente l'orientamento nel realizzarsi dei percorsi di formazione. La sempre più convinta strutturazione di un approccio inclusivo, quale elemento caratterizzante il contesto e l'organizzazione scolastica e sociale, indirizza alla realizzazione d'itinerari di accompagnamento della persona disabile verso l'età adulta e, da parte di questa, alla sempre più realistica e consapevole costruzione di un autonomo Progetto di Vita. In una simile ottica e finalmente in un quadro sempre più integrato, la scuola è il propulsore istituzionale maggiormente qualificato per strutturare a fondo le esperienze educative in termini di orientamento e auto-orientamento, rispondendo in maniera autentica alla molteplicità dei bisogni educativi speciali.

Quanto tratteggiato è ciò che emerge anche nei saggi che compongono la presente opera. Le storie narrate consentono, infatti, di cogliere la valenza orientante e l'ampiezza del repertorio didattico-metodologico di volta in volta utilizzato dagli insegnanti e dagli educatori per rispondere alla specificità delle condizioni esistenziali e di apprendimento che, talvolta, le persone in situazione di disabilità palesano in maniera più esplicita di ogni altra. La disamina testuale consente, in tal senso, di esplorare e definire il concetto di orientamento formativo e la sua pregnanza nell'accompagnare e indirizzare alla costruzione di un autentico Progetto di Vita e, contemporaneamente, procedere a esplicitare la valenza epistemica della narrazione come strumento e linguaggio della formazione, disvelandone i significati metodologicamente più rilevanti nella progettazione e nella realizzazione dei percorsi didattico-educativi, sia nella formazione e autoformazione delle persone in situazione di disabilità, sia delle professionalità educative. La costante integrazione tra la riflessione teorica e la narrazione, sapientemente dosate nel dipanarsi delle differenti storie, conferisce a queste ultime elementi di significatività tali da renderle, dal punto di vista pedagogico e didattico-

speciale e dunque inclusivo, possibili esempi per il realizzarsi di "buone prassi", osservate anche dal contesto internazionale, sia nell'ambito scolastico sia in quello extrascolastico, oltreché per la formazione degli insegnanti e degli educatori.

Anche questo è uno degli scopi condiviso fin dalle prime fasi progettuali del testo da tutti i coautori, i quali hanno partecipato appassionatamente con i loro studi e le loro ricerche al tentativo di rendere maggiormente esplicita e più concreta una delle più alte e significative responsabilità educative.

1. Orientamento formativo, disabilità e prospettive di emancipazione

di Antonello Mura

1. Sviluppo umano e orientamento formativo

Parlare di orientamento formativo significa concentrare l'attenzione su uno dei temi cardine del discorso pedagogico e della funzione educativa nella sua dimensione fattuale. La perimetrazione concettuale del termine orientamento in area pedagogica rinvia, infatti, alla dimensione etica ed epistemica della progettazione e dell'agire educativo intesi nella loro complessità e globalità. Coesistono però interpretazioni e significati nei differenti contesti disciplinari e ambiti di servizio che differiscono tra loro anche in maniera sostanziale, fino a generare non pochi elementi di confusione. Una simile precisazione è utile a chiarire subitaneamente che la locuzione "orientamento formativo", qui utilizzata, fuga ogni deriva "modaio-la" (Aiello, Meghnagi, & Mastracci, 2000; Perucca, 2003). Essa rinvia, piuttosto, a quell'insieme di azioni capaci di prestare attenzione alle dimensioni intime ed essenziali della persona, di aprire nuovi percorsi di apprendimento e di formazione, di far maturare, supportare e valorizzare le scelte progettuali individuali, di fornire strumenti di lettura utili a interpretare, comprendere e problematizzare la realtà culturale e sociale, rispondendo al perenne bisogno di crescita e di sviluppo che caratterizza e accompagna l'individuo umano qualunque sia la sua età e la sua condizione. Si tratta, dunque, di considerare un costrutto complesso, basilare dell'esistenza umana e del processo di umanizzazione individuale e sociale, tanto da non poter essere semplicemente assunto come elemento d'accompagnamento dell'azione e della relazione educativa, poiché consustanziale all'educare e al formarsi (Mura, 2005a). Ne conseguono consapevolezza

pregne di responsabilità che sottolineano il nesso stringente tra la maturazione di una solida identità individuale, che è sempre anche identità sociale, e le modalità e i contesti in cui essa si sviluppa (Mura, 2013).

Questo incipit può risultare sufficiente per comprendere la necessità di riaffermare alcune categorie cardine dell'emancipazione individuale e sociale: coappartenenza, prossimità, diversità, responsabilità, valorizzazione dell'altro, partecipazione civile e solidarietà. Tale urgenza risulta ulteriormente acuita se si riflette sulle condizioni di una società che è sempre più minata da forme di "disorientamento" individuale e collettivo, alimentate da interessi economicisti coniugati a falsi miti dilaganti: potere economico, narcisismo, presentismo, spontaneismo, giovanilismo, edonismo, deresponsabilizzazione (Salvatore, 2003), i cui effetti sono oggetto di una fenomenologia del quotidiano sempre più preoccupante. Si tratta di tendenze che disinvoltamente frantumano i significati condivisi e generano un clima di non accettazione di sé e dei propri limiti, di disattenzione e diffidenza nei confronti dell'"altro", tanto da diffondere e avallare la paura del "diverso". Si rinforzano in tal modo stereotipi e pregiudizi che svuotano di reale convincimento i principi e i diritti di cittadinanza universali che, per altri versi, vengono enunciati nei documenti e nei proclami ufficiali, nazionali e internazionali. Se una simile situazione riguarda la società nel suo complesso, non si può non osservare che, ancora una volta, coloro che vivono situazioni di disabilità e di bisogno educativo speciale risultano più esposti di ogni altro cittadino ai rischi di vulnerabilità (Gardou, 2006) e di marginalità sociale (d'Alonzo, 2016), con evidenti rischi di ipertrofizzazione dello sviluppo identitario e formativo (Canevaro, 1999).

Si impone dunque l'esigenza di un pensiero riflessivo e meditativo che, ricapitalizzando il pensiero pedagogico più avvertito, oltre a demistificare ogni forma di orientamento inteso quale settore specialistico, con valenza solo diagnostica o meramente informativa e dunque preliminare e strumentale alla progettazione educativa (Bardula, 2003; Domenici, 2002), sia capace di promuovere un nuovo modo di "essere" e "sentirsi" a livello individuale e sociale. Diventa, dunque, necessario pensare itinerari e vie mediante i quali l'intervento educativo possa effettivamente generare contesti inclusivi ed equità di opportunità, al fine di consentire a ciascuno, qualunque sia la propria

condizione, di conseguire il massimo sviluppo delle possibilità soggettive e il più ampio livello di partecipazione democratica.

La declinazione epistemica, metodologica e contenutistica di un simile impegno, attraverso percorsi orientativi che implicino la trasformazione individuale e l'emancipazione collettiva, è estremamente complessa e, se per un verso, può considerarsi obiettivo generale dell'educazione di tutti, per un altro verso è ritenuta una vera e propria sfida quando si tratta di relazionarsi e interagire con le persone in situazione di disabilità, ancora oggi gravate dagli esiti di una storia millenaria di pregiudizi e stereotipi che, privandole di identità, le ha confinate ai margini della società (Mura & Zurru, 2013, 2017). Ciò che fondamentale si ignora è che la persona in situazione di disabilità, al pari di ogni altro soggetto, per conseguire la capacità di autodeterminarsi e divenire artefice consapevole del proprio progetto esistenziale, deve poter sperimentare percorsi educativi familiari, scolastici e sociali orientanti, capaci di stimolare cambiamenti autoriflessivi, anche semplici e basilari laddove la severità del deficit non consenta di andare oltre, che la impegnino però nella costruzione della propria identità personale e nello sviluppo della capacità di autorientarsi di fronte alle possibili scelte.

2. Orientare e formarsi tra famiglia, scuola e società

Quanto richiamato riconduce l'orientamento entro una pratica di cura pedagogica e didattica finalizzata a sostenere la maturazione individuale e collettiva nella reciprocità delle relazioni interpersonali e a promuovere, per quanto possibile, capacità decisionali autonome, sottolineando come l'azione orientativa sia da intendersi nei termini di una processualità formativa ininterrotta. Quest'ultima ha avvio con la nascita e si radica nelle esperienze quotidiane di vita riguardanti la famiglia, la scuola e più in generale i possibili ambiti di esperienza e di partecipazione dell'individuo. Si tratta di una processualità che accompagna la persona entro prospettive di *lifelong learning* e di *lifewide learning* sempre più supportate - non solo con riferimento alle persone in situazione di disabilità - da forme di *lifelong guidance* e *career guidance*.

Quella appena espressa è una concezione che ribadisce il rifiuto

di ogni pratica pseudo-orientativa legata al rilascio di informazioni, alla banale comunicazione delle risultanze testistico-attitudinali, alla presunta guida competente di figure specialistiche estranee al mondo dell'educazione o alla funzionalità strumentale dei processi orientativi rispondenti alle logiche del mercato imprenditoriale e lavorativo. Quest'ultimo è un aspetto che, con rammarico, è pienamente ravvisabile persino nelle recenti "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente" (MIUR, 2014), le quali, pur sottolineando «la centralità del sistema scolastico nella sua interezza, quale luogo insostituibile nel quale ogni giovane deve acquisire e potenziare le competenze di base e trasversali per l'orientamento, necessarie a sviluppare la propria identità, autonomia, decisione e progettualità» (MIUR, 2014, p. 4) e auspicando la necessità di realizzazione di un sistema integrato di orientamento e di costruzione di una «"comunità orientativa educante", caratterizzata da forti responsabilità di tutti gli attori coinvolti» (MIUR, 2014, p. 9), finiscono per individuare nello sviluppo economico, nel mercato del lavoro, nell'incontro tra competenze personali e piena occupabilità le matrici concettuali giustificative dei processi di orientamento e di formazione.

Si è di fronte a una miscomprensione e a un piegamento funzionalistico del ruolo della scuola e della formazione che, per esigenze di natura economicista, vengono snaturate e svuotate della fondamentale tensione che dovrebbe animarle e che, nel significato più autentico, indirizza alla ricerca di forme sempre più mature di progresso culturale ed etico e di coesione sociale fondate sulla convinta coappartenenza all'*humanitas*. Si tratta di una distorsione che ha finito per mettere in discussione il senso e il significato dell'educazione e delle esperienze di orientamento nel loro portato più profondo sia che si realizzino nella scuola, in famiglia o nella società, e che, come altrove precisato, è schematicamente riassumibile nella tensione che lacera l'educazione tra una prospettiva che la interpreta, in maniera sempre più diffusa, come uno strumento per l'economia e una prospettiva che la considera esperienza antropologicamente essenziale per lo sviluppo umano e sociale (Mura, 2005a).

È in quest'ultima direzione che si ritrova il significato pedagogicamente autentico dell'educazione e dei differenti percorsi d'orientamento che ciascun essere umano, sia esso in situazione di disa-

bilità o meno, deve avere la possibilità di compiere in famiglia, nella scuola e nel vivere sociale. Si tratta di un processo graduale ed evolutivo, inizialmente eterodiretto che, come si asseriva in apertura, impegna la persona fin dalla sua venuta al mondo nella progressiva ricerca, peraltro mai conclusa, di quella maturità orientativa che, come evidenziava la ricerca pedagogica sull'orientamento già un trentennio fa, si concretizza nella capacità di saper decidere autonomamente e responsabilmente, scegliendo tra più possibilità, affrontando il rischio dell'errore, inserendosi nella vita sociale e produttiva non in maniera passiva bensì cosciente e responsabile, rivendendo le proprie scelte quando necessario (Giugni, 1987). Con linguaggio odierno si potrebbe far riferimento alla maturazione di quelle "competenze trasversali" per assicurare l'autonomia intellettuale e identitaria necessaria a sviluppare relazioni comunicative sociali e civiche positive e scelte costruttive ponderate inerenti alla propria e all'altrui condizione, di fronte ad ogni possibile scelta.

Si fa indubbiamente riferimento a obiettivi generali, ma nel contempo molteplici e difficoltosi, non sempre pienamente raggiungibili da tutti; talvolta la severità del deficit nelle sue plurime manifestazioni impone infatti restrizioni alle attività e alla possibilità di partecipazione (WHO, 2001), ma questo non può aprioristicamente ridurre la tensione realizzativa che è presente e che va sollecitata in ogni individuo umano. Una volta riconosciuto che l'esperienza della disabilità può essere considerata come una complessa, ma naturale, condizione umana, ontologicamente presente e che dunque assume carattere universale e specificità esistenziale, spetta all'educazione, mediante percorsi che siano realmente orientanti, creare le condizioni per colmare il *gap* tra ciò che l'individuo è e si sente, in un particolare frangente esistenziale, e ciò che non è ancora e potrebbe divenire (Mura, 2016; Mura & Zurru, 2017). È questo il senso dell'educazione che "libera", più volte riferito dai pionieri dell'educazione speciale quali Séguin (1846, 1866) e Montessori (1910, 1948) e che, attualizzato in ottica eco-sistemica, impegna, coniuga e integra le differenti forme dell'accompagnamento familiare, dell'apprendimento scolastico e dell'organizzazione sociale nel quale il soggetto vive.

Una volta sgravata la famiglia della persona interessata da disabilità o con bisogni educativi speciali da visioni che riconducono la condizione del proprio figlio entro spazi prevalentemente riabilita-

tivi e medicali (Gaspari, 2017; Mura, 2004, 2009; Tortello & Pavone, 1999) o anche da quelle eccessivamente interventiste e direttive (Ziegler, 1999), essa diventa il luogo naturale di quel sapere esperto (AA.VV., 2005; Bruner, 2001; Dal Molin & Bettale, 2005; Mura, 2004, 2009, 2014a; Pavone, 2009; Tortello & Pavone, 1999) entro il quale si realizzano i più precoci e duraturi percorsi di crescita e di orientamento. È, infatti,

[...] nei comportamenti genitoriali espliciti ed impliciti che si celano un'infinità di messaggi educativi, culturali e valoriali, che svolgono una funzione altamente orientante e che, in ragione della loro impossibile neutralità, incidono significativamente sulla formazione della persona (Mura, 2005b, p. 157).

Ed è per questo motivo che l'affetto, la cura e la comprensione genitoriale devono potersi coniugare con «la possibilità di frequentare ambienti differenti ricchi di stimoli e offerte, che possano fornire occasioni favorevoli allo sviluppo di tutte le strategie mentali e cognitive utili a confrontarsi con la complessità della realtà sociale e culturale» (Mura, 2005b, p. 157). Sono simili condizioni che da un lato garantiscono «la sopravvivenza del *ragazzo reale* – che necessita, innanzi tutto, di aiuto e accudimento e di difesa – sia quella del *ragazzo culturale* che, per diventare tale, richiede promozione dell'autonomia ed esperienze di separazione, di conquista personale, di rinuncia e di frustrazione» (Caldin, 2003, p. 127).

I significati delle esperienze orientative iniziali vissute in famiglia si innestano, si sviluppano e si intrecciano, sincronicamente e diacronicamente, nei differenti ordini e gradi di scuola fino a giungere all'università. Sono, infatti, questi i luoghi istituzionalmente deputati a garantire lo sviluppo dei percorsi orientativi. Già sul finire degli anni Settanta del secolo scorso, nella premessa ai programmi della scuola media, l'idea di una scuola chiamata responsabilmente a interpretare e realizzare nella loro reciproca interconnessione il processo di formazione e il processo di orientamento attraverso una significativa organizzazione didattica e disciplinare era chiaramente espressa, rinforzandosi progressivamente negli anni Ottanta e Novanta per giungere fino a oggi, attraverso espliciti riferimenti nei Nuovi Orientamenti per la Scuola Materna (MPI, 1999), nei Pro-

grammi Didattici per la Scuola Primaria (1985), nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione (2007, 2012) e in specifici documenti (MURST, MPI, 1997), direttive e circolari ministeriali (MPI, n. 487/1997) riguardanti i rimanenti ordini di scuola fino all'università. L'idea che l'orientamento si realizzi mediante un lungo processo formativo e che come tale rappresenti una componente strutturale dei processi di insegnamento/apprendimento in tutte le istituzioni scolastiche e universitarie si palesa nella profondità degli assunti più volte espressi ed è, ancora, sinteticamente richiamabile con le affermazioni contenute nei programmi Brocca quando, facendo riferimento ai compiti della scuola, si

[...] presuppone l'assunzione dell'orientamento come modalità intrinseca alla scuola in quanto tale, cosicché tutte le attività curriculari che vengono svolte e tutte le relazioni interpersonali che si costituiscono divengano esplicitamente orientative [...]. Le finalità generali dell'orientamento [...] sono sinteticamente riconducibili alle seguenti: la maturazione dell'identità personale e sociale e della capacità decisionale; la chiarificazione e la pianificazione del futuro professionale alla luce di un personale Progetto di Vita (in Mura, 2005a, p. 97).

Sono finalità che, tenendo conto delle specifiche condizioni esistenziali e di salute di ciascun individuo, maturano e si implementano nel corso dell'esistenza, consentendo la partecipazione civica, e che possono e devono trovare sviluppo e riscontro in un'organizzazione sociale e comunitaria inclusiva, capace sia pure nelle forme dell'"accomodamento ragionevole", come si afferma nella *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, di «promuovere, proteggere e garantire il pieno godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone disabili e promuovere il rispetto per la loro intrinseca dignità» (UN, 2006, p. 4).

3. Didattica inclusiva e valorizzazione delle diversità

Se è certo che lo sviluppo armonioso e integrale della persona non è risolvibile in un dato periodo di tempo e con riferimento a contesti esclusivi, è altresì certo che la scuola - nel dialogo costante con le fa-

miglie, i centri di aggregazione socio-educativa, le società sportive, gli oratori, le parrocchie, le associazioni e i differenti altri enti formali e informali del territorio - è il luogo dove, più di ogni altro, come si legge nelle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, gli studenti apprendono a «elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali si troveranno a vivere» (MIUR, 2012, p. 9). Ed è sempre in tale direzione che la scuola realizza «la propria funzione pubblica impegnandosi, [...] per il successo formativo di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio» (MIUR, 2012, p. 9). Quelli indicati sono traguardi fondamentali per il processo di maturazione orientativa e di sviluppo personale di tutti gli alunni e per la crescita democratica e solidale della comunità sociale, che necessitano della più convinta adesione alla coraggiosa, e ormai storica, scelta italiana della piena integrazione degli alunni in situazione di disabilità nella scuola comune. Si tratta di una scelta, che ha dato luogo a un processo culturale ormai ritenuto irreversibile: teso ad accogliere

[...] ogni alunno nello sforzo quotidiano di costruire condizioni relazionali e situazioni pedagogiche tali da consentirne il massimo sviluppo. Una scuola non solo per sapere, ma anche per crescere, attraverso l'acquisizione di conoscenze, competenze, abilità, autonomia, nei margini delle capacità individuali, mediante interventi specifici da attuare sullo sfondo costante e imprescindibile dell'istruzione e della socializzazione (MIUR, 2009, p. 3).

In tal senso è gradualmente maturata l'idea che la persona in situazione di disabilità, se adeguatamente sostenuta, possa e debba impegnarsi per conseguire i più alti traguardi culturali e formativi (de Anna, 2016a, 2016b; Favorini & Moliterni, 2015; Moliterni, De Stasio, & Carboni, 2011) e possa trovare piena realizzazione attraverso appropriate forme di impegno lavorativo (Errani & Mazzetti, 2015; Gelati & Calignano, 2003; Montobbio, 1994; Montobbio & Lepri, 2000). Sul versante educativo, per i professionisti dell'educazione scolastica ed extrascolastica è scaturita l'esigenza di ripensare l'impegno didattico quotidiano, intrecciando consapevolmente il problema delle forme e delle metodologie di insegnamento con quello delle modalità del conoscere e del formarsi. Con ciò non si vuole sottacere il permanere di contraddizioni e difficoltà, che in ta-

lune situazioni allontanano i risultati attesi da quelli effettivamente conseguiti. Si tratta di criticità che riguardano le difficoltà d'interazione tra sistema scolastico e socio-sanitario, la mancanza di formazione degli insegnanti di classe sui temi progettuali-organizzativi e metodologico didattici che potrebbero meglio garantire l'inclusione degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali, la delega, in molti casi, della progettazione e della gestione del Progetto Educativo Individualizzato (PEI) all'insegnante specializzato, con conseguente burocratizzazione procedurale degli adempimenti e distanziamento tra la progettazione di classe e quella personalizzata (Canevaro, d'Alonzo, & Ianes, 2009; d'Alonzo & Ianes, 2007; Ianes, 2016; Mura, 2014b; Mura & Zurru, 2016).

Sono alcune delle problematicità che evidenziano come la scuola non sia a priori un contesto inclusivo, ma lo divenga in relazione alla capacità della sua *governance* e dei suoi docenti di coniugare i più alti traguardi della formazione con una pluralità di competenze progettuali, organizzative, disciplinari, metodologiche, comunicativo-relazionali, tecnologiche e valutative. La valenza orientativa e inclusiva della scuola è data, infatti, dalla misura entro cui si riesce a combinare interattivamente tali elementi e generare una didattica che

[...] funzioni per tutti, che non sia esclusivamente centrata sui contenuti dell'istruzione, ma che risulti semmai impegnata sul più ampio versante teorico pratico dell'identificazione dei bisogni educativo-speciali di tutti gli alunni e delle possibili risposte, e in tal senso orientata a coinvolgere in modo proattivo e sinergico tutti gli attori culturali e sociali nella progettazione, realizzazione, valutazione di esperienze educative e formative (Mura, 2011, 2016).

Sono da intendersi in questa direzione le affermazioni che sottolineano come la didattica inclusiva e il suo alto valore orientativo siano direttamente proporzionali alla realtà eterogenea della classe, alla capacità di attivare processi euristici, ricercando le potenzialità, non solo quelle possibili, ma anche quelle probabili o nascoste (Chiappetta Cajola, 2015).

Simili interpretazioni impegnano la comunità scolastica alla predisposizione di un *Progetto Triennale dell'Offerta Formativa* (PTOF) aperto ad accogliere e valorizzare, nelle sue differenti articolazioni e declinazioni progettuali, di istituto e di sezione/classe, la peculiarità

e la diversità dei bisogni educativi, la pluralità degli stili cognitivi e delle modalità di comunicazione e di apprendimento degli alunni, corrispondendovi con un clima relazionale e una varietà di linguaggi e codici, di metodologie di insegnamento e di strategie didattiche realmente capaci di conciliare gli elementi di vocazionalità individuale con la formazione di personalità aperte all'aiuto e al dialogo solidale. In tal senso, e come già precisato, «è proprio lo sforzo di integrazione della persona che versa in difficoltà gravissima che, per il tramite della sua fragilità e dei suoi bisogni, consente all'educazione e all'orientamento per tutti di dilatare i suoi confini, poiché con la sua fragilità fa emergere la necessità di un'etica della responsabilità comune» (Mura, 2005b, p. 162). Ecco allora

[...] che l'orientamento formativo principalmente immaginato come dimensione "autocentrata" e "autoreferenziale" del soggetto e principalmente legato all'appropriazione del significato dei contenuti di conoscenza, si disvela come atto sociale che chiama in causa la partecipazione dell'altro e lascia spazio all'aiuto, all'empatia, alla compartecipazione solidale (Mura, 2006, p. 33)

orientando in senso esattamente opposto ai falsi miti richiamati in apertura.

La direzione da intraprendere è dunque quella di una scuola capace di elaborare percorsi di apprendimento autentico e di accompagnamento orientante, di far dialogare le molteplici risorse professionali interne con quelle esterne presenti nelle famiglie, nei servizi e più in generale nel territorio, valorizzandone e armonizzandone gli apporti. I processi inclusivi, come quelli di orientamento, infatti, difficilmente si costituiscono e si alimentano del contributo di "singole voci", reclamano piuttosto l'impegno di una "corale" capace di collaborare e co-progettare nella corresponsabilità.

4. Divenire adulti: dal PEI al Progetto di Vita

Quanto finora considerato ribadisce la centralità della scuola e il suo ruolo di presidio dell'emancipazione umana, sottolineando come tutti gli allievi, compresi quelli che versano nelle situazioni di mag-

giore difficoltà, possano compiere esperienze d'apprendimento significative, costruendo nel contempo solide radici di appartenenza comunitaria. La capacità di ripensare la disabilità non come "fattore ostativo", ma come risorsa da integrare per migliorare la qualità pedagogico-didattica della scuola nel suo complesso è elemento ormai acquisito nella letteratura nazionale e internazionale (Baptista & Meyrelles de Jesus, 2009; Booth & Ainscow, 2002; Booth, Nes, & Strømstad, 2003; Canevaro, 1983; d'Alonzo, 2008; de Anna, 2014; de Anna & Plaisance, 2009; Figueroa & Muñoz, 2014). Ne consegue che anche per l'alunno in situazione di disabilità la gravidanza orientativa della scuola non risiede nella formalizzazione di situazioni speciali o specifiche, quanto piuttosto nella qualità ordinaria e giornaliera dell'azione didattica-educativa e nell'incontro delle finalità curriculari e delle esigenze interne alla comunità scolastica con quelle della più ampia comunità sociale di riferimento. Ciò al fine di elaborare in maniera condivisa un progetto educativo che per finalità, contenuti e valori faccia sentire i differenti soggetti – dirigenti, docenti, allievi, genitori, amministratori, educatori scolastici ed extrascolastici, operatori sociali e sanitari, aziende, cooperative sociali, volontari – artefici, coprotagonisti e corresponsabili dello stesso, creando così i presupposti e le condizioni perché gli orientamenti maturati in ambito scolastico non siano "altra cosa" dalle richieste sociali e culturali alle quali far fronte una volta fuori dalla scuola (Mura, 2006).

Non si tratta solo, come anche altri precisano,

[...] di collegare forme di continuità verticali e orizzontali tra diverse esperienze scolastiche, e tra queste e quelle extrascolastiche, ma di considerare con lungimiranza la vita della persona con disabilità oltre il periodo strettamente scolastico, in un'ottica di globale "presa in carico" e pensandola adulta in una prospettiva longitudinale nella quale investire risorse e assumere corresponsabilità istituzionali a lungo termine. Occorre perciò ragionare in termini di *longlife learning* affinché ciascuno abbia le opportunità di continuare ad apprendere, ovvero sia messo nelle "condizioni migliori" per accedere a nuove conoscenze, acquisire abilità e competenze attraverso un'azione orientante in grado di promuovere capacità di riadattamento dinamico e in definitiva di autorientamento (Chiappetta Cajola, 2015, p. 23).

Si potrebbe paragonare il percorso anzidetto a un lungo "viaggio evolutivo", aperto alla complessità del reale, che ha avvio in fami-

glia, prosegue nella scuola nutrendosi delle consapevolezze, dell'organizzazione, delle professionalità e del clima a più riprese richiamati, continua ancora, attraverso *stage* e tirocini, verso il mondo del lavoro e si definisce con l'assunzione delle responsabilità dell'età adulta e l'esercizio dei diritti e doveri di cittadinanza. Insistendo ulteriormente con la metafora, si può anche asserire che gran parte della rotta del viaggio è tracciata dal PEI che, previsto dalla L. n. 104/92 ed elaborato collegialmente dagli insegnanti curricolari e specializzati, dai professionisti della ASL, dagli operatori dei Servizi socio-educativi territoriali, dalle famiglie e nella scuola superiore dallo stesso studente, è da considerarsi come una potente "bussola" nell'itinerario di orientamento dell'alunno e del più ampio processo di inclusione. Elaborato in ragione delle specifiche esigenze del singolo alunno, consente

[...] di integrare le dimensioni e le potenzialità più intime e soggettive della persona - indirizzandole verso un percorso di crescita longitudinale che non si arresta nel corso dell'esistenza - con la dimensione orizzontale e reticolare del processo di integrazione e dunque con le relazioni e le esperienze che l'alunno condivide con tutti gli altri attori: dai compagni di classe, ai professionisti della scuola e dell'extra-scuola, dai genitori alle relazioni che stabilisce nei differenti contesti di vita. La possibilità per l'alunno di vivere gli ambienti d'apprendimento in modo personalizzato e nel contempo fortemente intrecciato all'esperienza comunitaria, di svolgere i percorsi formativi che danno modo di scoprire le proprie capacità e i propri interessi incentivandoli, o al contrario annichilendoli, insieme alle condizioni per far esperienza di montaggio, smontaggio e applicazione delle conoscenze, sono alcuni degli elementi orientanti di cui si può fare "esercizio protetto" nella scuola e allo stesso tempo rappresentano gli aspetti fondamentali che sostanziano la differenza tra il vivere o il subire i contesti e le relazioni (Mura, 2016, p. 193).

Sono tali esperienze che consentono all'alunno interessato da disabilità, come a ogni altro individuo, di sviluppare gli elementi strutturali e fondamentali di crescita e di proiezione verso l'adulthood (Mura & Tatulli, 2017) sentendosi forte delle proprie "radici" e, nel contempo, desideroso di sperimentare le proprie "ali" nel volo verso l'autonomia. Nei limiti delle possibilità di cui ciascun soggetto può disporre per le limitazioni e i vincoli posti dall'entità del deficit o

dalle condizioni di contesto, è proprio la significatività o meno delle esperienze che ha modo di vivere tra scuola ed extra-scuola che consente di sperimentare i sentimenti di autoefficacia e di tolleranza alla frustrazione necessari per maturare le conoscenze, le abilità e le competenze propedeutiche all'immaginazione e alla pianificazione di un possibile Progetto di Vita.

In tal senso, perché tale costruzione si realizzi in maniera effettiva, è opportuno che i docenti, genitori e operatori socio-educativi e sanitari

[...] condividano il significato reale del costrutto di Progetto di Vita, ormai ampiamente utilizzato in ambiti disciplinari differenti con significati spesso non coerenti tra loro. Si rende pertanto necessaria una precisazione che oltre ad esplicitare il significato ed il senso pedagogico autentico della locuzione, faccia sintesi di quanto finora delineato. È così che il Progetto di Vita, diversamente dal PEI con il quale viene spesso assimilato e confuso, non può essere ridotto ad un documento progettuale cartaceo, richiama piuttosto ad un percorso esistenziale di etero/auto-orientamento. È quindi una costruzione individuale che si origina fin dalla nascita del singolo e si sviluppa attraverso le esperienze alle quali ciascuno prende parte; si costruisce gradualmente e si rinnova costantemente, nutrendosi delle possibilità materiali e dei vincoli che l'individuo concretamente incontra, ma anche dei sogni, dei desideri e delle aspirazioni ai quali ciascuno ambisce, come piena espressione dell'autodeterminazione personale. È dunque una costruzione unica e irripetibile di cui l'altro - persona o contesto relazionale - è costruttore partecipe, ma mai in modo coercitivo (Mura, 2016, p. 194).

È questo l'itinerario orientativo più autentico di costruzione della cittadinanza, ed è sempre a tale possibilità, seppure a partire da posizioni culturali e concettuali completamente differenti, che rinvia il dibattito internazionale sulla disabilità nelle sue più attuali risultanze quando, attraverso modelli classificatori (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté, & St Michel, 1999; WHO, 2001), prospettive interpretative di carattere politico-sociale del fenomeno (*Disability Studies, Capability Approach*) e dichiarazioni internazionali (UN, 2006), indirizza alla costruzione di condizioni di coesistenza sociale che consentano a tutti gli uomini/donne una vita degna nell'autodeterminazione.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2005). *Come pinguini nel deserto. Genitori di figli con sindrome di Down a confronto*. Tirrenia: Del Cerro.
- Aiello, A. M., Meghnagi, S., & Mastracci, C. (2000). *Orientare dentro e fuori la scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Baptista, C. R., & Meyrelles de Jesus, D. (a cura di). (2009). *Avanços em políticas de inclusão*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Bardula, E. (2003). Orientamento e ricerca pedagogica. In A. Perrucca (a cura di), *L'orientamento fra miti mode e grandi silenzi* (pp. 127-153). Castrignano dei Greci: Amaltea edizioni.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge.
- Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Caldin, R. (2003). Orientamento e disabilità: l'impegno della famiglia e della scuola. *Studium Educatonis*, (1), 118-135.
- Canevaro, A. (1983). *Handicap e scuola manuale per l'integrazione scolastica*. Urbino: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., & Ianes, D. (a cura di). (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Bolzano: Erickson.
- Chiappetta Cajola, L. (2015). Inclusione, orientamento formativo e disabilità. In L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Didattica inclusiva valutazione orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca* (pp. 17-33). Roma: Anicia.
- d'Alonzo, L. (2008). *Gestire le integrazioni a scuola*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L. (2016). *Marginalità e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L., & Ianes, D. (2007). L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (pp. 185-202). Trento: Erickson.
- Dal Molin, M. R., & Bettale, M. G. (2005). *Pedagogia dei genitori e disabilità*. Tirrenia: Del Cerro.
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- de Anna, L. (2016a). *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente*. Milano: FrancoAngeli.
- de Anna, L. (a cura di). (2016b). *Teaching Accessibility and Inclusion*. Roma: Carocci.
- de Anna, L., & Plaisance, E. (2009). Formation en Italie des enseignants accueillants des enfants handicapés. *Recherches et Formation*, 61, 55-70.
- Domenici, G. (2002). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Errani, A., & Mazzetti, M. (a cura di). (2015). *Terre di mezzo. Permanenze e cambiamenti nella realizzazione professionale delle persone disabili*. Napoli.

- Favorini, A. M., & Moliterni, P. (a cura di). (2015). *Diversità e inclusione: le sfide dell'università per un nuovo umanesimo*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Figueroa, I., & Muñoz, Y. (2014). La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., & St Michel, G. (1999). *The Quebec Classification. Disability Creation Process*. Lac St-Charles: INDCP.
- Gardou, C. (2006). *Diversità, vulnerabilità, handicap*. Trento: Erickson.
- Gaspari, P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Gelati, M., & Calignano, M. T. (a cura di). (2003). *Progetti di vita per le persone con Sindrome di Down. L'integrazione lavorativa, l'autonomia sociale, la condizione adulta, la sessualità*. Tirrenia: Del Cerro.
- Giugni, G. (1987). Pedagogia dell'orientamento scolastico e professionale. *Orientamento Scolastico E Professionale*, (1-2).
- Ianes, D. (a cura di). (2016). *Evolgere il sostegno si può (e si deve)*. Trento: Erickson.
- MIUR. (1985). *Programmi didattici per la scuola primaria*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello stato.
- MIUR. (2007). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*. Roma: Tecnodid.
- MIUR. (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Roma.
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. *Annali Della Pubblica Istruzione*.
- MIUR. (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Roma.
- Moliterni, P., De Stasio, S., & Carboni, M. (2011). *Studiare all'Università. Strategie di apprendimento e contesti formativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Montessori, M. (1910). *Antropologia Pedagogica*. Milano: Vallardi.
- Montessori, M. (1948). *La scoperta del bambino*. Laren: The Montessori-Pierson Estate.
- Montobbio, E. (1994). *Il viaggio del signor Down nel mondo dei grandi*. Tirrenia: Del Cerro.
- Montobbio, E., & Lepri, C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- MPI (1999). DM 3 giugno 1999. *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*. Roma.
- Mura, A. (2004). *Associazionismo familiare, handicap e didattica. Una ricerca esplorativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2005a). Orientamento formativo e azione didattica. In A. Mura (a cura di), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche* (pp. 79-114). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2005b). Orientamento formativo e disabilità: famiglia, scuola, lavoro. In A. Mura (a cura di), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche* (pp. 143-188). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2006). Scuola, orientamento formativo e disabilità: spunti per una riflessione pedagogico-didattica. *Dirigenti Scuola*, (2), 28-34.
- Mura, A. (2009). Famiglie e associazionismo: il contributo al processo di integrazione nell'ultimo mezzo secolo. In M. Pavone (a cura di), *Famiglia e progetto di vita*

- (pp. 313–328). Trento: Erickson.
- Mura, A. (2011). L'attività motoria e sportiva integrata tra scuola ed extrascuola. Considerazioni teoriche e percorsi metodologico-didattici dalla scuola primaria all'università. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 10(4), 320–322.
- Mura, A. (2013). Disabilità, identità e rappresentazioni sociali tra passato e presente. In A. Mura & A. L. Zurru (a cura di), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 19–42). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2014a). Associations for disabled people in Italy: A pedagogical exploration. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche Sur Le Handicap*, 8(2), 82–91. <http://doi.org/10.1016/j.alter.2014.03.002>
- Mura, A. (2014b). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(2), 175–190.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A., & Tatulli, I. (2017). Emancipazione e voci femminili: il progetto di vita tra difficoltà e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, (1), 201–214.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (a cura di). (2013). *Identità, soggettività e disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riquilibrare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 15(2), 150–160.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2017). *Handicap et processus d'inclusion. Questions conceptuelles du point de vue de la Pédagogie Spécialisée italienne*. Beau Bassin: Éditions Universitaires Européennes. Retrieved from <https://www.editions-ue.com/catalog/details/store/fr/book/978-3-639-48286-7/handicap-et-processus-d-inclusion>
- Pavone, M. (a cura di). (2009). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Perucca, A. (2003). Progetto di sé e costruzione dell'identità. In A. Perucca (a cura di), *L'orientamento fra miti mode e grandi silenzi*. Castrignano dei Greci: Amaltea edizioni.
- Salvatore, S. (2003). Teoria psicosociale della condizione giovanile. In A. Perucca (a cura di), *L'orientamento fra miti mode e grandi silenzi*. Castrignano dei Greci: Amaltea edizioni.
- Séguin, É. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. Paris: J. B. Baillièere.
- Séguin, É. (1866). *Idiocy: and its Treatment by the Physiological Method*. New York: William Wood & Co.
- Tortello, M., & Pavone, M. (1999). *Pedagogia dei genitori*. Torino: Paravia.
- UN. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: UN.
- WHO. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.
- Ziegler, E. (1999). L'individuo con ritardo mentale come una persona completa. In E. Ziegler & D. Bennet-Gates (a cura di), *Personality in Individuals with Mental Retardation* (tr. it. 2002, pp. 23–35). Cambridge: Cambridge University Press.

2. Il ruolo della narrazione nella formazione dei professionisti della cura e dell'aiuto

di Patrizia Gaspari

1. Introduzione

Il costante processo di espansione tecnologico-informatica genera, nell'era della globalizzazione e della internazionalizzazione dei saperi e delle conoscenze, importanti innovazioni caratterizzate da disinvolta voracità in cui emerge la complessità dell'attuale contesto storico-sociale-culturale, con la conseguenziale perdita degli elementi di stabilità, autenticità e ciclicità che orientavano di senso e di significato i percorsi formativi, i tradizionali modelli culturali e i progetti esistenziali di ogni persona. L'educazione in genere e, nello specifico ancor più, *l'inclusive education* non possono rimanere inermi o passive spettatrici di fronte alla moltiplicazione di complessità che investe una pluralità di dimensioni e linguaggi culturali, sociali, valoriali, esistenziali e progettuali, che implicano la necessità di affrontare problemi, sfide e nuove conoscenze adottando forte spirito critico, all'interno di una rinnovata riflessione epistemologica della Pedagogia Speciale e della Didattica inclusiva.

Inoltre, le democrazie più avanzate soffrono un travaglio trasformativo connotato da antinomie e da difficoltà interpretative di non facile risoluzione, ma anche ricco e foriero di nuove prospettive di riconoscimento e legittimazione dei diritti di partecipazione, cittadinanza ed appartenenza dei soggetti "differenti" e "diversi" che, nel costante rapporto di dialettica interdipendenza tra l'umana soggettività e le caratteristiche contestuali, lottano costantemente per raggiungere il fondamentale traguardo della piena inclusione scolastica e sociale.

L'approccio narrativo, ormai da tempo, rappresenta un *metodo*,

uno *strumento* e un *linguaggio formativo* (Cambi, 2005; Demetrio, 1996, 1999; Fadda, 2002; Gaspari, 2008; Kaneklin & Scaratti, 1998; Mortari, 2013; Trisciuzzi & Zappaterra, 2006) capace di interpretare e “connettere” tra loro una pluralità di dimensioni, saperi e conoscenze, esercitando il fondamentale ruolo di vero e proprio *paradigma* storico-culturale ed educativo-didattico in grado di “attraversare” *trasversalmente* più ambiti e settori epistemologici. Come giustamente afferma Demetrio, i saperi e le pratiche narrative si incontrano in modo fertile e significativo con gli ambiti educativo-didattici in quanto evidenti sono le strette pertinenze, le sinergie, i comuni orizzonti di senso e di significato dell’approccio narrativo adottato in ambito scolastico, nei servizi educativi, nei luoghi di cura e terapia: quotidianamente ogni situazione interpersonale, ogni evento esistenziale, possono rappresentare il tempo, il luogo e il modo giusti per imparare a “raccontare” e a “raccontarsi”, utilizzando parole, scritture, immagini, metafore e altri dispositivi

Educatore ed educando, specie se in difficoltà, vivono e condividono la medesima esperienza formativa di *co-educazione* e *co-formazione*, immergendosi nella affascinante avventura della dimensione narrativa che, sempre più, rappresenta una fondamentale risorsa nell’affermazione della prospettiva inclusiva, in quanto connotata da una vasta gamma di potenzialità, capacità e nuove direzioni di senso. Da tale angolazione prospettica, “educare è narrare” e *narrarsi è educarsi alla reciprocità* delle umane relazioni riconoscendo l’imprescindibile valore, non solo formativo, ma anche *trasformativo*, emancipativo e simbolico della narrazione stessa, intesa come *cura educativa* e come privilegiato metodo e strumento di riprogettazione delle *differenti* storie di vita.

Educazione e narrazione, se alleate sanno creare e riprodurre il tessuto, l’intrico di sentimenti, le ragioni, i desideri, i pensieri, le scelte che ciascuno di noi è stato ed è diventato. La nostra storia è un intreccio di racconti; le storie di tutti e tutte lo sono. In queste trame riconoscibili in ogni storia umana, sempre complesse e sovente complicate, che riusciamo con pazienza a ricostruire, a comunicare a chi sia disposto ad ascoltarci, si condensa il nostro esistere nel presente [...]. Nel lento dipanarsi di quell’imprevisto groviglio di ricordi, idee, amori, progetti, sentimenti; nel racconto a voce che riusciamo ad articolare; nelle pagine autobiografiche che impariamo a scrivere, si condensa tutta la nostra filosofia di vita. Ogni storia non è sol-

tanto un racconto, contiene il senso che le abbiamo affidato, le domande che ancora non le abbiamo rivolto [...] sono vissuti: sono ore e luoghi abitati da emozioni, desideri, passioni [...]. Narrarli, è una modalità insostituibile, spontanea, semplice o raffinata e colta, per indagarne gli aspetti che a prima vista ci sfuggono, simbolici, inconsci, dimenticati. Le narrazioni divengono in tal modo autoeducative ed educative grazie agli stimoli offerti, agli interrogativi (Demetrio, 2012, pp. 12-13; Biffi, 2010; Formenti & Castiglioni, 2014; Jedlowski, 2000, 2009)

che il variegato mondo delle diversità ci pone, allo scopo di indagarlo e di interpretarlo ermeneuticamente, al di là delle pseudo rassicuranti logiche riduzionistiche di frammentazione e di categorizzazione delle molteplici categorie di “bisogni educativi speciali” e non.

2. Pedagogia Speciale e narrazione

La Pedagogia Speciale per l’inclusione delle diversità si dimostra scienza che parte dall’analisi della finitezza plurale dell’esistente, dal carattere originale, irripetibile dell’identità personale del soggetto con “bisogni educativi speciali”, per rivalutare l’imprevisto fenomeno inteso come esperienza del limite ma, soprattutto, come ricchezza conoscitiva. In tal senso, la *nostra* disciplina proietta le sue modalità di investigazione e di intervento educativo-didattico *oltre* la dimensione dell’apparenza, dell’esposizione, per rivolgersi all’essenza, al valore ontologico e assiologico del soggetto in situazione di disabilità.

E ciò, allo scopo di permettere al disabile l’attivo rivelarsi agli altri, con atti e parole, offrendosi come *spazio plurale* e, come afferma Arendt, come “*luogo politico*” (1987, 1989) all’identità confermandone la natura esibitiva, partecipativa, relazionale e contestuale, che sottolinea il significato più autentico del processo di inclusione scolastica e sociale. La Pedagogia Speciale e i protagonisti della cura educativa e dell’aiuto manifestano la loro identità aperta, complessa, che si legittima nelle logiche di contaminazione, nel pluralismo della conoscenza e delle conoscenze, nel riconoscimento del valore delle storie individuali e collettive. L’apertura alla narrazione, alla dimensione identitaria dell’altro, del “diverso”, diviene la condizione basilare di ogni azione educativo-formativa che intenda realmente promuovere

l'integrazione e l'inclusione delle diversità stesse, interpretate nei loro specifici bisogni e, soprattutto, riconosciute nell'autenticità delle loro diversificate esperienze e vissuti personali.

Il modello epistemologico della Pedagogia Speciale è fortemente intrecciato con le valenze formative "plurali" della narrazione stessa, perché entrambe orientano la loro ricerca verso metodi e prospettive di natura *qualitativa* allo scopo di interrogarsi sulla complessità della persona con disabilità e/o con "bisogni educativi speciali" utilizzando una pluralità di modelli, teorie e paradigmi non riduzionistici, lasciandosi "contaminare" e orientare produttivamente dal contributo significativo degli approcci fenomenologico-ermeneutico, ecologico-sistemico, umanistico-esistenziale in costante dialogo con la complessa realtà degli eventi caratterizzanti l'essere umano, inteso come "insieme di storie" da accogliere, comprendere e valorizzare.

Ne derivano innovativi modelli formativi caratterizzati dall'intreccio d'una pluralità di saperi e conoscenze provenienti da molteplici settori epistemologici che possono, tuttavia, essere interpretati secondo le unificanti chiavi di lettura offerte da due prioritari dispositivi-guida: la *narratività* e la *complessità* declinate in ottica inclusiva.

Compito fondamentale della Pedagogia Speciale in prospettiva inclusiva consiste nel fornire alla persona con disabilità l'opportunità di poter effettivamente *raccontare* e *raccontarsi* con la propria particolare identità ed esperienza, nell'unicità di bisogni, aspettative esistenziali ed elementi di problematicità. L'esperienza del deficit e la graduale accettazione di alcune patologie invalidanti richiedono ai protagonisti della difficile situazione di cambiare le personali abitudini e stili di vita, le pratiche sociali, i punti di riferimento affettivo-cognitivi, le visioni del mondo e i saperi per apprendere, faticosamente, altre, *diverse*, innovative abilità e competenze.

In questo vasto e delicato scenario di costante rivisitazione critica ed epistemologica si colloca il contributo della narrazione intesa come possibile *linguaggio* e *strumento* (Canevaro et al., 2000) in grado di favorire l'accettazione identitaria della persona con "bisogni educativi speciali", in quanto risorsa di indiscutibile importanza nell'ottica della *cura educativa* e della *riprogettazione esistenziale* dei percorsi di autonomia e di inclusione delle persone, *tutte*.

Ogni persona ha una storia, è più storie, elabora un racconto interiore che dà senso alla vita: ognuno di noi costruisce e vive un racconto, una personale narrazione, rivelando la natura più segreta dell'identità con l'ausilio di funzionali pratiche autobiografiche che permettono a tutti gli individui, specie se diversamente abili, di possedere, o meglio di ri-possedere, la storia del personale, particolare vissuto (Gaspari, 2016, p. 28).

La *narrazione* e la *complessità* si rivelano, quindi, *linguaggi* e *dispositivi trasversali* (Cambi & Piscitelli, 2005) dei saperi e delle conoscenze disciplinari, li irrorano e li ridefiniscono sinergicamente superando gli iperspecialismi e la dannosa frammentazione degli apprendimenti; inoltre, la narrazione non può prescindere dalla *contestualizzazione* e dalla *personalizzazione* degli eventi educativi. Pedagogia Speciale e approccio narrativo-autobiografico svolgono un'indispensabile azione sinergica e rifondativa dei saperi e delle conoscenze per individuare nuovi orizzonti e opportunità formative, metacognitive-trasformative ed emancipative del soggetto con disabilità, allo scopo di garantirgli il raggiungimento del pieno diritto di cittadinanza e l'adeguato riconoscimento socio-culturale e sociale nei comuni territori di appartenenza.

L'inclusione focalizza l'attenzione sulla valorizzazione delle abilità differenti delle persone disabili e non, implicando l'adesione alla cultura del futuro e, quindi, ad un'ottica evolutiva declinata in prospettiva storica, costantemente aperta al possibile, ove ciascun soggetto possa utilizzare personali dotazioni e risorse, proprie competenze ed emozioni in rapporto dinamico e costruttivo con gli altri (Gaspari, 2012, p. 119).

L'esperienza dell'incontro con il deficit si rivela spesso contrassegnata dall'immobilismo o dalla difficoltà di "pensarsi al futuro": mentre la persona con disabilità racconta la propria storia diviene *testimonianza* di speranza, punto di riferimento ed esempio per chi vive ancora in situazioni di non accettazione e di isolamento ed emarginazione.

In tale ottica, la narrazione permette a *ogni* individuo di oltrepassare la drammaticità degli eventi, di essere consapevole del nuovo "status esistenziale" e di "rileggere" le esperienze passate con uno sguardo diverso, positivo, propositivo, di rinnovata possibilità progettuale. Vivere la situazione di disabilità non significa, infatti,

convivere e “chiudersi” nella disumanizzante prospettiva della etichettatura diagnostica in quanto la persona va, sempre e comunque, *oltre* la meccanicistica individuazione di sintomi e funzioni più o meno cristallizzati ed oggettivamente determinati, se colta nella integralità della sua unicità, ricchezza e valore.

L’approccio narrativo-autobiografico, in educazione, in qualche modo rifugge da tutto ciò che è inautentico per abbracciare un impegno personale e professionale che testimonia la volontà dell’educatore di non voler operare sulle situazioni più o meno problematiche dall’esterno, ma dall’interno, nel “focus” della loro evidente drammaticità, nella consapevolezza che le storie di vita raccontate non sono “date” oggettivamente, ma si costruiscono nuovamente nel dialettico rapporto tra soggetti e condizioni materiali esistenti. In questo incessante sforzo di pensare l’altro “*in termini di storie*” (Bateson, 1977, 1984) la Pedagogia Speciale assume all’interno delle scienze dell’educazione il provocatorio ruolo di “*coscienza anticipante ed orientante*” (Bloch, 1992) agendo sugli orizzonti della *prossimità* e della *solidarietà*, come costante e intenzionale capacità di far dialogare *memoria* e *futuro* del soggetto “diverso”, al fine di riconoscerlo autentico protagonista del percorso di umana autorealizzazione. Quando la persona “diversa” si narra, si *ri-scrive* selezionando i contenuti, le emozioni, i pensieri in un’azione di profonda riflessione che permette di ri-leggere e ri-pensare il vissuto, dando, come afferma Mortari, “nuovo corpo all’esperienza” (2007). In questo senso, l’attenzione va rivolta allo stretto rapporto esistente tra Progetto di Vita, qualità della vita e approccio narrativo-autobiografico, perché ogni progettualità aperta e orientata al futuro non può non collocarsi in un processo interattivo e dialettico creatosi tra le possibili storie di vita individuali e collettive. Nella progettazione del personale processo narrativo-biografico concorrono molteplici fattori ed elementi che investono la pluralità delle agenzie educativo-formative, dalla scuola, alla famiglia (Mura, 2004), dal territorio, alle reti informali dei prioritari luoghi del processo di inclusione delle differenze e delle diversità.

Formarsi al progetto di vita significa per la persona disabile poter riconoscersi come soggetto attivo, critico costruttore del personale progetto esistenziale in quanto capace di vivere e scegliere le direzioni di senso delle

proprie prospettive future. Narrare a se stessi e agli altri la propria storia, ricordarla, “manipolandola”, “rimaneggiandola” significa compiere un atto di *ri-progettazione esistenziale* della propria identità e del personale vissuto. Ricostruire i tratti salienti e più significativi della propria vita equivale a rimettere in discussione il proprio essere partendo dalla propria intimità storica per essere pronti all’incontro con la pluralità delle altrui storie (Gaspari, 2011, p. 187; de Mennato, 2006).

3. Narrazione e formazione nelle professioni d’aiuto

I professionisti della cura e dell’aiuto, nel loro sistematico lavoro di *accompagnamento competente* nei confronti dei soggetti con “bisogni educativi speciali” sono chiamati, nel loro percorso professionale, a favorire il recupero di un’idonea presenza del disabile nel mondo, riprogettando e ridefinendo tempi, luoghi e nuove possibilità all’interno di un progetto di umano *riscatto esistenziale* in cui è imprescindibile riconoscere ed interpretare l’altro, il “diverso”, come principale attore protagonista capace di produrre e di essere, allo stesso tempo, *storia e cultura*.

La narrazione, in questa prospettiva, rappresenta una modalità di contestualizzazione delle identità “diverse” perché implica il continuo confronto con la realtà altra da sé e, quindi, l’effettivo riconoscimento delle personali autonomie e potenzialità del disabile nella relazione di alterità. La narrazione costituisce un privilegiato luogo formativo in cui gli attori della relazione educativa si “contaminano” reciprocamente, riconoscendosi soggetti autonomi ed interdipendenti al di là dei limiti e delle risorse possedute dalle singole identità-storie. Se l’esigenza di dare voce al proprio sé, alle peculiari caratteristiche della personale identità vale antropologicamente per tutti i soggetti, a maggior ragione tale bisogno, risulta amplificato nelle persone interessate da disabilità, storicamente relegate in condizioni di marginalità, isolamento e inadeguato riconoscimento sociale e culturale (Gaspari, 2011, p. 175).

Ciò comporta una rivisitazione del ruolo, dell’iter formativo e delle competenze dei docenti specializzati di sostegno (e non solo!), per elevarne la professionalità, soprattutto, nella delicata gestione della classe (d’Alonzo, 2012; Tuffanelli & Ianes, 2011; Vasquez & Oury, 2011) e nell’attenta valorizzazione delle differenze al suo in-

terno allo scopo di ridurre e/o eliminare l'intrusione "specialistico-sanitaria" che conduce l'alunno con deficit, frequentemente, al di fuori del contesto classe, attivando fenomeni di micro e macro isolamento e isolamento emarginante.

La ridefinizione del profilo professionale degli "esperti" della cura educativa e dell'aiuto si realizza all'interno dell'attuale scenario formativo tenendo conto, non solo delle esperienze già maturate, ma delle nuove sfide educative e lavorative da affrontare nel variegato mondo dell'inclusione delle differenze e delle diversità. I nuovi paradigmi formativi dei professionisti della cura e dell'aiuto si caratterizzano per essere *lifelong* come processi gradualisti che accompagnano gli operatori per l'intero percorso esistenziale, negli inscindibili momenti del *sapere*, *saper fare* e *saper essere*, tenendo conto delle variabili in continuo cambiamento, della *flessibilità* da adottare nelle traiettorie professionali e di vita e, soprattutto, mantenendo uno sguardo ed una prospettiva dinamiche, olistiche e contestualizzate. Come afferma Savickas (2010, 2011), la costruzione e/o la ridefinizione del profilo professionale rappresenta, in qualche modo, una vera e propria nuova storia di vita, ovvero un insieme di intrecci, di scelte responsabili di nuove direzioni di senso che permettono la rivisitazione delle esperienze passate e delle aspirazioni future in cui, lo sviluppo di abilità di *coping* e di *resilienza* (Malaguti, 2005), le competenze progettuali di *cura* e di *aiuto*, le capacità di *autoempowerment* e *adaptability* legittimano quella modularità professionale necessaria per accogliere e riconoscere i bisogni formativi ed esistenziali delle persone in situazione di disabilità. Per orientare di senso gli itinerari formativi complessi e mutevoli, come lo sono i vissuti esistenziali, l'approccio narrativo è strumento e metodo quanto mai efficace, perché consente di elaborare e di ricostruire, in modo più consapevole e migliorativo, i momenti più salienti della professionalità di ogni insegnante ed educatore.

Da tale angolazione prospettica, la narrazione possiede elevate valenze formative e autoformative rendendo l'educatore sempre più capace di significare e di dar forma a se stesso, agli altri e al mondo che lo circonda. Narrarsi significa ri-scrivere il proprio percorso professionale e di vita acquisendo una rinnovata e più consapevole riflessività biografico-professionale all'interno di una complessa rete di relazioni e significazioni. Chi si narra "forma" e "si forma" nel-

l'incessante ricerca di una nuova identità personale e professionale che va costruita quotidianamente *con* gli altri e *per* gli altri.

La formazione, dunque, è un processo dinamico, non lineare che, mediante l'ausilio dell'approccio narrativo, prende gradualmente forma e si declina in dialettici processi di interazione e negoziazione delle esperienze: il progetto professionale si realizza nel proiettarsi in ciò che *non è ancora*, nella incessante dialettica azione di significazione produttiva che orienta le attività, gli incontri, i processi di monitoraggio, di valutazione e le ipotesi di crescita, maturazione e cambiamento.

È un processo dinamico che si dispone e si ridefinisce costantemente in progress, in funzione dei risultati, attività, aspirazioni, visioni e contesti. Significa - in ultima sintesi - andare ad esplorare le categorie delle possibilità e delle capacitazioni (Chianese, 2016, p. 24).

Le pratiche narrativo-autobiografiche valorizzano l'incontro educativo mettendo in discussione, rigenerando entrambi gli attori della relazione di cura e di aiuto, perché avvicinano e rendono concretamente realizzabile l'individuazione di possibili interconnessioni tra comuni storie di vita e trame esistenziali "speciali".

L'ascolto della narrazione dell'altro, specie se diversamente abile, richiede agli operatori scolastici e sociali di ampliare spazi e tempi prima di tutto in se stessi, ponendosi in ascolto dei desideri, delle problematiche, delle paure del disabile: solo comprendendo le ferite dell'altro e lavorando sulle proprie, potranno essere in grado veramente di accogliere in modo profondo e sentito la difficile storia del soggetto "diverso", rispondendo con umanità e professionalità alle sue specifiche richieste formative ed esistenziali (Gaspari, 2008, p. 35-36).

Se l'inclusione è compito di tutta la scuola, gli insegnanti *tutti* sono chiamati a potenziare modalità, strumenti e metodi di conoscenza dell'alunno con specifica disabilità, coniugando le informazioni mediche che descrivono (e, spesso, etichettano), in modo rigido e deterministico, le caratteristiche anatomo-funzionali del bambino con "BES", con le riconosciute risorse provenienti dalla *comprensione* delle *storie di vita*, adottando paradigmi e approcci qualitativi, di natura descrittivo-narrativa che permettono di "leggere" la

fitta rete di emozioni, aspirazioni, capacità e risorse emergenti dalle complesse storie di vita del “diverso”. I metodi qualitativi risultano adeguati per interrogare il mondo dei significati che le persone disabili costruiscono nel corso della loro esperienza ed anche per investigare la complessità dei contesti di vita nelle dinamiche relazionali ed esistenziali che si realizzano nei micro e macro contesti sociali di appartenenza. Quando i professionisti della cura e dell’aiuto “ricevono” una narrazione raccontata da chi ha vissuto il dolore dell’incontro con la patologia invalidante si supera lo schematismo riduttivo della diagnosi medica per comprendere una storia che è frutto di un responsabile e critico lavoro ermeneutico di interpretazione dell’altrui esistenza. La *Narrated Inquiry Research* (Zannini, 2017) rappresenta un metodo di ricerca qualitativa in cui ogni storia è, soprattutto, uno specifico modo di pensare e di “leggere” l’esperienza: ogni storia di vita non è qualcosa di pre-esistente, ma è sempre il risultato di un’operazione interpretativa che viene condotta e realizzata adottando lo strumento-metodo della narrazione stessa. Per dirla con Ricoeur (1986, 1987), narrando una storia costruiamo la nostra identità e il racconto dell’esperienza della malattia è già di fatto un modo non solo per accettare il deficit, ma per comprenderlo e, gradualmente, arrivare a ricomporre e a riprogettare l’esistenza della persona con disabilità.

Questi aspetti (donare e ricevere storie) hanno un elevatissimo potenziale educativo e auto-educativo, ma non bastano per contribuire allo sviluppo della conoscenza di determinati eventi di fondamentale importanza e valore.

È necessario adottare un articolato lavoro di analisi, riflessione, revisione, de-costruzione e ri-costruzione delle storie di vita, per far in modo che la ricerca proponga nuove prospettive su determinate esperienze, offrendo, quindi, nuovi spunti nell’effettuazione delle scelte (Zannini, 2017) in ambito di prevenzione, cura e rieducazione, contribuendo al miglioramento della qualità dell’esistenza (Merril & West, 2012).

La scelta di adottare l’approccio narrativo come *strumento* e metodo di formazione implica l’adesione ad una prospettiva di ricerca di natura qualitativa non legata ai vincoli delle logiche lineari della standardizzazione e della categorizzazione delle diversità e permette al docente inclusivo e anche all’educatore professionale di com-

piere un ascolto e un'attenta "lettura" delle storie di vita, dei racconti prodotti dai soggetti con "bisogni educativi speciali", favorendo un processo di autentica inclusione e ostacolando la negativa visione di una normalizzazione forzata e stigmatizzante (Gaspari, 2017).

Il faticoso svelarsi, l'"uscire fuori" dalle situazioni di emarginazione e di isolamento, il riappropriarsi di sé della persona con disabilità è un atto coraggioso di accettazione e di richiesta di affermazione dell'imprescindibile diritto di "esserci nel mondo", con equità formativa, pieno diritto di cittadinanza, nell'irrinunciabile esigenza di essere parte costitutiva di un comune contesto sociale e culturale di appartenenza. La vita della persona con disabilità è *storia* quando diviene *narrazione*, ovvero quando si racconta a un destinatario, a un professionista della cura e dell'aiuto che è in grado, con competenza e professionalità, di *riconoscere* e, nello stesso tempo, di essere *ricosciuto* come autorevole ed effettivo punto di riferimento *dell'altro per l'altro*.

Il narrare, dunque, è una strategia cruciale per accedere al mondo dei vissuti, cercando di fermarli, nel loro fluire continuo, e coglierne il senso, o, detto altrimenti, la loro dimensione di "verità". [...] Il desiderio di narrazione, che caratterizza costantemente l'esperienza umana, trova particolare urgenza in quelle che vengono definite le esperienze apicali della vita (Zannini, 2014, p. 163).

Nei momenti di vita più difficili, quando irrompe il dolore, la percezione più immediata che la persona in difficoltà prova è la perdita di senso: in tale ottica, il bisogno di raccontare la storia ad un interlocutore privilegiato consente a *ogni* soggetto di poter rielaborare la sofferenza per poterle conferire una forma più accettabile e condivisa. Come afferma Bruner (1988, 1992) nei suoi scritti, "il narrare" è un atto o meglio un'*inter-azione* tra due persone che, reciprocamente, richiamandosi, ricercano insieme un'innovativa co-costruzione di possibili significati. Le storie di vita che parlano dell'esperienza problematica della malattia, del deficit, più o meno invalidante, ci aiutano a capire chi siamo, quali sono le finalità ultime e prime della nostra esistenza, ad individuare le travi portanti, le priorità affettivo-emotive e cognitive che ci caratterizzano.

[...] tutti noi siamo richiamati nella nostra radura, dal potere delle nostre storie. La nostra radura raccoglie in uno spazio sicuro tutti noi, toccati dalla malattia. Qui, nella radura, le divisioni sono sanate e superate [...]. Qui, nella radura, noi [operatori e pazienti] siamo uniti nella ricerca della verità e della cura autentica (Charon, 2009, p. 6).

Le storie delle persone disabili non sono da intendere come cartelle cliniche piene di dati, sulla base dei quali elaborare una diagnosi più o meno efficace ed un determinato progetto riabilitativo-terapeutico, ma rappresentano linguaggi metaforico-simbolici e trasformativi, vere e proprie "palestre" di esercizio di interpretazione, comprensione e riconoscimento dell'Altro nell'ottica del cambiamento, autentici luoghi e spazi di apertura (Heidegger, 2007), in cui ogni essere umano può e deve sentirsi libero di rivelare se stesso.

4. Conclusioni

Il "raccontarsi" delle persone con disabilità rappresenta un'autentica modalità espressivo-comunicativa articolata in una pluralità di linguaggi verbali e non, uno "strumento" emancipativo da intendersi come effettiva risorsa rivelatrice di bisogni, esigenze, punti-forza e debolezza, che testimonia il ritrovato desiderio di "esserci", di voler fornire, anche se in modo speciale, un personale segno, un'irripetibile traccia di sé all'interno dei comuni contesti formativi. Le pratiche narrative riescono, nelle maggior parte dei casi, a *ridare voce* (Canevaro & Goussot, 2000), parola, dignità e diritto d'espressione-partecipazione a tutte le persone che, presa coscienza del loro livello di emarginazione, lottano per cambiare e migliorare le condizioni dell'esistenza.

L'intervento educativo-didattico è, quindi, incontro di storie che partono dal passato, si radicano nel presente e si proiettano verso il futuro nella dimensione costitutiva e progettuale della relazione di aiuto, che permette al soggetto con "BES" di superare l'immobilismo, la "gettatezza" del già dato e l'immutabile patologia invalidante. La progettazione di buone pratiche narrative inclusive implica assunzione di responsabilità, perché il lavoro educativo non è mai neutro, né neutrale, in quanto la professionalità si gioca, sempre, nel sottile equilibrio esistente tra vissuto personale e professionale.

Ne deriva la necessità di rimettere in gioco le competenze, il bagaglio formativo dei professionisti della cura educativa e dell'aiuto, per progettare efficaci processi di *accompagnamento* delle persone con "BES" che richiedono costanti azioni di riflessione e di rielaborazione delle esperienze, continui riposizionamenti ed ancoraggi cui attingere per poi "ripartire".

Al centro del rinnovato itinerario formativo va ricollocato

l'adulto-professionista della cura, che non necessita solo e sempre di una formazione e di un sapere professionalizzante, ma anche di una formazione che vada *oltre* la professionalizzazione, a volte, accanimento professionalizzante: una formazione della persona che ricopre anche un ruolo e svolge una funzione, ma che prima di tutto è una persona complessa, con una storia personale e professionale, che il più delle volte si intrecciano, si influenzano, si condizionano [...] (Castiglioni, 2014, p. 25).

La narrazione intesa come metodo di *cura educativa* e di *aiuto* che facilita l'incontro tra educatore e/o insegnante specializzato e il soggetto disabile permette il mantenimento o la regolazione della "giusta distanza", ovvero sviluppa la capacità dell'educatore adulto di utilizzare quel territorio di mezzo, quello spazio di condominio intersoggettivo fra il proprio sé (professionale e personale) e l'Altro, allo scopo di realizzare una relazione d'aiuto autentica, in cui ciascuno dei protagonisti possa riconoscersi, senza confondersi. La narrazione facilita la verità dell'incontro con l'altro, offrendosi come spazio emotivo e culturale sempre aperto a nuove possibilità di conoscenza.

Non troppo vicini, allora, ma nemmeno troppo lontani, una danza che fa della relazione stessa l'oggetto dell'intervento. In tal senso, la storia dell'educatore viene toccata dall'incontro con la storia dell'altro [...]. L'altro si tramuta in uno specchio che riflette anche le rappresentazioni del nostro passato e, al tempo stesso, ci ricorda che siamo cresciuti, che siamo diventati adulti [...]. Si pensi al lavoro con la disabilità: vi sono i progetti educativi, le diagnosi mediche, le carte amministrative, le relazioni sociali e così via. Scritture diverse che, in realtà non raccontano la storia di quella persona, smarrita fra le etichette e i titoli necessari alla sua categorizzazione. Compito dell'educativo, in tutto questo, è forse anche quello di restituire al singolo la sua storia, di raccontarla e di aiutarlo a raccontarsi non tanto *al di là* di quei frammenti, ma proprio a partire da quelli, dagli sguardi inevitabil-

mente - e comprensibilmente - parziali. Ricucire i nodi della storia, restituire quest'ultima al suo autore e protagonista (Biffi, 2012a, pp. 80-81).

Nella complessità del confronto con la storia dell'altro, del "diverso", è possibile ritrovare un nuovo orizzonte di senso e di significato anche per le esistenze più vulnerabili, emarginate, negate. Nell'ottica del raggiungimento di un'inclusione di qualità, la Pedagogia Speciale, intesa come scienza del *riconoscimento* e della *narrazione* delle diversità, rivisita lo specifico territorio epistemologico interpretando "difficili" vissuti, in cui è opportuno rompere schematismi e simmetrie per cogliere possibili articolazioni di senso fra elementi apparentemente frammentati e disgiunti, relazionando significativamente gli itinerari progettuali con la singolarità e l'unicità delle *storie e della storia*. La narrazione di sé, del personale vissuto potenzia, in ogni soggetto la capacità di scegliere e di poter decidere responsabilmente come utilizzare le proprie risorse culturali, sociali e valoriali per interrogare il mondo: le storie di vita delle persone con "bisogni educativi speciali" sono come fari illuminanti, perché orientano l'esistenza dell'individuo verso la graduale conquista di nuovi traguardi conoscitivi.

In tale ottica, la risorsa dell'approccio narrativo-autobiografico per legittimare i diritti di cittadinanza, appartenenza, piena partecipazione di *tutte* le persone, diviene di fondamentale importanza, soprattutto, per ristrutturare il campo di esperienza dell'altro (Bertolini, Caronia, Barone & Palmieri, 2015), proponendogli autentiche occasioni di umano riscatto e di riprogettazione esistenziale. L'adozione dell'approccio narrativo in prospettiva inclusiva è mirato alla massima legittimazione dell'identità storico-culturale della persona "diversa" per far emergere la coscienza di una rinnovata ricerca di senso, intesa come diritto-dovere verso se stessi e, in primis, come costante impegno rivolto alla massima realizzazione delle potenzialità individuali, come impellente esigenza, di chi ha un deficit, di *ri-fondarsi*, di ri-trovare, con il supporto degli altri, ulteriori risorse, linguaggi, attività, emozioni. L'aiuto offerto dalla narrazione è finalizzato alla *restituzione-ricomposizione* della storia dell'altro, all'interno di una relazione di cura che è luogo di incontro di identità e storie, che vanno riconosciute, accolte e valorizzate.

Al centro di ogni intervento educativo, ci sono vite che abbiamo bisogno di pensare come storie, per poterne immaginare il futuro e sperare, perché non ammetterlo, in un lieto fine [...] la speranza, è allora, saggia quando aiuta a confrontare il desiderio con il reale, a tramutare l'immaginazione in creatività, per aprirsi a ciò che ancora non si conosce [...] è in questa direzione che l'educare a narrare si muove, al di là di ogni pratica: è la possibilità di pensare a intrecci inaspettati, la capacità di assumere uno sguardo che comprende, abbraccia, le storie altrui. La volontà di raccontare un finale che si sta ancora vivendo (Biffi, 2012b, pp. 113-114).

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1987). *La vita della mente*. Bologna: il Mulino.
- Arendt, H. (1989). *Vita activa*. Milano: Bompiani.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Batini, F., & Giusti, F. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Bertolini, P., Caronia, L., Barone, P., & Palmieri, C. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Biffi, E. (2010). *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storie di vita e autobiografia*. Milano: FrancoAngeli.
- Biffi, E. (2012a). "Educare le storie, educare fra le storie". In D. Demetrio (a cura di). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura* (pp. 73-90). Milano-Udine: Mimesis.
- Biffi, E. (2012b). "Educatori e insegnanti esperti della narrazione". In D. Demetrio (a cura di). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura* (pp. 107-116). Milano-Udine: Mimesis.
- Bloch, E. (1992). *Spirito dell'utopia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Canevaro, A., & Goussot, A. (a cura di). (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A., Chiantera, E., Cocever, E., & Peticari, P. (a cura di) (2000). *Scrivere di educazione*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2005). *Saperi e trasversalità: la complessità e la narratività*. In F. Cambi & M. Piscitelli, *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento* (pp. 18-19). Roma: Armando.
- Cambi, F., & Piscitelli, M. (2005). *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità e insegnamento*. Roma: Armando.
- Castiglioni, M. (2014). "Premessa". In M. Castiglioni (a cura di), *Narrazione e cura* (pp. 21-27). Milano-Udine: Mimesis.
- Charon, R. (2009). "Narrative medicine. The clearing". In *Rapporti ISTISAN*,

- Medicina narrativa e malattie rare*, 9 (50), 5-10. Roma: Istituto Superiore della Sanità.
- Chianese, G. (2016). La costruzione del profilo professionale: narra(azioni) in transizione. In G. Chianese, *Costruzione del profilo professionale. Pratiche narrative e riflessive* (pp. 19-24). Milano: FrancoAngeli.
- d'Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti.
- de Mennato, P. (2006). *Progetti di vita come progetti di formazione*. Pisa: ETS.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Demetrio, D. (a cura di). (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*. Milano: Unicopli.
- Demetrio, D. (2012). "Premessa". In D. Demetrio (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura* (pp. 11-17). Milano-Udine: Mimesis.
- Fadda, R. (2002), *Sentieri della formazione*. Roma: Armando.
- Formenti, L., & Castiglioni, M. (2014). "Focus on Learners: A Search for Identity and Meaning in Autobiographical Practice". In G.K. Zafiris & M.N. Gravani (a cura di), *Challenging the European Area of Lifelong Learning. A critical response* (pp. 239-249). New York, London: Springer.
- Gaspari, P. (2002). *Aver cura. Pedagogia speciale e territori di confine*. Milano: Guerini.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2011). "La narrazione: una risorsa per l'inclusione delle persone disabili". In A. Mura (a cura di). *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 174-190). Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (2012). *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2016). "La narrazione delle diversità in Pedagogia speciale". In F. Salis, *Disabilità cognitiva e narrazione. Il contributo in Pedagogia speciale* (pp. 17-34). Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2017). *Pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Guerini (in corso di stampa).
- Heidegger, M. (2007). *Tempo e essere*. Milano: Longanesi.
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Jedlowski, P. (2009). *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Kaneklin, C., & Scaratti, G. (1998). *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Milano: Cortina.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Merril, B., & West, L. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mura, A. (2004). *Associazionismo familiare, handicap e didattica. Una ricerca esplorativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ricoeur, P. (1986). *Tempo e racconto*. Volume I, Milano: Jaca Book.
- Ricoeur, P. (1987). *Tempo e racconto*. Volume II, Milano: Jaca Book.

- Savickas, M.L. (2010). *Life designing: frame work and introduction*. Paper presented at 27th International Congress of Applied Psychology: Melbourne, Australia.
- Savickas, M.L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Trisciuzzi, L., Zappaterra, T., & Bichi, L. (2006). *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*, Firenze: Firenze University Press.
- Tuffanelli, L., & Ianes, D. (2011). *La gestione della classe. Autorappresentazione, autocontrollo, comunicazione e progettualità*. Trento: Erickson.
- Vasquez, A., & Oury, F. (2011). *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*. Trento: Erickson.
- Zannini, L. (2017). "La Narrative Inquiry". In L. Mortari & L. Zannini (a cura di), *La ricerca qualitativa in ambito sanitario* (pp. 155-187). Roma: Carocci.
- Zannini, L. (2014), "Formare i professionisti della cura alle competenze narrative: oltre la "ricetta" delle medical humanities". In M. Castiglioni (a cura di), *Narrazione e cura* (pp. 155-175). Milano-Udine: Mimesis.

3. La narrazione nel contesto scolastico inclusivo per la costruzione del Progetto di Vita

*di Lucia de Anna e Marzia Mazzer**

1. La narrazione come percorso di insegnamento-apprendimento

I processi di integrazione e inclusione nella costruzione del Progetto di Vita comprendono varie fasi spesso interrotte, ripensate, riformulate. Le tracce di questo percorso, nel corso del quale intervengono diversi attori, si perdono nel tempo e, talvolta, rimangono solo alcuni ricordi, spesso non contestualizzati, raccontati non da coloro che sono direttamente coinvolti o dalla persona interessata. Questo può avvenire per vari motivi: l'assenza, ad esempio, di relazioni scritte nella documentazione e nel dossier personale del bambino/a che ripercorrono il suo cammino a partire dalla nascita, passando per il periodo scolastico o universitario fino ad arrivare all'esperienza professionale. Lo stesso bambino/a nel corso del tempo può non ricordare oppure non essere in condizioni di raccontare la sua storia che, in alcuni casi, viene raccontata da altri, in particolare dai genitori che spesso ne tengono il filo conduttore.

La ricostruzione attenta dei tasselli che compongono una storia di vita comporta, per le ragioni sopraelencate, notevoli sforzi ma può anche produrre numerosi vantaggi. «Occuparsi di storie», infatti, «significa proprio riportare il vivere a una dimensione progettuale che riconnette il presente al passato, che rende storico - contestualizzato, concreto, collettivo - ciò che si va sperando, in una trama

* Il presente capitolo è il risultato della ricerca e del lavoro congiunto e condiviso delle due autrici. Per quanto riguarda la stesura del testo, Lucia de Anna e Marzia Mazzer sono autrici del paragrafo 1, Lucia de Anna è autrice del paragrafo 2 e Marzia Mazzer è autrice del paragrafo 3.

che tende a un futuro progettuale: pensato, in costruzione» (Biffi, 2010, p. 9).

In questi anni, anche dal punto di vista pedagogico, in particolare della Didattica e Pedagogia Speciale, si parla sempre di più di narrazione. Raccontare storie non vuol dire camuffare la veridicità degli avvenimenti, ma avvalersi di approcci diversi che permettano di rappresentare le esperienze e di costruire una relazione educativa «in cui le storie possano essere effettivamente comprese nell'esperienza stessa del raccontarsi, intesa come dimensione conoscitiva, come percorso di riconoscimento di sé con e attraverso l'altro» (Gaspari, 2008, p. 95). La narrazione, afferma ancora Gaspari, costituisce allora «un privilegiato luogo formativo in cui gli attori si "contaminano" reciprocamente, riconoscendosi soggetti autonomi e interdipendenti aldilà dei limiti e delle risorse possedute dalle singole identità-storie» (Gaspari, 2011, p. 175). L'interdipendenza diventa, quindi, un elemento centrale della progettualità educativa che non si deve limitare all'applicazione di metodi e tecniche di interventi in quanto la «co-costruzione dei processi formativi avviene nell'intreccio tra saperi teorici, esperienziali, valoriali e tecnici capaci di salvaguardare la pluralità delle identità coinvolte e la complessità delle esperienze» (Mura, 2016, p. 188).

In questa cornice, «la narrazione può diventare strumento efficace per la promozione di un modello di apprendimento centrato su processi di negoziazione e costruzione congiunta di significati, a partire dall'interpretazione degli accadimenti di cui gli individui sono portatori e narratori» (Poggio, 2004, p. 79). Un simile approccio permette di far crescere emozioni e stimoli affinché il sapere diventi un «bagaglio leggero» (Canevaro, 1999, p. 7) che accompagni il percorso di vita della persona. Per la realizzazione di tale modello, le scuole sono chiamate a operare con flessibilità, costruendo il clima della classe in funzione degli interessi degli alunni, riconoscendo il loro profilo di apprendimento e cercando di comprendere le specificità delle persone, «differenziando e adeguando contenuti, processi e prodotti formativi» (d'Alonzo, 2016, p. 4), stimolando la partecipazione e la responsabilità di tutti gli allievi «nell'autoalimentare la propria voglia di imparare» (ivi, p. 69).

Gli insegnanti, sempre più coinvolti nei processi di integrazione e inclusione, hanno acquisito la consapevolezza e l'importanza di

descrivere, attraverso la narrazione, le loro storie, i loro primi incontri con la disabilità, la loro formazione sul campo, gli approfondimenti teorici, le figure di riferimento, fino a raggiungere la maturazione di percorsi metodologici-didattici, non solo puntando sulla descrizione dell'attività svolta con l'alunno con disabilità, ma rendendo esplicita l'azione congiunta del percorso educativo insieme agli altri compagni (Canevaro & Ianes, 2001; de Anna, 1991, 1992, 1998, 2014; Fazio, Striano & Onger, 2016; Ianes & Canevaro, 2008; MPI, 1982; Regione Lazio- OCDE, 1980).

Già negli anni Ottanta, l'integrazione aveva bisogno di essere raccontata per aprire un dialogo e un confronto, per dimostrare lo spessore significativo di una ricerca pedagogica ricca e fertile per un nuovo modo di fare scuola e di vivere la scuola. Come affermato dall'allora Provveditore agli studi di Arezzo, Luciana Gasbarre, tale sforzo veniva convalidato «non solo dalla teorizzazione più aggiornata della scienza dell'educazione, ma dalla realizzazione positiva che non pochi insegnanti, spesso con notevole sacrificio personale, hanno saputo sperimentare in questi (primi, N.d.R.) anni» (MPI, 1982, p. 12).

Con la circolare n. 227 del 1975, l'integrazione veniva concepita come un cambiamento di contesto inclusivo e si affermava che «un nuovo modo di essere della scuola è la condizione per la piena integrazione di tutti gli alunni». Dall'esperienza di quegli anni era nato il convincimento che:

[...] quando il personale docente e direttivo si pone sulla strada della programmazione di un tipo di scuola più motivato e motivante per tutti gli alunni, allora in tale scuola c'è spazio anche per il portatore di handicaps [il bambino con disabilità, N.d.R.] ed al contempo vengono valorizzate le potenzialità di tutti gli alunni perché la scuola diventa più agile, più flessibile, più socializzante e individualizzante, nel corretto significato pedagogico del termine e produce educazione e cultura di base (ivi p. 9).

Nel corso del seminario nazionale di Arezzo dell'8-12 giugno 1981, l'allora Sottosegretario al MPI Franca Falcucci dichiarava che l'integrazione doveva essere considerata

[...] un processo irreversibile [perché] coerente con il fine proprio della scuola che è quello di promuovere le potenzialità di ogni bambino, ade-

guando alle sue esigenze e alle sue possibilità le metodologie più idonee per suscitare la vitale spinta dinamica che deve alimentarne lo sviluppo (MPI, 1982, p. 28).

Le esperienze raccontate in questo seminario da insegnanti provenienti da varie città d'Italia dimostrano, rileggendole, che si trattava di quello che adesso chiamiamo "inclusione" e che, pur nella complessità e criticità dei processi, si cerca ancora oggi di raggiungere: collaborazione tra insegnanti con scambio di ruoli tra insegnante di sostegno e curriculare, lavori di gruppo e attività di laboratorio, trasformazione della didattica, scelta dei metodi, partecipazione e collaborazione con i compagni, interazione con enti e istituzioni presenti sul territorio, coinvolgimento delle famiglie. Indubbiamente si raccontavano anche le emergenti difficoltà, con riferimento soprattutto alla formazione e alla professionalità degli insegnanti (Zelioli, 1982).

In questo itinerario vedremo come i docenti possono appropriarsi degli strumenti narrativi declinandoli operativamente in diversi modi. Le storie possono, ad esempio, trasformarsi in mediatori per organizzare l'azione didattica. Nel paragrafo successivo si proporrà l'esempio di un progetto didattico in cui la fiaba diventa strumento per suscitare curiosità e interesse, produrre senso di appartenenza, stimolare lo sviluppo di competenze e creare contesti di apprendimento inclusivi. Il racconto di tale esperienza ci introdurrà al paragrafo 3 in cui si discuterà del connubio tra narrazione, riflessione e inclusione e delle risonanze che questo può avere a livello internazionale.

2. Le favole: un esempio di progettazione didattica

Rileggendo un testo di Canevaro del 1976, *I bambini che si perdono nel bosco*, vengono descritte varie storie che ci fanno profondamente riflettere sul significato pedagogico che viene attribuito alle favole e che hanno motivato l'autore a trovare:

[...] un modo di raccontare che mi consentisse di dire quello che vivo e in cui sono evidentemente coinvolto, cercando di fare due passi indietro e di poter avere un punto di osservazione. Ed anche perché ho sperimentato come siano valide l'invenzione ed il rifacimento di favole usate come storie

in qualche modo esemplari, per ricollocare e discutere, e quindi verificare criticamente, le proprie storie, le esperienze singole o di gruppo (Canevaro, 1976, p. VIII).

Riflettendo sulle parole di Canevaro, in questo paragrafo presenteremo un progetto didattico centrato sull'impiego delle favole ed elaborato da Celina Mastrandrea, insegnante della scuola secondaria di I grado, specializzata nel sostegno, supervisore e formatrice nei corsi di specializzazione per il sostegno. Il progetto è nato come percorso di formazione rivolto all'intera classe all'interno della quale era presente un alunno con ritardo cognitivo lieve, disturbo dell'attenzione e ipovedente (che chiameremo Y) e un'alta percentuale di alunni stranieri. L'attività progettuale è stata intitolata *La Morfologia della fiaba per Propp diventa un gioco per tutti* e ha coinvolto, oltre all'insegnante di sostegno, i professori delle discipline di educazione artistica, lettere ed educazione tecnica (de Anna, 2014). Come afferma Mastrandrea:

Tra gli argomenti antologici della prima media, la fiaba funge da cerniera tra i due cicli di scuola, tra l'infanzia e l'adolescenza, rappresenta un'occasione di raccordo con il passato, apre a una nuova lettura del presente, proiettando al futuro [...], ma soprattutto avvicina tra loro gli alunni in virtù di questa magia caratterizzante il genere, rendendo così accessibile ciò che è vissuto come diverso e speciale (Mastrandrea, 2008)!

Proprio in virtù delle sue peculiarità, la fiaba ha rappresentato uno strumento per la creazione di un contesto che stimolasse il coinvolgimento e la fruibilità dell'apprendimento per Y. È importante sottolineare come tale scelta sia stata operata prendendo in considerazione gli apprendimenti previsti nella scuola in quanto il progetto, pur prestando attenzione ai bisogni educativi specifici dell'alunno (osservati e verificati attraverso la diagnosi funzionale e l'elaborazione del profilo dinamico funzionale al fine di poter comprendere cosa sa fare, non sa fare, sa fare se...), mirava al coinvolgimento di tutta la classe in cui, come già accennato, erano presenti anche alunni stranieri. L'obiettivo del progetto, infatti, era quello di sviluppare negli alunni la capacità di lettura e comprensione delle fiabe, ma non solo. Essi avrebbero dovuto acquisire anche la competenza di trasferibilità di queste conoscenze di base:

- nel creare nuove storie inventandole;
- nel modificare una storia variandone gli elementi;
- nel comunicare il proprio vissuto attraverso la fiaba.

Il progetto ha previsto varie tappe sia istituzionali che di programmazione delle attività. Il Consiglio di classe ha stabilito i tempi, gli spazi e le modalità. Sono stati ricercati, predisposti ed elaborati i materiali, verificata l'adeguatezza e la fruibilità degli apprendimenti, registrati i successi e gli insuccessi per riformulare obiettivi personalizzati. Cosa è stato privilegiato in tale contesto? Soprattutto: concretezza, operatività, comunicazione, fantasia, novità.

Gli insegnanti, utilizzando anche la compresenza nei laboratori, hanno condotto l'attività scegliendo una modalità di gioco articolata sulla realizzazione delle carte di Vladimir Propp (1895-1970), riadattate da Gianni Rodari (1920-1980).

Il celebre saggio di Propp, linguista e antropologo russo, sulla *Morfologia della fiaba* uscito nel 1928 a Leningrado, in Italia è stato pubblicato da Einaudi solo nel 1966 a cura di Luigi Bravo. Propp giunse a teorizzare che tutte le fiabe presentino, al di là del luogo di origine e della cultura che le ha create, degli elementi comuni, ovvero una stessa struttura che ritrova al suo interno personaggi ricorrenti che ricoprono simili funzioni in relazione allo svolgimento della storia. Tra tali elementi ricorrenti, Propp ha ricercato quelli unificanti non tanto a livello di contenuti, quanto in termini di azioni e funzioni. Da qui il significato di morfologia, che illustra la ricerca di costanti nella fiaba. Alla base dell'analisi di Propp risiede il concetto di *funzione*, che riguarda l'azione/reazione a cui un personaggio è assoggettato. Le funzioni e sequenze sono punti cardine all'interno della narrazione e rappresentano quelle unità che mandano avanti l'intero racconto; esse succedono alla situazione iniziale, che ha il compito di introdurre l'ambiente della narrazione, sviluppando così la situazione tipica della trama di una fiaba. Propp ha individuato 31 funzioni e 7 personaggi tipo ricorrenti (chiamati anche sfere d'azione) (cfr. Le carte di Propp, in sitografia).

Lo scrittore e giornalista, ma anche insegnante e pedagogista, Gianni Rodari, tradotto e conosciuto in tutto il mondo per le sue storie e libri per bambini e per ragazzi, cercò di ridurre le funzioni di Propp da 31 a 20 + inizio. La sua proposta di gioco consisteva nella creazione di carte, ognuna corrispondente a una delle funzioni di

Propp, utilizzando delle parole chiave o dei disegni. Sulla base delle carte estratte, i giocatori dovevano costruire delle storie: il protagonista si allontana da casa e rimane vittima di un tranello, c'è un momento di pericolo che culmina con una dura lotta, ma alla fine l'eroe vince e riesce a tornare a casa e vedere punito il suo antagonista. Rodari sceglie di usare le carte di Propp perché ogni carta

[...] non rappresenta solo se stessa, ma un intero spaccato del mondo fiabesco, un brulicare di echi fantastici, per bambini che abbiano avuto una qualche dimestichezza con le fiabe, il loro linguaggio e i loro temi. Ogni "funzione", inoltre, è ricca di "appelli" al mondo personale del bambino (Rodari, 2013, ed. or. 1973, p. 91).

Tra i suoi numerosi libri, la *Grammatica della Fantasia* introduce all'arte di inventare storie allo scopo di insegnare alla vita:

Ciò che le fiabe narrano - o, al termine della loro metamorfosi, nascondono - una volta accadeva: giunti a una certa età, i ragazzi venivano separati dalla famiglia e portati nel bosco (come Pollicino, come Nino e Rita, come Biancaneve)... dove gli stregoni della tribù, abbigliati in modo da far spavento, col viso coperto da maschere orribili (che a noi fanno subito pensare ai maghi e alle streghe), li sottoponevano a prove difficili e spesso mortali (tutti gli eroi nelle fiabe ne incontrano sul loro cammino)... i ragazzi ascoltavano il racconto dei miti della tribù e ricevevano in consegna le armi (i doni magici che nelle fiabe donatori soprannaturali distribuiscono agli eroi in pericolo)... e infine facevano ritorno alle loro case, spesso con un altro nome (anche l'eroe delle fiabe torna talvolta in incognito)... ed erano maturi per sposarsi (come nelle fiabe, che nove volte su dieci si concludono con una festa di nozze) (Rodari, 2013, p. 86).

Rodari introduce il capitolo 22 su "Le carte di Propp" facendo riferimento a una caratteristica di Leonardo Da Vinci, quella di scomporre le macchine in elementi, osservando e sperimentando la loro funzionalità e inventando nuove modalità di utilizzo (*Trattato degli elementi macchinali*, Codice di Madrid I, c. 82r). Da questa riflessione trae spunto per riconoscere il valore delle "funzioni" di Propp. Dalla sua esperienza a Reggio Emilia si rende conto che:

I bambini riescono facilmente a produrre una fiaba seguendo la traccia delle "carte" perché ogni parola della serie ("funzione" o "tema fiabesco")

si presenta carica di significati favolosi e si presta a un gioco interminabile di variazioni. [...]. I bambini, però, amano mescolare le carte, improvvisandosi delle regole: estrarne tre a caso e costruirci una storia completa; partire dall'ultima carta della serie; dividersi il mazzo, tra due gruppi, e comporre due storie a gara. Spesso basta una carta a suggerire una favola (ivi, p. 89).

Il paragone leonardesco potrebbe essere attribuito anche alle diverse discipline che vengono spesso insegnate per raggiungere la scoperta dei saperi, senza essere trasformate a livello funzionale. Le strategie che in Italia, fin dagli anni settanta, la Pedagogia Speciale – intesa come pedagogia dell'inclusione – ci ha insegnato (de Anna, 2014) ci hanno condotto a riflettere sull'importanza di rielaborare i contenuti della formazione.

La strategia del gioco nell'apprendimento può essere utilizzata a ogni età. Ancor prima dell'apprendimento della letto-scrittura a scuola, infatti, i genitori possono raccontare le fiabe ai propri figli per abituarli all'ascolto, stimolare la loro curiosità e il desiderio di imparare a leggere. Dalla scuola dell'infanzia alla primaria, come strumento didattico nell'apprendimento delle discipline attraverso l'attività ludica (Conte, 1994; Conte & Baldassini, 2006). Nella scuola secondaria di I grado (come specificato in questa trattazione) ma anche nella scuola secondaria di II grado, attraverso l'uso delle TIC e a partire dal vissuto dei nostri giovani.

Questi ultimi, infatti, sempre di più utilizzano giochi di simulazione interattiva (che ricordano molto le carte di Propp) che prevedono l'impiego di strumenti magici per intraprendere la battaglia contro l'ipotetico nemico, divenendo così protagonisti e scegliendo in che modo giocare (come, ad esempio, in alcuni popolari videogiochi di ruolo "soulslike", ideati da Hitedaka Miyazaki e chiamati *Dark Souls* e *Nioh*).

Illustri professori universitari pedagogisti e linguisti si sono occupati di Rodari, vedendolo come interprete dell'età creativa dell'infanzia, dotata di valori etici e politici (Cambi, 1997) e di una riflessione sulle favole e sulla capacità inventiva, descritta con chiarezza e intelligenza sorridente (De Mauro, *Paese Sera*, 1973). Il rapporto di amicizia e stima tra Tullio De Mauro e Gianni Rodari traspare in diverse occasioni; in una presentazione introduttiva al suo libro *Parole per giocare* (Rodari, 1979) oppure in *Gianni Rodari e le pa-*

role. Un ricordo di Tullio De Mauro pubblicato da Salvatore Lo Leggio (1990) in cui si afferma che:

Rodari ci fa sentire e sperimentare che alle parole, a ciascuna parola non appartiene l'isolamento, ma, per dir così, la vita di relazione [...]. Se guardiamo non alle parole isolate, ma alle parole messe in relazione, un po' alla volta (ci fa capire e sentire, ci racconta Rodari) germina il senso del rapporto profondo che dalle parole rinvia alle cose, e viceversa, dal mondo al linguaggio, dal linguaggio alla «scuola grande come il mondo» [...]. E non basta, non è tutto: se interroghiamo con le parole le cose, queste non solo ci «raccontano segreti» preziosi, ma ci fanno avvertire che parole e cose contano in quanto sono in relazione con noi, ciascuno e tutti insieme. Le parole stanno dentro di noi, nella nostra memoria, nella memoria delle nostre esperienze vitali (cfr. *sitografia*, Lo Leggio, 1990).

In *L'industria della favola*, De Mauro, dopo alcune considerazioni, conclude «Rodari, partendo dal problema di come stimolare i bambini a inventare storie, perché si liberino da oscure angosce e paure e remore, Rodari li raggiunge. Voglio dire: raggiunge proprio loro, i grandi teorici della scienza, come invenzione costruttiva della grammatica e della lingua come imprevedibile gioco» (cfr. *sitografia*).

Nel corso del progetto didattico ideato da Celina Mastrandrea, gli alunni hanno avuto l'opportunità di conoscere i due autori attraverso varie modalità di apprendimento. Infatti, oltre alla lezione frontale, gli studenti possono essere sollecitati a ricercare informazioni sulla produzione letteraria di Propp e di Rodari e, con il supporto degli insegnanti, a collocarli nel tempo storico e nelle reciproche culture. Per chi volesse approfondire ulteriormente la tematica, in rete sono disponibili molteplici materiali, disegni e immagini che possono essere utilizzati in funzione delle competenze degli alunni.

Nell'ottica del saper fare e costruire le proprie conoscenze, ha preso avvio la fase di creazione delle carte su cui gli alunni hanno disegnato gli elementi simbolo delle varie funzioni (ad es. l'anello d'oro ad indicare il matrimonio, la saetta a simboleggiare l'abbattersi di una sciagura e così via per le varie categorie architettoniche della favola). Realizzando le carte di Propp, gli alunni hanno imparato a riconoscere le funzioni della fiaba, inventando e raccontando una storia diversa ogni volta, talvolta rispettando la struttura originaria, talvolta modificando gli elementi.

In questo processo, gli insegnanti hanno stimolato la relazione tra i compagni, attraverso metodi e strategie didattiche di cooperazione (Comoglio, 1999, 2005; Johnson, Johnson & Holubec, 1996; Ianes & Macchia, 2008) promuovendo, attraverso la fiaba, linguaggi verbali e non verbali per comunicare il proprio vissuto (Guerra Lisi & Stefani, 2008). Sono state, inoltre, tracciate le ricadute di apprendimento per tutti, tenendo conto delle rispettive *singularité* (Gardou, 2012).

Nell'ottica di una delle strategie specifiche per Y., si è stabilito di realizzare le carte su tavole grandi, colorate vivacemente, "incise" nei contorni essenziali per una lettura tattile che potesse renderne più immediato il riconoscimento, sempre coinvolgendo i compagni in tutto il lavoro per poter far conoscere loro modalità diverse di apprendimento.

Così tutti e ciascuno hanno intrapreso un viaggio attraverso la fiaba. Y. ha condotto il viaggio con il suo bagaglio, come i suoi compagni e come gli eroi di cui racconta insieme agli altri. Il viaggio è, dunque, diventato anche per Y. processo di conoscenza di sé e, in chiave antropologica, come suggerisce lo stesso Propp, simbolo di quel percorso di emancipazione (autonomia) che segna il passo nella crescita di ogni personalità, dall'infanzia all'adolescenza all'età adulta, mediante il superamento di conflitti e prove.

Come Y., tanti ragazzi ancora possono intraprendere il viaggio della vita uscendo dal libro delle fiabe per entrare sempre più e sempre meglio in quello della realtà quotidiana. Le loro tante difficoltà di ogni giorno ci interrogano e ci interpellano. La scuola, con la sua attività didattica e pedagogica, può e deve trovare *ogni possibile* risposta. Non esistono "ricette", ma il confronto è fondamentale per creare sinergie adeguate finalizzate a trovare risposte adeguate! (Mastrandrea, 2008).

Questa esperienza può essere considerata una "buona prassi" (Canevaro & Ianes, 2002; de Anna, 2014); non si può semplicemente riprodurla, si tratta di un buon progetto che ha richiesto tempi di elaborazione, intesa e collaborazione, analisi dei bisogni e del contesto, creazione di uno sfondo integratore e coinvolgimento dei diversi attori, studio e competenze plurime. Qualora si volesse riproporla, dovremmo ringraziare coloro che l'hanno realizzata e ci permettono di trarre spunti di riflessione per attuarla, considerando tutte quelle variabili di contesto, di conoscenza delle diversità, ma anche di fan-

tasia e di creatività, soprattutto nel dare la parola ai bambini e ai ragazzi. Come diceva Rodari, infatti, si parla ancora poco dell'importanza di lasciare loro la parola e non si comprende quanto queste attività siano cruciali per permettere loro di dirci cosa li spaventa, cosa li emoziona, cosa vogliono e, soprattutto, chi sono.

La presentazione di questo progetto, dunque, mira a far comprendere la ricchezza del lavoro degli insegnanti in termini formativi, sia nel rappresentare le esperienze di integrazione, sia per una crescita che si moltiplica nel fare e da esso trae la linfa vitale per continuare a esplorare.

Questo lavoro, tradotto in francese, è stato presentato agli studenti di un Master professionale sulla formazione degli insegnanti presso l'Università Lyon 2. Ciò ha permesso non solo di rappresentare un esempio dei processi di integrazione e inclusione scolastica italiani, ma anche di far conoscere al pubblico francese Gianni Rodari e Vladimir Propp. A partire da tale spunto, infatti, si è aperto un dialogo per approfondire, studiare e ricercare tutti i punti di riferimento e le connessioni con le esperienze francesi sullo studio delle fiabe. Sono stati, inoltre, analizzati i lavori di Rodari sull'uso e la realizzazione delle carte di Propp, al fine di diffonderli tra le nuove generazioni francesi che non lo hanno conosciuto, mettendo in evidenza il valore pedagogico di questo nostro scrittore e giornalista specializzato in libri per bambini e ragazzi (tradotti anche in francese e, nonostante ciò, ancora poco noti all'estero forse perché il tempo ne ha fatto perdere le tracce).

Il suddetto episodio testimonia l'importanza di creare effetti moltiplicatori che possano oltrepassare i confini del nostro Paese. L'apertura verso l'internazionalizzazione, non solo nel mondo universitario ma anche, e soprattutto, nella scuola, permette, infatti, di costruire una visione più stimolante che giova ai temi dell'inclusione e permette di far crescere quelle conoscenze e quei saperi che devono essere considerati universali per tutti, al di là delle frontiere. Le competenze acquisite attraverso queste modalità devono appartenere a tutta la scuola, divenendo un bagaglio comune di tutti gli insegnanti, siano essi curricolari o di sostegno. Per sostenere questo tipo di progettualità e di apertura verso esperienze non solo locali ma anche internazionali, è fondamentale il coinvolgimento dei dirigenti scolastici. Ancor prima di intraprendere il viaggio dell'apprendi-

mento a scuola però, i genitori stessi devono comprendere l'importanza di raccontare storie e favole ai propri figli cosicché possano educarli, fin da piccoli, al valore della narrazione e della creatività.

3. Ti racconto una storia

In questo paragrafo verranno ripercorse le tappe del connubio narrativo tra due realtà educative di paesi differenti, l'Italia e i Paesi Bassi, avvenuto grazie alla spinta di menti curiose e poi alimentato con cura da quell'interesse e quella passione che solo il confronto internazionale è in grado di suscitare.

La storia ha avuto inizio in modo fortuito da un primo contatto tra il Prof. Iacopo Maccioni, ex Dirigente Scolastico dell'Istituto Monte San Savino (AR), e Bart Van Kessel, esperto di problemi educativi e consulente per le scuole olandesi. Il semplice scambio di idee e informazioni rispetto ai sistemi scolastici nazionali si è trasformato presto in un progetto più articolato finalizzato a sistematizzare il confronto tra i rispettivi paesi sui processi di inclusione scolastica.

I Paesi Bassi hanno iniziato a muovere i primi passi nella direzione dell'inclusione nel 1991 con il progetto "Di nuovo a scuola insieme" - *Weer samen naar school* (WSNS) - confluito in una normativa entrata in vigore nel 1998 e mirato all'integrazione di studenti con difficoltà di apprendimento o problemi comportamentali nelle scuole ordinarie. Nel 2003 è stato introdotto il principio dello "zainetto" - in olandese *Rugzakje* - che prevedeva l'erogazione di risorse finanziarie speciali per garantire a ogni alunno il supporto necessario per accedere all'istruzione. Obiettivo di tale provvedimento era ridurre il numero di studenti nelle scuole speciali. Nel 2014, infine, è entrato in vigore il principio dell'"Insegnamento su misura" - *Passend onderwijs* -, che ha messo l'accento sulla collaborazione tra genitori, docenti, scuola, reti scolastiche territoriali e comuni per l'individuazione di percorsi che tengano conto in maniera sempre più efficace dei bisogni educativi dell'alunno, seppure ancora in un sistema misto. A oggi il dibattito è ancora aperto ma ci si avvicina con sempre più convinzione a soluzioni di tipo inclusivo (Westeneng, 2016).

Proprio in virtù dell'interesse che i Paesi Bassi stanno mostrando verso un processo iniziato in Italia già negli anni '70, si è manifestata

l'esigenza di strutturare un confronto più articolato tra i due paesi che potesse essere di arricchimento reciproco. Grazie al coinvolgimento delle istituzioni territoriali e, in particolare, dei referenti degli Uffici Scolastici Provinciali di Siena (dott.ssa Clara Rossi) e Arezzo (dott.ssa Tiziana Giovenali), si sono, quindi, compiuti i passi successivi.

Il 4-5 aprile 2014 un gruppo di olandesi (formato da funzionari dell'Amministrazione comunale di Amsterdam, psicologi, esperti del settore della Didattica Speciale e un insegnante) si è recato a Monte San Savino per visitare le scuole toscane e discutere con insegnanti ed esperti italiani delle azioni concrete da intraprendere per trasformare la scuola in un contesto sempre più accessibile e capace di promuovere l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni. Il nome assegnato a questo primo incontro, *Raccontare per interagire; storie a confronto*, esprime chiaramente l'orientamento narrativo che si è voluto imprimere al confronto. Non necessariamente, afferma Maccioni, sono state selezionate le esperienze più significative o quelle più emblematiche: «Abbiamo cercato, per quanto possibile, le più normali. Le storie che, nella scuola di tutti i giorni, si costruiscono con pazienza, impegno, abnegazione, passione e soprattutto amore» (Maccioni, 2016, p. 7). «Narrare le esperienze», aggiunge Rossi, «fa "vedere di nuovo" a noi stessi che le facciamo. Aiuta a rompere l'insidia della routine e dello sguardo banale e banalizzante. Può far cambiare e migliorare ancora, non attraverso elementi nuovi introdotti dall'esterno ma attraverso domande emerse da un'attenzione maggiore e alle quali cerchiamo di dare risposte» (Rossi, 2016, p. 16). Riflettere su quello che si tende a dare per scontato, infatti, può generare profondi cambiamenti di prospettiva, trasformando lo sguardo assuefatto che "pre-vede" in uno capace di "guardare a", nell'ottica di un apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003).

Alla luce del successo riscosso dal primo incontro, l'anno successivo, dal 16 al 18 aprile 2015, si è stabilito di replicare, trasferendo la sede ospitante a Lucignano (AR) e ampliando il nucleo di visitatori. Al gruppo originario, infatti, si è aggiunta una delegazione di insegnanti olandesi appartenenti all'Associazione "Insegnanti con coraggio" impegnati attivamente sul fronte dell'inclusione. Durante la loro visita, gli insegnanti hanno avuto l'opportunità di osservare direttamente la realtà italiana, visitando diverse istituzioni scolastiche delle province di Siena e Arezzo. Il gruppo olandese è stato quindi

chiamato a partecipare attivamente al convegno *Ti racconto una storia* organizzato dall'Istituto Comprensivo di Monte San Savino insieme all'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana. Gli interventi del convegno sono stati raccolti nel volume *Ti racconto una storia. Processi di integrazione a confronto* (Maccioni & Rossi, 2016) che riprende, in forma di meta-narrazione, i passaggi salienti di questa esperienza e a cui si rimanda per ulteriori approfondimenti.

In questa sede è importante sottolineare come lo spirito narrativo che ha permeato tutti i momenti di incontro sopra accennati richiami quel bisogno, proprio dell'epistemologia pedagogica, di legare costantemente la prassi alla riflessione al fine di migliorare progressivamente l'azione. «La sostanza della narrazione», infatti, «sta proprio in questa riflessività che consente di essere contemporaneamente soggetto e oggetto» (Zaccaria, 2000, p. 15) e che quindi stimola i processi di apprendimento proprio a partire dall'esperienza vissuta. Tale sforzo riflessivo non dovrebbe essere indirizzato solo verso l'azione del singolo ma anche verso i processi di trasformazione che segnano l'organizzazione nel suo insieme, passando dal micro al macro, ampliando la prospettiva e intendendo la Scuola come una *comunità di pratica* ovvero come «un insieme di persone che svolgono lo stesso tipo di attività, ne detengono il sapere e lo trasmettono attraverso relazioni sociali, in cui la comunanza riguarda soprattutto il modo in cui gli individui agiscono ed interpretano gli eventi» (Poggio, 2004, p. 83). È attraverso questo passaggio che ogni storia individuale entra a far parte di una storia collettiva all'interno della quale i traguardi raggiunti da ognuno diventano esito e patrimonio comune di un progetto più vasto.

Condividere narrazioni di esperienze scolastiche inclusive in un contesto internazionale assume una valenza ulteriore in quanto permette di leggere e analizzare la propria realtà attraverso gli occhi di chi vive in un contesto differente, evidenziando i parallelismi ma anche le discordanze e traendo dalla molteplicità di sguardi quella ricchezza che è propria dei processi di inclusione. Nel confronto con sistemi educativi e culture diverse, «non sempre troviamo un pensiero univoco, ma spesso ci accomuna il desiderio di riconoscere, prima di tutto, i diritti della persona all'educazione, il diritto all'accoglienza e alla partecipazione, a creare le condizioni favorevoli per essere messi tutti nelle condizioni di accedervi» (de Anna, 2016, p. 49).

I momenti di incontro con l'Olanda sono stati segnati, dunque, dal racconto e dall'ascolto, due forze trainanti e complementari che hanno aperto alla problematizzazione, alla negoziazione e allo scambio dei significati. In questo processo, come sostiene Maccioni, «non c'è nessuno che insegna e il racconto non è una lezione; non c'è nessuno che sa, per principio, più degli altri. Siamo tra pari; non c'è chi possiede verità, formule, ricette generalizzabili: esiste solo il narrato. Ma dal narrato, dal racconto, dalla storia ciascuno apprende quello che ha bisogno di apprendere» (Maccioni, 2016, p. 10). Le storie, in questo senso, diventano un prezioso strumento interpretativo che l'insegnante ha a disposizione per affrontare quelle situazioni operative, talvolta complesse o contraddittorie, che segnano la quotidianità e per sviluppare le risorse interiori necessarie per superare i momenti di difficoltà:

Il connubio tra formazione e narrazione acquisisce senso quando genera la possibilità di trovare nuovi significati all'esperienza; quando dà luogo a un confronto sui problemi situati per trovare un senso e un orientamento per l'agire futuro; quando apre spazi identitari inesplorati; quando, più in generale, offre l'occasione di guardare alla propria storia (o alla propria organizzazione) come ad un testo non già scritto e compiuto, ma da rileggere e riscrivere in un processo di circolarità ermeneutica (Poggio, 2004, p. 90).

La narrazione si configura, dunque, come stimolo per la crescita professionale dell'insegnante ma anche come nutrimento per la riflessione pedagogica del teorico dell'educazione. Come afferma Baldacci, infatti: «la teoria, senza prassi, è vuota; così come la prassi, senza teoria, è cieca. In altre parole, una teoria senza relazione con i problemi delle pratiche educative finisce per risultare astratta e inefficace; ma, al tempo stesso, una prassi che si esaurisce nel far fronte in maniera immediata a tali problemi, senza lumi teorici, rischia di vagare nel buio, di andare per tentativi» (Baldacci, 2010, p. 65). Le storie si collocano in questa terra di mezzo e aspettano di essere raccontate per aprire la strada a nuove opportunità di innovazione e cambiamento.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un’interpretazione della prospettiva problematicista. *Education Sciences & Society*, 1 (1), 65-76.
- Biffi, E. (a cura di). (2010). *Educatori di storie. L’intervento educativo fra narrazione, storie di vita e autobiografia*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi, F. (1997). *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d’infanzia*. Bari: Dedalo.
- Canevaro, A. (1976). *I bambini che si perdono nel bosco*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori.
- Canevaro, A., Ianes, D. (a cura di). (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- Comoglio, M. (1999). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Comoglio, M. (a cura di). (2005). *Individualizzare la formazione. Teoria e strumenti per una formazione sensibile alle differenze individuali nell’apprendimento*. Pordenone: Ialweb.it.
- Conte, A. (1994). *Dalla sperimentazione all’applicazione della legge 148/1990*. In E. Paolucci (a cura di), *I moduli didattici. Dalla sperimentazione alla verifica*. Distretto scolastico Sora, pp. 65-71.
- Conte, A., & Baldassini G. (2006). *Relazione al Convegno internazionale “Buone prassi per l’integrazione e l’inclusione”*, Roma 22-23 settembre 2006.
- d’Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l’inclusione*. Trento: Erickson
- de Anna, A. (1991). *La scuola e i disabili*. Roma: L’ED
- de Anna, A. (1992). *Il diritto allo studio*. Vol. I e II. Roma: L’ED
- de Anna, A. (1998). *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*. Milano: Guerini.
- de Anna, A. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- de Anna, A. (2016). *La narrazione delle buone prassi e il confronto internazionale*. In I., Maccioni, C., Rossi (2016), *Ti racconto una storia. Processi di integrazione a confronto* (pp. 49-53). Arezzo: Albatrello.
- De Mauro, T. (1973). *Introduzione all’arte di inventare storie*. In G. Rodari, *Grammatica della Fantasia*. Torino: Einaudi.
- De Mauro, T. (1979). *Presentazione*. In G. Rodari, *Parole per giocare*. Firenze: Manzuoli.
- Fazio, F., Striano, N., & Onger, G. (2016). *Storie di scuola L’inclusione raccontata dagli insegnanti: esperienze e testimonianze*. Trento: Erickson.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en!*, Toulouse: Érès.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2011). *La narrazione: una risorsa per l’inclusione delle persone disabili*. In A. Mura (a cura di), *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 174-190). Milano: FrancoAngeli.
- Guerra Lisi, S., & Stefani, G. (2008). *Integrazione interdisciplinare nella Globalità dei Linguaggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Ianes, D., & Canevaro, A. (2008). *L’integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Macchia, V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Maccioni, I. (2016). *Appunti, ricordi, riflessioni*. In I. Maccioni & C. Rossi (2016), *Ti racconto una storia. Processi di integrazione a confronto* (pp. 7-14). Arezzo: Albatrello.
- Maccioni, I., & Rossi, C. (a cura di). (2016). *Ti racconto una storia. Processi di integrazione a confronto*. Arezzo: Albatrello.
- Mastrandrea, C. (2008). *Progetto didattico "La Morfologia della fiaba per Propp diventa un gioco per tutti"*. Slides presentate ed elaborate durante i corsi di formazione per il sostegno presso l'Università di Roma Foro Italico.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Cortina.
- MPI (1982). *Iniziative pedagogiche-didattiche per l'inserimento scolastico degli handicappati*. Arezzo: Tipografia "La Nuova Stampa" Città di Castello.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Poggio, B. (2004). *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Propp, V. (1966). *Morfologia della fiaba* (ed. or. 1928). Torino: Einaudi.
- Regione Lazio-OCDE (1980). *Handicappati, esperienze di integrazione nella scuola e nel lavoro*. In *Atti del Convegno Roma, 10-11-12 aprile 1980*.
- Rodari, G. (1979). *Parole per giocare*. Firenze: Manzuoli.
- Rodari, G. (2013). *La grammatica della fantasia* (ed. or. 1973). Torino: Einaudi.
- Rossi, C. (2016). *Perché narrare l'integrazione*. In I. Maccioni & C. Rossi (2016), *Ti racconto una storia. Processi di integrazione a confronto* (pp. 15-18). Arezzo: Albatrello.
- Westeneng, I. (2016). *Un'esperienza di cambiamento*. In I. Maccioni & C. Rossi (2016), *Ti racconto una storia. Processi di integrazione a confronto*. (pp. 74-81). Arezzo: Albatrello.
- Zaccaria, R. (2000). *L'identità nel labirinto delle scienze dell'uomo*. In F. Batini & R. Zaccaria (a cura di), *Per un orientamento narrativo* (pp. 143-161). Milano: FrancoAngeli.
- Zelioli, A. (1982). *Conclusioni dei Lavori di gruppo della terza giornata. "L'insegnante di sostegno"*. In MPI (a cura di), *Iniziative pedagogiche-didattiche per l'inserimento scolastico degli handicappati* (pp. 255-267). Arezzo: Tipografia "La Nuova Stampa", Città di Castello.

Sitografia

- Gianni Rodari. *Una valigia piena di storie*. Disponibile su: <http://www.letteratura.rai.it/articoli/gianni-rodari-una-valigia-piena-di-storie/24629/default.aspx> [Accesso 20.02.17].
- Giocare a inventare le fiabe con le Carte di Propp. Disponibile su: <http://www.pianetamamma.it/il-bambino/giocare-e-crescere/carte-di-propp-bambini.html> [Accesso 20.02.17]
- Le carte di Propp. Disponibile su: *Le carte di Propp*, <https://comunitarncd.files.wordpress.com/2013/03/le-carte-di-propp.pdf>. [Accesso 20.02.17]

- Lo Leggio, S. (1990). *Gianni Rodari e le parole. Un ricordo di Tullio De Mauro*. In "Avvenimenti" 25 aprile 1990. Disponibile su: <http://salvatoreloleggio.blogspot.it/2012/05/gianni-rodari-e-le-parole-un-ricordo-di.html> [Accesso 20.02.17].
- Tullio De Mauro. *L'industria della favola*. Disponibile su: http://xoomer.virgilio.it/sito_della_pace/giannirodari_critica04.htm [Accesso 20.02.17].

4. La narrazione come strumento e metodo di lavoro dell'insegnante specializzato nella scuola inclusiva

di Mirca Montanari

1. La scuola dell'infanzia come contesto narrativo e inclusivo

La narrazione, specie in ambito scolastico, rappresenta un importante e fondamentale strumento di lavoro per comprendere e interrogare la complessità (Morin, 1993) delle nuove emergenze educative al fine di riflettere criticamente sulla qualità delle esperienze formative progettate e realizzate dai docenti *tutti* (Demetrio, 2012).

Il contesto scolastico caratterizzato da una dinamica e fitta retta di interazioni dialettiche risulta fortemente inclusivo mediante il riconoscimento del valore esercitato dalle storie di vita di *tutti* e di *ciascun* educando (Polster, 1988) e degli stessi docenti quando, narrandosi, riescono a costruire comuni contesti di partecipazione ed appartenenza.

Gli alunni, specie se con “bisogni educativi speciali” (BES), per potersi “raccontare” e svelare la personale identità utilizzano una pluralità di linguaggi verbali e non, in modo originale e creativo: compito del docente specializzato è quello di ricercare, sempre e comunque, nuovi e possibili significati ed interpretazioni in merito ai bisogni formativi ed esistenziali del bambino con disabilità.

All'interno dell'attuale contesto socio-culturale, soggetto a continui cambiamenti e a rapide metamorfosi, la narrazione facilita lo sviluppo di competenze riflessive funzionali a ridefinire il bagaglio professionale di *ogni* docente (specializzato e curricolare), rinnovandone la formazione, sia iniziale che in servizio, rispetto a quella tradizionalmente intesa, prevalentemente dominata dalle logiche iperspecialistiche orientate a cogliere riduttivamente il “disturbo” del

singolo alunno, dimenticando l'imprescindibile e globale valore della persona (Gaspari, 2016a).

La scuola come contesto inclusivo per accogliere e riconoscere l'eterogeneità dei bisogni speciali di *tutti* gli alunni e riuscire a oltrepassare le visioni miopi degli approcci lineari normalizzanti, allo scopo di promuovere le autentiche culture della partecipazione, dell'appartenenza e dell'accessibilità all'interno della vita scolastica, non può non adottare un'impostazione educativo-didattica al "plurale" (Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà, & Valtellina, 2013) ovvero caratterizzata dalla polivalenza dei metodi e delle strategie didattiche. Le potenzialità e le risorse di *ogni* allievo, specie se disabile, vanno attentamente riconosciute e legittimate dal docente specializzato di sostegno all'interno della relazione di aiuto: in questo senso, adottare lo strumento narrativo, inteso come linguaggio formativo, rappresenta un'occasione fondamentale per favorire logiche di riprogettazione esistenziale nell'affermazione di una prospettiva in grado di promuovere lo sviluppo delle capacità (Sen, 2003), delle diverse abilità e dell'autonomia di *tutti* e di *ciascun* alunno.

La scuola dell'infanzia rappresenta il privilegiato luogo per "raccontare" e "raccontarsi" a causa della sua particolare flessibilità istituzionale e organizzativo-didattica e, in tale contesto, l'utilizzazione dell'approccio narrativo, da parte dei docenti ed anche degli alunni, permette loro di entrare in costante dialogo ricompositivo con la personale esperienza biografica (Trisciuzzi, Zappaterra & Bichi, 2006), con il racconto di sé nel mondo, con la ricerca e la costruzione di mondi possibili e condivisi.

La narrazione contribuisce notevolmente all'affermazione dell'educazione inclusiva e alla promozione dei processi volti alla rivisitazione critica degli itinerari formativi, che permettano l'estrinsecarsi delle diversità indagate nelle dinamiche evolutive, nell'entità del deficit e nella necessaria rimozione degli ostacoli, delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione (Costituzione italiana, art. 3; Booth & Ainscow, 2014), allo scopo di favorire l'inclusione di *tutti* e di *ciascun* alunno, a prescindere dalla natura e dalla specificità del deficit (Gaspari, 2012; Goussot, 2015).

Da tale angolazione prospettica esiste un rapporto di stretta interdipendenza tra la formazione e la narrazione, quale paradigma trasversale che ci accompagna *per tutta la vita*, come sostenuto, tra gli

altri, da Cambi, quando ribadisce l'intrinseco legame esistente tra la narrazione stessa e l'habitus culturale della scuola dell'infanzia. Nella formazione integrale e integrata di ogni alunno la narrazione produce processi di accettazione e di identificazione nutrendosi dei registri della mente e del cuore.

Da tale punto di vista «la scuola stessa deve organizzare consapevolmente la propria didattica su questo narrare-storie, rendendolo un dispositivo didattico centrale e interdisciplinare» (Cambi, 2010, p. 53).

La narrazione è uno strumento di elevata valenza formativa che permette al docente specializzato di comprendere la propria e l'altrui esperienza di vita, decostruendo e sospendendo il giudizio (*epoché*), cercando nuovi modi di interpretare la realtà e riconoscendo l'educando come soggetto protagonista, in grado di elaborare strategie, affrontare difficoltà e sofferenze in un clima di positiva sicurezza, reciproca fiducia, caratterizzato da relazioni entropiche (Bertolini, 1999).

L'approccio narrativo implica interscambio, autenticità comunicativa, condivisione e co-costruzione di significati in uno spazio reale e vitale, che oltrepassa la semplice dimensione soggettiva: lo spazio dialogico, che va inteso come principio euristico ed intenzionale capace di interpretare e di comprendere l'identità e le esperienze dell'altro, anche se *diverso* (Gaspari, 2008, p. 67).

La scuola dell'infanzia e la scuola primaria quali fecondi contesti formativi, in coerenza con la loro intrinseca *mission*, rappresentano un'autentica occasione formativa per i bambini e le bambine con disabilità e non, per imparare ad ascoltare e ad ascoltarsi. Con il prezioso contributo del linguaggio narrativo il bambino in situazione di disabilità inizia ad accettare il proprio deficit e a riconoscersi come cittadino nel mondo, dando vita ai percorsi e alle traiettorie essenziali rivisitate dalla memoria (Demetrio, 2003), esprimendosi, adottando diversificate forme creative di pensiero e di azione: artistico, teatrale, cinematografico, letterario, ludico, relazionale e motorio.

La scuola dell'infanzia, strutturalmente organizzata secondo spazi e tempi, dinamiche relazionali e percorsi di insegnamento-apprendimento modulati e funzionali al riconoscimento della diversità di *tutti* gli alunni, diviene autentico contesto inclusivo contribuendo a rendere sempre più protagonisti i bambini con "bisogni educativi

speciali” (Zappaterra, 2010) perché facilita l’estrinsecazione delle competenze e delle differenti abilità espressivo-comunicative dell’alunno in situazione di disabilità, progettando attività ludico-laboratoriali che valorizzano la preziosa risorsa dei linguaggi verbali, iconici, plastici, multimediali, corporei, musicali, poetici, filmici, teatrali e artistici. La capacità dell’insegnante

[...] di padroneggiare un linguaggio narrativo rappresenta un ausilio straordinario per capire i problemi dei bambini che abbiamo di fronte, in special modo se essi sono in situazione di handicap. Per i docenti, questo significa creare i presupposti per conoscere più approfonditamente i bambini e, quindi, insegnare meglio (Rondanini & Longhi, 2003, pp. 44-45).

La peculiare identità della scuola di base la rende particolarmente attenta ad accettare e valorizzare la pluralità delle “storie” di *ogni* bambino, grazie ad una prospettiva che ermeneuticamente rispetta e riconosce le narrazioni e le diversità esistenziali, soprattutto se legate alle condizioni di deficit, di svantaggio, di disagio e handicap. La scuola dell’infanzia, in particolare, come istituzione educativa che si prende cura in modo consapevole, attento ed accogliente delle storie di vita di *ogni* bambino si legittima come prioritario contesto cognitivo ed affettivo-relazionale di qualità, dove le diversità e i nuovi bisogni educativi, sia degli alunni con disabilità che con “BES”, vengono “interpretati” seguendo una prospettiva inclusiva sorretta dalla tipica modularità progettuale e dalla flessibilità organizzativa che la contraddistingue.

Da qui la scelta di adottare l’approccio narrativo come strumento e metodo in grado di favorire l’inclusione delle differenze e delle diversità in un contesto scuola che si presta particolarmente ad accogliere ed integrare esigenze formative degli alunni con “BES”.

La scuola dell’infanzia denota, inoltre, una particolare attenzione al contesto sociale, alle caratteristiche della comunità, del territorio, delle culture di appartenenza, elementi indispensabili per “leggere” le identità dei bambini, al fine di riconoscere e di valorizzare le diversità di ciascuno, anche quelle delle situazioni di deficit, dello svantaggio, dell’handicap. La qualità pedagogico-culturale della scuola del bambino è legittimata dall’intensità e dall’accuratezza, difficilmente rintracciabili nei successivi ordini e gradi di scuola, della relazione educativa che si dimostra luogo di au-

tentica umanizzazione di ogni intervento educativo o rieducativo della persona (Gaspari, 2005, p. 81).

2. La narrazione come strumento di formazione per l'insegnante specializzato nella scuola dell'infanzia e primaria

All'interno della complessità dei contesti scolastici la narrazione costituisce un linguaggio, un approccio di natura trasversale che, nell'offrire molteplici, polivalenti prospettive, promuove la conoscenza, la consapevolezza di se stessi ed arricchisce la professionalità dei docenti specializzati e curricolari.

Le pratiche narrative ed autobiografiche rappresentano un elemento fondante nella formazione del docente (sia specializzato che curricolare), in quanto l'ascolto e la re-interpretazione della storia dell'altro, del bambino con disabilità, promuovono lo sviluppo di processi co-educativi e di ri-definizione delle competenze del docente specializzato di sostegno.

L'esperienza stessa del "raccontare" e "raccontarsi" come riconoscimento del sé *con* e *attraverso* l'altro arricchisce nell'insegnante specializzato di sostegno la professionalità e il bagaglio formativo rimettendoli in gioco, nel modo migliore, mediante l'acquisizione e il consolidamento di saperi, abilità, nuove competenze e atteggiamenti.

I percorsi formativi previsti per l'insegnante specializzato di sostegno sono strutturati su specifici itinerari che, in ottica inclusiva, promuovono lo sviluppo di competenze teorico-pratiche di natura globale e complessa, oltre a favorire dinamici processi autoriflessivi sull'agire e sull'apprendere in situazione (Favorini, 2009; Caldin, 2016).

L'expertise del docente inclusivo (Rizzo, 2016) si affina, quindi, grazie alla riflessione (Schön, 2006; Mortari, 2009) e alla personalizzazione delle pratiche educative, soprattutto se fondate sui linguaggi narrativi, che sono riconducibili e convergono nelle esperienze formative, ovvero si trasformano in *sapere*, *saper fare* e *sapere essere* (Kaneklin & Scaratti, 1998).

Il racconto di sé utilizzando, ad esempio, il diario di bordo o le pratiche di scrittura riflessiva affinano la capacità del docente specializzato di sostegno di accogliere la storia dell'altro, l'altrui diversità e i racconti delle storie di vita delle persone con disabilità (Cyrulnik, 2000).

Viene a generarsi, nell'unicità della relazione tra docente e alunni con "BES", la possibilità di ri-costruire un intenso e ricco spazio cognitivo-emotivo in grado di stimolare la nascita di ulteriori ricerche ed espressioni di sé che ri-orientano il Progetto di Vita, sia dell'alunno in difficoltà, che dei docenti specializzati stessi nell'ottica della co-educazione e della affermazione di una reciproca relazione di cura autentica (Palmieri, 2011).

L'approccio narrativo-autobiografico consente, quindi, non solo ai bambini con deficit e "bisogni educativi speciali", ma anche agli stessi insegnanti specializzati di attivare processi formativi di natura trasformativa e, quindi, di reinterpretarsi e di riprogettarsi in modo resiliente nella personale esistenza e in una rinnovata professionalità.

Nell'ascoltare le storie degli allievi, soprattutto se disabili, nel creare una relazione partecipata e "calda", il docente si forma e si co-educa, conoscere e riconosce se stesso, imparare a rendere fertili le proprie emozioni, a sviluppare efficacemente le capacità di attenzione, di riflessione, di rappresentazione e di affiliazione con i colleghi e con gli alunni in un'ottica di sviluppo di competenze polivalenti e multidimensionali (Gaspari, 2015).

La riflessione qualitativa promossa e realizzata dalle buone pratiche narrative in prospettiva inclusiva mediante l'utilizzo del report autobiografico personale e professionale, del diario di bordo, dell'intervista orale, della scrittura del caso educativo e delle pratiche di documentazione costituisce una ricca opportunità formativa per l'insegnante specializzato di sostegno poiché lo impegna a coniugare teoria e prassi, conoscenza all'esperienza, pensiero teoretico alle buone prassi didattiche (Tacconi, 2011).

La narrazione scritta, sotto forma di diario di bordo e di relazione, può assumere, più facilmente rispetto ad altre modalità, un ruolo chiave di documentazione autoriflessiva, una sorta di valutazione formativa in itinere, che consente al docente specializzato stesso di imparare mentre è in azione, prendendo le distanze dall'esperienza didattica, ri-vedendola e rimettendola in discussione allo scopo di arricchire il proprio agire educativo e la professionalità.

All'interno della relazione di cura e di aiuto realizzata dall'insegnante specializzato di sostegno con gli alunni in situazione di deficit e "bisogni educativi speciali" l'utilizzo della narrazione come strumento in grado di far emergere vissuti, bisogni formativi ed

emozionali “forti” facilita la sistematica progettazione degli interventi educativo-didattici in senso inclusivo (de Anna, 2014, 2016).

Il docente inclusivo è, quindi, in grado di promuovere e di sperimentare una professionalità che valorizza l’imprevisto, lo spaesamento, la dissonanza, provocati dalla “diversità” adottando la narrazione quale strumento di ricerca e di formazione che aiuta a svelare la trama esistenziale dell’alunno in situazione di deficit e “bisogni educativi speciali”, soprattutto, allo scopo di poterlo comprendere e di aiutarlo a ri-orientare il personale Progetto di Vita.

L’incontro con la disabilità è sinonimo di apertura al nuovo, di “promozione di nuove forme e categorie cognitivo-relazionali, formative, esistenziali” (Gaspari, 2008) che implica un’attenta riflessione critica ed una costante analisi della storia personale e professionale degli insegnanti, tutti, al fine di «imparare a riflettere innanzitutto con e su se stessi, a promuovere i propri talenti, ad acquisire al più presto possibile un’indipendenza intellettuale e creativa (Demetrio, 1992, p. 167).

I docenti curricolari e di sostegno, nell’attingere dalle ricche storie di vita dei bambini con “bisogni educativi speciali” nell’accogliere e nell’interpretare le loro complesse trame esistenziali, entrano empaticamente in contatto con le capacità, i linguaggi e le “potenzialità” resilienti degli alunni, operando un confronto, una produttiva contaminazione tra la propria e l’altrui narrazione-storia di vita all’interno di un processo riflessivo e autoriflessivo promotore di ricostruzione, trasformazione e cambiamento.

Nell’attenta opera di ascolto partecipato e attivo in classe (Batini & Giusti, 2008) l’insegnante specializzato lavora con le altrui narrazioni in modo non neutrale ed impassibile, ma muovendosi dentro la complessità delle umane relazioni che deve saper comprendere e interpretare con modalità plurali, multimodali e sinergiche attivando una fertile collaborazione con i colleghi curricolari per favorire i processi d’inclusione delle differenze e diversità di tutti gli alunni (Perticari, 1996). In questo senso, è importante ribadire come le pratiche narrative concorrono a potenziare nel docente specializzato la consapevolezza dell’agire educativo didattico e del fondamentale ruolo svolto come agente facilitatore di cambiamento all’interno della classe (Piazza et al., 2008).

3. Pratiche narrative e riflessioni sugli strumenti inclusivi scolastici

L'utilizzo dell'approccio narrativo nella scuola dell'infanzia e in quella primaria coinvolge l'allievo con disabilità in attività laboratoriali autobiografiche che, in prospettiva inclusiva, promuovono la ricostruzione e la ri-definizione del Progetto di Vita, valorizzando la sua irripetibile storia.

Le pratiche narrative che comprendono una vasta gamma di forme di espressione e comunicazione orali, gestuali e scritte come, fra le tante, *l'autobiografia* (Farello & Bianchi, 2001) e la *ludobiografia* (Orbetti, Safina & Staccioli, 2007; Staccioli, 2010), il *quadiario* (Montevocchi, 2015), oltre a stimolare l'espressione di sé autobiografica, incidono positivamente sullo sviluppo affettivo-relazionale-cognitivo di ogni alunno generando un profondo cambiamento e rafforzando il valore della reciprocità (Gaspari, 2016b).

Quando ci si riferisce alla pratica autobiografica nella scuola dell'infanzia non si pensa affatto a una sorta di bilancio definitivo quanto, al contrario, a un progetto formativo, di crescita, che aiuti il bambino progressivamente a prendere coscienza dei propri ricordi, delle proprie esperienze, della propria dimensione progettuale futura: sta qui gran parte del senso dell'idea pedagogica alla base di quello che stiamo chiamando fare scuola con le narrazioni. [...] per quanto la pratica autobiografica sia strettamente legata alla memoria, ai ricordi, essa non ha con i bambini uno sguardo retrospettivo quanto piuttosto *prospettivo*, in grado di stimolare la dimensione progettuale e *connettiva* della propria esistenza (Bocci & Franceschelli, 2014, p. 150).

La collaborazione tra l'insegnante di sostegno ed i colleghi curricolari nel proporre percorsi narrativo-ludico-biografici fornisce all'alunno con "BES" l'opportunità di poter esprimere la diversità in tutta la sua ricchezza e portata esistenziale. Il racconto di sé aiuta il bambino con disabilità, a rielaborare, a ri-progettare e a dare nuovo valore al suo esistere; a orientarsi, a scegliere, a partecipare con potenziata consapevolezza alla ricerca di innovativi significati e desideri, nonostante la presenza del deficit.

In particolare, nella scuola dell'infanzia lo spazio della narrazione, come quello del gioco, è anche uno "spazio transizionale" (Winnicott, 1974) costituito da fantasmi interiori, timori e desideri che il

bambino, anche quello con disabilità, trasforma in racconti autobiografici, mediante cui riesce a ricostruire i propri vissuti, a riscoprire la propria identità per affrontare problemi, situazioni difficili e complesse.

Il docente specializzato nella scuola dell'infanzia stimola positivamente la scelta e la proposta di buone prassi narrative mirate a potenziare la qualità della relazione educativa e a soddisfare la "fame di storie" dei bambini (Calliari & Degasperi, 2007) favorendo la creazione di angoli laboratoriali dedicati alla fiaba, alle emozioni, all'oralità, all'espressività in senso lato in modo da sviluppare il pensiero metaforico-simbolico e di riprendersi cura dei personali processi mentali ed emotivi in un contesto significativo.

Nella scuola dell'infanzia e primaria, ad esempio, quali luoghi formativi particolarmente predisposti al raccontare e al raccontarsi e al "disegnare" le emozioni, tutti gli alunni, compresi quelli con disabilità, sono invitati a leggere e a tradurre con l'aiuto delle immagini testi narrativi, poetici e teatrali accompagnati da sottofondi musicali, per poi riprodurre sia con il linguaggio artistico, tramite un'ampia gamma di materiali (strutturati e non), sia con quello motorio-cinestesico, le esperienze.

Il coinvolgimento degli alunni con bisogni speciali e non, nei laboratori di scrittura e negli atelier assume una notevole valenza educativa, in quanto consente loro di "narrare-narrarsi", di "ascoltarsi-raccontarsi" mediante una pluralità di linguaggi e di intelligenze (Gardner, 1987).

Formare e "formarsi" *con le storie* è un'occasione per gli alunni "diversi" e non, di praticare un dialogo con se stessi e con i pari, di prendersi cura, oltre che di sé, anche degli altri in modo da costruire significative relazioni e potenziare i processi di autodeterminazione delle esperienze.

[...] l'allievo interessato da un deficit delle funzioni, siano esse mentali o corporee, al pari e forse più di ogni altro, ha bisogno di percepirsi come abile e capace e necessita quindi di un contesto che sappia esprimergli la propria fiducia, consentendogli di agire e sperimentare il senso della propria efficacia e dei propri limiti, maturando dunque quel costrutto fondamentale di personalità che siamo soliti definire come autostima [...] (Mura, 2005, p. 167).

Il ricorso al linguaggio teatrale, inteso come strumento e metodo narrativo, efficace metafora della *storia tra le storie*, stimola la creatività cognitivo-emotiva degli alunni disabili secondo una prospettiva progettuale cooperativa, attiva, co-costruttiva e democratica (Dewey, 1949; Don Milani, 1967) caratteristica fondamentale dei contesti formativi inclusivi mirati ad accogliere e ad accettare le differenze e le diversità.

I laboratori espressivo-comunicativi, che hanno come oggetto la narrazione (orale, grafico-artistica, simbolica), la scrittura, l'ascolto attivo, la rielaborazione creativa di racconti, la redazione di diari, la realizzazione di drammatizzazioni, l'utilizzo del *digital storytelling* (Di Blas, 2016), la rappresentazione teatrale e/o cinematografica e la loro documentazione multimediale (dvd, videoregistrazione, *learning object*, *blog*) si offrono come privilegiate risorse per favorire in ogni alunno pieno diritto di cittadinanza attiva nell'ambito di un comune contesto di appartenenza e di reciproco riconoscimento delle diversità.

Nella scuola inclusiva mediante la pluralità di pratiche narrative (lettura e produzione di testi creativi, di libri animati; ascolto e scrittura di narrazioni individuali/collettive; testimonianze e fonti: fotografie, oggetti, interviste aperte e semistrutturate, colloqui spontanei e guidati; mostre, mercatini, spettacoli teatrali e scenografie) gli alunni con "BES" si re-interpretano, si ri-costruiscono e si ri-formano secondo una prospettiva di cambiamento, di autoefficacia e di *empowerment* che produce rinnovate conoscenze e migliorativi nuovi orizzonti di senso (Pulvirenti, 2013).

4. Riflessioni conclusive

Il rinnovato bagaglio formativo del docente specializzato, nel promuovere innovative metodologie, contenuti e strategie che riconoscono i bisogni degli alunni "differenti" e "diversi", comprende la progettazione di interventi educativo-didattici inclusivi che individuano nella didattica della narrazione e nel metodo delle storie di vita un'efficace e reale opportunità di crescita in prospettiva inclusiva.

Tra le azioni formative condivise che il docente specializzato di sostegno promuove all'interno delle molteplici forme di aiuto rivolte

agli alunni con “BES” e all’intera classe, le modalità narrativo-autobiografiche conferiscono continuità e profondità alla realizzazione di processi di piena partecipazione ed appartenenza. Al contempo, rinforzano lo sviluppo dell’identità professionale dell’insegnante specializzato valorizzandone l’intenzionalità progettuale e contribuendo alla formazione di un nuovo “sguardo” maggiormente inclusivo nei confronti della complessità e della singolarità della vita del disabile raccontata tramite vissuti, ricordi, introspezioni, successi, fallimenti, disagi, trasformazioni, ridefinizioni e ricostruzioni.

L’approccio reticolare sistemico e globale del docente di sostegno che accoglie l’alunno in situazione di disabilità e/o di svantaggio oltrepassa i limiti delle logiche assistenziali delle visioni deterministico-medicalistiche, accogliendo la storia dell’altro comprendendo ed interpretando la storia dell’altro al di là della limitatezza oggettiva della certificazione diagnostica che riduce la “lettura” della diversità.

Per evitare interventi educativi fondati sulla normalizzazione del deficit, ovvero interessati prevalentemente alla patologia ed alla malattia, l’utilizzo dello strumento alternativo della narrazione rende possibile il superamento della visione lineare che ingabbia la persona nella patologia, non tenendo conto della complessa trama di significati di cui è composta la sua esistenza.

La pedagogia e la didattica narrative promosse nella scuola dell’infanzia e nella primaria rappresentano importanti strumenti metodologici mediante i quali il docente specializzato personalizza (Pavone, 2004), individualizza (Baldacci, 2006), differenzia (d’Alonzo, 2016) la didattica ordinaria, costruisce Piani didattici personalizzati orientati a proporre interventi educativi plurali e flessibili a favore del Progetto di Vita di *ogni* alunno.

L’approccio narrativo-autobiografico costituisce una via privilegiata per formarsi ed educare favorendo il riconoscimento dell’altro all’interno di una relazione significativa che permette al bambino con disabilità di ridefinire, ricostruire la propria storia e al docente specializzato di “leggerla” con strumenti, modalità e tecniche estremamente flessibili frutto di buone pratiche autobiografiche capaci di favorire l’inclusione scolastica e sociale.

L’insegnante specializzato di sostegno è in grado di utilizzare la didattica della narrazione per riconoscere e valorizzare la pluralità

dei “bisogni educativi speciali” e non, per progettare attività che permettano all’alunno con deficit di potersi raccontare amplificando le personali capacità espressivo-comunicative e, quindi, facilitando la piena partecipazione in classe.

I professionisti della cura e dell’aiuto con il prezioso contributo dell’approccio narrativo potenziano la capacità di interpretare la diversità dei bisogni educativi di tutti gli alunni, favorendo l’“accettazione del deficit e la riduzione dell’handicap” (Canevaro, 1999), nel tentativo di eliminare o ridurre ogni processo di esclusione e marginalizzazione sociale e culturale e di orientarsi in prospettiva inclusiva (Mura, 2016; Turner-Cmuchal, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione*. Trento: Erickson.
- Batini, F., & Giusti, S. (2008). *L’orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l’orientamento dalla scuola dell’infanzia all’educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Bertolini, P. (1999). *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bocci, F., & Franceschelli, F. (2014). “Raccontarsi nella Scuola dell’Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell’identità”. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II (1), 145-163.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Il nuovo Index per l’inclusione*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*. Bari: Laterza.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell’handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Caldin, R. (2016). Disabilità, inclusione e formazione degli insegnanti. In P. Rivoltella, E. Felisatti, R.D. di Nubila, A. M. Notti & U. Margiotta (a cura di), *Saperi pedagogici e pratiche formative. Traiettorie tecnologiche e didattiche dell’innovazione. Saggi in onore di Luciano Galliani* (pp. 179-187). Lecce: Pensa Multimedia.
- Calliari, P., & Degasperi, M. (a cura di). (2007). *I bambini pensano con le storie*. Trento: IPRASE.
- Cyrulnik, B. (2000). *Il dolore meraviglioso. Diventare adulti sereni superando i traumi dell’infanzia*. Milano: Frassinelli.
- d’Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l’inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- de Anna, L. (2016). *Teaching accessibility and inclusion*. Roma: Carocci.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

- Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare didattica autobiografica*. Bari: Laterza.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Blas, N. (2016). *Storytelling digitale a scuola*. Rimini: Apogeo Education.
- Don Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Farello, P., & Bianchi, F. (2001). *Laboratorio dell'autobiografia. Ricordi e progetto di sé*. Trento: Erickson.
- Favorini, A.M. (a cura di). (2009). *Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gaspari, P. (2005). *Speciale, innanzitutto. Autonomia, "handicap" e scuola dell'infanzia*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2012). *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (2016a). "Lo "sguardo" educativo contro i rischi della medicalizzazione". *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(4), 419-427.
- Gaspari, P. (2016b). "La narrazione delle diversità in Pedagogia speciale". In Salis F., *Disabilità cognitiva e narrazione. Il contributo in Pedagogia speciale* (pp. 17-34). Roma: Anicia.
- Goussot, A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras.
- Kaneklin, C., & Scaratti, G. (a cura di). (1998). *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Milano: Cortina.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A.D., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability studies, Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Montevicchi, S. (2015). "Narrazione, Autobiografia, Ricerche di senso. Esperienze di uso della scrittura autobiografica nella scuola primaria". *Riflessioni sistemiche*, 12, 113-125. Testo disponibile alla pagina http://www.aiems.eu/archivio/files/rs_12_def.pdf Data di accesso: 16 febbraio 2017.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling e Kupfer.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mura, A. (2005). Orientamento formativo e disabilità: famiglia, scuola e lavoro. In A. Mura (a cura di), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche* (pp. 143-188). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Orbetti, D., Safina, R., & Staccioli, G. (2007). *Raccontarsi a scuola. Tecniche di narrazione autobiografica*. Roma: Carocci.
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare edu-*

- cazione. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2004). *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*. Brescia: La Scuola.
- Perticari, P. (1996). *Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento, apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Piazza, V. et al. (2008). *SOS sostegno. Indicazioni pratiche per insegnare agli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Polster, E. (1988). *Ogni vita merita un romanzo*. Roma: Astrolabio.
- Pulvirenti, F. (2013). *La semplicità come paradigma per ripensare l'identità narrativa*. Palermo: Fondazione Vito Fazio Allmayer.
- Rondanini, L., & Longhi, M. (2003). *Quello sguardo sottile. Una scienza romantica per l'integrazione scolastica*. Trento: Erickson.
- Rizzo, A.L. (2016). "L'expertise dell'insegnante di sostegno per l'inclusione scolastica: pratiche didattiche e dati di ricerca". *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 2 (16), 100-120, testo disponibile alla pagina: <http://www.fu-press.net/index.php/formare/article/view/18258/17318>. Data di accesso: 11 marzo 2017.
- Sen, A.K. (2003). Capabilities and well-being. In M. Nussbaum, A.K. Sen, *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press, pp. 30-53.
- Staccioli, G. (2010). *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*. Roma: Carocci Faber.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Tacconi, G. (2011). "Costruire conoscenza attraverso la narrazione. La valenza formativa della ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento". *Formazione & Insegnamento*, IX(3), 125-131, testo disponibile alla pagina: <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/viewFile/909/880>. Data di accesso: 8 marzo 2017.
- Trisciuzzi, L., Zappaterra, T. & Bichi, L. (2006). *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*. Firenze: Firenze University Press.
- Turner-Cmuchal, M. (2017). "Foreword". In *Access4all, Good practices for equity and inclusion in Higher Education*, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Università di Bergamo (pp. 6-11), testo disponibile alla pagina: <http://inclusion2.wixsite.com/inclusione/copy-of-atti-convegno-nessuno-esclu> Data di accesso 27 marzo 2017.
- Winnicott, D.W. (1974). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- Zappaterra, T. (2010). *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Pisa: ETS.

5. Storie di vita, percorsi di inclusione. Il contributo della narrazione

di Francesca Salis

1. Scenari, intrecci, trame e sinergie

Nello scenario globale, dove il mutamento corre veloce, il concetto di ciclo esistenziale ri-posiziona cronologie e fasi di quella complessa articolazione di componenti emotive, sociali, relazionali e culturali che costituisce ogni biografia individuale che diventa, successivamente, frammento dell'intero vissuto collettivo.

L'iper-complessità della post-modernità si sostanzia di termini che raramente riescono a rimandarci alla realtà dei vissuti, delle esperienze esistenziali concrete, universi insondabili che il declinare storiografico dei *grands récits* (Burke, 2007) segna come importanti rappresentazioni di senso, ciò che le meta-narrazioni non sono più in grado di rappresentare esaustivamente. J. Le Goff (1993) chiama «nouvelle histoire», la storia minima, del quotidiano attenta alle micro narrazioni degli uomini comuni appartenenti a fasce sociali marginali e dominate, come le donne, i disabili, gli operai e i contadini, ai quali viene restituita dignità di soggetti storicamente definiti, comprimari e attori degli scenari sociali.

Le biografie individuali favoriscono la connessione tra individuale e sociale, espressione di dinamiche singolari che appartengono alla collettività: bisogno di identità, di ri-conoscimento, di autonomia, di lettura condivisa della realtà che supporti il percorso di costruzione di sé e allontani la solitudine, sempre più presente (Gaspari 2008; Salis, 2016). Gli sfondi che includono la persona disabile nelle sue interazioni quotidiane in famiglia, a scuola, nei contesti sociali allargati interfacciano e assumono scambi tra microsistemi (si

pensi ai rapporti tra scuola, famiglia e servizi territoriali) si inscrivono in una cornice che include l'organizzazione socio-economica-culturale e politica con i suoi sistemi di credenze, pregiudizi, valori, stili di vita (Bronfenbrenner, 2002; de Anna, 2014). Le traiettorie esistenziali individuali delle persone con disabilità esigono reciprocità e interazione tra spazi intimi e profondi e contesti sociali, nella prospettiva della progettualità come costruzione costante e attiva della propria identità, che si costituisce quando la persona è consapevole di mantenere una base stabile nonostante i mutamenti temporali e contestuali che la investono. Stern (1987) postula l'esistenza di un sé narrativo che si racconta all'esterno, agli altri, in base a diversi livelli di consapevolezza ed a specifiche modalità espressive e descrittive che variano soggettivamente essendo influenzate dalle esperienze emozionali ed intersoggettive. La ri-organizzazione del sé, come base identitaria, si attiva nello stabilirsi di nuove e significative interazioni e reciprocità, efficacemente veicolate dalla narrazione, che maieuticamente aiuta a portar fuori dallo sfondo della vita frammenti e storie, che permettono a chi narra e a chi ascolta, insieme, la ricerca e la costruzione del senso (Zappaterra, 2006).

Nelle pieghe delle esperienze che si costruiscono e delle memorie che si intrecciano, delle parole che creano e dei silenzi che parlano, si crea lo spazio di relazione che cura, che educa, che forma e orienta. La scuola può diventare con l'uso della narrazione luogo di esplorazione di storie, di memorie, di significati, condivisi e situati in uno spazio di ascolto rispettoso e attento, complesso snodo di territori sconosciuti quanto stimolanti, aperto alla mediazione, alla reciprocità ed alleanza con le famiglie e il territorio. Una mediazione anche individuale, interna, intima, tra emozione e ragione, sogni e realtà, che diventano prospettive e progetti, consapevolezze del presente che sa accogliere, con equilibrio, il passato ma sa, soprattutto, orientarsi al futuro.

2. Narrar-si per conoscersi e ri-conoscere la diversità e la disabilità

Il riconoscimento reciproco, attraverso il racconto e il ricordo, cuce frammenti di vita, restituisce materiale da costruzione all'identità nitida, chiara, consapevole del suo essere "plurale" nelle dif-

ferenti articolazioni di ruolo: docenti, studenti, genitori, *caregivers*, disegnano attivamente intorno alle storie lo spazio di comprensione, costruzione, relazione. Storie come ponti di collegamento, che restituiscono voce e rappresentanza, dignità e diritti di azione e partecipazione (OMS, 2001): in questa sede si abbraccia la visione sincretica dall'approccio narrativo autobiografico (Demetrio, 1999, 1996), a quello della rappresentazione sociale come drammaturgia di Goffman (1969) che ci interroga su scenari, rappresentazioni e ruoli di una disabilità incarnata, e le traiettorie biografiche (Bourdieu, 1994) come dinamiche nello spazio sociale sostanziate dal confronto e dalla possibilità. Il riferimento alla prospettiva costruttivista evidenzia come l'interpretazione e costruzione del mondo non costituiscono soltanto produzioni individuali, ma vengono negoziate con la cultura e la società di appartenenza (Bruner, 1992, 2002). In tale contesto vengono proposte, qui di seguito, alcune trame narrative che ricordano, sul delicato filo della diversità, i diversi punti di vista della docente e dei bambini, sullo sfondo di un'attività di *circle time* attivata in una scuola dell'infanzia.

Narrazione del docente:

Propongo, inizialmente, una storia allo scopo di fornire ai bambini lo spunto per esplorare ogni forma di diversità e bisogno, orientando la loro riflessione sul valore dell'originalità e unicità che ognuno rappresenta. Sento forte la responsabilità della mediazione e dell'orientamento e mi pongo in una situazione di facilitatrice, incoraggiando la partecipazione. Le regole del *circle time* sono note agli alunni: chi parla ha in mano la pietra magica, oggetto mediatore, e non può essere interrotto finché non la posa dando il turno di parola all'altro; si accetta ogni punto di vista e non si può deridere nessuno. Ogni bambino esprime il suo potenziale con grande energia e nel gruppo si potenziano la competenza espressiva, la capacità collettiva di affrontare temi e problemi, la solidarietà e il rispetto reciproci. Il problema posto dal singolo diventa comune, sia esso aiutare il compagno nei suoi momenti bizzarri o di crisi, accogliere le fragilità dell'insicurezza nella lingua, temperare comportamenti oppositivi. Questa esperienza mi gratifica molto, mi fa star bene e mi motiva: sono felice di rendicontare ai colleghi e di coinvolgere le famiglie in un importante momento di crescita, che mi permette di conoscere più in profondità i bambini, ma anche alcuni aspetti del mio essere professionale e personale.

Registro significativi cambiamenti sull'immagine che i bambini hanno di sé, sullo sviluppo della fiducia nelle proprie possibilità e sulla forza del

gruppo. Maturano l'autonomia, la capacità di aprirsi all'altro e di collaborare, atteggiamenti positivi e realistici nei confronti di sé e degli altri. Gli indicatori di coesione e di comportamenti esplorativi sono maggiori, intravedo la disposizione a rifiutare stereotipi, anche di genere, ad accettare le diversità e a stare insieme senza discriminare, senza paura di esprimere pienamente e liberamente il proprio modo di essere.

**Il circle time. Le parole e le narrazioni degli alunni
(nomi di fantasia nel rispetto delle norme sulla privacy):**

Letizia: essere diversi è bello, ma pure brutto perché se sei sulla sedia a rotelle non puoi correre come gli altri. Però stai sempre seduto comodo.

Davide: essere diversi è una cosa bella, ognuno è fatto a modo suo, a mio fratello non piace il calcio e a me sì, a lui piace la piscina e a me no. Ma siamo uguali perché abbiamo tutti le stesse cose, come le gambe e gli occhi, per esempio. Anche se gli occhi dei bambini ciechi non ci vedono.

Thomas: avere la pelle nera però è brutto. Lo dice sempre il mio babbo. E io sono d'accordo. Con la pelle sempre nera non si vede quando sei abbronzato. Forse però non si vede neanche quando sei sporco. Non lo so, forse è anche un po' bello essere neri.

Andrea: anche se ha la pelle di un altro colore è sempre un bambino. A me piace giocare con tutti i bambini, anche quelli cinesi che ho conosciuto al nido e che trovo al parco. Loro parlano male [l'italiano], ma sono simpatici.

Lorenza: noi siamo uguali perché siamo italiani e parliamo italiano. Corinne e Susi parlano male, sono diverse, non sono italiane.

Maria: anche Antonio parla male [bimbo con autismo], anche se è italiano. Lui è diverso perché urla e fa sempre quello che vuole. Non lo so se è bello, perché la sua mamma è triste quando lui urla. Però è bello fare quello che si vuole! Io ho paura quando Antonio urla e si butta a terra e lancia le cose. Però quando è normale e non urla gioco con lui e mi dimentico. Forse i dottori dovrebbero fare una cura per fargli dimenticare di urlare.

Riccardo: a me essere diverso non mi piace perché poi rimani tutta la vita così. Io voglio essere uguale, parlare bene e camminare, essere uguale così gli altri non mi guardano. Però vorrei essere pure speciale, bravo, allora se gli altri mi guardano va bene. Mio cugino è diverso: ha gli occhi strani, parla male e piange sempre. Io gioco con lui, ma mica ho capito. Io non voglio essere diverso.

Lucia: siamo tutti diversi. La maestra è diversa perché è grande e noi piccoli, lei ha gli occhiali e parla bene. Mia mamma dice che siamo tutti diversi per qualche cosa. Anche se abbiamo soldi, e siamo ricchi o poveri. Sono diversi quelli che vivono vicino ai pinguini e i bambini dell'Africa. Ma poi si possono incontrare tutti perché con gli aerei si viaggia in fretta.

Matteo: io sono diverso perché parlo male. Ma se imparo bene l'italiano torno uguale vero?

Andreas: mio babbo dice che i maschi e le femmine sono diversi. I maschi devono comandare e le femmine devono fare le mamme e stare a casa. Ma mia mamma non vuole stare a casa e piange.

Luca: ma non è vero! Mia mamma va a lavorare e dice che i maschi e le femmine sono uguali!

Andreas: ma io non voglio fare le cose uguali, poi mi dicono che sono femminuccia...

Lorena: io ho visto una femmina che ha fatto l'astronauta e mia mamma fa l'ingegnera, quindi pure le femmine possono fare tutto. Mio papà lava i piatti e fa la spesa e nessuno dice che è una femminuccia.

Questa esperienza evidenzia come l'inclusione sia una prospettiva che può realizzarsi implementando la relazione e valorizzando emozioni e vissuti individuali rispetto a ogni diversità, superando i pregiudizi e gli stereotipi che sono patrimonio precoce dei piccoli alunni, creando comunità che sappiano offrire adeguati supporti formativi (Canevaro, 1999).

3. Percorsi di vita. La diversità si racconta

Ognuno di noi ha una storia del proprio vissuto, un racconto interiore, la cui continuità, il cui senso è la nostra vita. Si potrebbe dire che ognuno di noi costruisce e vive un racconto, e che questo racconto è noi stessi, la nostra identità.
(Oliver Sacks)

Assumere una prospettiva di orientamento in ottica formativa (Mura, 2005) significa superare l'ottica della settorializzazione che privilegia singoli segmenti dell'esperienza, specifici contesti e fasi cronologiche, per approdare ad una consapevolezza globale che consenta alla persona di ri-conoscere dinamicamente le proprie risorse e caratteristiche individuali al fine di progettare e gestire il presente e il futuro. L'orientamento assume una connotazione ecologica costituita da trame di relazioni sociali e contestuali che restituiscono alla persona disabile la possibilità di scelta e implementano l'*agency*. Ogni nar-

razione biografica è una storia dove i personaggi e gli eventi giungono rappresentazioni esistenziali complesse, ricche di sfumature di significato, emozionale e razionale insieme. Le storie veicolano l'acquisizione di nuove conoscenze, la scoperta di nuovi mondi, permettono la condivisione di emozioni, consentono efficaci modalità comunicative che uniscono, valorizzano le unicità e le differenze. Un mondo individuale, con i suoi spazi di intimità, di immaginazione e desiderio, di pragmatismi inespresi, nella narrazione può diventare possibilità concreta di immedesimazione, partecipazione e inclusione: quando la storia è autobiografica il senso di coinvolgimento si amplifica e la diversità diventa patrimonio collettivo.

La storia di Federica

Federica ha 30 anni, vive a Firenze, è una persona con Sindrome di Down. La Sindrome di Down è una condizione immediatamente diagnosticata alla nascita e ben si presta a delineare i diversi momenti che, dalla comunicazione della diagnosi in poi, caratterizzano la vita della persona e della sua famiglia. La narrazione qui riportata assume un interesse particolare per la progettualità che l'ha orientata, per la completezza delle sue dinamiche e per la dimensione partecipativa nel pieno rispetto dell'autenticità e della dignità della persona. I nomi e i luoghi citati, per rispetto della *privacy* dei differenti interlocutori, sono di fantasia. È una storia che può essere indicata come un modello di buona pratica inclusiva, per la competenza educativa evidenziata dai genitori e per la straordinaria sinergia di apporti umani e professionali che hanno contribuito a orientare il Progetto di Vita.

Federica è la prima figlia di una giovane coppia di trentenni economicamente benestanti: la madre è una docente della scuola secondaria superiore e il padre è un libero professionista. In ambito familiare esiste una cultura della diversità molto marcata, perché sia nella famiglia materna, sia in quella paterna sono vive le esperienze legate alla diversità: una zia materna ha la Sindrome di Down, mentre il nonno paterno è non vedente. Durante la gravidanza la coppia sceglie, in coerenza ai personali valori di riferimento, di non effettuare l'amniocentesi, esame che avrebbe potuto diagnosticare la con-

dizione genetica di trisomia. I genitori pensavano di accogliere comunque il loro bambino, a prescindere dalla condizione genetica, per cui hanno ritenuto inutile procedere all'accertamento, nonostante la familiarità spingesse i medici a sollecitare l'esame. Questa prima specificità della storia di Federica suscita diverse considerazioni, di carattere etico e bioetico, che sollecitano la riflessione sul senso della vita a prescindere dalle condizioni che la caratterizzano. Sono valutazioni delicate, che rimandano a un'etica valoriale personale, e dovrebbero essere accolte con rispetto, in assenza di giudizio e pregiudizio (Mura, 2016; Mura & Zurru, 2013).

La comunicazione della notizia, effettuata il secondo giorno dopo la nascita, si modula secondo un protocollo corretto e adeguato. Una genetista, una psicologa e una neonatologa comunicano ai neogenitori la condizione genetica di Federica e forniscono le prime indicazioni sui percorsi da programmare in fase neonatale, prospettando da subito la necessità di un Progetto di Vita rispettoso della persona, delle sue inclinazioni, dei suoi bisogni, unici e originali. In questa prima fase si coglie, dunque, un contributo in prospettiva pedagogica che offre supporto e sostegno educativo nel difficile momento esistenziale che la famiglia affronta. I genitori, infatti, seppur preparati a ogni evenienza e supportati dalla consapevolezza della loro scelta, si trovano a dover elaborare un doloroso momento esistenziale, sia personale che di coppia e familiare. I primi giorni sono caratterizzati dallo smarrimento e dalla necessità di ricercare un nuovo senso a tutta la dimensione esistenziale, che pare precipitata in vortice emotivo sconfinato e tragico: la madre riferisce di pensare alla sua vita totalmente compromessa dall'impegno di cura. È un momento fortemente condiviso con il contesto familiare più ampio: i nonni assumono un ruolo determinante di supporto e di accoglienza. I genitori progressivamente acquisiscono consapevolezza della diversità determinata dalla condizione genetica, ma non sono orientati a un processo di "normalizzazione" della loro bambina: piuttosto, sono determinati ad accettarla e ad accoglierla con i suoi limiti, a potenziare le sue risorse, a stimolare correttamente il suo sviluppo evolutivo, senza compiere dannose violenze riabilitative. Da subito capiscono di aver bisogno di aiuto e si rivolgono a più soggetti istituzionali: i servizi sociali del loro comune, i servizi sanitari regionali, un'associazione di volontariato che si occupa nello

specifico delle persone con Sindrome di Down. In questa prima fase risulta particolarmente significativo il fatto che la coordinatrice dei servizi sociali e l'operatore dell'associazione siano due pedagogiste, profondamente convinte che il lavoro integrato di rete, mirato a un Progetto di Vita condiviso, rappresenti la strategia più funzionale per affrontare la situazione.

Prima esperienza extrafamiliare: l'asilo nido

Federica viene iscritta al nido, dove vive un'ottima esperienza di integrazione, anche perché il suo sviluppo psicofisico è ai limiti della norma, e il lieve ritardo evolutivo sul piano cognitivo non rappresenta ancora un elemento di differenziazione rispetto agli altri bambini. Nello stesso tempo, la famiglia partecipa attivamente alla vita associativa, si confronta con altre famiglie con bimbi nella fascia di età della loro bambina. I genitori si sentono supportati da queste esperienze e arricchiti sul piano umano. L'esperienza dell'associazionismo si rivela estremamente formativa e culturalmente significativa perché consente di staccarsi dalla propria individualità familiare e di partecipare attivamente a un progetto solidale.

La scuola dell'infanzia

L'ingresso alla scuola dell'infanzia viene accuratamente progettato e orientato a un'accoglienza basata sulla conoscenza dei problemi di Federica da parte delle docenti, delle altre famiglie e del personale della scuola. Ai bimbi viene proposta una attività che focalizza le diversità di ciascuno come avvio di un processo educativo a lungo termine. Nonostante la grande sensibilità e disponibilità dei più, una delle insegnanti mostra incapacità nel gestire la situazione. La bambina sente le barriere comunicative che la docente frappone, e con lei si comporta in modo oppositivo, con rifiuto delle attività. La situazione diventa presto insostenibile e la stessa insegnante chiede di essere trasferita per incompatibilità ambientale. Per i genitori di Federica è il primo contatto con il rifiuto e il pregiudizio. La situazione incide profondamente sul sistema e anche i bimbi, gli altri

docenti e genitori vivono negativamente questa fase della vita scolastica, che si risolve ben presto con l'arrivo di un nuovo insegnante.

La scuola primaria e le iniziali esperienze di vita sociale

L'esperienza della scuola dell'infanzia, patrimonio prezioso, si trasferisce alla scuola elementare mediante un buon progetto di continuità verticale, che consente a Federica di proseguire il percorso scolastico senza interruzioni o fratture. Oltre la scuola, la vita di Federica si completa con numerose esperienze sociali e sportive: pratica l'equitazione e il nuoto, frequenta le attività dell'Associazione Down progettate per la sua età. Di comune intesa tra scuola, famiglia, associazione e Distretto Sanitario si progettano i percorsi formali e informali con incontri costanti di verifica e ri-progettazione.

Il passaggio alla scuola media

È nel passaggio alla scuola media che Federica manifesta una forte forma di disagio: la sua innata timidezza viene messa a dura prova dal numero elevato di docenti con cui entrare in relazione nella nuova scuola. Contestualmente i primi segnali dell'adolescenza e i cambiamenti del suo corpo rimettono in discussione l'equilibrio raggiunto. All'improvviso Federica non vuole più avere gli occhi a mandorla, non vuole più essere goffa e desidera potersi esprimere con scioltezza. Insomma, "vuole essere come gli altri". A scuola il malessere si manifesta con una decisa introversione, che però alcuni docenti non reputano problematica. Federica, invece, sta male, si chiude in sé stessa, piange spesso, si mostra oppositiva in famiglia e rifiuta le caratteristiche di sé che la differenziano. Il suo comportamento vira verso stati depressivi che la rendono insicura, triste e incapace di rapportarsi agli altri. Accusa i genitori di averla messa al mondo "diversa", non vuole accettare l'irrevocabilità della sua condizione. La famiglia si rivolge agli operatori del centro d'igiene mentale che decidono di intraprendere un percorso psicoterapico volto a sostenere il difficile momento evolutivo. La scuola in questo caso non ha saputo assumersi la responsabilità di favorire apprendimenti

che non riguardassero soltanto le discipline, ma sostenessero la studentessa nella sua carente autostima, nelle relazioni con i compagni e i docenti. È a questo punto che la pedagoga propone l'introduzione dell'approccio narrativo, che consenta a Federica, ai genitori, a docenti e ai pari, di confrontarsi con i propri vissuti, operando incontri strutturati e mediati pedagogicamente che lascino anche ampi spazi alla libera narrazione.

La scuola superiore e la vita indipendente oltre la scuola

Il momento di passaggio alla scuola superiore si presenta per Federica altrettanto arduo per l'atteggiamento di rifiuto di alcuni docenti, che non riconoscono le sue potenzialità e non la supportano con didattiche personalizzate. Neppure gli insegnanti di sostegno, assegnati per poche ore e con delega quasi assoluta degli altri docenti, riescono a incidere positivamente sulla situazione. Quella rete di sostegno scolastico che aveva funzionato per molti anni, seppur non senza difficoltà, sembra venir meno e la famiglia avverte un senso di vuoto, caratterizzato dalla sensazione di non saper contenere e sostenere il dolore di Federica. Con l'aiuto della pedagoga, in accordo con il centro d'igiene mentale che l'ha presa in carico, e per espressa decisione di Federica, si procede al trasferimento presso un altro istituto scolastico. Federica sceglie d'iscriversi alla scuola professionale regionale specializzata nella formazione nel settore turistico. Le lingue straniere si rivelano presto un problema per i disturbi di linguaggio e di comprensione che la ragazza presenta, ma la scuola si mostra subito autenticamente inclusiva, capace di mettere a suo agio Federica mediante la predisposizione di un inserimento mirato che prevede la preparazione dei compagni ad accoglierla. I rapporti con i pari si rivelano positivi e presto si generano nuove amicizie. Nello stesso periodo, l'associazione frequentata da Federica attiva un corso teatrale orientato all'inclusione, al quale lei aderisce insieme ad alcuni compagni di classe. Si struttura un nuovo lavoro di rete, mentre esce di scena il centro d'igiene mentale di cui Federica non ha più necessità. Nascono nuovi bisogni e il confronto con le esigenze della propria identità all'interno del gruppo risulta allo stesso tempo difficile ma stimolante. La sessualità si affaccia prepotente e pulsioni mai cono-

sciute devono essere accolte e orientate. Si progettano interventi di educazione sessuale, sempre in ambito teatrale che producono risultati tangibili nell'armonizzare emozioni, affetti ed esigenze della genitorialità. Gli operatori e le famiglie concordano (non senza discussioni e conflitti) di informare i giovani sulla sessualità e la contraccezione e Federica decide di adottare un sistema anticoncezionale: ora ha una relazione piena e completa con Giovanni ed è consapevole dei rischi.

L'essere adulti

Il percorso scolastico si conclude positivamente, anche se con un ritardo di due anni: è ancora un momento delicato, si attraversa una linea di confine dove la scuola, riferimento sicuro, appartiene al passato e il futuro si presenta incerto, pieno di responsabilità e di nuove scelte. Attualmente Federica è una giovane donna consapevole di sé, dell'affetto della famiglia e del suo compagno, dei tanti amici. Coltiva sogni che ancora non sono obiettivi: un lavoro, una casa autonoma, il matrimonio. Dopo due anni, il rapporto con Giovanni si incrina e in breve tempo si interrompe. Federica è triste e ferita, fa fatica a ritrovare un equilibrio emotivo nonostante i supporti affettivi e amicali. L'autunno successivo affronta un tirocinio presso una struttura agrituristica, al termine del quale viene assunta con un contratto part-time: è autonoma e continua a coltivare i suoi interessi. Ha da poco conosciuto su *Facebook* un ragazzo della sua città, che per ora è un caro amico, ma verso il quale Federica sembra nutrire un'emozione differente. Ora sa di poter scegliere, amare, soffrire, di poter vivere la vita nelle sue diverse sfaccettature. Questa narrazione porta i genitori a formulare un bilancio esistenziale: sono consapevoli di aver fatto molte scelte in funzione dei bisogni della figlia ma non hanno rimpianti. Certo non mancano loro elementi di preoccupazione per l'avvenire, ma hanno anche imparato a vivere il presente, a progettare il futuro con l'aiuto degli altri e sono fiduciosi di trovare soluzioni che salvaguardino le conquiste di identità, autonomia e consapevolezza della loro figlia. Hanno capito l'importanza di ritagliarsi spazi di coppia lasciando a Federica i suoi personali, a convivere con il dolore assegnandogli un ruolo, ponendolo sullo sfondo senza consentire che invada le loro vite.

L'obiettivo della narrazione che orienta, a partire dalla scuola, è quello di stimolare un processo di crescita e di auto-responsabilizzazione, di accompagnare le persone, non solo quelle con disabilità, a individuare dentro di sé gli interessi, le motivazioni, il proprio Progetto di Vita, le concrete possibilità di realizzarlo, supportando percorsi di autonomia che tengano conto del contesto sociale. Tutto questo esige la revisione di modelli e metodi di intervento dell'orientamento realizzato nelle scuole, al fine di formare, fin dall'infanzia, alla capacità di scelta e fronteggiamento del cambiamento: aspetti che costituiscono le costanti di ogni vissuto (d'Alonzo, 2016). La funzione orientativa (Mura, 2005) che scaturisce dalla narrazione fa emergere adattamenti creativi che la persona sperimenta nei momenti di transizione che determinano le scelte, ma che sottendono la globalità del processo formativo e del vissuto. Orientare non significa solo supportare capacità di scelte specifiche, ma formare competenze esistenziali globali, tese a un Progetto di Vita basato sulla positiva percezione di sé, sulla corretta interpretazione dei bisogni personali autentici e dei desideri che ne derivano.

4. Ricomposizione di storie: narrazioni che orientano

Se i riferimenti finora esplorati aiutano a cogliere alcuni degli elementi teorici di natura pedagogico-didattica a sostegno dell'importanza della narrazione, le esperienze personali consentono di "leggere" il percorso umano dei singoli. I vissuti individuali, il racconto delle emozioni, gli sforzi per le conquiste, lo scoramento per le difficoltà, se interpretati e confrontati conducono a riflessioni più ampie, capaci di cogliere quel sapere pratico che diventa didattica della quotidianità (Mura, 2005). Il costrutto di narrazione (Bruner, 2002) è oggi esteso a tutte le scienze umane, le quali hanno dovuto adeguare i loro paradigmi epistemologici alle teorie sistemiche, della complessità e dell'ecologia della mente. La narrazione si fonda su legami, relazioni, nessi, sviluppi e significati di una storia e diventa strumento capace di rappresentare ogni realtà vivente nelle sue multiformi dimensioni (Demetrio, 1996). In ambito pedagogico la narrazione, come ormai ampiamente evidenziato, è dunque considerata un processo attivo di conoscenza e di comunicazione orientato alla

meta-riflessione. Può, dunque, essere utile far riferimento alla complessità dell'agire individuale utilizzando le testimonianze dirette dei protagonisti.

**Paolo, Oristano, Sardegna
(emiparesi spastica e ritardo evolutivo globale).**

Mi chiamo Paolo ho 17 anni e sono un ragazzo disabile. Questa cosa non l'ho ancora capita molto bene, so che non posso camminare come gli altri, che spesso cado e non riesco a comandare alle mie mani i gesti che vorrei fare. Sono lento e impreciso e questo vuol dire fare male molte cose. Mangiare male, scrivere male, leggere lentamente. A scuola non va molto bene: non ho amici e quando mi annoio e non riesco a seguire, mi viene da urlare e muovermi; vedo che questo non piace ai professori, ma io non so controllarmi. Mi fanno fare cose diverse dai miei compagni e questo non mi piace. Il mio educatore mi aiuta, ma io vorrei fare le cose insieme agli altri, invece non posso fare sport, non posso uscire da solo, non posso avere una ragazza. Mi piacerebbe molto avere la fidanzata e baciarla davanti al cancello come fanno i miei compagni. Vorrei dire a mia madre e a mio padre che lo so che mi vogliono bene, ma ho bisogno di essere più libero, stare da solo e non sempre con loro. E vorrei dire ai miei insegnanti che mi capissero.

Enrico, Cagliari, Sardegna (Sindrome Down).

Mi chiamo Enrico e ho 23 anni. Vivo con i miei genitori e sono diplomato alla scuola alberghiera. Lavoro presso una paninoteca e il mio compito è preparare le insalate. Lavoro in part-time così, per mezza giornata posso occuparmi della mia famiglia e dei miei interessi: vado in piscina, canto nel coro della parrocchia, mi occupo dei miei nipotini e ho tanti amici. Ultimamente mio padre non sta bene e ha difficoltà a muoversi: per fortuna ci sono io che lo aiuto! Sono felice della mia vita, voglio lavorare sempre e spero di trovare una fidanzata. Veramente una l'ho avuta: ma non è stata sincera e allora ci siamo lasciati.

Ogni storia raccoglie in sé un universo e deve essere letta nella sua unicità prima di rilevarne, in prospettiva comparativa, somiglianze o differenze con qualsiasi altra; in una lettura olistica e complessa la tensione analitica deve altresì mettere in luce ogni aspetto dell'oggetto narrativo, rispettando il contesto naturale in cui esso è inserito. Fatte salve tali cautele, si evidenziano a scopo didattico alcuni elementi comuni alle diverse storie, nella convinzione che possano rappresentare altrettanti spunti di riflessione. Nelle storie ri-

portate, traspare che la dimensione percepita della disabilità e degli effetti che essa produce è differente a seconda dell'età cronologica: soprattutto in età scolare professionisti e familiari devono tener presente tale aspetto e fornire le risposte più appropriate: nel caso di Paolo è evidente la sua necessità di vivere relazioni con i pari, negate, forse, per eccesso di protezione. In tutte le storie sono ravvisabili domande, alcune espresse direttamente, altre implicite, riferibili agli stili di vita maturati nel contesto e ai desideri direttamente correlati ai livelli di consapevolezza. Uno dei più importanti obiettivi della didattica narrativa e pro-sociale è proprio la formazione alla consapevolezza e alla conoscenza di sé.

Florian, 22 anni, Roma/Bucarest (ADHD, borderline cognitivo).

Mi chiamo Florian, ma a scuola mi chiamavano Floriano e la mia professoressa mi diceva sempre che ero bello come un fiore. A lei ho voluto tanto bene, ma l'ho odiata anche tanto perché come mio padre mi ha abbandonato proprio quando avevo più bisogno di lei o comunque di qualcuno che mi parlasse senza aggressività e violenza. I dottori e il preside dicevano che avevo bisogno di una figura maschile di riferimento che mi contenesse di più, ma ho continuato ad odiarla lo stesso. Non riesco a stare seduto al banco, scappavo dalla classe come potevo, urlando tante parolacce ai compagni e ai professori. Da quando c'era lei ho capito quanto era bello stare con i miei compagni, anche se di due anni più piccoli e come ci si poteva divertire anche facendo matematica. A dodici anni avevo visto papà morire al lavoro e da quel giorno non sono stato più lo stesso, mamma mi dava solo tante botte perché era la sola lingua che sapeva parlare con me, non con mio fratello più piccolo. A scuola ho scoperto che potevo essere considerato come gli altri, che qualcuno poteva affezionarsi a me. Non è stato facile, ho fatto tanti errori, ma alla fine ho terminato la scuola e ora mi occupo di mio fratello, dopo che la mamma è morta per i troppi dispiaceri.

Dai frammenti narrativi emerge la forte valenza dei contesti formativi e di vita: la scuola e la famiglia costituiscono in tutti i casi i riferimenti primari, caratterizzati da quelle didattiche della *pro-socialità* che danno importanza al processo piuttosto che al risultato e che afferiscono a scelte esistenziali ed etiche basate sulla cooperazione e sulla reciprocità, che orientano alle scelte, al Progetto di Vita. Diversi autori (Canevaro, 2008; Baldacci, 2014) individuano nei curricoli di «educazione pro-sociale» gli elementi fondanti della sensibilizzazione ai bisogni dell'altro, della consapevolezza emotiva, della negoziazione dei

conflitti e delle responsabilità. Si tratta di curricoli che delineano interessanti prospettive per i docenti, considerati indubbiamente attivatori e modulatori di conoscenze cognitive ma parimenti, interpreti di esperienze di umanità fondate sull'incontro che orienta, supporta e accompagna gli studenti e le loro famiglie. È emblematica, in tal senso, la storia di Floriano che nell'incontro autentico ha saputo mettere al centro la sua persona e non solo i suoi problemi: ne è scaturita la sperimentazione concreta di quei valori educativi che hanno favorito la riflessione consapevole e l'assunzione di comportamenti coerenti. L'orientamento narrativo (Batini, 2003) consente lo sviluppo di una didattica che utilizza narrazioni autobiografiche, ma anche romanzi, racconti, film, musica: al centro del processo narrativo è posta la persona, accompagnata a ri-elaborare la sua storia, a ri-conoscere le sue aspirazioni e i suoi progetti, a potenziare le sue competenze espressive, di ascolto e interazione, esercitando la capacità di attribuire e costruire senso e significato ai propri vissuti così come alla realtà più vasta, alle azioni nelle loro diverse valenze, al tempo che modifica e ri-considera rapporti e situazioni orientando i percorsi.

Le storie raccontano un mondo di affetti, di desideri, di identità, di aspirazioni negate e di possibilità diventate realtà. Rimandano a un universo dove ognuno può rispecchiarsi e trovare occasione di riconoscere una parte di sé, perché, come scrive U. Galimberti (2006, p. 17). «L'alterità nasce ogni volta che l'uomo, incontrando sé stesso, non si riconosce».

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bandura, A. (1996). *Il senso di autoefficacia*. Trento: Erickson.
- Batini, F., & Fontana, A. (2003). *Comunità di apprendimento*. Arezzo: Zona.
- Batini, F., & Del Sarto, G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*. Trento: Erickson.
- Batini, F., & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.

- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Burke, P. (2007). *Una rivoluzione storiografica. La scuola delle "Annales"*. Roma-Bari: Laterza.
- Caldin, R., & Cinotti, A. (2014). *Per una didattica inclusiva: gli intrecci educativi tra insegnanti, genitori e alunni*. In L. Balduzzi, D. Mantovani, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, & I. Vannini (a cura di), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*. Roma: Aracne.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2008). *Progettare la didattica in una scuola in movimento. Modelli a confronto*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (2016). *Marginalità e apprendimento*. Brescia: La scuola.
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Demetrio, D. (a cura di). (1999). *L'educatore autobiografo*. Milano: Unicopli.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità*. Roma: Anicia.
- Geertz, C. (1995). *Oltre i fatti*. Bologna: il Mulino.
- Goussot, A. (giugno 2007). "Occhiali da antropologo". *Hp-accaparlante*. Trento: Erickson.
- Galimberti, U. (2006). *Parole nomadi*. Milano: Feltrinelli.
- Goffmann, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: il Mulino.
- Grimaldi, A., & Del Cimmuto, A. (a cura di). (2007). *Dialoghi sull'orientamento. Dalle esperienze ai modelli*. Roma: Isfol.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Jedwlosky, P. (2000). *Storie comuni*. Milano: Bruno Mondadori.
- Jervis, G. (1997). *La conquista dell'identità*. Milano: Feltrinelli.
- Kaneklin C., & Scaratti, G. (1998). *Formazione e narrazione*. Milano: Cortina.
- Lyotard, J.F. (1981). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
- Le Goff, J. (1993). *Per una storia delle malattie*. Bari: Dedalo.
- Mura, A. (2005). *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. & Zurru, A.L. (a cura di). (2013). *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- O.M.S. (Organizzazione Mondiale della Sanità). (2002). *ICF, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Smorti, A. (a cura di). (1997). *Il sé come testo*. Firenze: Giunti.
- Smorti, A. (2007). *Narrazioni*. Firenze: Giunti.
- Sacks, O. (1986). *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*. Milano: Adelphi.
- Stern, D. (1987). *Il mondo interpersonale del bambino*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Salis, F. (2016). *Disabilità cognitiva e narrazione. Il contributo in Pedagogia speciale*. Roma: Anicia.
- Trisciuzzi, L., Zappaterra, T., & Bichi L. (2006). *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*. Firenze: Firenze University Press.

6. Il viaggio di Federico: “piccoli passi” verso la realizzazione del Progetto di Vita

di Ilaria Tatulli

1. Federico e la sua valigia: diagnosi severe e potenzialità

Il presente lavoro narra la vicenda di Federico e dei traguardi educativi maturati nel corso di sei anni di attività. L'esperienza si è sviluppata all'interno del servizio educativo scolastico offerto dall'Ente Locale per i bambini interessati da disabilità nelle scuole dell'infanzia e primaria. Tale servizio è previsto all'interno della L. n. 104/92 come ulteriore supporto all'integrazione nelle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado.

Con l'ingresso nella scuola primaria, la storia di Federico si è intrecciata con la mia. Diversi colloqui avevano caratterizzato il periodo di avvio del servizio educativo per concordare quali bambini interessati da disabilità nell'istituto avrebbero usufruito del servizio. Una riunione di GLH di Circolo attribuì a Federico sette ore, in considerazione delle necessità e dei possibili vantaggi che il singolo e la classe di appartenenza avrebbero potuto conseguire grazie all'intervento. Avevo qualche anno di esperienza come educatrice nella scuola, avevo lavorato con bambini di differenti età, ognuno nella sua diversa modalità di essere al mondo mi aveva condotto ad approfondimenti teorici, al confronto con figure specialistiche con differenti orientamenti, alla creazione e produzione di specifici materiali. Ero cresciuta professionalmente insieme a loro, ma ancora non abbastanza.

La diagnosi declaratoria di Federico, nella sua fredda sintesi, era disarmante: paralisi cerebrale infantile, doppia emiplegia, grave ritardo psicomotorio e del linguaggio, esito di encefalopatia multicistica.

Federico si era presentato al mondo con una valigia apparente-

mente vuota, sguarnita di tutti gli strumenti necessari per affrontare la vita ma paradossalmente pesantissima: era carica di limiti. Iniziare il proprio viaggio esistenziale con un bagaglio anomalo può divenire molto svantaggioso se nel percorso non si incontrano compagni esperti che favoriscano lo sviluppo identitario consapevole e che indichino le strade accessibili alla piena realizzazione di sé (Lepri, 2011).

La lettura degli scarni dati clinici non avrebbe mai consentito di conoscere, di capire, di agire in modo adeguato nel rispetto dei bisogni reali dell'esile bambino di sette anni seduto innanzi all'educatrice. Dedicai il primo periodo a osservazioni strutturate per comprendere in quale modo la severità degli elementi diagnostici si manifestavano nella quotidianità del bambino, ma soprattutto era fondamentale riconoscere le potenzialità residue, le risorse sulle quali progettare e realizzare un intervento educativo che accompagnasse lo sviluppo di Federico e favorisse l'inclusione scolastica (de Anna, 2014; Ianes & Camerotti, 2009; Mura, 2016).

Dalle prime osservazioni in aula, apparivano immediatamente evidenti gli effetti dell'emiplegia sulla qualità dell'autonomia e sulla possibilità di condividere l'attività didattica con i compagni. La complessità del danno motorio si manifestava su entrambi gli arti superiori, il sinistro si presentava mobile ma i movimenti della mano erano difficilmente coordinati e armoniosi. La motricità fine era inadeguata: poco efficace la presa indice-pollice, poco controllata la forza e l'apertura-chiusura a pugno. Il deficit motorio agli arti inferiori si manifestava con movimenti limitati e incerti, una riduzione del tono muscolare, che aveva causato la lussazione dell'anca. Federico indossava calzature ortopediche con plantare, un tutore per favorire una postura corretta del piede e svolgeva pressoché quotidiane sedute di fisioterapia. Camminava con il supporto di una figura adulta per i locali della scuola con piccoli passi svelti e andatura leggermente claudicante. Dal colloquio con i genitori appresi che in casa si spostava in maniera più autonoma, camminava da solo per brevi tratti aiutandosi a mantenere l'equilibrio appoggiando la mano sinistra ai mobili. Dal confronto tra le indicazioni dei genitori e le osservazioni degli insegnanti, emergeva un ulteriore elemento sfavorevole: raramente Federico generalizzava i nuovi apprendimenti in contesti differenti.

La quasi totale assenza del linguaggio verbale e del contatto ocu-

lare, il grave deficit motorio, l'assenza del controllo sfinterico, le disfunzioni nelle percezioni sensoriali erano importanti ostacoli all'integrazione, rendevano complicata ed esasperante la quotidianità scolastica.

Tuttavia le osservazioni avevano fatto emergere interessanti elementi sulle strategie adattive e compensative. Non si può non comunicare (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1971), e infatti, Federico aveva instaurato una modalità dialogica gestuale per manifestare i propri bisogni con i familiari e provava ad usarla anche a scuola. Con piccoli gesti della mano sinistra sceglieva tra due tipi di merenda, comunicava di non voler entrare in un'aula, di aver bisogno di bere, esprimeva il desiderio di dirigersi verso persone conosciute, di voler ascoltare musica, o chiedeva all'accompagnatore di alzarsi per uscire con lui dall'aula o di allontanare una cosa sgradita. Per quanto tale modalità comunicativa avesse dei limiti nella sua efficacia, induceva a due importanti considerazioni: vi era intenzionalità comunicativa e la volontà di affermare i propri interessi. Inoltre, pur non avendo mai articolato parole, Federico comprendeva e conosceva termini riferiti alla sua quotidianità domestica e scolastica, riconosceva i nomi delle persone che frequentava. Esprimeva gioia ed entusiasmo per attività piacevoli o, nel caso l'interlocutore avesse compreso un suo bisogno, esternava il suo compiacimento con risate, urla di approvazione e con movimenti convulsi delle braccia. Era necessario osservare meglio le dinamiche della classe per capire quali fossero le cause scatenanti i comportamenti problematici riportati dalle insegnanti. Infatti, Federico si isolava in sguardi accigliati persi nel nulla, autolesionismo, movimenti stereotipati delle mani, in dondoli del busto, tentativi di fuga dall'aula, risate senza fine e apparentemente immotivate o in lunghi pianti inconsolabili.

Spesso ciò che rendeva particolarmente spiacevole la permanenza in aula erano i toni di voce degli insegnanti, il sentirsi annoiato, isolato, il brusio delle chiacchiere dei compagni o dei bruschi spostamenti delle sedie o dei banchi.

Il periodo di osservazione aveva tratteggiato un quadro nuovo, il bagaglio di Federico poteva essere riassortito, erano manifeste le risorse a cui attingere per iniziare a lavorare insieme.

2. Compagni di viaggio, mappe, bussole e mete lontane

L'iniziale fase di osservazione aveva consentito di avviare un percorso di conoscenza reciproca e di delineare alcuni elementi sui quali poter strutturare l'intervento. Erano presenti molteplici dati che potevano fugare serpeggianti dubbi sull'educabilità di Federico, soprattutto riguardo il fatto che tale processo potesse avvenire in aula, insieme agli altri alunni. I comportamenti problematici manifestati da Federico sembravano aver insinuato il dubbio, in alcuni docenti, che non ci fossero le condizioni adatte perché si realizzasse il diritto all'integrazione scolastica per lui né tanto meno che la sua presenza potesse offrire ai compagni un percorso di apprendimento valorizzato dall'esperienza relazionale e sociale con un compagno interessato da disabilità. Non vi era stata continuità nella presenza dell'insegnante specializzato al sostegno, dall'inizio alla fine dell'anno scolastico si alternarono tre differenti insegnanti, nessuno di loro aveva maturato la specializzazione, tutte avevano cercato di intervenire andando incontro alle urgenze manifestate dai colleghi curricolari. L'arrivo dell'educatrice apparve come una risorsa indispensabile, un *deus ex machina*. Tuttavia fu necessario spiegare le finalità dell'intervento educativo scolastico come supporto al percorso di integrazione in cui l'educatore accompagna il minore nella quotidianità scolastica per:

- potenziare l'autonomia personale, il miglioramento delle competenze cognitive, lo sviluppo di abilità sociali e affettivo relazionali;
- contribuire al raggiungimento degli obiettivi individuati nel PEI e del percorso formativo del gruppo classe.

La situazione appariva complicata, ma Federico e io non avremmo trascorso il tempo fuori dall'aula a passeggiare senza meta. Eravamo solo al primo anno di scuola primaria, il viaggio insieme sarebbe stato lungo, dovevamo imparare a orientare il percorso, riconoscere la velocità dei nostri passi e scegliere insieme le pause, ma non avremmo sprecato il nostro tempo. Era necessario stabilire un ordine di priorità tra gli obiettivi educativi, il benessere di Federico era direttamente proporzionale al benessere della classe, per creare un clima sereno era necessario coinvolgere i compagni nel processo di apprendimento (Cottini, 2002, 2004). In accordo con gli insegnanti, avrei lavorato con Federico per favorire lo sviluppo delle auto-

nomie personali: conoscere gli ambienti scolastici, stare seduto in aula serenamente per tempi sempre più lunghi, mangiare autonomamente la propria merenda; e per migliorare le abilità grosso e fino-motorie: afferrare, riporre, impugnare, portare alla bocca, sfogliare, sollevare. Il mio intervento si sarebbe inserito nel contesto classe nel modo più equilibrato possibile, avrei mediato il rapporto tra pari creando dei momenti ludici strutturati per presentare Federico. I bambini avevano bisogno di conoscersi reciprocamente, Federico non riusciva a stare in aula con loro e i compagni dovevano capire quali potessero essere i suoi bisogni speciali e che cosa avrebbero potuto condividere insieme. Gli alunni domandavano perché Federico uscisse e rientrasse a scuola in orari "strani", perché non parlasse, perché avesse bisogno di tranquillità, di momenti nei quali doveva svolgere attività fuori dall'aula, perché utilizzasse materiale scolastico diverso. Rispondere alle loro curiosità avrebbe giovato ad entrambi poiché

[...] essere riconosciuti significa essere guardati e considerati in quanto aventi un vero valore. Il riconoscimento costituisce la convalida necessaria alla costruzione di sé e offre una via d'uscita alla sofferenza di coloro che si confrontano con la radicalità della carenza e con gli insuccessi nella realizzazione di sé. Non vi è nulla di più collettivo dell'elaborazione dell'identità personale (Gardou, 2006, p. 41).

Organizzai attività ludiche manipolative, prima in rapporto 1/1 e poi in piccolo gruppo, che consentissero a Federico di sperimentare il contatto con l'altro in modo piacevole e permettere di conoscerlo come bambino, un compagno di cui non aver paura, con cui condividere le attività scolastiche. Nonostante le gravi carenze organizzative, strutturali e i lunghi periodi di assenza di Federico a causa della salute cagionevole, a conclusione dell'anno scolastico avevamo raggiunto insieme alcuni obiettivi. I compagni di classe manifestavano accettazione e rispetto delle sue modalità di interazione, interesse e disponibilità a condividere con lui le attività proposte. Dal canto suo Federico manifestava sempre più raramente il proprio disagio con comportamenti problematici e gradiva condividere le attività per migliorare la coordinazione manuale e di rilassamento in piccolo gruppo, gli esercizi di stimolazione sensoriale con un compagno tutor. Durante le ore di educazione musicale e di educazione

all'immagine Federico aveva potuto sperimentare la condivisione di attività comuni, in piccolo gruppo. Gli obiettivi erano stati raggiunti perché era stato riconosciuto all'ambiente, ai fattori contestuali un ruolo fondamentale nel supporto allo sviluppo di abilità diversamente precluse (Vygotskij, 2007; WHO, 2001). Con le mete conquistate potevamo tracciare nuovi percorsi, ri-orientare gli obiettivi e proseguire il viaggio serenamente. Tuttavia il secondo anno scolastico non fu un'esperienza gratificante! Si presentarono i medesimi problemi organizzativi, se non più complessi. Non c'era una presa in carico globale, il dialogo tra le istituzioni era assente nonostante le normative nazionali e i contributi teorici sostengano l'importanza della creazione di un sistema integrato di interventi a sostegno dell'inclusione (de Anna, 2014, 2015; Ianes, 2016; Mura, 2012, 2016; Pavone, 2015). Così con l'ennesimo cambiamento di insegnante di sostegno e alcuni dissidi interni tra docenti, con la riduzione delle ore dedicate alle sedute di fisioterapia Federico stava perdendo nuovamente l'orientamento, manifestava il suo profondo disagio con nuovi comportamenti regressivi caratterizzati da: irrigidimento del corpo, postura scorretta nella sedia, gravi atti di autolesionismo al viso e all'orecchio sinistro. Le preoccupanti condizioni di Federico avevano creato un clima teso tra i genitori e gli insegnanti. Per cercare di sondare l'origine del disagio manifestato e comprenderne la funzione ritenni necessario strutturare un'osservazione dei comportamenti con analisi funzionale (Cramerotti, 2009). Dall'osservazione emerse non solo la descrizione degli eventi antecedenti e contestuali che accompagnavano la manifestazione dei comportamenti problema, ma anche alcune criticità presenti nell'organizzazione oraria delle attività scolastiche ed extra-scolastiche e nella disposizione di Federico nell'aula. L'intervento ebbe un duplice intento: conciliare le inquietudini dei genitori con le posizioni degli insegnanti per giungere ad un'alleanza per stabilire strategie comuni; dare a Federico la possibilità di ritrovare la serenità e l'interesse per ristabilire il contatto sano con l'ambiente. La mediazione con gli adulti richiese alcuni colloqui con la famiglia e diversi incontri di GLH operativo alla presenza degli altri operatori specialistici della ASL. Offrire ai genitori l'opportunità di un confronto si rivelò lo strumento decisivo nella riuscita degli incontri successivi con gli insegnanti per trovare le possibili soluzioni e le condizioni più favorevoli per il completo be-

nessere di Federico. I suoi comportamenti problematici si rivelarono fondamentali nella creazione di una rete di dialogo tra le istituzioni, tuttavia emergeva l'urgente bisogno di offrirgli modalità comunicative efficaci.

3. Comunicare, condividere e partecipare: orientare al Progetto di Vita

La serenità ritrovata dopo i drammatici avvenimenti aveva consentito di guardare con differente prospettiva le criticità del percorso. Erano state evidenziate le fragilità del sistema e le aree sulle quali era possibile e doveroso intervenire. Nel riprogettare l'intervento educativo con Federico ritenni necessario migliorare l'area dell'autonomia comunicativa. Incrementare le risorse in quest'aspetto dello sviluppo avrebbe avuto un effetto dirompente in tutte le aree di apprendimento e avrebbe favorito la piena partecipazione sociale e il processo di integrazione.

La scelta di tali obiettivi era stata condivisa con l'equipe specialistica poiché Federico non aveva ricevuto alcun beneficio dopo anni di sedute logopediche. Decisero di intraprendere un intervento con il supporto delle PECS (*Picture Exchange Communication System*), un sistema di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. L'approccio prevede lo scambio di immagini di oggetti, alimenti preferiti per motivare ad apprendere lo scambio dialogico tra due partner e, in un percorso di formazione di crescente complessità, consente di poter giungere a poter comunicare i propri bisogni (Bondy & Frost, 2002). La condivisione di metodi e strategie era l'approccio più adeguato per consentire di creare non solo unitarietà e coerenza, ma soprattutto un apprendimento efficace e generalizzabile. Per poter apprendere in modo corretto le modalità di intervento ricercai varie pubblicazioni sull'argomento e partecipai con Federico a numerosi incontri di formazione e valutazione con l'equipe. Nelle prime fasi di lavoro dedicammo molte energie alla scelta e alla preparazione di immagini da stampare, plastificare e posizionare con il velcro sul quaderno della comunicazione, Federico doveva apprendere a richiedere ciò che desiderava scambiando le immagini con l'interlocutore in tutte le situazioni esistenziali. Successivamente avrebbe in-

trapreso un percorso di formazione all'uso di un VOCA (*Voice Output Communication Aid*) ad alta tecnologia con tavole di comunicazione. Mi impegnai a individuare un educatore domiciliare che fosse preparato a insegnare l'uso di un piccolo pc portatile con *touchscreen* per utilizzare il software con immagini che rappresentassero oggetti e bisogni primari. A scuola non c'erano strumenti multimediali adatti alle sue esigenze motorie, così continuammo gli esercizi di manipolazione per migliorare il controllo dei movimenti della mano e in particolar modo per imparare a regolare la forza dell'indice per selezionare, indicare con precisione oggetti e immagini, per ridurre al minimo l'errore nell'uso dei supporti informatici.

In aula l'uso delle PECS aveva coinvolto a turno i compagni come tutor, la nuova modalità di comunicazione incuriosiva i bambini e Federico esprimeva tutto il suo entusiasmo nel condividere con loro il materiale, aveva ridotto i periodi d'isolamento sociale e di rifugio nelle stereotipie. Stava imparando a comunicare non solo richieste di oggetti materiali ma anche preferenze rispetto ad attività da svolgere e a esprimere molteplici bisogni. Utilizzammo tale approccio per insegnargli a chiedere di uscire, differenziando la richiesta tra il bisogno di allontanarsi quando c'era troppa confusione in aula e per andare in bagno per essere cambiato. Era un passaggio fondamentale nel percorso di crescita e di autonomia. Federico apprese in modo corretto la richiesta, non utilizzava mai lo strumento in modo improprio, ad esempio per evitare un'attività.

L'acquisizione dell'uso delle immagini per comunicare offriva nuove possibilità di sviluppo personale e di apprendimento in tutte le aree disciplinari. Lo strumento era indispensabile non solo nel raggiungimento degli obiettivi educativi nel presente ma diveniva il mediatore verso la realizzazione del personale Progetto di Vita. Dal punto di vista didattico era evidente che era giunto il momento di rispondere alle nuove prospettive e di individuare tra i contenuti proposti per tutta la classe quelli che avrebbe potuto apprendere anche Federico con tale modalità (Tortello, 2009).

Con l'insegnante specializzato e le altre docenti curricolari dedicammo le ore di programmazione alla progettazione di contenuti di apprendimento accessibili, alla preparazione di materiali semplificati con immagini, didascalie e mappe concettuali dei differenti argomenti di scienze, storia, geografia per favorire la partecipazione alle

attività di classe. Erano i presupposti necessari per essere partecipi della “cultura del compito” (Cottini, 2002, 2004), per creare le condizioni utili a cogliere alcuni elementi degli argomenti affrontati dal gruppo classe. L’intuizione ricevette un feedback positivo immediato: erano aumentati i tempi attentivi e il contatto oculare. Federico si sentiva parte integrante della classe, era motivato all’attenzione e all’ascolto. Avevamo intrapreso un nuovo percorso, aver individuato il canale di comunicazione più adeguato alle sue esigenze aveva stimolato un processo di apprendimento ecologico. La semplificazione e l’adattamento del materiale didattico, la rappresentazione grafica o tattile di contenuti di apprendimento, il supporto e la mediazione durante i progetti di classe, avevano creato un clima di condivisione e di partecipazione attiva. Federico aveva manifestato particolare interesse per alcuni contenuti disciplinari, sfogliava i suoi quaderni andando a cercarli per condividerli con i compagni, con i familiari e con l’educatrice domiciliare. Le maggiori soddisfazioni giunsero quando preparammo le prove di verifica e Federico dimostrò di aver appreso i contenuti indicando con sicurezza le risposte esatte e scoppiando a ridere di cuore per le opzioni errate.

4. Nuovi incontri, brevi soste e mete inaspettate

Federico ha lavorato con grande impegno per apprendere l’uso del nuovo sistema comunicativo, nel percorso si sono alternati momenti di frustrazione e rifiuto a fasi di appagamento che lentamente hanno lasciato spazio alla crescita dell’autostima. Le PECS sono divenute lo strumento per acquisire un minimo di autonomia relazionale con i coetanei, tanto da consentirgli di sollecitare richieste di approvazione rispetto agli apprendimenti raggiunti, al proprio abbigliamento o di affermare con certezza la propria identità, i propri interessi prettamente maschili. Il lavoro di rete per trovare gli strumenti emancipativi più adeguati alle sue esigenze, aveva accompagnato Federico a riconoscere le proprie potenzialità supportandolo e orientandolo nel faticoso passaggio da una condizione di passività e chiusura e alla partecipazione attiva. La scuola primaria, nonostante i limiti organizzativi e strutturali, aveva contribuito alla formazione del proprio essere «perché essa incorpora in sé aspetti legati all’ap-

prendimento di conoscenze e prospettive di natura educativa» (d'Alonzo, 2013, p. 77). Prima del passaggio al successivo grado di formazione scolastica organizzammo diversi incontri per illustrare ai futuri docenti il percorso svolto, gli ausili tecnologici utilizzati e i punti di forza di Federico. Il tortuoso viaggio di Federico è proseguito in modo abbastanza sereno nella scuola secondaria di primo grado, con il supporto di nuove figure professionali e di alcuni compagni di classe della scuola primaria. Nonostante abbia concluso da diversi anni il mio percorso accanto a lui, durante le vacanze estive sono andata a trovarlo a casa e sono rimasta in contatto con la madre, che mi tiene aggiornata sull'andamento del viaggio.

Federico non è più il bimbo minuto, chiuso nel suo mondo, è un ragazzo che affronta la vita con entusiasmo e motivazione: frequenta un Istituto Tecnico Economico Tecnologico, a indirizzo Sistemi Informativi Aziendali. Ha incontrato docenti preparati nel supporto ai processi di inclusione, ha una sua cerchia di compagni che lo affianca durante le attività didattiche e nei momenti di pausa.

L'esperienza riportata è emblematica delle molteplici modalità e strumenti necessari per la progettazione e la realizzazione degli interventi educativi declinati nella complessa quotidianità scolastica. Nelle fasi iniziali dell'incontro con Federico l'attenzione degli operatori scolastici è stata catalizzata dall'ingombrante valigia apparentemente vuota, un interesse che rischiava di confinare l'alunno nell'inesorabilità del suo deficit. In tal senso diviene necessario soffermare la riflessione teorico-pratica su diversi piani d'osservazione perché si giunga al riconoscimento del bambino.

L'applicazione dell'ICF, sia in ambito socio-sanitario sia in sede educativo-scolastica, può giovare della prospettiva d'approccio e delle conoscenze maturate dalla Pedagogia Speciale. Se infatti si spoglia la Classificazione da ogni fredda connotazione indagatoria e descrittiva dello stato di funzionamento del soggetto [...] e la si contamina con lo spirito vitalizzante dello sguardo pedagogico-speciale, può divenire strumento euristico di ricerca circa le possibilità realizzative della persona (Mura, 2016, p. 133).

La fredda severità del quadro diagnostico deve essere rianimata dal contatto, dalla conoscenza dell'altro, arricchita dagli elementi emersi nei colloqui con i genitori, dalla raccolta di dati attraverso le osservazioni strutturate. L'intervento richiede la comprensione er-

meneutica della realtà, l'interpretazione della complessità e delle particolarità delle situazioni andando oltre i dati strumentali. Il lavoro di progettazione, di realizzazione e valutazione del PEI, la scelta di obiettivi che contribuiscono alla realizzazione del Progetto di Vita, non esige una prestazione asettica. Nell'incontro con l'altro emerge il senso del limite del professionista che individua le difficoltà, riconosce il valore euristico del dubbio. L'educatore che intraprende l'esperienza del viaggio accanto all'altro co-costruisce l'esperienza educativa ed esistenziale perché «Comprendere l'altro nella sua diversità significa soprattutto capire se stessi, cercare di analizzarsi, fare un lavoro di introspezione, rimettersi in discussione ed esigere da sé un adattamento» (Gardou, 2006, p. 33). Nel processo educativo l'educatore è co-protagonista della relazione, il prodotto del contatto tra i due elementi del campo è la demolizione delle precedenti strutture per l'assimilazione, la crescita di qualcosa di nuovo per entrambi. Federico aveva messo in discussione tutto ciò che fino ad allora era stato considerato utile ed efficace, mi aveva invitata a rovistare nella sua valigia e costretta ad alternare le mie certe competenze teoriche con momenti di *maternage* alla Madame Guérin, mi aveva indotto ad intraprendere un percorso di ricerca per approfondire contenuti teorici, a rileggere e riconoscere l'attualità dei pilastri dell'educazione speciale: Itard, Séguin, Montessori.

In tal senso il professionista dell'educazione è costantemente impegnato in un percorso di formazione continua nel quale le criticità incontrate sono occasione di riflessione e di apprendimento di metodologie e strumenti. L'efficacia dell'intervento è legata a molteplici variabili, tuttavia non si può prescindere dal valore della verifica e della valutazione dell'esperienza. La stesura della documentazione, nelle diverse fasi di realizzazione dell'intervento diviene indispensabile strumento per il costante monitoraggio del percorso. Rileggere relazioni e report consente di intervenire per un ri-orientamento degli obiettivi, per una riorganizzazione dei tempi, per valutare l'efficacia degli strumenti. La documentazione diviene testimonianza inequivocabile dell'azione, fondamentale per pubblicizzare, ossia rendere pubblico agli altri operatori che intervengono nel processo di formazione gli obiettivi, le finalità e i materiali utilizzati. I prodotti raccolti e resi accessibili nella quotidianità operativa divengono non solo attestazione del lavoro realizzato insieme, ma favori-

scono il coinvolgimento costante dell'alunno nel proprio processo di apprendimento e di emancipazione, consentono di consapevolizzare la propria storia, sono la traccia di mappe e percorsi che sono giunti a mete inaspettate (Gaspari 2012; Mura, 2005; Ianes & Cramerotti 2009b).

Riferimenti bibliografici

- Besio, S. (2005). *Tecnologie assistive per la disabilità*. Lecce: Pensa Multimedia Editore
- Bondy, A. & Frost, L. (2002). *A picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism*. Bethesda: Woodbine House
- Cramerotti, S. (2009). L'intervento psicoeducativo nei comportamenti problema. In D. Ianes & S. Camerotti (a cura di), *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di Vita* (pp. 225-265). Trento: Erickson.
- Carruba, M. C. (2014). *Tecnologie e disabilità. Pedagogia speciale e tecnologie per un'inclusione possibile*. Lecce: Pensa Multimedia Editore
- Cottini, L. (2002). *Che cos'è l'autismo infantile*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2004). *Didattica Speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci
- d'Alonzo, L. & Folci, I. (2013). A scuola di... identità. Come la scuola può aiutare l'alunno nello sviluppo dell'identità personale e sociale. In A. Mura & A. L. Zurru (a cura di). *Identità, soggettività e disabilità* (pp. 75-84). Milano: FrancoAngeli.
- de Anna, L. (2015). Le competenze diffuse per l'inclusione. In L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 61-75). Milano: FrancoAngeli.
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia Speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Gardou, C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.
- Gaspari, P. (2012). *La Pedagogia Speciale e l'educatore in una prospettiva inclusiva*. Roma: Anicia.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2009a). *Vol. 1. Il Piano educativo individualizzato. Progetto di Vita. La metodologia e le strategie di lavoro*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2009b). *Vol. 3. Il Piano educativo individualizzato. Progetto di Vita. Raccolta di buone prassi di PEI compilati e commentati*. Trento: Erickson
- Ianes, D. (2016). Dirigersi verso scuole inclusive. In D. Ianes & S. Camerotti (a cura di), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Trento: Erickson.
- Itard, J. (1970). *Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron... cresciuto nei boschi come un animale selvatico*. Roma: Armando.
- Lepri, C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Montessori, M. (2003). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.

- Mura, A. (2012). *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2005). Orientamento formativo e disabilità: famiglia, scuola e lavoro. In A. Mura (a cura di), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori.
- Seguin, E. (2002). *L'idiota. Vol.1 Idiozia e igiene degli idioti*. Roma: Armando.
- Seguin, E. (2002). *L'idiota. Vol.2 L'educazione degli idioti. Metodo e pratica*. Roma: Armando.
- Tatulli, I. (2015). Gli insegnanti e l'educatore scolastico: una relazione in via di costituzione. In L. de Anna, P. Gaspari e A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la formazione (187-198)*. Milano: FrancoAngeli.
- Tortello, M. (1999). Autonomia scolastica, integrazione e individualizzazione. In D. Ianes & M. Tortello (a cura di), *Handicap e risorse per l'integrazione* (pp. 197-202). Trento: Erickson.
- Vygotskij, L.S. (2007). *Pensiero e linguaggio*. Milano: Giunti Editore.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio.
- WHO. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.

7. Una storia educativa. Apprendere attraverso l'esperienza

di Daniele Altieri

1. Il senso della narrazione

Una pluralità di azioni professionali e scientifiche possono consentire un utile e fondato accesso alla conoscenza delle condizioni umane, ovvero di fenomeni complessi che si esprimono nella complessità della vita. In presenza di diversità del comportamento o della funzionalità individuale, come nel caso delle disabilità, alle indagini di ordine fisiopatologico, oggi sempre più marcate in senso genetico, si accompagnano rilevazioni e analisi di natura empirica e fenomenologica con lo scopo di organizzare una conoscenza altrettanto motivata del fenomeno in questione.

Si tratta di una via di analisi e di interpretazione, sulla quale si sono eretti saperi oramai secolari, come quelli pedagogici, psichiatrici, psicologici e di altre scienze del comportamento, che rendono possibile una conoscenza ragionata delle sindromi, utili all'apertura di prospettive di progettazione educativa e di conduzione di trattamenti di aiuto, su cui si impegna l'odierno assetto della Pedagogia positiva.

In tale ambito di lavoro, la procedura narrativa - giuste le intuizioni di grandi autori come i fondatori della psicoanalisi, o di analisti come Bruner e Gardner, come anche nelle pratiche della Pedagogia clinica (Crispiani, 2001; Massa, 1992) - genera un contributo conoscitivo di grande rilievo e di notevole fertilità per le pratiche professionali. La rassegna diacronica rende meglio accessibili alcune dimensioni del processo di studio:

- la correlazione con i contesti;
- la posizione intellettuale e motivazionale dell'osservatore;
- la sottolineatura degli aspetti evolutivi del fenomeno;
- la socializzazione delle esperienze e delle conoscenze.

2. Quale itinerario educativo?

«Professore, perché nessuno mi scrive? A mia mamma scrivono, a mio papà scrivono, a mio fratello anche, a me no, perché?» La necessità di dare una risposta alla domanda di Adriano fu, quell'anno, lo spunto per organizzare il lavoro educativo con lui. Da allora è stato sempre così, per tutti gli anni nei quali abbiamo lavorato insieme.

Conobbi Adriano quando aveva 19 anni e frequentava la seconda superiore di un Istituto Professionale della mia città. Unico maschio fra tante ragazze poco interessate a lui. Era un ragazzo socievole e simpatico, affetto da disabilità intellettiva medio-grave, sindrome plurimalformativa e disturbo espressivo del linguaggio da esiti di labiopalatoschisi.

Il padre l'anno prima aveva sollecitato il Preside affinché anche in occasione della frequenza alla seconda classe Adriano fosse affiancato da un'insegnante per le attività di sostegno. Era convinto che suo figlio accettasse con maggior entusiasmo una professoressa. Confidava nella sensibilità femminile. Le donne sono più pazienti con chi è in difficoltà. Ricordo lo stupore di quel padre quando mi incontrò per la prima volta: «Lei non è la prof.ssa tal dei tali! Eppure mi avevano assicurato che la professoressa tal dei tali si sarebbe occupata di mio figlio. Dov'è la professoressa?» Così si svolse, più o meno, il mio primo incontro con il signor Efsio.

Le parole di quel padre non mi avevano certo rinfrancato. Oltretutto anche per me si trattava di una novità. Negli anni precedenti avevo svolto attività di sostegno affiancando un'alunna audiolesa. Non avevo, fino ad allora, avuto a che fare con ragazzi con deficit intellettivo. Quella era in assoluto la prima volta.

Sapevo, per averlo letto sui libri, che spesso i ragazzi con disabilità intellettiva presentano difficoltà psicomotorie, da cui derivano una serie di disturbi legati alla gestualità e alla percezione dello spazio e del tempo; che la gravità del deficit, per chi è disabile, non è determi-

nata soltanto dalla condizione clinica, ma anche dall'interazione con il contesto sociale e familiare in cui sono inseriti, che può stimolare o meno l'attuarsi delle tappe evolutive. Troppo poco per intraprendere con cognizione di causa quella nuova esperienza educativa.

Il giorno prima di incontrare Adriano e suo padre, consultai il fascicolo dell'alunno in segreteria: lessi con attenzione la diagnosi funzionale, il PEI elaborato dall'insegnante per le attività di sostegno di terza media, e quello messo a punto dall'insegnante della prima superiore.

Che fare? La sfida in questi casi è sempre la stessa: situare le nostre conoscenze teoriche nel contesto reale in cui si presenta il problema. C'è però un problema che non ci abbandona mai quando ci occupiamo di insegnamento e di apprendimento: è quello di come attuare l'incontro educativo con l'altro. Come avrei fatto ad arrivare ad Adriano? Innanzitutto dovevo conoscere meglio il suo deficit e, fatto non secondario, conoscere Adriano e la sua storia, per capire meglio quello che poteva, sapeva e voleva fare.

Come accade spesso a ogni insegnante principiante, tutta la mia attenzione era concentrata sulle sue menomazioni. Meno male che fin dal primo giorno di scuola mi ero attrezzato di tutto punto, con schede d'osservazione, test d'intelligenza verbale e non verbale, test per la percezione visiva e la valutazione del linguaggio. Con tutti quegli strumenti a disposizione avrei potuto sottoporre Adriano a un'ampia serie di prove per definire al meglio l'entità del suo deficit e quindi programmare il mio intervento educativo.

Dopo essermi presentato ad Adriano e avergli chiesto quello che ritenevo più importante per impostare il mio lavoro – «Come ti chiami, quanti anni hai, dove sei nato, hai dei fratelli, come ti trovi a scuola, che cosa ti piace fare nel tempo libero...» – iniziai subito, quello che viene considerato il "lavoro d'indagine vero e proprio". Adriano attento alle mie indicazioni svolgeva con attenzione e pazienza quanto gli proponevo di fare, indicando con il dito le tante figure che gli scorrevano davanti, finché, forse un po' stanco, mi chiese se potevamo smettere: «Basta professore, io ho fame...». Acconsentii alla sua richiesta seppur senza molta convinzione. Dovevo concludere l'osservazione al più presto e quindi impegnarmi nella predisposizione della programmazione individualizzata, da sottoporre all'approvazione della famiglia e del consiglio di classe. In-

terrompere la somministrazione dei test in quel momento era proprio un peccato.

3. Il “Laboratorio Corrispondenza”: apprendere dall’esperienza

Mentre Adriano faceva una breve merenda mi pose la faticosa domanda: «Professore, perché nessuno mi scrive? A mia mamma scrivono, a mio papà scrivono, a mio fratello anche, a me no, perché? Perché non ricevo neanche la pubblicità?»

Adriano non sapeva più scrivere, in terza media era abituato a scrivere e a far di conto, lo dimostravano i quaderni che mi aveva consegnato sua madre fin dal primo giorno. Nell’anno scolastico precedente aveva dedicato il suo tempo alla realizzazione di tanti lavoretti con la colla e le conchiglie. A Natale ne aveva regalati un po’ a tutti: agli insegnanti, alle compagne, al personale ausiliario e anche agli zii. Poi era arrivata l’estate e le vacanze, trascorse nella città dove era nato suo papà e aveva dimenticato tutto. Complice il suo deficit ed anche un po’ di pigrizia.

La domanda di Adriano mi suggerì un’idea: dovevo soddisfare il suo desiderio favorendo nel contempo lo sviluppo delle sue competenze e conoscenze. Fu così che quel suo bisogno diede forma al Progetto “Laboratorio Corrispondenza”. Mediante la corrispondenza con altre scuole Adriano riuscì a vedere concretizzato il suo desiderio di ricevere lettere e cartoline da tanti amici, alunni e professori di altre scuole e nel contempo imparare cose nuove. Per comprendere il contenuto delle lettere era necessario saper leggere; per rispondere al corrispondente bisognava saper scrivere.

Il Progetto “Laboratorio Corrispondenza” divenne così l’occasione per imparare da capo a leggere e a scrivere e anche a far di conto. Con l’aiuto delle compagne di classe Adriano si esercitò ogni giorno con la penna e il computer nella scrittura di brevi lettere in carattere stampato maiuscolo, accompagnandole con bellissimi disegni, per poi inviarle per posta ai suoi corrispondenti.

Scrivere e disegnare lo sollecitava a porsi e a porsi domande su tante cose: su sé stesso, sulle compagne e sui professori, sui fatti che accadevano a scuola e fuori. A chi gli chiedeva per iscritto informazioni sulla sua città o sul suo quartiere Adriano rispondeva raccon-

tando, con frasi brevi, le uscite compiute con le compagne di classe in giro per il quartiere: quali e quanti cartelloni aveva letto, quali luoghi aveva visitato, in quali negozi aveva compiuto piccoli acquisti, scoprendo così il valore del denaro. La visita al mare fu l'occasione per costruire tutti insieme a scuola un plastico della spiaggia.

Dopo circa un mese dalla prima lettera, Adriano espresse il desiderio di incontrare i suoi interlocutori faccia a faccia. Anche le sue compagne erano curiose di conoscerli. Giorno dopo giorno, lettera dopo lettera, si avvicinava il momento in cui per la prima volta Adriano avrebbe incontrato i suoi corrispondenti.

In occasione di una delle nostre uscite, ci recammo in visita ad una scuola media situata in centro città. Grazie alla disponibilità di una collega di quella scuola, sperimentammo, insieme alla sua classe, diverse tecniche laboratoriali. Il riciclaggio della carta fu un'esperienza particolarmente intensa e coinvolgente sia per Adriano, che per le compagne che avevano condiviso quell'uscita. La documentazione con fotografie e una bella presentazione al computer, prodotta con la collaborazione di tutti. Adriano in quell'occasione scelse le foto, scrisse i titoli, diede alcuni consigli alle compagne impegnate nella descrizione delle fasi di riciclaggio.

Le uscite di Adriano si svolgevano sempre con alcune compagne, che potevano così conoscerlo meglio ed imparare a lavorare con lui. L'esperienza con Adriano era per loro un'occasione importante, fra qualche anno avrebbero dovuto confrontarsi, in quanto operatrici sociali, con la terza età ed anche con la disabilità. L'anno prima i contatti tra Adriano e la classe erano stati sporadici. Lui era sempre fuori dall'aula, le compagne in classe a seguire le lezioni. Erano estranei l'uno alle altre.

Partimmo in treno una bella mattina alle 7:10 dalla stazione della nostra città. Per la prima volta avremo incontrato faccia a faccia i nostri corrispondenti dell'Istituto Professionale per l'Agricoltura. In quell'occasione Adriano fu puntualissimo. Era la prima volta che viaggiava in treno e questo fatto lo elettrizzava. Era davvero felice mentre documentava il viaggio con la sua macchina fotografica. Alcuni giorni prima, con me e alcune sue compagne, aveva studiato il percorso ferroviario dalla nostra città a quella degli amici dell'Istituto Professionale per l'Agricoltura, prima tracciandolo sulla cartina con un pennarello rosso, poi calcolando approssimativamente i chilo-

metri ed anche il tempo che sarebbe occorso per arrivare a destinazione. Circondato dalle sue compagne, Adriano guardava fuori dal finestrino, interrompendo il silenzio segnato dal rumore del treno in movimento con domande sul paesaggio, sull'Istituto meta del nostro viaggio e sui ragazzi che avremo incontrato lì. Arrivati alla stazione della città in cui aveva sede l'Istituto Professionale per l'Agricoltura, conoscemmo finalmente alcuni tra i nostri corrispondenti: primi fra tutti Franco e Cesare, che ci aspettavano in compagnia della Prof.ssa Maria e del Prof. Sergio, docenti per le attività di sostegno in quella scuola.

Il nostro viaggio aveva come scopo oltretutto la visita alla scuola, anche la presentazione del Progetto "Laboratorio Corrispondenza" agli alunni e ai professori delle classi che ancora non lo conoscevano. Speravamo nell'adesione di altre sezioni.

Durante il tragitto dalla stazione alla scuola Adriano fece conoscenza con i ragazzi che erano venuti ad accoglierlo e con il Prof. Sergio, con il quale legò subito. La visita fu interessante per lui e anche per le sue compagne, che fecero amicizia con alcuni fra gli studenti dell'Istituto. Adriano decise, tra lo stupore di tutti, di presentare in prima persona il Progetto "Laboratorio Corrispondenza" ai ragazzi delle diverse classi della scuola. Inizialmente con l'aiuto delle sue compagne e poi da protagonista, illustrò con chiarezza e senza timore il Progetto ai ragazzi delle diverse classi, richiedendo e ricevendo silenzio e attenzione.

Parlava piano, scandendo con attenzione parole e frasi per farsi capire da tutti gli ascoltatori, rispondendo con calma alle loro domande. In una classe al termine della presentazione con sicurezza scrisse il proprio nome e indirizzo alla lavagna, per poi stupirsi di averlo fatto. Concluse la sua performance ringraziandomi di avergli insegnato a scrivere. Era la prima volta, da quando ci conoscevamo, che Adriano senza alcun aiuto scriveva alla lavagna.

Ad Adriano la serra piacque moltissimo, così come la fungaia. Fu felice di farsi fotografare dalla sua compagna Beatrice a braccetto con le Professoresse Anna e Maria.

Il ritorno in treno fu ricco di riflessioni sulla visita appena compiuta e di commenti sui nostri corrispondenti.

Alla visita seguirono nuove lettere in cui Adriano raccontava le sue esperienze e progressi a Franco e a Cesare e ai loro compagni di

classe e di scuola. Le sue lettere erano spesso accompagnate da brevi messaggi scritti dalle sue compagne ai ragazzi della scuola corrispondente. Scambiare messaggi con tanti amici di diverse scuole stimolava Adriano a compiere nuove esperienze e confrontarsi con nuove conoscenze. Lavorava con me e sempre più spesso con le sue compagne.

Sottoponeva i suoi lavori alla mia valutazione e a quella degli altri professori, sollecitandoci a giudicare con rigore i suoi elaborati. I giudizi positivi erano accolti con esultanza, i negativi con dichiarazioni di rinnovato impegno e desiderio di far meglio alla prossima occasione.

A fine anno le compagne di Adriano proposero di organizzare una festa-spettacolo per suggellare, con musiche e balli, il gemellaggio con le altre scuole. Adriano e alcune di loro, con l'aiuto della professoressa di educazione fisica, organizzarono uno spettacolo di danza e un rinfresco in onore degli ospiti. Il lavoro di preparazione fu intenso e faticoso. Rubammo ore qua e là ai diversi professori. Adriano era entusiasta dell'idea di esibirsi in pubblico davanti a tanti amici. Partecipava con passione alle prove, dimostrando di possedere un non comune senso del ritmo, a dispetto di quanto certificato dai medici.

Quell'anno non tutto il consiglio di classe si impegnò in prima persona per la riuscita dell'esperienza; anche se tutti gli insegnanti avevano approvato il progetto senza apparenti riserve, durante la sua realizzazione emersero alcune difficoltà. Vi fu chi concesse qualche ora del proprio orario d'insegnamento, disinteressandosi degli esiti del lavoro: non era un'attività che lo riguardava. Qualcun altro dimostrò dissenso per quel lavoro che sottraeva tempo alle spiegazioni e alle interrogazioni. Ma, per fortuna, vi fu anche chi pose a disposizione le proprie conoscenze e competenze partecipando con entusiasmo alla predisposizione di alcune iniziative.

Fu una bella festa, partecipata e coinvolgente. Adriano accolse con sollecitudine e affetto i tanti invitati giunti dalle altre scuole. Li accompagnò in visita all'Istituto, illustrando a ragazzi e professori le finalità del corso di studi che frequentava; quindi descrisse le attività e le iniziative realizzate nei vari laboratori, soffermandosi a illustrare il plastico del mare costruito con le sue compagne, qualche mese prima.

Fu Adriano che più tardi aprì le danze in onore degli invitati e

quindi li coinvolse in un ballo collettivo. Alle danze seguì il rinfresco, che si concluse con la consegna ad Adriano di un dono da parte degli alunni dell'Istituto Professionale per l'Agricoltura. Quelli con cui aveva legato di più. L'esperienza di quell'anno scolastico si concluse così, con una festa ed un arrivederci all'anno successivo.

I genitori di Adriano erano felici di essere stati smentiti dai fatti, e decisi a collaborare per la piena inclusione del figlio. Quell'anno Adriano fece molti progressi: riprese a scrivere e a far di conto, ma soprattutto condivise successi e difficoltà con le sue compagne, lavorando insieme ogni giorno, godendo della loro compagnia, dispensando affetto un po' a tutti e ricevendo in cambio amicizia e simpatia.

Non tutte le difficoltà erano state superate: c'era ancora qualche compagna che dimostrava disagio e imbarazzo nell'interagire con Adriano, e anche una certa insofferenza mascherata nei suoi riguardi: «Ma quanto tempo ci mette? Per colpa sua perderemo il treno...»; nel contempo erano aumentati i comportamenti amichevoli nei suoi confronti. Un buon numero di compagne non lo considerava più tanto diverso, iniziava a essere simpatico a tanti.

L'esperienza di *cooperative learning* introdotta quell'anno, tra la curiosità e la perplessità di alcuni tra i colleghi, aveva ridotto l'opposizione iniziale delle compagne nei confronti della "diversità", verso quel mondo fino a quel momento misterioso e sconosciuto, rappresentato da Adriano e non solo. In una classe eterogenea è più facile che trovi una sua collocazione anche un ragazzo con una grave disabilità quale era Adriano. Le compagne più restie iniziavano a dimostrare una certa accettazione. Vi era più disponibilità nei suoi confronti, ma sentimenti ed emozioni non erano ancora messi in gioco per davvero; si era instaurata una pacifica convivenza. Per alcune Adriano era un amico, altre avevano maturato la convinzione che anche lui aveva il diritto di far parte della classe, ma la sua presenza non doveva, non poteva coinvolgerle più di tanto, pena il rifiuto. Era avvenuta una prima modificazione sul piano formale e dei principi, ma gli atteggiamenti di alcune non erano ancora mutati completamente.

Era certamente un passo avanti, ma il processo d'inclusione scolastica non è un fatto che si presta ad una modalità di lettura diacronica, per tempi e per fasi concluse. Ciò che in quell'anno scolastico poteva sembrare del tutto superato si sarebbe forse manifestato più in là, nell'anno successivo.

4. Riflessioni educative e didattiche

La storia di Adriano ci invita a riflettere su una questione non semplice, quella dell'integrazione dei ragazzi con disabilità nella scuola, nel caso specifico in quella secondaria superiore. Si tratta di una questione che impone all'insegnante per le attività di sostegno così come a tutto il consiglio di classe, precise scelte di campo, relativamente ai modelli d'insegnamento-apprendimento da praticare dentro la scuola.

Fare sostegno è un lavoro difficile, è un mestiere segnato da tanti imprevisti, che può provocare conflitti con se stessi e con gli altri, che può indurre emozioni, non sempre di segno positivo, che spesso conducono gli insegnanti, in particolare quelli per le attività di sostegno, a porre in atto strategie e tattiche volte a ricondurre la complessità della diversità entro le vie rassicuranti dello scientificamente previsto e programmato. In tale situazione il rischio è quello di perdere il senso del nostro compito principale di educatori, quello cioè di elaborare strategie, che, piuttosto che ridurre la complessità dei fenomeni educativi, la facciano emergere, permettendo di svilupparne le implicite potenzialità creative.

Si tratta a questo punto, come con Adriano, di far nostri gli stimoli che il ragazzo ci offre, riproponendoli, integrandoli in una situazione contestuale evolutiva. Chi opera con ragazzi interessati da disabilità si trova di continuo a confrontarsi con l'imprevedibilità e con il dubbio, che lo costringe a osservazioni più attente, a ripensamenti, a rivisitazioni delle proprie certezze educative, in cerca di nuovi approcci alla realtà in cui opera.

Come si evince dalla storia di Adriano, un tale compito non può essere giustificato da rassicuranti certezze scientifiche; ci si deve accontentare, di volta in volta, di saper leggere e interpretare i suggerimenti impliciti che provengono dal ragazzo con disabilità, nonché dai suoi compagni, e quindi predisporre un contesto inclusivo.

A questo proposito possiamo citare Hawkins, il quale ammoniva i suoi lettori, già negli anni '60, che non si può predisporre in anticipo «un percorso da far seguire ai bambini, perché non sappiamo ancora quel che impareremo osservandoli e che ci porterà a prendere decisioni alle quali non abbiamo ancora pensato» (Hawkins, 1974, p. 43). Nel libro *Imparare a vedere* Hawkins sottolinea la necessità di

porre attenzione alla complessità dei processi educativi, precisando come l'integrazione dei punti di vista differenti e delle capacità di ascolto può costituire un prezioso contributo affinché la pratica educativa si traduca in opportunità di costruzione di contesti per l'integrazione ecologica evolutiva dell'individuo con il suo ambiente.

A questo punto, della nostra riflessione, viene naturale domandarsi quale significato deve assumere una pratica attenta alla complessità dei processi educativi, volta alla costruzione di contesti attraverso i quali promuovere un'integrazione ecologica evolutiva dell'individuo col suo ambiente. Severi e Zanelli giungono alla conclusione che «integrazione ed autonomia viaggiano insieme - e - l'integrazione si realizza tramite l'espressione delle diversità individuali e la contemporanea evidenziazione delle pertinenze» (Severi & Zanelli, 1990, p. 20).

Si tratta a questo punto, così come con Adriano e le sue compagne, di predisporre azioni educative, situazioni didattiche finalizzate a favorire la relazione, l'interdipendenza, la reciprocità fra gli alunni coinvolti nel processo formativo, nel rispetto delle loro diversità e differenze. L'idea di dar vita al Progetto "Laboratorio Corrispondenza" ha preso forma dalla convinzione che fosse necessario rapportare l'azione educativa ad un percorso significativo, affinché potessero connettersi insieme l'attività formativa, il vissuto di Adriano e quello delle sue compagne, così da creare un contesto in cui fosse possibile favorire l'autonoma organizzazione di ognuno, a livello cognitivo, affettivo e relazionale.

Il laboratorio ha assunto la connotazione di uno spazio, di un luogo pensato per favorire i processi di organizzazione autonoma degli apprendimenti, dove poter predisporre situazioni concrete affinché ognuno potesse sperimentare una costruzione autonoma del proprio sapere. Uno dei presupposti fondamentali che ha caratterizzato il lavoro educativo con Adriano è stato, infatti, quello di favorire in lui la capacità di autorganizzazione, cioè promuovere occasioni in cui potesse sperimentarsi come soggetto attivo in grado di riorganizzare continuamente le proprie strategie di comprensione, interpretazione e rielaborazione del reale e nel contempo dar forma e contenuto alla propria identità. L'azione educativa si è quindi caratterizzata come un "intervento di sfondo".

In questa prospettiva l'insegnante assume la funzione di regista,

il suo compito è quello di facilitare le esperienze dell'alunno con disabilità predisponendo situazioni e occasioni, suscitando problemi, ponendo interrogativi, offrendo un sostegno a distanza e organizzando il contesto, evitando la facile tentazione di predeterminare le sue scelte e comportamenti.

Morin sottolinea che «bisogna connettere in maniera assai stretta auto-organizzazione ed eco-organizzazione nella nozione chiave di auto-eco-organizzazione» (Morin, 1985, p. 54). Tale concetto presuppone complementarità fra autonomia e interdipendenza. Maturana e Varela (1987) hanno evidenziato come ogni essere vivente costituisca un'unità con una propria organizzazione interna che non può essere direttamente modificata, pena la sua stessa distruzione, da agenti esterni. L'autonomia in campo biologico è stata definita dai due ricercatori "autopoiesi". Ogni essere vivente possiede una sua organizzazione autopoietica, e «la caratteristica più peculiare di un sistema autopoietico è che si mantiene con i suoi stessi mezzi e si costituisce come distinto dall'ambiente circostante mediante la sua stessa dinamica, in modo tale che le due cose sono inscindibili» (Maturana & Varela, 1987, p. 56).

Un intervento esterno può quindi promuovere un cambiamento, ma la sua determinazione dipende dall'auto-organizzazione del soggetto. Non è l'ambiente esterno a determinare direttamente il cambiamento, ma piuttosto la necessità del soggetto di mantenere l'auto-organizzazione per affermare la propria identità. Ciò ci permette di sostenere che un essere vivente pur dipendendo ecologicamente dal proprio contesto non può in nessun caso essere interamente determinato da stimoli esterni. In ambito educativo significa che ogni alunno ha una funzione attiva nell'organizzazione dei propri apprendimenti e nella strutturazione della propria identità. Considerare il ragazzo con disabilità una soggettività che si auto-organizza non significa negare all'insegnante una funzione significativa nella relazione educativa con lui. Il mio compito è stato quello di sostenere l'atteggiamento attivo di Adriano, valorizzando le sue potenzialità, permettendogli così di partecipare concretamente alla costruzione del proprio percorso formativo. Il contesto dovrà avere quindi significati condivisibili, riconoscibili dal soggetto con disabilità, in modo che egli possa partecipare, agire e incidere sul contesto stesso.

Un altro compito non secondario è stato quello di organizzare

l'ambiente di apprendimento in modo tale che Adriano potesse sperimentare progressivamente il piacere di far fronte alle proprie esigenze conoscitive, con le proprie competenze, ma anche con il mio sostegno e con quello delle sue compagne, che con il loro intervento hanno favorito lo sviluppo di una sua sempre maggiore autonomia. Nell'organizzazione dell'intervento educativo si è fatta particolare attenzione anche alle differenze individuali relative alle modalità ed agli stili di apprendimento, che spesso nella scuola e, nello specifico nella scuola secondaria di secondo grado, sono ancora considerate un elemento di disturbo; spesso la continuità del sistema gruppo-classe viene affidata alla negazione di queste differenziazioni. Diversità di stili cognitivi corrispondono a diversità nei metodi di apprendimento/insegnamento e la discrepanza tra modalità di apprendimento di un ragazzo e modalità di insegnamento di un docente può essere un fattore rilevante ai fini dell'insuccesso di ambedue.

Una tale attenzione mi ha imposto di instaurare rapporti in gran parte inediti con il contesto classe in cui mi trovavo ad operare. Insieme ai colleghi abbiamo ripensato la nostra didattica, attraverso un'interpretazione sistemica della realtà colta nella dimensione della complessità, ponendo l'accento sulla cultura dell'esperienza, favorendo l'espressione della varietà dei linguaggi, affinché ognuno, potesse diventare protagonista attivo e creativo dei propri processi di crescita e autonomia.

Riferimenti bibliografici

- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Canevaro, A., Lippi, G., & Zanelli, P. (1988). *Una scuola uno sfondo. "Sfondo integratore", organizzazione didattica e complessità*. Bologna: Nicola Milano.
- Crispiani, P. (2001). *Pedagogia clinica. La pedagogia sul campo, tra scienza e professione*. Azzano San Paolo: Junior.
- Crispiani, P. (2004). *Didattica cognitivista*. Roma: Armando Editore.
- Foucambert, J. (1978). *Come si impara a leggere*. Milano: Emme Edizioni.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2011). La narrazione: una risorsa per l'inclusione delle persone disabili. In A. Mura (a cura di), *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel*

- processo di integrazione* (pp. 174-190). Milano: FrancoAngeli.
- Gardner, H. (1993). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Giusti, M. (1999). *Il desiderio di esistere. Pedagogia della narrazione e disabilità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Hawkins, D. (1979). *Imparare a vedere*. Torino: Loescher.
- Massa, R. (1992). *Istituzioni di pedagogia e scienza dell'educazione*. Roma: Laterza.
- Maturana, H., & Varela, F. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Morin, E. (1985). Le vie della complessità. In G. Bocchi & M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Mura, A. (a cura di). (2005). *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Severi, V., & Zanelli, P. (1990). *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.

8. Conoscere se stessi e comunicare: un'esperienza di accompagnamento alla vita adulta

di Ilaria Tatulli e Gabriella Marini

1. La relazione d'aiuto nell'intervento educativo domiciliare

Nel dicembre 2006 mi fu proposto dalla cooperativa per la quale lavoravo il caso di una ragazza di 33 anni interessata da tetraparesi spastica da trauma neonatale. Era la prima volta che mi capitava di lavorare con una persona adulta. La mia esperienza era relativa, sia per quanto riguarda il supporto alle famiglie in ambito domiciliare, sia per quanto riguarda gli interventi educativi scolastici, a persone non ancora maggiorenni e prevalentemente bambini.

Ricordo le prime impressioni durante l'incontro preliminare e informativo con l'assistente sociale e il coordinatore del servizio: ascoltando la descrizione del caso ebbi il timore di non essere abbastanza preparata ad affrontare quella situazione del tutto nuova. L'assistente sociale descrisse Maria informandomi sulla patologia e sugli importanti limiti motori della ragazza. Infatti, utilizzava la carrozzina per i suoi spostamenti, poteva muovere volontariamente solo la testa, ma non riusciva ad articolare parole comprensibili. Inoltre, presentava importanti difficoltà di deglutizione, pertanto era necessario che fosse alimentata da un'altra persona, esclusivamente con cibi liquidi o molto fluidi; tuttavia lo sviluppo cognitivo era maturato nella norma.

La ragazza viveva, e vive attualmente, con la famiglia composta da madre, padre e un fratello più giovane di pochi anni, in una frazione di una piccola città. Aveva usufruito, di recente, per circa un anno, del progetto di assistenza domiciliare del servizio civile e al momento non frequentava nessun centro, struttura specializzata o

di aggregazione. Trascorrevano la maggior parte del tempo a casa con i genitori o usciva sporadicamente con loro per qualche passeggiata. Dopo la riunione con l'operatrice del servizio sociale era stato programmato l'incontro con la ragazza e la famiglia presso il loro domicilio, attendevo il colloquio con apprensione. Infatti, il quadro piuttosto grave che mi era stato prospettato mi spinse a chiedermi che tipo di supporto avrei potuto offrire a Maria e, soprattutto, quali sarebbero state le risorse e le abilità sulle quali avremmo lavorato per migliorare la sua vita.

A fronte dei miei timori iniziali, l'accoglienza della famiglia fu assolutamente positiva. I genitori si mostrarono subito molto propensi a raccontare la loro esperienza e desiderosi di essere supportati. La famiglia, nonostante le difficoltà, appariva molto unita e serena e Maria sembrava molto desiderosa di poter condividere la sua vita anche con qualcuno che non appartenesse al nucleo stesso.

Infatti, Maria mi accolse con un grande sorriso e forse un po' di diffidenza: con il tempo mi accorsi di quanto quella ragazza riuscisse a comunicare, seppure non verbalmente, con grande efficacia e intensità. L'incontro con i parenti mi diede la possibilità di acquisire informazioni utili per conoscerla meglio e per lavorare alla stesura del progetto educativo, ma anche di osservare alcune dinamiche.

La madre si rivelò da subito una donna e una madre con un grande coraggio e una grande forza, dimostrò di avere maggiore propensione a gestire sia la situazione familiare, sia i rapporti con me e il servizio sociale. Anche in letteratura è confermato il ruolo della «madre come agenzia socializzante più importante nel percorso formativo della famiglia» (Marone, 2007). L'attenzione scientifica, rispetto alle famiglie al cui interno vi è un figlio in condizione di disabilità, si è sviluppata in molte direzioni e ha consentito di far emergere la ricchezza di iniziative promosse da madri e da padri determinati a superare i bisogni privati contingenti ed impegnati ad offrire *expertise* educative divenute modello di rinnovamento sociale e culturale per la società (Mura, 2004, 2006a, 2006b, 2006c, 2007a, 2007b, 2008).

Dalle prime testimonianze della famiglia accolsi la complessità di esperienze che aveva caratterizzato la loro vita. La fatica e le soddisfazioni nell'accompagnare Maria nel percorso di crescita, l'impegno che aveva coinvolto tutti e in particolar modo lei che dalla tenera età di

sette mesi aveva usufruito di trattamenti di fisioterapia riabilitativa fino al periodo delle scuole medie inferiori. Sempre dal punto di vista della formazione, appresi con molto interesse che aveva avuto un percorso di studi regolare con il supporto di insegnanti specializzate nel sostegno all'integrazione fino al conseguimento del diploma magistrale. Nonostante la complessità della situazione, la ragazza era stata orientata ad un percorso educativo e formativo in una prospettiva di *lifelong learning*. Infatti, subito dopo il diploma, aveva frequentato per qualche mese il corso di laurea in lettere moderne. Tuttavia, si presentarono alcuni ostacoli insormontabili: gli spostamenti dal domicilio alla città in cui si trovava l'università, le barriere architettoniche al tempo presenti nell'edificio della facoltà e i grandi limiti nella comunicazione. Nell'insieme, gli elementi sfavorevoli la costrinsero ad abbandonare gli studi. Da quel momento in poi vi fu un'inevitabile riduzione delle occasioni di scambio, incontro e confronto con persone esterne alla famiglia. Nel tempo si consolidò una vita vissuta quasi esclusivamente in casa: la penuria di risorse educative e ricreative nel territorio, oltre che le difficoltà dovute all'inadeguatezza dei mezzi pubblici e alle barriere architettoniche, non consentivano a Maria di vivere pienamente la sua vita.

2. Costruire insieme il progetto educativo: le risorse umane e il territorio

L'intervento educativo, per l'anno 2007, prevedeva nove ore settimanali, che in accordo con la famiglia decidemmo di suddividere in tre giorni. Negli anni successivi, grazie a finanziamenti più consistenti della L. n. 162/1998, il numero di ore settimanali fu incrementato. Nel panorama nazionale tale normativa offre un contributo originale alla realizzazione di interventi rivolti ad un'ampia fascia di popolazione di persone interessate da disabilità: garantisce la realizzazione di programmi di aiuto che tutelano il diritto alla domiciliarietà, in particolare promuove la progettazione e l'attuazione di servizi e di interventi educativi orientati al miglioramento della qualità della vita, all'acquisizione di abilità che favoriscano l'inserimento sociale a sostegno del diritto alla vita indipendente.

Le finalità alle quali ero stata chiamata a rispondere con la mia

professionalità mi indussero a dedicare le prime settimane del percorso educativo all'osservazione e alla conoscenza reciproca. Raccolsi importanti informazioni per la stesura del progetto educativo durante lunghe e piacevoli conversazioni avvenute sia presso il loro domicilio, che durante le lente passeggiate nella piccola frazione in cui vivevano. Cercai di ricomporre i frammenti del loro vissuto, di accogliere il fardello delle emozioni che avevano accompagnato i momenti più critici del loro percorso familiare. La letteratura nazionale ed internazionale sul rapporto tra famiglia e figlio disabile è vasta e supportata da differenti orientamenti teorici. Pavone (2009) inquadra l'evento della nascita di un figlio come momento apicale inserito in una storia familiare che ha un suo percorso peculiare. In particolare la venuta al mondo di un bambino fragile può essere considerata un avvenimento critico che suscita differenti reazioni e modalità di gestione dell'evento.

Le possibilità di cambiamento/adattamento positivo si configurano come un processo di negoziazione che vede protagonisti i componenti del nucleo familiare, *in primis* il nucleo genitoriale ristretto e quindi la famiglia allargata - nonni, fratelli, parenti prossimi - oltre al contesto sociale con cui intrattengono scambi di reciprocità più o meno frequenti e intensi. Nella storia di tutte le famiglie con un figlio disabile l'elemento comune, che puntualmente ritorna come snodo per la trasformazione, è la capacità dei genitori di rileggere il proprio diventare madre e padre di un bambino «diverso» in rapporto alle aspettative delle famiglie di origine (Pavone, 2009).

L'atteggiamento molto accogliente da parte di tutta la famiglia, il loro bisogno di condividere e di confrontarsi consentì di gettare le basi per una relazione d'aiuto forte; nondimeno, l'intenso desiderio di Maria di trovare delle modalità per migliorare la qualità della sua vita fu determinante per stesura del progetto educativo. Infatti, la ragazza era protagonista attiva delle conversazioni, pienamente coinvolta nella narrazione e nell'ascolto reciproco. Durante questa fase iniziale avevo bisogno della mediazione della madre per comunicare con lei, è stata una condizione necessaria per provare a comprendere come comunicare nel modo più efficace e autonomo.

Tale approccio dialogico è uno strumento fondamentale nella progettualità educativa.

Considerare la famiglia portatrice sì di bisogni, ma anche di risposte e di competenze *non certificate* e, tuttavia, reali e significative prelude a un cambio di mentalità, a un orientamento verso una cultura del dialogo e della differenza e prefigura una comunicazione circolare, fondata sulla reciprocità (Favorini, 2009, p. 226).

Dai colloqui e dalle osservazioni estrapolai prima di tutto quali potessero essere i bisogni di Maria. Emerse in modo lampante il bisogno della ragazza di essere supportata nell'organizzazione del tempo libero attraverso attività interessanti che la motivassero a migliorare la qualità della sua vita. Inoltre, era importante ampliare la rete di relazioni, offrirle l'opportunità di socializzare e confrontarsi con altre persone oltre ai componenti del nucleo familiare. Infatti, i gravi limiti motori, le importanti difficoltà nella comunicazione verbale e le scarse risorse presenti nel territorio non le avevano consentito, dopo il termine degli studi, di avere contatti con altre persone. I lunghi anni di isolamento domestico avevano prodotto un atteggiamento di chiusura nei confronti del mondo esterno. Le abilità nell'ambito dell'autonomia personale e sociale e dell'area affettivo-relazionale apparivano molto limitate e, conseguentemente, il livello di autostima era molto basso. Per tali ragioni ritenevo fosse importante aiutare la ragazza a gestire l'ansia e la paura da lei manifestate nell'ipotizzare la nascita di nuovi rapporti interpersonali.

Valutammo quali potessero essere le attività per il tempo libero da svolgere insieme e quali fossero quelle che potenzialmente avrebbe potuto svolgere in mia assenza. Nell'immediato avevo l'intento di stimolare il suo interesse per la vita, ma soprattutto desideravo motivarla a pensare "oltre", per indirizzarla verso la costruzione consapevole del suo futuro partendo dalla quotidianità. Avevamo considerato l'opportunità di leggere alcuni libri e di dedicare del tempo alla progettazione di giochi di società. Infatti, ritenevo fosse importante stimolare la produzione autonoma di idee e mostrarle che, nonostante le palesi limitazioni motorie, anche lei poteva essere autrice di "qualcosa". In tal modo avrei agito sul senso di autoefficacia e sull'autostima. Per andare incontro all'esigenza di Maria di soddisfare alcune sue curiosità ed interessi, tra le attività proposte e da svolgere con il mio supporto, avevamo individuato l'utilizzo del computer e di internet. Tra le altre attività proponemmo l'ascolto di

musica, la visione di film e le passeggiate in città o al centro commerciale. Tuttavia era possibile realizzare quest'ultime proposte limitatamente alla disponibilità del padre ad accompagnarci in auto. Infatti, i mezzi pubblici non rispondevano alle nostre esigenze orarie e di accessibilità a causa dei lunghi tempi di percorrenza e delle distanze.

La maggior parte delle nostre uscite era circoscritta alla piccola frazione dove abitava Maria. Nonostante le ridotte opportunità di svago, nella borgata era operativo il centro di aggregazione: prospettammo la possibilità di frequentarlo sia nella fascia oraria dedicata agli adolescenti che in quella degli adulti. Non c'erano attività dedicate a giovani adulti della sua età, ma era una delle poche risorse presenti nel territorio facilmente raggiungibile e si rivelò essere la più importante.

La ragazza non aveva mai frequentato la struttura, se non sporadicamente. Inizialmente valutammo insieme la sua motivazione a confrontarsi con altre persone; Maria, nonostante la paura del confronto, accettò di vivere l'esperienza con il mio supporto.

Il centro di aggregazione era gestito dalla stessa cooperativa per la quale lavoravo, così contattai le educatrici responsabili del servizio per ricevere informazioni sulle attività promosse presso il centro, e per confrontarmi con loro rispetto alle opportunità di socializzazione, di confronto e di espressione di sé che Maria avrebbe potuto sperimentare.

Durante i primi periodi accompagnai Maria fungendo da "mediatore della comunicazione" e supportandola fisicamente nelle attività, soprattutto per consentirle di partecipare ai giochi da tavolo. L'accoglienza e la disponibilità manifestate dalle educatrici e dagli utenti del centro si rivelarono un punto di forza notevole. Spesso trascorrevamo le serate in lunghe chiacchierate con gli operatori e gli utenti. Nel corso del tempo Maria fu coinvolta dalle educatrici anche nella progettazione di alcune attività ricreative che le consentirono di mettere a disposizione la sua creatività, di esprimere i suoi punti di vista, di offrire il proprio contributo personale come donna, adulta. Tali esperienze nella loro genuinità sono divenute occasione per modificare il ruolo e l'immagine di sé, non più come adulto che riceve la *cura* ma come attrice, produttrice attiva che offre alla comunità le proprie risorse e competenze perché «è in una rete di rela-

zioni di cura che il singolo trova le condizioni per una crescita sana e le premesse per il pieno fiorire delle sue possibilità» (Mortari, 2006, p. 97). Durante i tre anni di intervento frequentammo regolarmente per una, due volte la settimana il centro di aggregazione, con crescente motivazione e interesse. Maria ebbe l'opportunità di instaurare nuove relazioni e conoscere meglio se stessa. Tuttavia, in assenza di una persona che la supportasse, permaneva il limite comunicativo, era necessario dare a Maria la possibilità di esprimersi in autonomia.

3. Dal progetto educativo al Progetto di Vita: i limiti comunicativi e le opportunità multimediali

Mantenere e coltivare i rapporti con le persone conosciute al centro di aggregazione diveniva una necessità vitale: si era concretizzata l'opportunità di lanciare un ponte verso il futuro, al di là della mia presenza come mediatrice della comunicazione. Lo sviluppo degli eventi richiedeva di armonizzare le emergenti esigenze comunicative con le attività progettate per l'intervento domiciliare.

I nostri incontri erano caratterizzati da una routine che contemplava un'iniziale fase di *warm up* e in seguito si passava allo svolgimento di molteplici attività. Infatti, l'intervento iniziava sempre davanti a un caffè, con una chiacchierata con la madre di Maria o con chi era presente in casa in quel momento. Era l'occasione per fare un piccolo resoconto dei fatti di vita quotidiana, uno scambio di idee e poi con Maria ci dedicavamo a varie attività, come l'utilizzo del computer. Infatti, durante le nostre lunghe chiacchierate avevamo scoperto di condividere alcuni interessi: entrambe amavamo i giochi multimediali che fossero caratterizzati da un'atmosfera avventurosa, o thriller con casi ed enigmi da risolvere. Era un'attività alternativa coinvolgente e facilmente reperibile, i videogiochi in quegli anni erano molto diffusi sia in commercio che a noleggio.

Il crescente interesse per le tecnologie multimediali, fece emergere il valore potenziale del computer: poteva essere un'importante risorsa non solo come svago, ma un fondamentale strumento per favorire l'espressione e la comunicazione. Dopo un'attenta riflessione sulle esperienze maturate e le possibili attività realizzabili attraverso

l'uso del pc, proposi a Maria di scrivere la sua autobiografia. Ritenevo fosse importante raccontare la propria storia, non solo per conoscersi meglio. Erano stati attivati molteplici stimoli relazionali e opportunità esperienziali che avevano condotto Maria in una dimensione attiva della propria esistenza, che potevano indurla a riappropriarsi del proprio vissuto e a riprogettare il futuro (Gaspari, 2011). Iniziammo a scrivere la sua storia dalla nascita con il contributo della madre che raccontò come aveva avuto inizio la loro vita insieme, anche Maria cercò di tornare indietro con la memoria ai primi ricordi della sua vita. Cercavo di stimolarla a rievocare il passato attraverso domande e anche raccontando della mia vita, in un confronto tra donne, con esperienze, percezioni e emozioni diverse, così come ognuno di noi è unico. La narrazione autobiografica era un importante strumento per consolidare la consapevolezza di sé. La complessità delle condizioni motorie di Maria richiedeva una soluzione tecnologica sofisticata, l'uso del PC offriva nuove opportunità di contatto e di espressione, dovevo darle la possibilità di svolgere in autonomia queste esperienze, poiché fino a quel momento era sempre stato necessario il mio supporto fisico.

Condivisi con la famiglia l'esigenza di trovare insieme le possibili soluzioni per superare gli ostacoli fisici che non consentivano a Maria l'uso indipendente del computer. Così, suo fratello, appassionato di informatica, si impegnò nella ricerca di un programma che rispondesse alle sue esigenze; trovò *Qualiworld*, una piattaforma software ideata per persone con disabilità motoria. L'interfaccia grafica era molto intuitiva e consentiva di utilizzare molteplici applicazioni, come un programma di videoscrittura e uno di accesso a internet. Attraverso un sistema a scansione abbinato a un sensore con funzione di mouse collocato sul cuscinetto reggi testa della carrozzina, Maria con i movimenti della testa, premendo sul sensore, poteva scegliere il comando, la lettera, la parola o l'immagine che appariva evidenziata in quel momento sul desktop. La velocità di scansione delle icone poteva essere regolata in base alle esigenze personali. Il sistema era adatto alle necessità e alle potenzialità di Maria, che accolse con molto entusiasmo e gioia la possibilità di guadagnare un po' di autonomia. Quando finalmente il software fu installato nel computer e il sensore posizionato nella carrozzina, Maria iniziò una vera sfida: doveva studiare e provare il programma; era molto fati-

coso sia dal punto di vista fisico che mentale. Scrivere una frase di poche parole richiedeva molto tempo, e Maria era stremata e frustrata. Le sue attese erano state deluse dalla complessità del programma, perché richiedeva un costante allenamento e il raggiungimento dell'autonomia non fu immediato. Continuai a supportarla e a incoraggiarla costantemente, tutti i giorni una parte dell'intervento era dedicata all'utilizzo del software. Per motivarla a utilizzare il programma in autonomia le chiesi di continuare a scrivere la sua autobiografia da sola, nei momenti in cui non era impegnata in altre attività, occupando così parte del suo tempo libero in modo funzionale. Maria accolse la mia proposta e inizialmente si impegnò nel "compito assegnato", ma lavorando da sola si dovette presto confrontare non solo con la poca dimestichezza nell'uso del software, ma anche con l'esercizio di rielaborazione di pensieri, di emozioni e ricordi: scrivere divenne troppo faticoso e impegnativo.

Era necessario trovare un'altra strategia per stimolare e incoraggiare Maria a usufruire del software, così le mostrai come utilizzare il programma per navigare in internet. Spesso cercavamo informazioni specifiche: le soluzioni agli enigmi dei giochi multimediali che stavamo utilizzando, oppure ne cercavamo nuovi. Leggevamo le recensioni dei film che avremmo voluto guardare, infatti, Maria amava soprattutto le commedie romantiche, i thriller e i comici. La visione dei film rispondeva a molteplici bisogni: vivere momenti divertenti, ridere insieme, sperimentare emozioni forti, soddisfare la curiosità nei confronti dell'espressione delle emozioni e dell'amore. Tale attività consentiva di trascorrere alcune ore piacevolmente, condividendo un interesse comune e rafforzando il nostro rapporto. Era l'occasione per arricchire la sua visione del mondo, per riflettere sui temi riguardanti la dimensione adulta ed offriva la possibilità di confrontarsi con gli emergenti bisogni di crescita (Maslow, 1973). Tuttavia riflettevo sulle potenzialità e le difficoltà rappresentate dalle tecnologie, e sull'eventuale rischio che gli ostacoli azzerassero la motivazione residua. L'interesse all'uso del computer divenne maggiore quando le proposi di creare il suo profilo personale su un social network per mantenerci in contatto. Maria intuì immediatamente quanto potesse essere utile e funzionale per incrementare l'autonomia e come potesse divenire un'opportunità nella costruzione di nuovi rapporti sociali. Nel corso di qualche settimana Maria imparò

a utilizzare il software e ogni giorno, sia durante l'intervento educativo, sia in autonomia, con il supporto della madre o di qualche parente, utilizzava il programma, soprattutto per navigare nel web, per l'utilizzare la posta elettronica e i social network.

4. Mantenere i contatti

La presenza delle nuove tecnologie a supporto della comunicazione e delle relazioni sociali divenne il nuovo impulso per progettare nuovi scenari esistenziali. Le difficoltà erano comunque presenti ma Maria acquisì maggior sicurezza e determinazione nell'apprendimento dell'uso del software: era l'occasione per esprimere se stessa, per comunicare agli altri qualcosa di sé, per confrontarsi senza intermediari, per accostarsi alla vita reale di altre persone quasi in totale autonomia.

La creazione del profilo personale consentì di mantenere i rapporti con coloro che aveva conosciuto recentemente nel centro di aggregazione e fece emergere il desiderio di ritrovare ex compagni di scuola. Maria in breve tempo entrò in contatto con parenti e conoscenti. Tutti accolsero con entusiasmo le sue richieste. La nuova opportunità di socializzazione aveva modificato la quotidianità, il suo tempo libero si era arricchito di nuovi stimoli, poteva respirare un po' di indipendenza. Tuttavia spesso avevo osservato in lei emozioni contrastanti. La "libertà" acquisita la costringeva a mettersi in gioco e ad ogni richiesta di contatto si caricava di nuove aspettative, così da suscitare alterni stati di: paura, gioia, eccitazione.

Adesso Maria naviga nel web e coltiva i rapporti con il supporto del più aggiornato software *Grid 2*. Utilizza il suo profilo personale con impegno costante, comunica con numerosissime persone, condivide i suoi interessi estetici e culinari, fa circolare le proprie riflessioni personali su temi di attualità politica, dibattiti culturali e diffonde notizie e video che promuovono l'inclusione sociale delle persone interessate da disabilità. Dopo otto anni, ci sentiamo con brevi messaggi per aggiornarci sulla nostra esistenza, scambiarsi gli auguri per il compleanno e per le feste e condividere qualche foto della nostra vita attuale.

Il tempo e le distanze consentono di riguardare il percorso con-

diviso con occhi maturi di esperienze e di ulteriori approfondimenti teorici, di rileggere le mie iniziali perplessità, il senso di inadeguatezza rispetto ad una dimensione educativa nuova e di considerare la complessità di elementi che hanno accompagnato il raggiungimento degli obiettivi. È possibile indicare alcuni punti di forza essenziali nel buon esito dell'intervento educativo domiciliare: l'approccio sistemico che comprende la conoscenza dell'educando e della famiglia, l'individuazione delle risorse del territorio e la progettazione del lavoro di rete, il costante monitoraggio degli obiettivi con momenti di discussione e confronto con l'educando, l'apertura della rete per favorire l'inclusione sociale (Gaspari, 2012).

L'educatore è un professionista coinvolto in un processo di formazione continua, capace di leggere e comprendere le informazioni diagnostiche e riconsiderarle nella prospettiva bio-psico-sociale dell'ICF (WHO, 2001). Un approccio che considera la complessità del funzionamento umano, dei fattori personali e della salute in correlazione all'ambiente, consente di rileggere e interpretare i fattori che concorrono alla partecipazione o all'esclusione e sviluppare progetti educativi inclusivi (de Anna, 2014; Ianes 2004; Mura, 2016). La tensione personale emersa durante il primo incontro con gli operatori del servizio sociale avrebbe potuto inibire l'efficacia progettuale. Tuttavia, anche in una situazione in cui il quadro diagnostico può apparire definitivamente sfavorevole al raggiungimento di obiettivi che concorrano alla realizzazione del Progetto di Vita, il professionista dell'educazione utilizza le fasi di osservazione per riconoscere il potenziale residuo per sviluppare abilità e maturare competenze che concorrano «al miglior stato di benessere e a un buon livello di partecipazione sociale e culturale nel contesto di appartenenza» (Gaspari, 2012, p. 154). Le fasi iniziali di conoscenza reciproca, l'accoglienza manifestata da tutto il nucleo si sono rivelate uno strumento fondamentale per la creazione di un rapporto autentico, di fiducia che ha consentito di ricercare le strategie più adeguate per rispondere ai loro bisogni emergenti. Gli obiettivi educativi condivisi nel corso di tre anni di lavoro, in particolare lo sviluppo dell'autonomia personale e sociale e delle competenze nell'area affettivo-relazionale, sono stati realizzati con il costante confronto con l'educando, con la rivalutazione del bisogno, la riorganizzazione dei materiali e degli spazi a disposizione. Il professionista dell'inter-

vento educativo domiciliare agisce in un conteso di *cura* complesso, nel quale l'operatore non deve solo considerare gli attori e le risorse coinvolti, ma deve dare anche ampio spazio all'osservazione e, come sostiene Mortari (2006, p. 68), «il lavoro di cura richiede un alto tasso di pensiero riflessivo». L'educatore si dispone come professionista riflessivo (Shon, 1993) che valuta le sfide del proprio lavoro e ricorre ad improvvisazioni apprese nel corso dell'attività stessa. Le opportunità di incontro e di relazione offerte dal centro di aggregazione locale, la varietà di attività proposte per il tempo libero sono divenute propulsori di nuovi interessi e motivazioni al contatto con l'altro e hanno contribuito a strutturare una nuova immagine di sé.

Durante il percorso ho maturato la convinzione che sia fondamentale non solo valutare i bisogni dell'altro "nel qui e ora", ma che sia anche necessario stabilire gli obiettivi educativi avendo costantemente presente il futuro di quella persona. Il lavoro che svolgiamo "deve" essere utile e funzionale in prospettiva postuma, e dunque quando non saremo più presenti. Fa parte dell'intervento educativo preparare la persona e la famiglia al distacco da noi senza creare dipendenze, mantenere i rapporti e gradualmente divenire una presenza discreta, diventando "uno" dei contatti e non l'unico. È necessario rimanere sullo sfondo e dare la possibilità all'altro di conquistare realmente l'autonomia, fornire gli strumenti perché ognuno con le proprie risorse possa poi contribuire al bene sociale.

Dedicare il tempo alla conoscenza dell'altro consente di stabilire degli obiettivi adeguati e una volta stabiliti è necessario cercare di perseguirli con convinzione per quanto possano sembrare piccoli. In tal senso anche la ricerca del supporto tecnologico più adeguato alle esigenze di Maria ha consentito di offrirle un supporto efficace per favorire la partecipazione sociale. Perché se «gli ausili tecnologici, nello specifico, aiutano la persona ad adattarsi alle caratteristiche e alle richieste dell'ambiente fisico e sociale, la cura e l'accessibilità di strumenti, ambienti e procedure consentono di avvicinarsi alle richieste delle persone disabili» (Pagliara, 2015, p. 158). Sollecitare la motivazione iniziale all'uso del Pc attraverso la stesura dell'autobiografia è stato un obiettivo smisurato rispetto alle competenze maturate sia nell'uso del software sia rispetto alla complessità della rielaborazione del proprio vissuto. A Maria sarebbe piaciuto raccontare la sua storia e divulgarla, forse aveva intuito la potenzialità della

narrazione poiché «Tutti i dolori sono sopportabili se trasformati in racconto» (Cyrulnik, 1999, p. 115), tuttavia scrivere lunghi testi era molto faticoso e forse non mi sentivo abbastanza preparata per supportarla in questo percorso.

L'apprendimento dell'uso del PC si è rivelato una strategia indispensabile per il raggiungimento dei differenti obiettivi di autonomia. Maria è stata coinvolta in un processo di apprendimento che, partendo dalle sue passioni, ha stimolato la curiosità spingendola a voler interagire, dialogare con il mondo, ad ampliare l'orizzonte degli interessi personali, ad accedere autonomamente alle informazioni, a contribuire al miglioramento del benessere sociale. La peculiare esperienza di emancipazione Maria conferma l'attualità dei molteplici richiami internazionali a tutela dei diritti delle donne interessate da disabilità. Infatti i principali documenti, la *Convenzione Onu dei diritti delle persone con disabilità* 2006 e il *Report* dell'European Disability Forum (EDF) 2013, ribadiscono la necessità di strutturare interventi educativi ecologici per l'abbattimento di ostacoli e barriere di accesso alla piena partecipazione alla vita comunitaria, ai contesti di formazione, relazione pubblica e di svago.

Riferimenti bibliografici

- Besio, S. (2005). *Tecnologie assistive per la disabilità*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Carruba, M. C. (2014). *Tecnologie e disabilità. Pedagogia speciale e tecnologie per un'inclusione possibile*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Cyrulnik, B. (1999). *Il dolore meraviglioso*. Milano: Frassinelli.
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia Speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci
- Favorini, A. M. (2009). La coeducazione del disabile negli anni della scuola primaria. In M. Pavone (a cura di) *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. (pp. 221-250). Trento: Erickson.
- Gaspari, P. (2011). La narrazione: una risorsa per l'inclusione delle persone disabili. In A. Mura (a cura di), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ianes, D. (2004). *La diagnosi funzionale secondo l'ICF*. Trento: Erickson.
- Marone, F. (2007). La formazione del femminile tra identità e differenze. In S. Olivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire* (pp. 236-255). Milano: Edizioni Angelo Guerini Associati.
- Maslow, A. (1973). *Motivazione e personalità*. Roma: Armando.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mura, A. (2004). *Associazionismo familiare, handicap e didattica*. Milano: FrancoAngeli.

- Mura, A. (2006a). *Associazionismo e disabilità: L'expertise educativa delle famiglie*, parte I, «Erreesse Gulliver», n.65, 103-106.
- Mura, A. (2006b). *Associazionismo e disabilità: L'expertise educativa delle famiglie*, parte II. Erreesse Gulliver, n.65, 106-109.
- Mura, A. (a cura di). (2006c). Dal bisogno assistenziale all'idea comunità solidale. *L'integrazione Scolastica e Sociale*. Vol. 5, n.2.
- Mura, A. (2007a). Tra welfare state e welfare society: il contributo culturale e sociale dell'associazionismo al processo di integrazione delle persone disabili. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Mura, A. (2007b). Tra storia e attualità: l'associazione nazionale famiglie di persone con disabilità intellettiva e/o relazionale. *Erreesse Gulliver*, n. 68, 104-108.
- Mura, A. (2008). Un percorso lungo quasi un secolo: il contributo dell'associazionismo tra «vecchie» e «nuove» istanze di cittadinanza. *Erreesse Gulliver*. n. 80, 111-114.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Pagliara, S. M. (2015). Il significato e il senso della tecnologia nella scuola. In L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 151-161). Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2009). Progettualità familiare agli inizi difficili della vita. In M. Pavone (a cura di), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta* (pp. 27-44). Trento: Erickson.
- Shon, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.

9. Orientamento e formazione: le pratiche didattiche degli insegnanti

di Antioco Luigi Zurru

1. Didattica e orientamento: quale cornice?

Le azioni e le pratiche inerenti alla didattica possono essere considerate come elementi che a pieno titolo sostanziano il processo di orientamento di tutti gli studenti (de Anna, 2014; Domenici, 1998; Gennari, 1996; Moliterni, 2013; Mura, 2005a, 2016). Tale consapevolezza, però, risulta ancora piuttosto flebile fra le molteplici rappresentazioni. Si tratta di un elemento di incertezza spesso non facile da sradicare, anche perché in parte celato dalla vasta risonanza ascritta al ruolo della scuola e degli insegnanti nei processi di accompagnamento e di orientamento, specie in relazione al percorso di crescita e autonomizzazione dell'alunno disabile.

È pur vero, infatti, che l'orientamento non è più concepito «come lo strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma assume un valore permanente nella vita di ogni persona» (MIUR, 2014, p. 2). Una tale prospettiva, però, continua a essere in qualche modo racciata dalla pervasiva tendenza di creare azioni di orientamento nelle scuole secondarie, ovvero in quei frangenti in cui si esplicano alcuni basilari momenti di transizione nella formazione.

Nella complessità di tale scenario emerge sempre meno il ruolo e la portata pedagogico-didattica dell'azione degli insegnanti. Non sembra essersi diradata la coltre confusiva attorno al processo di orientamento che spesso ne ha distorto il senso e il significato formativo (Mura, 2005a; Mura in questo volume). Nonostante anche da parte del MIUR si parli di orientamento in termini di azione volta ad

«aiutare le persone a sviluppare la propria identità» (MIUR, 2014, p. 4), i rimandi ad adeguati percorsi di accompagnamento continuano a rimanere agganciati alle esigenze relative alla scelta dei diversi indirizzi di studio, ancorando l'orientamento ai momenti di passaggio e alle transizioni scolastiche. Inoltre, per quanto riguarda la centralità del ruolo delle figure strumentali e specializzate per la progettazione e per la programmazione delle azioni all'interno dell'istituzione scolastica, così come quello dei docenti, il rimando a una precisa formazione sui temi dell'orientamento continua a lasciare spazio al dubbio sull'adeguatezza della competenza didattica dei docenti in merito.

La confusione, inoltre, può essere ingenerata da un'altrettanto insidiosa mispercezione del compito formativo ed educativo che la scuola deve poter realizzare. Nonostante la scuola abbia sempre più precisamente identificato il proprio mandato nell'azione volta a «promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti» (MIUR, 2012, p. 7), ancora troppo spesso ci si riferisce ai compiti di apprendimento in termini di sola istruzione, la quale deve attestarsi su canoni di efficacia ed efficienza con strumenti valutativi spesso inadeguati, orientati alla sola rilevazione di conoscenze e abilità a queste riferibili.

Anche se espresso in maniera sintetica, si può dire che il rischio rispetto al tema "orientamento e formazione" sia quello di cedere a ragioni di carattere efficientistico a discapito della dimensione di autenticità cui dovrebbe volgere ogni azione che, attraverso la formazione, voglia restituire anche al soggetto disabile un'adeguata consapevolezza di sé, in termini di competenze maturate, difficoltà da gestire e obiettivi da costruire. A tal proposito, risulta di non poco conto e irrinunciabile, anche in un contesto così ricco dal punto di vista delle possibilità di istruzione e scolarizzazione come quello attuale, riappropriarsi di un'idea di educazione e di formazione delle giovani generazioni in termini di costruzione di percorsi apprenditivi volti al favorire «le possibilità della persona di educarsi e di auto-costruire la propria identità attraverso nuove capacità riflessive e relazionali» (Mura, 2005a, p. 84). Si tratta, quindi, di promuovere anche attraverso il quotidiano agire didattico un apprendimento si-

gnificativo (Castoldi, 2009, 2011; Cottini, 2017; Perrenoud, 2010), capace di fornire agli alunni, in qualsiasi condizione esistenziale e di apprendimento, non solo gli strumenti utili a percorrere al meglio itinerari di formazione e di impiego così come costruiti da altri, ma anche la volontà e la consapevolezza necessarie a tracciare sentieri ancora inesplorati. Si tratta, quindi, di stimolare un apprendimento auto-generante, incoraggiando l'espressione di abilità e competenze in termini di disponibilità a *imparare ad imparare* in un contesto capace di fornire a tutti gli alunni le occasioni per acquisire consapevolezza sulle proprie potenzialità e risorse (MIUR, 2012).

In una matura prospettiva di orientamento, che non si esaurisce con la scelta dell'indirizzo scolastico per la prosecuzione degli studi e nella transizione nel mondo del lavoro, deve poter assumere centralità la dimensione formativa. Anche la persona disabile deve poter maturare competenze con le quali accompagnare e orientare il proprio processo di crescita verso un Progetto di Vita quanto più possibile autonomo in un contesto scolastico capace di generare di risposte nei confronti dei bisogni di orientamento in ogni fase dell'apprendimento (MIUR, 2009). Diventa quindi importante pensare alla promozione, anche didattica, di metodi e stili personali di studio e approccio al compito; allo sviluppo di competenze con cui acquisire capacità di attivazione nei confronti dei problemi; alla stimolazione delle capacità di autovalutazione; all'ideazione di esperienze didattiche che stimolino il processo di sperimentazione e di conoscenza di sé da parte di ogni alunno. Anche nell'attuale contesto culturale, in cui la competenza sulle pratiche di orientamento sembra essere ascritta a molteplici professioni, spesso focalizzate sulla definizione di un possibile profilo attitudinale dei giovani - a sua volta indirizzato all'identificazione del più proficuo percorso d'impiego - diventa importante dar corpo a un processo di emancipazione dell'individuo disabile attraverso il lavoro didattico (Mura, 2016; Mura & Zurru, 2017).

Quelli appena enunciati sono gli elementi sintetici di un fare professionale che interpreta il proprio ruolo orientante attraverso ogni azione educativa e ogni scelta metodologica e strategica, finalizzate alla promozione dello sviluppo identitario e di autonomia della persona disabile. La possibilità di focalizzare l'attenzione sull'esperienza individuale dell'alunno, quale che sia la sua condizione

di salute o di apprendimento, pone gli insegnanti di fronte a un inatteso (Schön, 1983), un'espressione di sé non immediatamente inquadrabile in un piano strategico e metodologico ben definito. È necessaria, allora, una lettura didattico-ermeneutica (Gaspari, 2014) per comprendere la realtà dell'alunno, la storia del suo bagaglio biografico e dell'ambiente in cui vive, per comprendere come orientarlo nel percorso di maturazione delle competenze (de Anna, 2014).

2. Sfide dell'apprendimento e consapevolezza didattiche

Tracciato attraverso tali rimandi, lo sfondo teorico relativo alla pregnanza dei processi didattici nell'azione di orientamento a scuola sembra essere sufficientemente chiaro. In tal senso, è evidente che il processo di orientamento non rimanda a dinamiche educative altre, ulteriori, rispetto al processo di sviluppo individuale e di apprendimento promosso nella pratica didattica, né questa si pone come compito scolastico istituzionale, esclusivo e centrale rispetto alla marginalità ed estemporaneità delle attività di orientamento.

Se è pur vero che ancora permangono delle incertezze in termini culturali, tale realtà sembra ormai sempre più chiara nelle percezioni degli insegnanti che quotidianamente sviluppano i processi di apprendimento in aula. A riguardo, nell'ambito di una rilevazione sistematica nella realtà scolastica regionale sarda, con particolare riferimento a uno dei dieci ambiti territoriali in cui questa è suddivisa (art. 1, commi 66 e 68 della Legge n. 107/2015), gli insegnanti di scuola impegnati in un corso di formazione hanno restituito alcuni importanti elementi di riflessione. Attraverso un questionario anonimo di inchiesta esplorativa, costituito da 10 item a stimolo chiuso, si è voluto sondare alcuni elementi della realtà didattica del quotidiano relativamente ai due nuclei tematici sui quali l'indagine poggiava: i processi dell'orientamento e la didattica per competenze. L'analisi dei risultati ottenuti, riletta in termini prospettici piuttosto che attraverso una sola trattazione statistica (de Ketele & Roegiers, 2013), permette di mettere in evidenza la consapevolezza che gli insegnanti hanno del proprio ruolo e di quello della didattica nei processi di orientamento.

Fra i 150 intervistati, il 60% degli insegnanti della scuola dell'in-

fanzia e del primo ciclo (primaria e secondaria di I grado) dichiara di impegnare il quotidiano lavoro scolastico alle pratiche dell'orientamento. A questo dato, già significativo, si deve aggiungere l'ulteriore 12% che dedica molto tempo al lavoro di orientamento nell'ambito delle quotidiane attività didattiche svolte nelle classi ponte, sia all'infanzia sia nella primaria. Se letti in maniera disgregata, cioè per ordine di scuola, i dati diventano ancora più eloquenti. La tendenza a considerare la didattica *tout court* quale strumento di orientamento è forte non solo fra gli insegnanti della scuola secondaria di I grado (60%), ma anche fra quelli dell'infanzia (62%) e della primaria (64%).

Certo sono evidenti ancora alcune incertezze, se si considera che il 15% degli insegnanti della scuola dell'infanzia continua a dirsi estraneo al lavoro dell'orientamento, così come il 10% dei docenti della scuola primaria. Tale aspetto risulta, però, meno incisivo se si considera che per il 74% degli intervistati i diretti responsabili dello sviluppo dei processi di orientamento sono gli stessi insegnanti curricolari e non, invece, docenti con una particolare specializzazione o figure professionali altre. Si tratta di una convinzione generalmente assunta in tutti gli ordini di scuola, ma particolarmente sentita fra gli insegnanti di scuola primaria, i quali con l'80% delle occorrenze si discostano dalle percezioni dei colleghi di oltre dieci punti percentuale.

Il ruolo fondamentale dell'insegnante nella guida e nello sviluppo dei processi di orientamento si evince anche dalle indicazioni sul significato e sul senso di tali processi. Chiamati a definire il concetto di orientamento nella scuola, per il 77% dei casi, gli insegnanti si rifanno all'idea di un percorso di partecipazione attiva e significativa di ogni individuo al proprio percorso di crescita, maturazione ed emancipazione. Solo nel 19% delle risposte emerge ancora la rappresentazione dell'orientamento in termini di definizione dei percorsi di istruzione in relazione alle caratteristiche attitudinali degli studenti.

Rispetto alla possibilità di concepire la centralità della didattica nel processo di orientamento, stando alle risposte ottenute, la cosiddetta "didattica delle competenze" appare un approccio interessante, perché capace di restituire alle dinamiche dell'apprendimento un ruolo fondamentale nello sviluppo e nell'emancipazione del soggetto,

fornendo gli strumenti culturali e personali con i quali costruire il proprio percorso di vita. Facendo riferimento alle otto competenze chiave del Quadro europeo (CE, 2006), una porzione importante degli intervistati (47%) ritiene che tutte le competenze, in maniera complessiva, concorrano alla maturazione degli elementi con i quali gli alunni possono essere orientati ed imparare ad auto-orientarsi nel processo educativo. Più evidente, anche se di poco, il ruolo ascrivito dagli insegnanti alla competenza definita *Imparare a imparare* (51%) rispetto ad alcune delle altre (competenza matematica, linguistica e digitale).

Sotto il profilo didattico, *Imparare a imparare* significa organizzare i processi dell'apprendimento perché ogni soggetto, a partire dalle proprie condizioni di vita, possa definire un bagaglio di esperienze e di conoscenze con cui costruire, narrare e significare la propria espressione individuale. Non si tratta, quindi, esclusivamente di individuare conoscenze di base cui fare riferimento, ma consentire agli individui di sviluppare una significativa autonomia di esplorazione e costruzione dei costrutti con cui interpretare e valorizzare le dinamiche culturali, sociali e relazionali della comunità d'appartenenza.

La preminenza di tale competenza assume, però, un rilievo differente a seconda del fatto che si considerino i dati in relazione al grado scolastico. In maniera decrescente dall'infanzia (62%) fino alla scuola secondaria di I° grado (46%), la competenza *Imparare a imparare* è ritenuta la dimensione preponderante dell'apprendimento scolastico. La centralità della competenza *Imparare a imparare* è comunque un dato che accomuna in maniera trasversale la percezione di tutti coloro che hanno dichiarato di dedicare l'intero sforzo didattico al processo di orientamento (59%) e che lo hanno inteso in termini di percorso di partecipazione e coinvolgimento attivo del soggetto alla propria crescita (51%).

Che i processi dell'orientamento non siano altro dalla didattica, intesa nella sua più ampia accezione e realizzazione di condizioni per lo sviluppo umano, esperienziale e conoscitivo, divenendone piuttosto la struttura portante, allo stesso tempo scheletro e orizzonte di riferimento, sembra essere un aspetto ampiamente confortato da quanto finora rilevato. L'accoglimento, da parte degli insegnanti, della sfida educativa rappresentata dal costrutto delle competenze diventa la spia di una forte propensione a concepire se stessi e il proprio ruolo in termini di accompagnatori e curatori della progres-

siva maturazione individuale degli alunni, desiderosi di trovare la loro espressione identitaria. Inoltre, perché questa possa realizzarsi nella maniera più autentica possibile per ciascuno, in qualsiasi condizione esistenziale e di salute, diventa necessario che gli insegnanti concepiscano la disponibilità/capacità di *imparare ad imparare* quale archetipo dello stesso impianto didattico.

3. Insegnanti e storie di integrazione scolastica

I pregiudizi e gli stereotipi che ancora oggi costringono la realtà esistenziale della persona con disabilità, piuttosto che essere ormai retaggio del passato e lontano ricordo (Mura, 2005b, 2016; Mura & Zurru, 2017), inducono a concentrare gli sforzi e indagare sempre più a fondo le percezioni e le convinzioni degli insegnanti intorno alle tematiche dell'educazione e dell'emancipazione della persona disabile. È interessante, così, comprendere attraverso quali modalità e interventi le consapevolezze finora rilevate costituiscano la base di azioni didattiche concepite quali strumenti per l'orientamento della persona disabile verso un autentico e autonomo Progetto di Vita.

A tal proposito, va sottolineato come alcune condizioni esistenziali e di apprendimento possano anche non destare particolari preoccupazioni in termini educativi e di sviluppo. In altri frangenti, invece, gli alunni si trovano in situazione di difficoltà e di disabilità obiettivamente complesse e spesso caratterizzate da importanti limitazioni funzionali. Anche in tali condizioni, la didattica assume un ruolo di particolare rilievo nel processo di orientamento. Per comprenderne a fondo l'origine, la natura e le possibili declinazioni si rivelano utili i dati estrapolati da un'intervista conversazionale rivolta ad alcuni insegnanti nell'ambito di un più ampio percorso di indagine, rilevazione e consulenza presso la stessa istituzione scolastica che ha ospitato i percorsi di formazione di cui si è già detto. Il colloquio è stato preceduto da una breve sintesi degli interessi di ricerca che muovevano l'intervista (Lucisano & Salerni, 2002) oltreché dalla garanzia sul pieno anonimato dei dati, così da permettere ai soggetti di esprimersi nella più ampia libertà. Considerando la realtà di team che spesso caratterizza il lavoro nell'ambito della scuola del primo ciclo, specie nella scuola primaria, per valorizzare a pieno il

quadro delle interazioni che strutturano il processo educativo-didattico si è optato per un'intervista di gruppo (de Ketele & Roegiers, 2013; Frey & Fontana, 1991). Al colloquio hanno preso parte tre insegnanti, tutte di genere femminile, delle quali una attualmente in pensione; in due hanno il titolo di specializzazione per il sostegno e una di esse ha finora mantenuto il proprio ruolo su posto di sostegno senza mai passare al ruolo comune. Nel rappresentare il proprio lavoro didattico, le intervistate hanno raccontato di un'esperienza risalente a circa vent'anni fa, quando ebbero a lavorare nello stesso contesto classe, nel quale una di loro assunse il ruolo di insegnante specializzata.

Nel raccontare dei tre anni trascorsi insieme nella scuola primaria, dalla classe terza fino alla quinta, le insegnanti si sono alternate senza difficoltà e con entusiasmo, quasi fossero state maggiormente stimolate dall'occasione di discutere, chiarire e precisare ancora una volta aspetti del loro lavoro, piuttosto che preoccupate di corrispondere alle esigenze dell'intervistatore. Se spesso, durante le interviste, è possibile incappare in silenzi, anche significativi, la pregnanza dei temi dell'orientamento nella percezione delle tre insegnanti non ha lasciato spazio a indugi e imbarazzi; l'opportunità si è rivelata occasione per una generosa rivisitazione e documentazione del proprio lavoro.

Del gruppo classe di cui le intervistate hanno riferito faceva parte un'alunna interessata da una situazione di disabilità complessa, con "handicap grave" come si sarebbe detto al tempo. Si tratta di una bambina, ora adulta, il cui nome rimane coperto dall'anonimato, con una severa audiolesione e difficoltà visive. Attualmente, la giovane segue un percorso di abilitazione a seguito di un recente impianto cocleare.

Le insegnanti, sollecitate al racconto di quell'esperienza, hanno ricordato che

[...] quando [nome] è arrivata a scuola aveva il suo bel caratterino... (Insegnante A).

È ancora così! È il suo tratto caratteriale principale: quello che vuole lo ottiene. È un carattere molto forte (Insegnante B).

Beh, sul suo carattere ci abbiamo dovuto lavorare: inizialmente buttava tutto per terra e voleva che glielo raccogliessimo, si impuntava. Per fortuna

tutte siamo intervenute sempre allo stesso modo, non cedendo, e educandola a fare anche da sé (Insegnante A).

Si tratta quindi di un'alunna di cui le insegnanti hanno definito un quadro interpretativo ben chiaro, che va al di là della pervasività dei deficit sensoriali evidenziati nella documentazione certificativa, e che è capace di cogliere il senso ed il ruolo dei tratti caratteriali nello sviluppo personale del soggetto.

Il percorso di scolarizzazione della bambina non è stato del tutto lineare, almeno per quanto riguarda la strutturazione dell'equipe didattica. Il gruppo delle insegnanti, infatti, si è costituito solo a partire dal terzo anno della primaria, quando il precedente docente specializzato assegnato alla classe è stato sostituito. L'episodio emerge nel momento in cui le intervistate giungono a sottolineare quanto il ruolo coerente e stimolante assunto anche dalla famiglia sia stato importante per il successo formativo a scuola della bambina.

Quando eravamo in prima, la mamma ha avuto un ruolo importante. Se la scuola ha agito bene con [nome], la mamma ha fatto altrettanto... Una mamma forse anche un po' dura con la figlia, capace di collaborare con la scuola (Insegnante C).

Con la scuola è sempre andata d'accordo, non ha mai avuto contrasti, ci ha sempre appoggiato nel nostro lavoro e in qualsiasi cosa (Insegnante A).

Beh! Aveva avuto dei contrasti perché non otteneva ciò che lei chiedeva per la figlia dal punto di vista ..., non so: le ore di sostegno per la figlia, il lavoro da svolgere ... (Insegnante B).

Le intervistate, in questo caso, fanno riferimento al periodo dei primi due anni di scuola, quando il ruolo di sostegno era assunto da un'altra insegnante che ha poi dovuto lasciare il team. Secondo quanto emerge, nelle prime due classi la docente non sembrava aver incarnato appieno la propria funzione educativa. Infatti, i contrasti con la famiglia nascevano perché

L'insegnante di sostegno non era ben accolta dalla madre che, essendo molto esigente, voleva che la figlia andasse di pari passo con la classe. Vedeva un certo rallentamento degli apprendimenti (Insegnante C).

Come un accomodamento da parte della docente specializzata: la docente era convinta del fatto che non fosse il caso di “insistere” più di tanto nei suoi confronti, aveva forse una percezione sminuente della ragazza (Insegnante A).

Di fronte alle motivate pressioni della famiglia la docente ha poi preferito chiedere di essere trasferita ad altra classe.

Nonostante lavorasse con noi già da un quinquennio, di fronte a questo caso si è arresa; lei non era abituata... Era abituata, secondo me, a bambini più tranquilli, anche con grosse difficoltà, ma che magari avevano poca crescita dal punto di vista dell'apprendimento. Questa ragazza, invece, aveva voglia di fare e una famiglia pretendeva gli stessi risultati in base alle sue capacità. La bambina lavorava, lei ha fatto il programma e l'attività di classe, anche con gli adattamenti che proponeva l'insegnante specializzata. (Insegnante A).

Oggi, come già detto, la bambina di cui le insegnanti riferiscono è una giovane donna di circa ventisette anni, la quale, a detta delle intervistate, vive con intensità la sua esperienza di vita, viaggiando e coltivando numerose passioni ed amicizie in tutta autonomia, vicino e lontano da casa. Dopo una non proficua esperienza universitaria nell'ambito della giurisprudenza, sta maturando l'idea di iscriversi in un corso di studi nell'ambito educativo, dove sembra aver sviluppato una forte inclinazione nei confronti dell'età infantile.

4. Competenza e consapevolezza didattico-metodologica nei processi di insegnamento-apprendimento

Nell'ambito dell'intervista svolta, ciò che maggiormente interessa non è riducibile alla valutazione degli esiti del percorso formativo e realizzativo della persona, o a una definizione dei livelli particolari di autonomia e autosufficienza con cui la giovane gestisce la propria esistenza.

D'altronde, per comprendere in maniera significativa la valenza e il senso di tali aspetti andrebbe investigata la percezione che di questi ha il soggetto in questione e le aperture esperienziali che ne sono derivate e possono ulteriormente generarsi. Coerentemente con quanto precede, invece, diventa utile comprendere quale ruolo

assuma la dimensione didattica nello sviluppo del percorso di orientamento e formazione della persona disabile.

Come evidenziato, il primo aspetto sul quale le insegnanti hanno soffermato la loro attenzione è stato il carattere dell'alunna, particolarmente forte e riottoso. Un tratto che, come emerso, ha impegnato il lavoro quotidiano di tutte le insegnanti: «sul suo carattere ci abbiamo dovuto lavorare [...]. Per fortuna tutte siamo intervenute sempre allo stesso modo [...]. Il passaggio, oltre a rimandare alla quotidianità dell'approccio anche in termini orientativi, mette in luce l'unitarietà delle intenzioni educative alla base del lavoro e la collegialità con cui questo si è svolto.

Insomma, diciamo che non era o non è stato sempre così. In molti posti, non era facile, l'insegnante di sostegno era l'insegnante di sostegno che seguiva quel bambino e l'insegnante di classe era l'insegnante di classe. Io mi sono sentita dire anche, alla programmazione, chiedendo di cosa avrebbero dovuto fare, «ah guarda io ora non te lo posso dire, poi vedremo». Mi sono trovata anche ad improvvisare mentre l'insegnante di classe svolgeva il proprio programma (Insegnante B).

Nella nostra équipe è stato diverso, io nasco come insegnante di scuola speciale..., quindi non potevo, data l'esperienza passata, confrontarmi con lei in questi termini, c'era già una forte consapevolezza, una modalità di approccio al lavoro che guardava al gruppo insegnante in maniera collegiale. Anche questo, però, è un aspetto non pienamente condiviso da altre insegnanti di sostegno (Insegnante C).

Si tratta di un aspetto fondamentale, sentito dalla maggior parte degli insegnanti, anche se tuttora difficile da costruire e consolidare nei diversi gruppi docenti. Di fronte alla condizione di disabilità si ha sempre ancora l'impressione che il lavoro educativo debba essere caratterizzato dal solo approccio individualizzato, di cui è l'insegnante specializzato a doversi preoccupare. Il fulcro del percorso di sviluppo personale, invece, è nella partecipazione alla dinamica della classe, resa possibile e costantemente valorizzata da tutte le insegnanti del team.

Per quanto riguarda anche il caso di [nome], la lezione partiva sempre dall'insegnante di classe, si attuavano strategie e modalità che permettevano di farla partecipare pienamente. Il fatto che la lezione partisse dalle esi-

genze di [nome], secondo me era una cosa per lei molto importante perché voleva dire essere all'interno di un gruppo, la classe, al quale lei apparteneva ed entro il quale lei contava quanto gli altri ed era messa in condizione di partecipare (Insegnante B).

Sono certo numerosi gli accorgimenti, metodologici e strategici, oltre che tecnologici, necessari perché si possano creare le condizioni per permettere anche all'alunno in situazione di disabilità particolarmente complessa di partecipare. L'esperienza delle docenti, a riguardo, è densa e ricca, ma ciò che maggiormente interessa è la prospettiva con cui ogni scelta e percorso sono stati strutturati.

Diciamo che con [nome] l'importante era intervenire a livello comportamentale e di socializzazione perché lei tendeva a non rispettare le regole con l'idea che tutto le fosse dovuto, come spesso accade da parte dei bambini disabili, che hanno spesso la pretesa di affermare, o forse è spirito di sopravvivenza, «io sono come sono e quindi tu mi devi dare quello che chiedo». Invece la nostra risposta è stata «tu sei come sei e puoi essere come ancora non sei»! Puoi crescere (Insegnante B).

Il percorso formativo e di orientamento entro il quale le insegnanti hanno condotto la giovane alunna rimanda ad un processo di ristrutturazione e trasformazione identitaria che si definisce in un dialettico rapporto tra l'attuale e il possibile (Mura, 2013). Si tratta di una dinamica che appare chiara quando una delle insegnanti riferisce anche la propria esperienza in un diverso frangente, occasione in cui ha dovuto spiegare al genitore, che stavolta non capiva gli sforzi del docente,

[...] non può essere né il genitore né l'insegnante a porre limiti all'alunno, al suo apprendimento; quando egli dirà basta si vedrà. L'insegnante deve sempre pretendere il meglio dall'alunno. [anche in quel caso] il potenziale di crescita c'era, perché fermarsi alla certificazione con l'idea che «non ce la fa, non lo faccio»! Prova! Non per sminuire la diagnosi, che è medica. Solo man mano che ci si lavora si evidenziano le potenzialità e le capacità dell'alunno. Se il bambino lavora perché sminuirlo (Insegnante B).

Per molto tempo, invece, tra gli insegnanti di sostegno c'è stato questo modo diverso di vedere la cosa, un accomodarsi (Insegnante A).

Non si tratta, allora, di affidarsi a una metodologia particolare rispetto ad altre, magari ritenuta più efficace o adatta alla tipologia di deficit, entro il quale spesso si confina la condizione del soggetto. Si tratta, come già accennato, di interpretare in senso anche ermeneutico-esistenziale l'altro.

Fare l'insegnante specializzato vuol dire che bisogna spingere per la crescita dei bambini. I bambini vanno sempre considerati... bambini. Non bambini con handicap, ma bambini. L'insegnante si deve spingere con il lavoro finché loro danno... A me la certificazione non mi serve, nel senso che io vedo il bambino, comincio il mio lavoro ed è poi il bambino che mi dice «questo non riesco», o meglio, mi accorgo io che forse devo modificare il percorso (Insegnante B).

In definitiva, il percorso educativo e didattico che la giovane alunna ha realizzato sotto la guida delle insegnanti e che oggi le permette di valutare le proprie condizioni, inclinazioni e aspettative si configura come uno

[...] sforzo non indifferente, una crescita anche quella, al pari degli apprendimenti, perché riguarda il modo in cui si cresce nell'essere persona (Insegnante B).

È così che, allora, si comprendono le percezioni anche più immediate che le insegnanti hanno espresso, durante l'intervista, ancora prima che fosse introdotto il tema dell'orientamento, facendo riferimento al ruolo fondamentale della scuola che è

[...] principalmente quello di insegnare agli alunni ad essere delle persone... educate e rispettose. Non si può fare diversamente dall'essere. I bambini non devono apprendere... in quel momento... perché la maestra vuole sapere di quel contenuto. Io dico sempre ai miei alunni «voi non dovete apprendere perché ve lo dice la maestra, voi dovete apprendere perché dovete essere in grado di utilizzare tutte le informazioni che vi offre la maestra» (Insegnante B).

È evidente che si tratta di una prospettiva di scolarizzazione ampiamente orientata alla maturazione di competenze plurime e non solo basata sull'acquisizione di contenuti, più o meno complessi, ma spesso concepiti e vissuti dagli alunni come inerti e insignificanti nei

confronti della propria esperienza di vita. In tal senso, l'apprendimento non è un percorso fine a se stesso, quanto una modalità culturalmente connotata di costruire strumenti personali con i quali interpretare l'ambiente, le relazioni ed il proprio ruolo nella comunità d'appartenenza.

Ciò che è difficile far capire è che ciò che si impara a scuola è necessario per gestire la vita di tutti i giorni, gestendo in maniera interdisciplinare le diverse informazioni che possiedono (Insegnante B).

Riferimenti bibliografici

- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- CE (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, L(394), 10-18.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci Editore.
- de Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2013). *Metodologia della raccolta di informazioni. Osservazione, questionari, interviste e studio dei documenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Domenici, G. (1998). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli.
- Frey, J. H., & Fontana, A. (1991). The group interview in social research. *The Social Science Journal*, 28(2), 175-187. [http://doi.org/10.1016/0362-3319\(91\)90003-M](http://doi.org/10.1016/0362-3319(91)90003-M)
- Gaspari, P. (2014). Inclusione e diritti di cittadinanza: una nuova idea di scuola nella comunità. In P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva* (pp. 53-94). Roma: Anicia.
- Gennari, M. (1996). Istituzioni di didattica. In M. Gennari (a cura di), *Didattica generale* (pp. 29-78). Milano: Bompiani.
- Lucisano, P., & Salerno, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- MIUR. (2009). *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*. Roma: MIUR.
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. *Annali Della Pubblica Istruzione*.
- MIUR. (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Roma.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e Scienze Motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando Armando.
- Mura, A. (2005a). Orientamento formativo e azione didattica. In A. Mura (a cura di), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche* (pp. 79-114). Milano: FrancoAngeli.

- Mura, A. (2005b). Orientamento formativo e disabilità: famiglia, scuola, lavoro. In A. Mura (a cura di), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche* (pp. 143-188). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2013). Disabilità, identità e rappresentazioni sociali tra passato e presente. In A. Mura & A. L. Zurru (a cura di), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 19-42). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2017). *Handicap et processus d'inclusion. Questions conceptuelles du point de vue de la Pédagogie Spécialisée italienne*. Beau Bassin: Éditions Universitaires Européennes.
- Perrenoud, P. (2010). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflexive Practitioner* (tr. it. 1993). New York: Basic Books.

Gli autori

Il curatore

Antonello Mura è professore di Pedagogia Speciale presso l'Università di Cagliari, dove dirige il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno agli alunni con disabilità. Per i nostri tipi, è co-direttore della collana *Diversità e inclusione* e autore e curatore di numerosi volumi: *Associazionismo familiare, handicap e didattica* (2004); *L'orientamento formativo* (2005); *Pedagogia Speciale oltre la scuola* (2011); *Pedagogia Speciale* (2012); *Identità, soggettività e disabilità* (con A.L. Zurru, 2013); *L'insegnante specializzato* (con L. de Anna e P. Gaspari, 2015); *Diversità e inclusione* (2016). Nel 2017 ha pubblicato *Handicap et processus d'inclusion. Questions conceptuelles du point de vue de la Pédagogie Spécialisée italienne* (con A.L. Zurru, Éditions Universitaires Européennes, 2017).

I coautori

Patrizia Gaspari è professore di Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Urbino. È direttrice del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. Tra i suoi lavori più recenti: *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva* (a cura di, Anicia, 2014); *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale* (FrancoAngeli, 2015) e *Per una Pedagogia speciale oltre la medicalizzazione* (Guerini, 2017, Premio SIPED 2018). Ha pubblicato, inoltre, numerosi saggi e articoli su specifiche riviste nazionali e internazionali.

Lucia de Anna è Professore ordinario senior di Pedagogia e Didattica Speciale e Direttore del corso di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università di Roma "Foro Italico". Nel 2018 è stata nominata nel comitato dei Probiviri SIPeS. Ha, inoltre, coordinato diversi progetti di ricerca a livello nazionale e internazionale orientati a promuovere i processi di integrazione e inclusione in ambito scolastico, accademico e professionale. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Teaching accessibility and inclusion* (Carocci, 2016), *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente* (FrancoAngeli, 2016), con P. Gaspari e A. Mura, *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (FrancoAngeli, 2015), *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione* (Carocci, 2014, Premio SIPED 2015).

Marzia Mazzer ha conseguito un dottorato di ricerca in Scienze Cognitive presso l'Università di Messina ed è assegnista di ricerca in Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa presso l'Università degli Studi di Roma "Foro Italico". È, inoltre, docente nei corsi di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università di Roma "Foro Italico" e dell'Università degli Studi Internazionali di Roma. È autrice di numerosi saggi e articoli.

Mirca Montanari è dottoranda presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Urbino e tutor didattica nel Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità nello stesso Ateneo. Recentemente ha pubblicato: "Inclusione, BES e Scuola dell'Infanzia" in Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva* (Anicia, 2014); "Il tirocinio come esperienza inclusiva" in de Anna L., Gaspari P., Mura A. (a cura di) *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (FrancoAngeli, 2015).

Francesca Salis è professore di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Urbino. Ha conseguito l'abilitazione nazionale a professore associato nel 2017. La sua attività scientifica e di ricerca è orientata ai temi della Pedagogia Speciale, della cultura inclusiva e, in particolare, dei BES e della disabilità cognitiva in ogni fase del ciclo esistenziale. Membro della SIPES, pedagoga e formatrice, fra

le sue pubblicazioni, *Disabilità cognitiva e narrazione. Il contributo in Pedagogia speciale* (Anicia, 2016) e *La persona con Sindrome di Down* (Anicia, 2017).

Ilaria Tatulli è professore a contratto di Scienze Motorie e di Didattica Speciale per le disabilità sensoriali presso l'Università degli Studi di Cagliari. Ha conseguito un Dottorato di Ricerca Internazionale in "Culture, disabilità, inclusione: educazione e formazione" presso l'Università degli Studi di Roma "Foro Italico". I suoi interessi di ricerca riguardano l'inclusione scolastica e sociale delle persone disabili, con attenzione particolare alle questioni di genere. È autrice di numerosi saggi e articoli.

Daniele Altieri è pedagogo e insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola secondaria di secondo grado. È professore a contratto di Pedagogia Speciale presso l'Università di Cagliari. Componente del Consiglio Direttivo Nazionale UNIPED e componente della redazione del *Diogene's Journal*. Direttore e docente di numerosi corsi di formazione ed aggiornamento per insegnanti, pedagogisti, psicologi ed educatori. Tra i suoi scritti *Disabilità e lavoro: la storia di Adriano. Un percorso riuscito di integrazione* (Del Cerro, 2006).

Gabriella Marini, educatrice, ha maturato la sua esperienza professionale in numerosi anni di lavoro nei servizi educativi domiciliari e territoriali attraverso progetti finanziati con la L. n. 162/98. Attualmente lavora presso il servizio di assistenza educativa specialistica scolastica nell'area metropolitana di Cagliari.

Antioco Luigi Zurrù è professore a contratto di Didattica Speciale e assegnista di ricerca presso l'Università di Cagliari. Componente della SIPeS, le sue ricerche si concentrano sullo sviluppo identitario della persona disabile e sulla formazione degli insegnanti. Oltre a saggi e articoli, fra le sue pubblicazioni: *Identità, soggettività e disabilità* (a cura di, 2013), *La dimensione identitaria nella persona disabile* (2015, Premio SIPED 2018) e *Handicap et processus d'inclusion. Questions conceptuelles du point de vue de la Pédagogie Spécialisée italienne* (con A. Mura, 2017).

Diversità e inclusione: percorsi e strumenti
diretta da L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura

Ultimi volumi pubblicati:

PATRIZIA SANDRI, *Il tempo convenzionale*. Ricerche e proposte didattiche inclusive per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria.

ANTONELLO MURA, *Diversità e inclusione*. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte.

ROBERTO DAINESE, *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*.

LUCIA DE ANNA, PATRIZIA GASPARI, ANTONELLO MURA (a cura di), *L'insegnante specializzato*. Itinerari di formazione per la professione.

PATRIZIA GASPARI, *L'Insegnante specializzato al bivio*. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale.

VAI SU: www.francoangeli.it

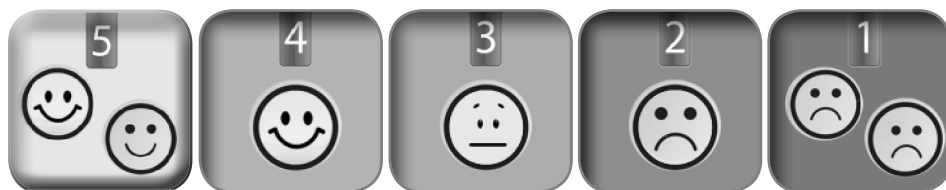
**PER SCARICARE (GRATUITAMENTE)
I CATALOGHI DELLE NOSTRE PUBBLICAZIONI
DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI:
PER FACILITARE LE TUE RICERCHE.**

Management & Marketing
Psicologia e psicoterapia
Didattica, scienze della formazione
Architettura, design, territorio
Economia
Filosofia, letteratura, linguistica, storia
Sociologia
Comunicazione e media
Politica, diritto
Antropologia
Politiche e servizi sociali
Medicina
Psicologia, benessere, auto aiuto
Efficacia personale, nuovi lavori

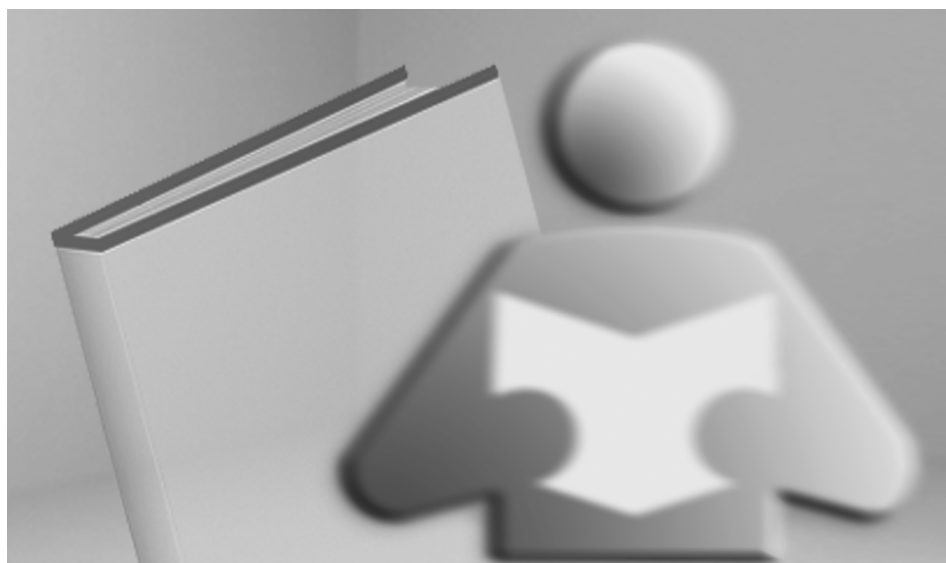


FrancoAngeli

QUESTO LIBRO TI È PIACIUTO?



Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



Seguici in rete



Sottoscrivi
i nostri feed RSS



Iscriviti
alle nostre newsletter

FrancoAngeli