

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-

nàndez 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

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 raccorciata 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., & Salerni, 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.