

SAGGI
Microstorie riflessive
per la formazione degli insegnanti di sostegno

di *Valentina Pennazio*
Università degli Studi di Genova

Abstract

Il presente contributo intende riflettere sull'importanza da attribuire alla narrazione come metodologia riflessiva da privilegiare nell'ambito della formazione degli adulti, con specifico riferimento ai percorsi di specializzazione frequentati dagli insegnanti (di ogni ordine e grado scolastico) per conseguire l'abilitazione all'esercizio delle attività didattiche di sostegno.

L'utilità del metodo narrativo, in questo contesto, risulta evidente in una duplice prospettiva: favorire la presa di coscienza critica di quanto acquisito, rielaborato e riutilizzato in una dimensione che coniuga conoscenze teoriche e applicazione pratica delle stesse; fare emergere quegli stili rappresentazionali, a volte errati e agganciati a pregiudizi inconsapevoli, che condizionano il modo con cui gli insegnanti strutturano la relazione, definiscono gli obiettivi e i percorsi in presenza di studenti con bisogni educativi speciali. Quando gli insegnanti sono chiamati a riflettere sul proprio agire didattico, soprattutto in relazione a situazioni di complessità, parlano spesso dell'importanza di tenere conto di quanto già vissuto nell'esperienza pratica, o di usare l'istinto professionale e/o l'intuizione per assolvere compiti e situazioni didattiche di vario tipo e difficoltà. I paradigmi epistemologici che definiscono l'apprendimento adulto e i presupposti postmoderni riferiti all'apprendimento riconoscono agli adulti la possibilità di vivere situazioni ed esperienze formative; questi eventi si presentano come opportunità di conoscenza la cui valenza dovrebbe essere indagata partendo proprio dalle specifiche concezioni che gli insegnanti in formazione, protagonisti di tali eventi, elaborano. Attraverso una logica induttiva è possibile, infatti, utilizzare i racconti degli insegnanti in formazione per elaborare una *working theory*, utile per interpretare le modalità di apprendimento, definire gli apprendimenti (che costituiscono i saperi professionali dell'insegnante di sostegno) e i cambiamenti rappresentazionali utili per la promozione di una cultura inclusiva.

This paper aims to reflect on the importance of storytelling as a reflective tool in adult education with particular reference to specialist courses that teachers (all grades of school) attend to get a license to teach students with special educational needs. In this context, the narrative method is useful in a dual perspective: become aware, critically, of what They learned, reworked and used and be able to combine theoretical knowledge with practical application; highlight their representational styles, sometimes incorrect and linked to unconscious biases that affect on: how to structure the relationship, how to define the objectives and learning paths in the presence of special educational needs. When teachers think about their teaching work, especially in relation to complex situations, often they speak of the importance of considering the knowledge learned in practical experience, or on the use of the professional instinct or intuition in order to accomplish tasks and teaching situations, various in type and difficulty.

The epistemological paradigms, that define the adult learning and post-modern assumptions related to learning, give to adults the opportunity to try situations and learning experiences; These are opportunities for teachers of knowledge whose value can be investigated starting from the meaning that the same teachers give to these opportunities. By using an inductive logic is possible to start from the stories of adults in training for to develop a working theory able to: interpret the ways of learning, define the learning (which constitute the professional knowledges of support teacher and the representational changes to promote an inclusive culture).

1. Significati della formazione in età adulta: tra narrazione e riflessione

In epoca post-moderna le concezioni e le riflessioni teoriche sull'apprendimento in età adulta hanno riconosciuto l'esistenza di una pluralità di situazioni e contesti in cui tale apprendimento può verificarsi e hanno posto l'accento non tanto sui processi mnemonici ma su quelli riflessivi/narrativi nei quali viene valorizzata sia la capacità di riflettere sull'esperienza e sulle azioni intraprese, sia la capacità di agganciare/intrecciare aspetti teorici con quelli pratici.

Il post-modernismo e il socio-culturalismo diventano premesse epistemiche di quella centratura che, nell'ambito della formazione degli adulti, viene posta sul soggetto che apprende e sul contesto professionale nel quale è immerso, ponendo in secondo piano i contenuti stessi dell'apprendimento. Alla razionalità moderna della scienza vengono, inoltre, contrapposti paradigmi alternativi (il post-positivismo, la *critical-theory*, il costruttivismo), ciascuno portatore di modi diversi di concepire la realtà e di definire le conoscenze ma, accomunati dall'idea che la realtà in sé non sia conoscibile in assoluto, spiegabile nel dettaglio e non collegabile a una conoscenza oggettiva.

Comprendere quale sia il senso della formazione in età adulta esige una riflessione che parte proprio dal nuovo modo con cui il pensiero post-moderno concepisce tale età della vita e i connessi processi di acquisizione della conoscenza.

L'età adulta non è più considerata in rapporto a una presunta stabilità, ma ricondotta a "fase della vita in mutamento", sia per quanto concerne i significati attribuiti allo sviluppo delle funzioni cognitive e intellettive, sia per quelli attribuiti alla personalità e ai ruoli sociali (McCluskey & Reese, 1984; Tennant & Pogson, 1995). A essere messa in discussione è proprio l'idea di "stabilità adulta" su differenti piani: quello delle relazioni familiari, quello della condizione professionale, quello degli atteggiamenti, dei principi, dei comportamenti con il riconoscimento della possibilità, per l'adulto, di rivivere e intraprendere (anche per la prima volta) esperienze un tempo riservate solo a particolari momenti dell'esistenza (Demetrio, 1990; 1995). In una prospettiva in cui gli individui adulti non sono più collocati in una condizione di finitezza ma di incompleta conformazione intellettuale, conoscitiva, in continua attesa di ulteriori occasioni per perseguire miglioramenti e arricchimenti, è riconosciuta e promossa la possibilità di intraprendere nuovi processi formativi in cui dovranno essere però valorizzate inedite forme di appropriazione del sapere (Demetrio, 1996). A fronte di una evidenza oggettiva della realtà esiste, infatti, una riflessività umana che permette di coglierla; dunque, saranno da valorizzare momenti in cui riflettere sull'atto cognitivo (e non solo) che ha permesso di apprendere, di capire, di rielaborare, di fare proprie le conoscenze inserendole in una prospettiva di senso possibilmente pratica (Morin, 1997). In questa prospettiva, il processo di acquisizione delle conoscenze dovrebbe configurarsi maggiormente come un approccio di tipo esperienziale-riflessivo, in cui la conoscenza assume significato transitando da prodotto a processo, uno spostamento che ha a che fare con la soggettività dell'individuo piuttosto che solo con il sapere in quanto tale. Non è più sufficiente avere informazioni, ma diventa necessario essere capaci di interpretarle e organizzarle in modo nuovo e adeguato alle richieste del contesto professionale nel quale si andrà ad agire (Lyotard, 1985).

Nello scenario postmoderno trova dunque conferma il significato multiplo di apprendimento in età adulta (Merriam, 2007) che viene differentemente usato e distinto come: apprendimento permanente, apprendimento lungo il corso della vita, apprendimento situato, apprendimento formale e apprendimento informale anche in riferimento a vari contesti di azione (Ardigò, 1992; Lazzari, 2000; Santoianni & Striano, 2003). Si profila l'immagine pluralistica e problematica di un soggetto adulto che apprende e una concezione del pensiero che è anche azione (che orienta e struttura l'azione) e che si traduce in una visione indeterminata e indeterminabile degli eventi assunti a diversi livelli soggettivi, introspettivi e mentali, cognitivi (Cambi, 2002a; 2002b). Si delinea un individuo in costante costruzione, immerso in un processo di relazione *in itinere*, in divenire, che assume la caratteristica di "essere mai compiuto"; un soggetto che è anche coscienza nella misura in cui la riflessione costruisce il "soggetto interiore" attraverso il dialogo, la narrazione, il racconto di sé (Cambi, 2002b).

L'apprendimento viene declinato come un processo di costruzione di conoscenza e adattamento al cambiamento in cui il soggetto è impegnato in compiti reali, in situazioni di apprendimento in azione, nelle quali la riflessività e la metacognizione risultano centrali per favorire processi generativi di conoscenza e sapere. Si supera, inoltre, la dicotomia teoria-pratica, pensiero-azione, per abbracciare nuove prospettive unificanti e integrative attraverso cui esplorare, ricercare e favorire processi di apprendimento e creazione di conoscenza, nei quali l'interazione sociale e i processi cognitivi vengono favoriti e messi in relazione tra loro anche grazie a una razionalità riflessiva nell'azione e sull'azione (Dewey, 2000; Putnam, 1993; Rorty, 1996; Schon, 1993).

Se l'oggetto della conoscenza è insito nell'azione stessa, intesa nella duplice accezione di accadimento e rappresentazione dell'accadimento, indagare l'apprendimento significa recuperare, rendere consapevoli i soggetti delle loro esperienze, riflettere sulle proprie azioni con uno sguardo capace di assumere un distanziamento critico sia in rapporto alle attività compiute, sia in rapporto alle difficoltà e ai conflitti incontrati e alle decisioni assunte per superarli.

La valorizzazione di atteggiamenti introspettivi che permettono di giungere alla consapevolezza degli eventuali apprendimenti, alla riflessione sulle esperienze e sulle azioni, può essere favorita mediante l'uso di metodi differenti: conversazionali, narrativi, osservativi, individuali o collettivi da applicare in uno o più momenti (durante o al termine di un processo di formazione). Tra i vari metodi, l'approccio narrativo, che raccoglie resoconti diretti dei soggetti adulti, utilizzando i loro linguaggi, i loro costrutti, le loro interpretazioni degli eventi, delle esperienze, delle emozioni, risulta utile per dare senso all'apprendimento dall'interno, alle rappresentazioni più o meno condivise delle azioni messe in atto (Clandinin & Connelly, 2000).

2. Microstorie per riflettere sulla propria formazione

Ripercorrere all'indietro le fasi di un percorso formativo richiede tempo, cura, concentrazione capacità di riflessione critica. Si tratta di un'attività complessa che implica la disponibilità a fermarsi, con uno sguardo analitico, su un'esperienza vissuta per coglierne la sua reale significatività. La possibilità di apprendere dall'esperienza è strettamente connessa con la capacità di assumere la prospettiva del professionista riflessivo (Schön, 1993), del ricercatore, che non delega a ipotetici e, spesso, irraggiungibili esperti la soluzione di problemi quotidianamente incontrati (Mortari, 2006), ma cerca di affrontarli facendo leva sulle proprie risorse conoscitive, partendo dall'analisi critica del contesto, delle dinamiche e di tutte le variabili potenziali che hanno concorso a generarli.

Il principio dell'apprendimento dall'esperienza, di cui parla Luigina Mortari (2003), va ricollegato al momento in cui il professionista (in questo caso l'insegnante in formazione), mediante la riflessione su ciò che accade e con una pro-tensione all'acquisizione di significato, acquista coscienza di sé, del suo sapere e del mondo circostante.

In questa prospettiva, la narrazione come richiesta posta a fine di un percorso formativo specialistico non è da intendersi come un "meccanico" racconto di ciò che è stato fatto e di ciò che è stato appreso, ma assume la valenza di riflessione critica sui processi di cui si è stati "attori e spettatori"; un'operazione che presuppone il ricorso a una duplice prospettiva, una capacità di sdoppiamento che va esercitata continuamente e che richiede di porre in relazione il piano formativo con quello professionale.

Se si assume che il compito dell'insegnante preposto alle attività di sostegno è quello di dare forma ad un'azione educativa, formativa e didattica efficace e inclusiva, bisogna porre attenzione sul fatto che, tale compito non equivale a una mera applicazione di teorie (riferite, ad esempio, a strategie di intervento specifiche) acquisite nell'ambito di un percorso di formazione specialistico. Se così fosse si assisterebbe alla realizzazione di una prassi educativa/didattica poco produttiva in uno scenario attualmente contrassegnato dalla presenza sempre più diffusa di alunni con esigenze educative speciali plurime che richiedono al docente, come prima azione fondamentale, la presa di coscienza dei propri sistemi rappresentazionali al fine di scardinarli, se inadeguati, per promuovere

una reale cultura inclusiva. In questo senso, la riflessione connessa alla narrazione è da intendersi come l'impresa di riconquistare tutto ciò che si è e si fa spesso in modo inconsapevole diventando elemento indispensabile per quegli insegnanti che si trovano spesso davanti a casi problematici ai quali reagiscono cercando una comprensione più intelligente possibile del fenomeno osservato nelle sue plurime prospettive (Mortari, 2013). È nel momento in cui, a partire dall'analisi critica di un percorso formativo che ha fornito contenuti e conoscenze, si riesce a progettare un'azione didattica in cui si fa leva su un reale contributo soggettivo/riflessivo (Rossi, 2005) che la prassi didattica acquista efficacia.

La narrazione di microstorie di apprendimento redatta alla fine di un percorso di formazione va, dunque, vista in una triplice prospettiva di utilità: ordinare le esperienze di formazione e riflettere su queste; documentarle da una prospettiva personale e valutarle nella loro spendibilità pratica. In questo modo, l'esperienza acquista forma perché il vissuto diventa oggetto di riflessione, anche implicita, e il soggetto se ne appropria consapevolmente per capirne il senso (Mortari, 2003). È una riflessione che prende forma durante l'azione didattica, messa in atto prestando attenzione alle conoscenze acquisite e alle variabili contestuali in cui si agisce; sull'azione didattica, quando questa è terminata e ha prodotto determinati esiti conseguenti a determinate scelte di azione.

3. Microstorie per definire una propria identità professionale

Per dare valore alla prospettiva narrativa, nell'ambito della quale si ritiene che i soggetti per natura abbiano l'esigenza di raccontare la loro storia per conferire coerenza e continuità all'esperienza soggettiva vissuta svolgendo un ruolo centrale nella comunicazione e nella costruzione di conoscenza intersoggettivamente validata, i presupposti teorici su cui fare leva sono il pluralismo, il relativismo e la soggettività che implicano di tener conto della presenza simultanea di realtà multiple ugualmente legittime (Striano, 2005). Le esperienze e le azioni umane sono tali fino a quando esistono soggetti che a queste conferiscono senso e significato attraverso continue negoziazioni di posizioni interpretative ed epistemiche (Striano, 2005).

Il primo passo verso lo sviluppo della pratica riflessiva al termine di un percorso formativo per insegnanti consiste, allora, nell'analizzare la propria biografia formativa riflettendo criticamente sul sapere, sui valori, sui significati costruiti nel corso dell'esperienza. Il senso della scrittura autobiografica (Biffi, 2012; 2014) in forma di microstorie legate al proprio apprendimento non è quello di ricostruire il processo di formazione vissuto, ma di mettere ordine e prendere coscienza di quei vissuti che spesso accadono senza averne maturato consapevolezza.

La narrazione intesa come "racconto in microstorie" è fondamentale per dare un'organizzazione al proprio mondo interiore e per attribuire significati all'esperienza formativa (Pontecorvo, 1991); il verbo narrare rimanda, infatti, all'idea della storia narrata che diventa nella pratica racconto di Sé.

Nell'ambito della formazione degli insegnanti si può richiedere di raccontare un evento (ad esempio un episodio di lavoro scolastico in cui siano risultate utili le conoscenze teoriche, pratiche di tirocinio acquisite durante il corso) con l'obiettivo di aiutare gli insegnanti a dar voce alle proprie rappresentazioni, che nel rapporto con situazioni di emergenti bisogni educativi speciali diventano condizionanti della pratica didattica messa in atto. Traducendo in storie la propria esperienza formativa è possibile giungere ad una strutturazione del proprio pensiero e, nel momento in cui la storia viene raccontata e subisce una rielaborazione, a una presa di coscienza dell'evento che si sta trattando, discriminando gli aspetti importanti da quelli che non lo sono (Pennebaker, 2001).

La capacità di raccontare una esperienza vissuta influisce sulla strutturazione del Sé e delle proprie rappresentazioni che condizionano, come insegnanti, le modalità con cui ci si pone di fronte ai destinatari del proprio intervento educativo/didattico; in questo senso l'identità personale/professionale sarebbe costituita da quell'insieme di racconti collegati cronologicamente tra loro e dalle possibili soluzioni ad essi collegate (Bruner, 2002) dal momento che il racconto di un Sé in formazione contiene una dimensione di azione, cioè presenza attiva nell'ambiente circostante e di

coscienza, pensieri, sentimenti e interessi. Questa prospettiva rimanda, in definitiva, al Sé teleologico proposto da Bruner in cui è previsto il ricorso alla memoria selettiva per scegliere quali valori mostrare nelle diverse situazioni dando voce al ruolo affettivo adatto alla situazione che si sta vivendo. La narrazione diviene così un modo per “addomesticare” la realtà raccontando frammenti di vita e pensando a scenari futuri (Bruner, 2002).

L’identità narrativa si prospetta dunque, come comprensione narrativa di sé stesso composta da una sintesi tra ciò che il soggetto è nel presente e la sua storia passata. Questo tipo di identità è composta da strutture narrative che sono forme significanti fondamentali, contenitori nei quali viene iscritto ogni discorso e che fungono da principi organizzatori dell’esperienza stessa.

4. Microstorie per costruire rappresentazioni e saperi

Il pensiero narrativo risulta utile agli insegnanti di sostegno in formazione per riflettere su loro stessi e sulla loro postura interiore che li porta a interrogarsi su questioni fondamentali: chi è l’altro per me? Che significato attribuisco alla sua diversità?

La possibilità di rispondere a questi interrogativi è strettamente connessa alla capacità di narrare e auto-narrarsi creando una serie di significati attorno a sé e su di sé, sugli eventi e sulla realtà (Bruner, 2002). Il centro dell’analisi narrativa è costituito, infatti, oltre che da ciò che i soggetti fanno e agiscono, anche da ciò che credono di fare, da ciò che ritengono essere la causa di ciò che fanno, di ciò che dicono a proposito delle azioni altrui e delle motivazioni che li spingono ad agire (Kirtchner, 1983).

Nell’ambito di questa riflessione, interessata a porre in risalto modalità utili per aiutare gli insegnanti in formazione a maturare consapevolezza circa i propri processi rappresentazionali, è utile fare riferimento al pensiero di Weick (1997) e alla sua teoria del “*sensemaking*”. Con tale teoria si chiarisce, infatti, il processo che porta le persone alla “costruzione del significato” individuale e collettivo delle proprie azioni identificandone le motivazioni e i conseguenti risultati.

Si tratta di un processo attivo, dinamico, una forma di azione sul mondo che permette di costruire, filtrare, incorniciare la realtà in cui la produzione di senso equivale all’elaborazione di una “buona storia” (Pignatto, Regazzo & Tiberi, 2010) che consente di conservare plausibilità e coerenza, qualcosa che incarna l’esperienza passata e le aspettative, qualcosa che faccia risuonare insieme le persone, qualcosa che si possa costruire retrospettivamente, ma che anche possa essere usato in prospettiva futura (Weick, 1997).

Per un insegnante di sostegno potrebbe essere utile venire a conoscenza di uno stile rappresentazionale errato (considerare la persona con bisogni educativi speciali alla stregua di stereotipi quali quello del quasi-uomo, dell’eterno bambino, dell’identità speciale, dell’uguaglianza dei bisogni) che lo porta ad approcciarsi allo/agli studente/studenti in maniera poco propositiva, sfiduciata, compassionevole. Questa presa di coscienza può trovare piena realizzazione solo a fronte di un processo narrativo in cui l’insegnante è sollecitato a riflettere sulle situazioni, sulle sue reazioni, sulle dinamiche emotive che hanno caratterizzato il suo agire. Secondo Weick (1997), infatti, le persone incessantemente e inconsapevolmente attribuiscono significato alla realtà e la creazione di microstorie andrebbe ad agire sulle caratteristiche proprie del *sensemaking*: la costruzione di identità, individuale e collettiva perché definire qualcosa è in primo luogo definire sé stessi in relazione a questo qualcosa; la retrospettività, per cui la creazione di significato si riferisce a ciò che è già avvenuto più che a ciò che avverrà; l’istituzione di ambienti sociali tramite le persone che vi operano e che prendono parte attivamente alla creazione di ambienti ai quali attribuiscono un senso; il substrato sociale perché quello che si fa è interiormente condizionato dagli altri; la continuità perché il *sensemaking* è un processo continuo e senza fine; la centratura su informazioni selezionate che possono avere dei significati ambigui o molteplici che vengono decisi solo se viene fornito il contesto di riferimento; la plausibilità pragmatica, coerente e ragionevole.

In relazione alla formazione degli adulti-insegnanti risulta poi interessante andare a verificare una pluralità di aspetti riconducibili alle seguenti domande: qual è il significato che attribuiscono alla formazione specialistica intrapresa? Quali sono le aspettative, le sorprese e le delusioni che si sono create nei confronti del proprio sviluppo personale e professionale? Come sono state intraprese e percepite le azioni formative all'interno del percorso formativo?

È probabile che in alcune circostanze vi sia la necessità di ristrutturare il significato di ciò che si è fatto e si sta facendo in base alle loro aspettative e a quanto viene offerto all'interno del percorso formativo.

La lettura retrospettiva e il racconto di episodi in cui quanto appreso nel percorso di formazione sia stato utilizzato nella pratica professionale quotidiana risulta in questi casi utile nel conferire un significato agli eventi e alle situazioni nuove non immediatamente comprensibili passando da una zona d'indeterminatezza a una di riflessione scambievolmente.

5. Insegnanti di sostegno in formazione si raccontano

La consapevolezza delle relazioni intercorrenti fra “senso” di identità professionale e percezione di auto-efficacia, motivazione, impegno e soddisfazione professionali (Flores & Day, 2006), fra identità e conoscenze/pratiche professionali (Loughran, 2006) ci ha portato a indagare, in relazione alla categoria dell'insegnante di sostegno, la specifica modalità di costruzione identitaria e professionale.

Al fine di raggiungere il nostro obiettivo, al termine del Corso di Formazione per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento su posti di sostegno (attivato dall'Università di Genova), abbiamo deciso di proporre ai corsisti un momento di riflessione sul percorso intrapreso.

Il contesto di formazione indagato, dal punto di vista valoriale percepito, non è stato identico per tutti i docenti: per alcuni ha rappresentato un contesto di formazione specialistico scelto e voluto (docenti dei quattro ordini di scuola, già in servizio, con nessuna o qualche esperienza sul sostegno che desideravano acquisire una formazione specialistica per meglio fronteggiare la complessità dei Bisogni educativi speciali), per altri ha rappresentato una scelta obbligata di riqualificazione al fine di poter conservare il proprio posto di lavoro (in particolare, docenti della scuola secondaria di primo o secondo grado, con numerosi anni di servizio alle spalle, e attualmente perdenti posto).

Le caratteristiche di queste due tipologie di adulti in formazione ci hanno condotto a valorizzare “pratiche riflessive condivise” attribuendo alle storie che gli insegnanti raccontano, da un lato, la valenza di importanti strumenti di sviluppo professionale e identitario (Johnson & Golombek, 2002), dall'altro, la possibilità di ricongiungere la parola con la pratica, in un rapporto alla pari caratterizzato da uno sguardo “reciprocamente cordiale” (Tacconi, 2011).

Il processo di accompagnamento alla messa in parola della pratica ha assunto una valenza sia in ordine alla produzione di nuova conoscenza, sia in ordine al miglioramento della professionalità dei docenti e alla costruzione della loro identità (spesso difficoltosa quando legata alla funzione di “sostegno”). Gli insegnanti stessi ricorrono alla narrazione per spiegare ciò che fanno; il sapere pratico, infatti, difficilmente si lascia dire, se non in forma di racconto, perché solo questo sa tenere insieme la complessità di dimensioni che caratterizzano la pratica e sa darne una rappresentazione viva e dinamica illustrandone il dispiegarsi. Quindi, inserire la narrazione al termine di un percorso di formazione di questo tipo, ci è apparso come risorsa fondamentale per attivare riflessione sull'esperienza e alimentare le diverse forme del pensare su ciò che si è imparato a fare (Mortari, 2003; 2009). L'identità professionale dell'insegnante emerge, infatti, raccontando, condividendo e cercando legittimazione alla propria esperienza e le verbalizzazioni delle esperienze rappresentano una finestra sulle identità professionali.

Abbiamo chiesto ai corsisti di produrre in rete cinque microstorie così articolate:

1. Prova a raccontare un episodio della tua pratica scolastica che descriva come una lezione teorica del corso abbia inciso sul tuo modo di fare scuola.
2. Prova a raccontare un episodio della tua esperienza lavorativa per il quale ti è stata utile la partecipazione a uno dei laboratori (se possibile, specifica quale).
3. Prova a raccontare un'esperienza vissuta durante il tirocinio a scuola che è risultata per te significativa rispetto all'inclusione.
4. Prova a raccontare un episodio di lavoro a scuola in cui il tirocinio indiretto (di riflessione in università) ha fornito competenze utili per il tuo lavoro.
5. Racconta che cosa ritieni sia stato significativo, a livello personale, del percorso di studio intrapreso.

Per ognuna delle precedenti questioni sono arrivati circa 90 scritti. La riflessione emersa dalle narrazioni si è rivelata utile per avvicinare esempi di descrizioni “dense di pratica” con la progressiva costruzione di una propria identità professionale.

L'analisi del materiale raccolto è stata effettuata con gli strumenti della *narrative inquiry* (Clandinin, 2007), che porta ad attribuire valore conoscitivo alle testimonianze e guida nell'individuazione dei macrotemi che emergono dalle storie stesse (Clandinin, 2007). Come unità di analisi sono stati assunti i singoli racconti. Se è vero infatti che “quello che si deve comprendere in un racconto non è anzitutto colui che parla dietro al testo, ma ciò di cui è parlato, la cosa del testo, cioè il tipo di mondo che in qualche modo l'opera dispiega davanti al testo” (Ricoeur, 1986, p. 161), allora è possibile avvicinarsi anche ai racconti dei docenti in una prospettiva non interessata a “valutare” il loro livello di competenza, ma tesa a comprendere in profondità la pratica stessa, il tipo di esperienza che il testo descrive (Tacconi, 2011).

Ci siamo resi conto che era possibile, infatti, passare dal racconto di singole pratiche a una considerazione trasversale della pratica dell'insegnamento di sostegno; nei singoli racconti erano contenuti vari elementi del sapere degli insegnanti di sostegno che ci hanno consentito di giungere a teorizzazioni sull'insegnamento inclusivo in un senso più trasversale.

I risultati dell'analisi si sono posti su due livelli: gli arricchimenti conoscitivi sul “sapere pratico” degli insegnanti di sostegno e gli arricchimenti conoscitivi sul processo di costruzione della propria identità professionale.

In relazione al primo punto, che ha incluso le microstorie relative alle prime quattro questioni, sono emersi alcuni aspetti importanti legati alle azioni guidate dalla teoria che dovrebbero essere messe in atto dall'insegnante di sostegno: importanza di sensibilizzare la classe (compresi i colleghi curricolari) alla presenza di un bisogno (di qualunque tipo sia); capacità di sapere osservare e quindi progettare in maniera condivisa; necessità di usare una didattica inclusiva (adattamento di obiettivi, materiali, contenuti; interventi meta cognitivi; lavoro cooperativo e mediato dai pari) riconoscendo in questo la necessaria conoscenza, condivisione dei colleghi curricolari; conoscenza di specifiche modalità di intervento utili soprattutto in presenza di particolari disabilità (ad esempio sensoriali).

Gli elementi emersi analizzando le esperienze narrate dai docenti sono risultati validi in una specifica circostanza, per uno specifico docente, ma in grado di assumere un valore più generale.

La cura della messa in pratica di abilità sociali e la sensibilizzazione del contesto classe, che viene narrata da insegnanti di scuola primaria, risulta essenziale anche per docenti di altri ordini di scuola: “senza la predisposizione di un ambiente accogliente e la costruzione di un contatto emotivo con gli allievi in fase di avvio (per quanto i modi in cui esprimere questa attenzione siano inevitabilmente differenti), è difficile che si creino le condizioni che facilitano l'inclusione”.

Questa attenzione risulta largamente presente nei racconti dei docenti sul loro far scuola.

Pur appartenendo ad ordini scolastici differenti, i docenti che hanno partecipato ai percorsi raccontano poi di aver trovato essenziale passare dal dire al far fare. Nelle situazioni che descrivono si coglie la consapevolezza, gradualmente maturata, che non è sufficiente aver acquisito contenuti ma essere in grado di metterli in pratica, ad esempio, provando in concreto a creare progettazioni inclusive, a utilizzare metodologie di didattica inclusiva.

“Se non si riesce a tradurre l’avvicinamento a contenuti in se stessi rilevanti attraverso la creazione di situazioni che consentano di indurre una sorta di ‘corpo a corpo’ con i contenuti stessi e di fare delle cose con ciò che si va imparando quei contenuti, per quanto affascinanti e importanti, sarebbero rimasti oggetti privi di significato. Questo è risultato vero per me e penso risulti utile e fondamentale, in un’ottica inclusiva, per tutta la classe. Infatti, ho provato a strutturare situazioni laboratoriali”.

Da qui l’attenzione a valorizzare la dimensione del fare che si rivela capace di attivare la partecipazione e il coinvolgimento di tutti. Esperienze di questo genere vengono narrate dai docenti di tutti gli ordini di scuola.

I racconti interessanti in questo senso sono quelli che hanno evidenziato come la disponibilità a provare a mettere in pratica quanto appreso nel corso, anche a fronte di uno scetticismo iniziale, dato dalla sfiducia verso certi metodi o dalla credenza di una impossibilità di applicazione degli stessi (soprattutto per i docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado) abbia dato buoni esiti e aperto nuove prospettive di intervento didattico dalle quali gli insegnanti di sostegno traggono soddisfazione e motivazione ad agire.

Oltre a linee di azione e strategie, nei racconti emergono (in relazione all’ultima questione) come elementi trasversali del saper agire in situazioni di bisogni educativi speciali anche gli atteggiamenti e le posture interiori. Su questo aspetto molti docenti dichiarano di non essersi mai soffermati ma che, dopo aver frequentato il corso, tali riflessioni si innescano nell’immediato e tale aspetto risulta l’elemento realmente significativo appreso nel percorso intrapreso perché ha modificato il loro modo di sentirsi e percepirsi “insegnanti”. A tutti i livelli scolastici, è emerso che è essenziale “che gli insegnanti di sostegno accompagnino la loro azione con una intensa riflessione, interrogandosi sul senso di ciò che propongono, su ciò che ha funzionato e su ciò che può essere migliorato; non si arrendano di fronte alle difficoltà e cerchino continuamente vie di accesso, e di inclusione, vie possibili che devono essere scoperte e condivise anche e soprattutto con i colleghi curricolari”.

I racconti analizzati hanno manifestato la consapevolezza che mettere in parola il sapere pratico, evitando che venga disperso, mobilita energie, perché induce a guardare alla pratica come ad una ricca sorgente di sapere. Il sapere contenuto nei racconti è risultato infatti “vivo” perché ha stimolato a pensare. Spesso, gli esempi raccolti dal racconto dei singoli docenti hanno fatto riferimento a elementi di familiarità ricorrenti in tutti i docenti, magari espressi con modalità e enfasi differenti. Ogni racconto ha guidato alla messa in moto di quel pensare ulteriore che costituisce l’essenza di ogni vero processo formativo orientato a concentrarsi sul concreto e a mettere a fuoco i dettagli di una situazione. La narrazione ha consentito di prendere consapevolezza rispetto alle tante dimensioni che sono contemporaneamente implicate nell’azione didattica inclusiva, ampliano il campo visivo, orientano ad accorgersi della densità di ciò che è in gioco quando si insegna in un contesto caratterizzato dalla presenza di alunni con Bisogni educativi speciali.

6. Conclusioni

L’obiettivo principale di chi opera nella formazione degli adulti dovrebbe dunque essere non solo quello di fornire conoscenze teoriche e pratiche, ma anche di prevedere momenti di riflessione narrativa individuale o collettiva con i quali aiutare i corsisti a costruire il senso complessivo della formazione intrapresa, soffermandosi sul valore dell’apprendimento, sul significato dell’esperienza formativa e su come sia possibile “imparare ad imparare”. Questo racconto di sé, che mette al centro il senso dell’agire, acquista la stessa valenza del racconto sostenuto dagli umanisti, quali poeti, romanzieri e artisti, valenza attraverso la quale possiamo cogliere significati profondi su chi siamo e dove stiamo andando. Il pensiero narrativo, di fatto, non è totalmente differente da quello scientifico: entrambi generano una risposta ad un bisogno diffuso di comprensione che si può soddisfare stabilendo connessioni tra gli eventi, così da costituire schemi di riferimento il più possibile plausibili, coerenti e stabili in cui collocarsi per dare successivamente corso alle azioni (Gargani, 1999).

L'utilizzo di microstorie può ritornare utile in relazione a tutte le categorie di adulti in formazione ma, nel nostro specifico caso, ha avuto l'obiettivo di supportare gli insegnanti di sostegno a ricostruire quelle sensibilità pedagogico-educative che generalmente vanno erodendosi nel corso della carriera, a causa della generalizzata cultura scolastica che, spesso, per questa categoria di insegnanti, non prevede momenti di scambio, dialogo, riflessione e collaborazione con i colleghi curricolari. In questo senso, le attività di riflessione condivisa, costruzione, ridefinizione dell'identità professionale in servizio diventano per loro fondamentali, soprattutto se si pensa alla perdita di energia e del desiderio di essere propositivi, alla caduta degli ideali professionali iniziali e allo scarso supporto nella loro realizzazione, che si riscontrano nel corso della carriera di questa tipologia di insegnanti, sfociando spesso in scelte differenti: l'insegnante che si auto-esclude dall'appartenenza alla comunità professionale o l'insegnante che abbandona la professione (Grion, 2008).

Bibliografia

- Ardigò, A. (1988). *Per una sociologia oltre il postmoderno*. Bari: Laterza.
- Biffi, E. (2012). Narrazione e pratiche educative fra infanzia e adolescenza. In D. Demetrio (A cura di), *Educare è narrare, le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Biffi, E. (2014). *Le scritture professionali del lavoro educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2002a). *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano. Modelli Pedagogici*. (Vol. 1). Roma: Armando.
- Cambi, F. (2002b). *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano. Per una teoria dell'educazione*. (Vol. 2). Roma: Armando.
- Clandinin, J. D. (Ed.). (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Demetrio, D. (1990). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Demetrio, D. (1995). *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologia dei vissuti e delle origini*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (2000). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Context which shape and reshape new teachers' identities: A multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Gargani, A. G. (1999). *Il filtro creativo*. Bari: Laterza.
- Grion, V. (2008). *Insegnanti e formazione: Realtà e prospettive*. Roma: Carocci.
- Johnson, K., & Golombek, P. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirtchener, K. S. (1983). Cognition, metacognition and epistemic cognition. A three level model of cognitive Processing. *Human Development*, 26(4), 222-232.
- Lazzari, F. (2000). *L'attore sociale fra appartenenze e mobilità. Analisi comparate e proposte socio-educative*. Padova: Cedam.
- Lazzari, F. (2007). *Persona e corresponsabilità sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of Teacher Education. Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Liotard, J. F. (1985). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
- McCluskey, H. Y., & Reese, H. (1984). *Life-Span development Psychology: Historical and Generational effects*. Cambridge: Academic Press.
- Merriam, S. (2007). The social context of adult learning. In S. Merriam, R. Caffarella & L. Baumgartner, *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Morin, E. (1997). *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta, riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2006). La riflessività nella formazione. In A. Agosti (A cura di), *La Formazione. Interpretazioni Pedagogiche e indicazioni operative*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2013). *Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Pennebaker, J. W. (2001). Tradurre in parole le esperienze traumatiche: implicazioni per la salute. In L. Solano (A cura di), *Tra mente e corpo. Come si costruisce la salute*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pignatto, A., Regazzo, C., & Tiberi, P. (2010). *La formazione sul campo*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Napolitano, E. (2015). *Educazione, comunità e politiche del territorio*. Milano: Franco Angeli.
- Pontecorvo, C. (1991). Narrazioni e pensiero discorsivo nell'infanzia. In M. Ammaniti & D. N. Stern (A cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Putnam, H. (1993). *Rappresentazione e realtà*. Milano: Garzanti.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Seuil. Tr. it. P. Ricoeur (1989), *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*. Milano: Jaca Book.
- Rorty, R. (1996). *Scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rossi, P. G. (2005). Apprendimento, conoscenza tacita, identità, autovalutazione. In Id., *Progettare e realizzare il portfolio*. Roma: Carocci.
- Santojanni, F., & Striano, M. (2003). *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*. Roma-Bari: Laterza.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Smorti, A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*. Firenze: Giunti.
- Striano, M. (2005). La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico. *M@g@m-Rivista Elettronica Trimestrale di Scienze Umane e Sociali*, 3(3). Disponibile in: <http://analisiqualitativa.com/Magma>.
- 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.
- Tennat, M., & Pogson, P. (1995). *Learning and change in the adult years: A developmental perspective*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weick, K. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.