

RICERCHE

La scrittura riflessiva per lo sviluppo in servizio dell'identità professionale dell'insegnante di sostegno: una proposta metodologica.

Reflexive writing in the process of in-service training for support teacher's professional identity: a methodological proposal.

Rossana Sicurello, Università degli Studi di Enna "Kore".

ABSTRACT ITALIANO

L'articolo riporta i risultati di un'indagine condotta grazie agli strumenti della *narrative inquiry* tra settembre 2020 e gennaio 2021 con un gruppo di 20 insegnanti di sostegno che svolgono servizio in un istituto di istruzione secondaria superiore della provincia di Agrigento. L'indagine ha avuto lo scopo di indagare l'utilità della scrittura riflessiva sulle pratiche professionali come mezzo per: a. favorire la presa di coscienza critica dei docenti di sostegno sul proprio agire didattico in una dimensione che coniuga conoscenze teoriche e applicazione pratica delle stesse; b. fare emergere l'idea che, attraverso la riflessione metacognitiva sulle pratiche, la visione di inclusione e la consapevolezza sul proprio ruolo come docenti di sostegno, potenziali promotori di cambiamento sociale, possono condizionare il modo in cui si struttura la relazione, si definiscono gli obiettivi e i percorsi didattici per studenti con bisogni educativi speciali. Grazie all'uso di un approccio metodologico incentrato sulla riflessione sull'agire didattico, il contributo presenta le scritture professionali di docenti di sostegno quali dispositivi innovativi di sviluppo professionale.

ENGLISH ABSTRACT

The article reports the results of a survey conducted between September 2020 and January 2021 with a group of 20 support teachers who carry out service in an upper secondary education institution in the province of Agrigento and whose object is narration as a reflective methodology to be privileged in the field of in-service development of professional identity. The survey intends to demonstrate the usefulness of reflective writing on professional practices as a means of: a. encourage the critical awareness of what has been acquired, reworked and reused in a dimension that combines theoretical knowledge and practical application of the same; b. bring out the idea that the vision of inclusion and awareness of one's role as support teachers, potential promoters of social change, can influence the way the relationship is structured, objectives and paths are defined in the presence of students with special educational needs. Thanks to a methodological approach focused on reflective teaching acting, this contribution presents professional writings of support teachers as innovative professional development devices.

Quadro epistemologico di riferimento

Lo sviluppo di un'adeguata professionalità da parte del docente è un processo complesso nel quale si integrano sia aspetti formali che informali, in cui è necessario gestire elementi anche problematici, con spirito di ricerca, riflessività, consapevolezza

metacognitiva al fine di imparare ad apprendere dalla propria esperienza in maniera intelligente, trovando concrete soluzioni alle difficoltà incontrate in classe (Baldacci, 2014).

In particolare, il nuovo profilo professionale del docente specializzato sul sostegno appare basato su una solida formazione teorico-pratica, costantemente in progress, aggiornata in modo permanente nella polivalenza del bagaglio di competenze da cui non si può prescindere al fine di conquistare una forma mentis e uno stile progettuale inclusivi, cooperativi e metacognitivi, anche attraverso la sperimentazione di percorsi di ricerca-azione (Booth & Ainscow, 2002; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Studi e ricerche sull'apprendimento adulto e, più specificatamente, sulla formazione degli insegnanti hanno avuto, nel corso degli ultimi decenni, un'accelerazione significativa in direzione di una maggiore considerazione di una coltivazione della professionalità e dello sviluppo professionale non più in una dimensione di isolamento metodologico ma in un contesto di reale progettazione condivisa in cui è fondamentale avere cura dei processi di scambio e di condivisione di pratiche nell'ottica del miglioramento globale (Fiorin, 2012, pp. 73-83). Posto ciò, secondo le più recenti ricerche afferenti agli ambiti della didattica basata sull'evidenza (Cottini & Morganti, 2015), dell'analisi sociale dei processi formativi (Luhmann & Schorr, 1999) e dell'autobiografia come strumento di formazione (Demetrio, 1996; Cambi, 2005), la scrittura espressiva di tipo autobiografico si presenta come mezzo connotato da forti potenzialità formative tramite cui trasformare l'informazione in conoscenza disponibile all'uso, costruire il proprio sé professionale, sviluppare la competenza documentativa quale componente essenziale dell'expertise docente (Perla, 2012). Il metodo autobiografico e la scrittura espressiva riportano l'attenzione sull'unicità della persona, sulle relazioni che intrattiene con gli altri, sulle istituzioni che lo hanno formato, sugli stimoli culturali che ha ricevuto dal proprio ambiente di riferimento. Momenti di riflessione autobiografica in servizio possono, pertanto, presentarsi per i docenti come un efficace strumento di analisi critica della identità culturale e professionale, dei loro comportamenti, delle loro aspettative, nella consapevolezza che «la vita interiore non è sezionabile in unità didattiche e, tanto meno, va confusa con una qualsiasi, aggiuntiva, “materia di studio”: essa va piuttosto avvicinata e ascoltata con discrezione, attenzione, rispetto» (Demetrio, 2012, p. 76). La narrazione di sé, la consapevolezza sulle proprie scelte, sui propri errori, sulle proprie debolezze e sui propri punti di forza, grazie alla capacità di sviluppare la consapevolezza critica dei rapporti esistenti tra contesto sociale e comportamenti individuali, tra conoscenze e comportamenti, tra saperi ed etica, può fornire gli strumenti intellettuali per intervenire anche sul funzionamento dell'istituzione e rendere i docente consapevoli, partecipativi, costruttivi, propositivi, che interpretano pienamente il proprio ruolo sociale e culturale, che si sente parte integrante dell'istituzione scolastica, in grado dunque di intervenire, con le modalità adeguate, sul funzionamento della scuola stessa per migliorarla, pensando al futuro.

In questo articolo, verrà illustrato come il processo di accompagnamento alla messa in parola della pratica e della riflessione critica su di essa, anche in forma collettiva, assuma una valenza sia in ordine alla produzione di nuova conoscenza (ricerca), sia in ordine al miglioramento della professionalità dei docenti (formazione), qualificando dunque la

ricerca basata sulla narrazione delle pratiche come una modalità ricca e feconda per attivare lo sviluppo della propria identità professionale.

Contesto, ipotesi e obiettivi della ricerca

L'indagine presentata è stata svolta tra settembre 2020 e gennaio 2021 in una scuola secondaria di secondo grado della provincia di Agrigento nell'ambito di un percorso formativo per un gruppo di docenti di sostegno incentrato sulla narrazione come risorsa per attivare riflessione sull'esperienza e alimentare le diverse forme del pensare su ciò che si è imparato a fare (Mortari, 2003; 2009).

L'indagine ha coinvolto complessivamente 20 insegnanti specializzati sul sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola secondaria di secondo grado. L'età media dei partecipanti all'indagine era di circa 40 anni; 10 docenti erano donne, 10 docenti erano uomini; la quasi totalità dei partecipanti vantava un'esperienza di professionalizzazione significativa, infatti, 15/20 docenti avevano un'esperienza di insegnamento di oltre 15 anni. Si è voluto indagare se la partecipazione ad un seppur circoscritto percorso di ricerca, finalizzato a guidare alla narrazione e all'analisi delle pratiche, potesse costituire una valida opportunità formativa per gli insegnanti di sostegno in servizio per riflettere su loro stessi, sui loro rapporti con altri colleghi e su questioni fondamentali riguardanti i bisogni educativi speciali. Gli incontri di riflessione e di accompagnamento alla scrittura riflessiva promossi avrebbero dovuto promuovere negli insegnanti di sostegno partecipanti all'indagine consapevolezza del ruolo professionale svolto nonché occasioni di riflessione metacognitiva alla base dello sviluppo personale e professionale.

La descrizione dello strumento utilizzato

Per la raccolta dei resoconti riflessivi dei docenti di sostegno partecipanti all'indagine è stato scelto uno strumento che è risultato molto utile per aiutare ogni insegnante a riflettere sulla progettazione didattica e sul proprio agire didattico. La traccia fornita agli insegnanti per la narrazione del resoconto riflessivo (1) è stata articolata in cinque sezioni:

I SEZIONE: Progettazione

La prima sezione è stata finalizzata a far riflettere l'insegnante sul Piano Educativo Individualizzato, sulla tipologia di problemi incontrati durante la redazione del progetto dell'allievo con disabilità, sulle forme di collaborazione con i docenti curricolari e con le famiglie, sul proprio ruolo in quanto insegnanti di sostegno come motori di cambiamento.

II SEZIONE: Realizzazione del progetto in classe

La seconda sezione è stata finalizzata alla raccolta di dettagli e sfumature sulle attività svolte dall'insegnante di sostegno il quale è stato sollecitato a descrivere analiticamente le varie fasi del progetto didattico pensato per l'allievo con disabilità soffermandosi, per ogni fase: sulla gestione del tempo, degli interventi e delle azioni; sulle capacità di progettazione di attività adeguate all'individualizzazione e alla personalizzazione dell'apprendimento, sia attraverso la creazione di un appropriato ambiente di apprendimento, sia attraverso l'utilizzo di materiali diversificati, utili nel facilitare

l'apprendimento degli allievi; sul tipo di approccio seguito nella gestione della classe in cui l'allievo con disabilità risultava inserito.

III SEZIONE: Valutazione dei risultati

La terza sezione è stata finalizzata a motivare l'insegnante di sostegno ad operare una riflessione sull'efficacia del lavoro svolto e sui risultati conseguiti. Per l'insegnante questa sezione ha rappresentato l'occasione per valutare l'efficacia dell'intervento al fine di progettare i percorsi successivi.

IV SEZIONE: Riflessione sulla propria professionalità

La quarta sezione è stata finalizzata alla stimolazione di una fase espressiva in cui l'insegnante ha potuto argomentare sia le proprie scelte che i processi attivati più o meno consapevolmente e riflettere sul senso dell'esperienza. Questo è stato il momento in cui il docente ha riflettuto a posteriori e ha ricostruito la situazione d'insegnamento-apprendimento, cercando di recuperare gli eventi, le emozioni, ciò che si era verificato.

V SEZIONE: Previsioni sulle azioni future

Dopo aver riflettuto sul come era accaduta l'azione, ma anche sulle ragioni che l'avevano generata, la quinta sezione ha stimolato l'insegnante ad interrogarsi sulle conseguenze che l'azione aveva avuto o che avrebbe ancora potuto avere per sé e per gli alunni e sulle nuove competenze acquisite. La riflessione sugli atti di insegnamento ha portato a una nuova comprensione dei fini, degli alunni e degli stessi processi educativi attivati.

Per ogni sezione, sono state individuate delle domande-stimolo al fine di rendere più agevole il lavoro di identificazione a posteriori di sequenze o episodi narrativi specifici, ossia di possibili unità di senso specifiche da analizzare più da vicino dal ricercatore e dai docenti di sostegno.

Approccio metodologico

La metodologia utilizzata ha previsto una scansione del percorso in 3 fasi:

Prima fase - Incontro preliminare tra il ricercatore (2) e il gruppo di insegnanti di sostegno partecipanti all'indagine (3). In questa fase il ricercatore ha condiviso l'approccio metodologico individuato per la conduzione dell'indagine e ha cercato di costruire un favorevole setting di lavoro, soffermandosi a riflettere insieme ai docenti di sostegno su alcune esperienze già documentate di narrazioni riflessive da parte di insegnanti (Tacconi, 2015; 2011). L'incontro preliminare tra il ricercatore e il gruppo di insegnanti di sostegno si è rivelato un'utile occasione che ha consentito ai partecipanti all'indagine di avvicinare esempi di descrizioni dense della pratica che li aiutassero, nella fase successiva, a descrivere essi stessi in modo più ricco le proprie esperienze, nonché di costruire un setting facilitante il narrare e il narrarsi. Sotto il profilo metodologico e organizzativo,

prima di passare alla seconda fase del percorso di ricerca, ai docenti di sostegno è stata presentata la Guida per la scrittura dei resoconti riflessivi.

Seconda fase - Incontri mensili individuali con ogni partecipante all'indagine con consegne di lavoro tra un incontro e quello successivo. In questa fase dell'indagine, con ogni docente di sostegno il ricercatore ha svolto complessivamente n. 5 incontri individuali della durata di circa un'ora cadauno da settembre 2020 a gennaio 2021 (un incontro al mese): un primo incontro è stato dedicato alla riflessione sulla progettazione educativa individualizzata; un secondo incontro alla realizzazione di parte del progetto; un terzo incontro alla valutazione dei risultati; un quarto incontro alla riflessione sul proprio ruolo professionale in relazione agli studenti con disabilità e alla classe in cui quest'ultimo era inserito; un quinto incontro alla riflessione sul lavoro da progettare in un futuro prossimo (4).

Durante gli incontri gli insegnanti di sostegno sono stati motivati a scrivere un vero e proprio resoconto narrativo sulla base di una Guida per la scrittura contenente domande-stimolo che non hanno compromesso la naturalezza delle risposte ma hanno messo i soggetti nelle condizioni di esprimersi liberamente senza alcun condizionamento e di procedere a processi di recupero dei ricordi personali, esprimendoli secondo diverse forme di narrazione. Per la scrittura dei resoconti riflessivi si è consigliato agli insegnanti di raccontare l'esperienza con ricchezza di particolari, tenendo presente le seguenti indicazioni: a. assegnare un titolo significativo alla propria esperienza, b. raccontare in prima persona, in modo partecipato, denso e analitico facendo riferimento a fatti e ad episodi specifici accaduti in classe che hanno particolarmente colpito l'insegnante; c. dare spazio anche alla dimensione emotiva dei propri pensieri.

I resoconti riflessivi sono stati abbozzati dai partecipanti, in forma scritta, con l'aiuto del ricercatore. I docenti hanno narrato le loro pratiche didattiche, descrivendo anche gli strumenti e i materiali utilizzati in classe; ognuno ha raccontato la propria esperienza e i problemi che aveva affrontato in aula, specificando le modalità di lavoro, gli ostacoli percepiti nella risoluzione dei problemi da parte degli studenti con disabilità e, più in generale, degli studenti della classe e le strategie attuate per aiutarli a risolverli. Tutti i docenti-ricercatori si sono avvicinati ai racconti come a vie di accesso alla comprensione del sapere pratico, nel tentativo di co-esplicitarne il senso. Attraverso la narrazione delle pratiche si è voluto stimolare negli insegnanti di sostegno una riflessione metacognitiva grazie a cui innescare il recupero della propria esperienza: il docente è stato naturalmente condotto ad interrogarsi sulla progettazione del piano educativo individualizzato, sulle misure adottate, sulle modalità di apprendimento dell'allievo, sulle modalità tramite cui far apprendere una determinata conoscenza e come questa avesse potuto generare una competenza, sul proprio ruolo professionale, sulla progettazione di eventuali azioni successive.

Terza fase - Incontro a posteriori dedicato all'analisi condivisa dei dati e alla validazione intersoggettiva dell'analisi svolta dal ricercatore alla luce del lavoro in comune fatto precedentemente (5). In questa ultima fase, l'analisi del materiale raccolto (6) da parte del

ricercatore è stata effettuata prima unitamente ai docenti e, poi, dal ricercatore stesso individualmente, tenendo conto di quanto emerso nell'analisi condivisa. Gli strumenti utilizzati sono stati quelli della *narrative inquiry* (Clandinin, 2007) secondo cui, al di là delle istanze valutative, occorre attribuire valore conoscitivo alle testimonianze dei pratici, individuando dei macrotemi che emergono dalle storie stesse (Clandinin, 2007; Elbaz-Luwish, 2005). 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, 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. Per l'analisi delle scritture si è seguita, dunque, una strutturazione *ex post*: come meglio specificato nel paragrafo che segue.

Dimensioni, categorie ed etichette emerse dalle scritture riflessive

Da una lettura approfondita delle scritture sono emerse quattro dimensioni che hanno "attraversato" trasversalmente le pratiche, risultando rilevanti per gli obiettivi della ricerca: a. senso e significato dell'inclusione; b. pratiche didattiche; c. condizione di benessere degli alunni; d. professionalità del docente di sostegno. Ogni dimensione è stata articolata in tre categorie di analisi per ciascuna delle quali si è proceduto ad individuare le unità di testo.

In accordo con altre indagini (Tacconi, 2015; 2011, pp. 42-44), tali dimensioni, con le relative categorie di analisi, sono state raggruppate in due ambiti principali: il primo relativo al "sapere pratico" degli insegnanti di sostegno ed il secondo relativo al processo di costruzione di tale sapere che concorre allo sviluppo della professionalità del docente.

AMBITO RELATIVO AL SAPERE PRATICO

1. Senso e significato dell'inclusione
 - 1.1. Concezione della disabilità
 - 1.2. Formazione sui temi dell'inclusione
 - 1.3. Condivisione della progettualità scolastica con i docenti curricolari
2. Pratiche didattiche del docente di sostegno
 - 2.1. Differenziazione didattica
 - 2.2. Repertorio metodologico
 - 2.3. Relazione di cura educativa

AMBITO RELATIVO AL PROCESSO DI COSTRUZIONE DEL SAPERE PRATICO

3. Condizioni di benessere degli alunni
 - 3.1. Successo formativo
 - 3.2. Benessere emotivo-relazionale
 - 3.3. Clima collaborativo

- 4. Professionalità del docente di sostegno
- 4.1 Riflessione sull'azione
- 4.2 Collaborazione
- 4.3 Life Long Learning

Di seguito sono presentati i principali risultati dell'indagine:

Prima Dimensione – Senso e significato dell'inclusione

I docenti di sostegno riportano esperienze di classe nelle quali la presenza di studentesse e di studenti con disabilità è concepita come un'occasione per elaborare percorsi didattici finalizzati alla riduzione degli ostacoli all'apprendimento e alla promozione dello sviluppo personale di tutti e di ciascuno. Seppure attenuato, resiste il fenomeno della delega, poiché dalle dichiarazioni dei docenti di sostegno emerge che nelle classi in cui operano si tende ancora a considerare l'alunno in situazione di disabilità come un'esclusiva responsabilità dell'insegnante specializzato. La filosofia di fondo degli insegnanti di sostegno poggia sull'assunto secondo cui l'inclusione in educazione sia una questione di valori e convinzioni, oltre che un quadro sociale e politico generale favorevole. L'inclusione, quindi, prima di realizzarsi nei contesti educativi, necessita di avere come base di partenza un insieme di idee e valori che riguardano una tipologia specifica di società da costruire e una tipologia determinata di persona da sviluppare. Una profonda comprensione delle questioni riguardanti la diversità è il punto di inizio della realizzazione di una vera inclusione.

Dalle narrazioni riflessive degli insegnanti di sostegno, risulta evidente la maturazione di un clima culturale nuovo, nel quale le pratiche quotidiane dei docenti risultano inquadrare nell'ambito dei più evoluti paradigmi scientifici, sebbene non sempre chiaramente indicati, quali l'ICF e i Disability Studies.

I docenti di sostegno sostengono di adottare e sviluppare prassi di flessibilità curricolare, una varietà di metodologie d'insegnamento, manifestando, così, piena capacità di sperimentazione, documentazione, innovazione delle pratiche didattiche attraverso un lavoro che coinvolge tutti i docenti. Per i docenti di sostegno al fine di innalzare il livello qualitativo delle pratiche pedagogiche e didattiche il processo di inclusione necessita di un costante lavoro di rete, in modo da rispondere all'eterogeneità dei bisogni formativi degli allievi. Di conseguenza, la consapevolezza che l'inclusione richieda una azione corale, sembra trovare conferma e avanzare significativamente rispetto al passato.

Si riporta uno stralcio della narrazione di uno dei docenti di sostegno partecipante all'indagine:

La presenza di studentesse e di studenti con disabilità a scuola spinge gli insegnanti a porsi delle domande sul come operare bene e in modo adeguato alle circostanze. A mio avviso il corretto e funzionale aiuto agli allievi con disabilità si fonda sulla strutturazione di un progetto globale di vita, che deve coinvolgere famiglie, vicini di casa, scuola, servizi socio-sanitari, intera comunità di riferimento: ogni intervento non può prescindere dalla costruzione di una rete sociale di sostegno finalizzata a sviluppare le potenzialità della persona con disabilità (UNSost1-DIM1-CAT1.3) (7).

Seconda Dimensione - Pratiche didattiche dei docenti di sostegno

La consapevolezza riguardo il fatto che i processi inclusivi richiedano una sempre più partecipata unitarietà di intenti e una rete di interventi sembra emergere dai racconti e trovare riscontro concreto sul piano delle scelte metodologico-didattiche che gli insegnanti mettono in essere nella quotidianità. Gli insegnanti di sostegno riferiscono di elaborare e di differenziare sia i contenuti e i materiali di apprendimento, nel rispetto delle difficoltà degli alunni e in maniera pienamente integrata in relazione alla programmazione di classe, che i casi di differenziazione in relazione a particolari situazioni di complessità o a una programmazione ad hoc. I docenti predispongono materiali di apprendimento guardando ai bisogni specifici dei singoli allievi secondo quanto programmato nel PEI. In riferimento alla ripartizione delle responsabilità rispetto alla differenziazione didattica, l'autonomia didattico-progettuale degli insegnanti costituisce la base deontologica e metodologica sulla quale poggia la cultura della condivisione. È sempre grazie ad un'autentica concezione della differenziazione che in una parte importante dei resoconti riflessivi analizzati viene rilevata una strutturazione del proprio approccio metodologico basato sui differenti stili cognitivi e di apprendimento degli alunni.

Con riferimento alle competenze metodologico-didattiche, viene rilevato che gli approcci risultati efficaci per il lavoro inclusivo in classe vengono adottati e condivisi fra tutti i docenti.

Viene sottolineata la corresponsabilità con cui i docenti curricolari e quelli specializzati gestiscono le azioni e i percorsi di differenziazione didattica, rispetto ai contenuti e ai materiali da utilizzare nei processi di insegnamento/apprendimento. Si tratta di un quadro comunque positivo che testimonia una crescente apertura culturale arricchita da un'ulteriore occasione in cui una buona parte dei docenti curricolari condivide gli interventi con i docenti specializzati.

Si riporta uno stralcio della narrazione di uno dei docenti di sostegno partecipante all'indagine:

Essere insegnanti di sostegno richiede la conoscenza delle differenti metodologie didattiche per rispondere ai bisogni educativi di tutti gli studenti ed in particolare di quelli con disabilità, nella logica generale della teoria dell'inclusione di tutti. Essere insegnanti, e ancora di più essere insegnanti di sostegno, significa formare la propria professionalità non solo in termini di contenuti disciplinari, ma anche di una sapienza didattica che consiste nel sapere capire i bisogni educativi dei differenti alunni e nel sapere approntare strategie didattiche rispondenti a tali differenti bisogni (UNSost8-DIM2-CAT2.1).

Terza Dimensione – Benessere degli studenti

Nelle parole dei docenti emerge anche un malcontento dovuto al deterioramento delle relazioni sociali, all'aumento dei fenomeni di isolamento individuale, alla riduzione del senso di appartenenza e della disponibilità solidale e collaborativa a favore di atteggiamenti individualistici e competitivi, probabilmente acuito dalla situazione emergenziale determinata dall'epidemia da Covid-19. Questa situazione riguarda in maniera crescente gli adolescenti i quali manifestano comportamenti problematici sfocianti in varie forme di disagio e di marginalità. Alcuni docenti sottolineano il ruolo della scuola

nella costruzione di contesti scolastici inclusivi, quali ambienti fisici e relazionali che concorrono a irrobustire la crescita degli alunni e la maturazione efficace e duratura degli apprendimenti, nonché la credenza nelle potenzialità della scuola per quanto riguarda la promozione dello sviluppo di pratiche partecipative orientate al successo formativo di tutti gli allievi. L'analisi dei dati consente anche di evidenziare che il coinvolgimento e la condivisione delle pratiche didattiche di sostegno conducono tutte le studentesse e gli studenti della classe al conseguimento di benefici in termini di consolidamento degli apprendimenti.

Lo spaccato offerto dalle narrazioni riflessive testimonia una realtà scolastica nella quale crescono, anche se lentamente, la cultura e la consapevolezza in ambito metodologico-didattico, che si esprimono con una crescente attenzione nei confronti dei bisogni identitari delle studentesse e degli studenti. Nella gran parte delle situazioni tutti i docenti si adoperano, infatti, con modalità diverse, per conoscere i differenti aspetti di personalità degli alunni, non solo di quelli con bisogni educativi speciali. Emerge, così, il ricorso all'ascolto e al dialogo diretto con gli alunni, come anche ai colloqui con i genitori. Inoltre, tali attenzioni si accompagnano alla capacità di gran parte dei docenti di riconoscere e valorizzare nella pratica didattica gli interessi personali e le potenzialità di tutti gli studenti, non solo di quelli con disabilità, con disturbi o con altri bisogni educativi speciali.

Riguardo la cura educativa e il clima tra gli alunni, il ruolo fondamentale che le dinamiche di condivisione e di partecipazione assumono nella strutturazione del clima inclusivo è ulteriormente testimoniato dalle modalità con cui la presenza dell'alunno con disabilità è percepita tra i pari. I docenti riportano che la presenza del compagno con disabilità è vista come proficua occasione per cambiare modo di pensare e apprendere; gli studenti percepiscono il compagno in situazione di disabilità esclusivamente come persona bisognosa dell'aiuto di tutti. Nelle scuole si osservano scambi relazionali positivi da parte delle studentesse e degli studenti con disabilità con i molteplici componenti della scuola (alunni; docenti; personale ATA; dirigente; figure di supporto). Si tratta però di un rapporto ampiamente mediato dalla situazione ambientale, considerate le difficoltà di coinvolgimento relazionale fra alunni in ambiente scolastico ed extrascolastico nello specifico momento in cui si è svolta l'indagine.

Si riporta uno stralcio della narrazione di uno dei docenti di sostegno partecipante all'indagine:

Cerco di improntare la mia didattica sul dialogo quotidiano perché penso che occorre tenere vivo il dialogo in classe in quanto strumento efficace per generare conoscenza e rendere le studentesse e gli studenti maggiormente consapevoli di se stessi. Per arrivare a questo risultato, mi sforzo di creare le condizioni ideali per far scaturire il confronto verbale, ma anche e soprattutto per imparare ad ascoltare e a lasciar parlare i ragazzi: il docente deve sempre fare un passo indietro per dare modo allo studente di farsi avanti e quindi esprimersi. Molto rilevante è anche il dialogo con i genitori, base per una produttiva alleanza educativa (UNSost16-DIM3-CAT3.2).

Quarta Dimensione - Professionalità del docente di sostegno

I docenti hanno manifestato la consapevolezza che mettere per iscritto il sapere che emerge dalle pratiche, evitando che venga disperso, mobilita in loro energie, perché li induce a guardare alla pratica stessa come una fonte ricca di sapere, producendo la sensazione di essere co-autori di una forma particolarmente viva di conoscenza. In tal modo, il ruolo che l'esperienza professionale assume rispetto alla costruzione del sapere è fondamentale in quanto essa stessa fonte di sapere, riabilitando il docente nella sua integralità.

Dal momento che nella biografia professionale sono ricomprese tutte le esperienze pregresse ed in itinere ma anche i progetti, i vissuti, le idee e le emozioni, i successi e gli insuccessi, le scelte personali e le relazioni interpersonali che costituiscono la trama esperienziale che a sua volta guida le scelte future, apprendere "nella" e "con" l'esperienza risulta di importanza imprescindibile. Sebbene consapevoli del fatto che le due dimensioni siano rimaste per moltissimo tempo separate, i docenti di sostegno individuano forme di mediazione reciprocizzanti basate sulla comunicazione e sull'interscambio teoria-pratica, ponendoli nella condizione di operare sempre più consapevolmente.

L'insegnante di sostegno considera se stesso come motore di cambiamento e mediatore dei processi di integrazione, capaci di interpretare e rispondere ai bisogni del singolo e nel contempo di agire sul contesto, agevolando l'evoluzione dell'ambiente relazionale e di apprendimento in senso inclusivo.

In particolare, appaiono significativi i richiami: al diritto di tutte le studentesse e gli studenti a ricevere interventi di sostegno didattico, quanto prima e ogni qualvolta sia necessario; a un'educazione di qualità per tutte le studentesse e gli studenti realizzata con il sostegno dell'intera comunità; alla necessità di essere professionisti altamente qualificati per quanto concerne le competenze metodologiche e la dimensione etico-valoriale.

L'apprendimento professionale è descritto in termini di apprendistato di testa (sapere), mani (saper fare) e cuore (saper essere), ricordando le riflessioni deweyane (Dewey, trad.it 1951).

La figura dell'insegnante specializzato, quale attivatore e modulatore delle risorse interne ed esterne alla scuola, nei resoconti riflessivi degli insegnanti-ricercatori, si caratterizza come figura di sistema, favorendo la diffusione dell'idea che l'inclusione reclami un'azione corale, basata sull'unitarietà degli intenti e sulla sinergia degli interventi didattici. Pur rimanendo ferma l'importanza del "formarsi" come insegnanti specializzati sul sostegno, dai racconti riflessivi dei docenti emerge la necessità della diffusione di un profilo di insegnante, curricolare e di sostegno, rispondente al profilo didattico inclusivo basato su flessibilità nelle scelte culturali, etiche e metodologiche, nonché sul bisogno di non sentirsi mai del tutto formati per aprirsi a un *long life learning* caratterizzato da continua ricerca e interscambio delle conoscenze acquisite in una visione dialettica e di incessante confronto con i colleghi e con le altre figure professionali.

Si riporta uno stralcio della narrazione di uno dei docenti di sostegno partecipante all'indagine:

Riflettere sulla didattica e sulla vita scolastica aiuta i docenti a lavorare in modo efficace con gli alunni, i genitori, con gli altri insegnanti e con i professionisti che a vario titolo

operano all'interno e all'esterno della scuola. In tale direzione, il docente deve esercitare la possibilità e l'opportunità di svolgere percorsi di formazione in servizio al fine di sviluppare conoscenze e competenze utili a migliorare le proprie prassi inclusive e la riflessione su di esse (UNSost4-DIM4-CAT4.3).

Riflessioni conclusive

Nell'articolo sono riportati i risultati di un'indagine condotta con il contributo di un gruppo di 20 insegnanti di sostegno che svolgono servizio in un istituto di istruzione secondaria superiore della provincia di Agrigento con cui si è inteso fare emergere l'utilità della scrittura riflessiva individuale sulle pratiche professionali. La finalità è stata quella di sostenere i docenti nella costruzione del senso complessivo della propria professionalità, 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). A partire dai contributi derivanti dall'approccio narrativo alla formazione e dall'ambito metodologico della *narrative inquiry* (Clandinin & Connelly, 1990), il percorso formativo si è basato sulle possibilità espressive e riflessive offerte dalla scrittura narrativa sulle proprie pratiche professionali, come riflessione sul sé professionale. Sono state, pertanto, proposte ai docenti sollecitazioni con lo scopo di consentire loro di narrare, documentare e riflettere sull'esperienza al fine di sollecitare lo sviluppo di una competenza documentativa che consenta di pensarsi come insegnante e di operare in un contesto improntato al confronto. Dispositivi orientati a dire la pratica, quali la Guida per la scrittura, sono stati diretti a stimolare riflessioni su esperienze specifiche, all'interno di un più vasto percorso di accreditamento della scrittura documentale della pratica (Perla, 2012) quale dispositivo innovativo di sviluppo professionale. La Guida per la scrittura: ha dato spazio alla soggettività, alla costruzione di un sapere in situazione, a partire dalla consapevolezza di essere parte di una comunità professionale; si è agganciata ai processi organizzativi e ai problemi reali che i docenti di sostegno hanno via via incontrato nella loro azione didattica; ha aiutato i docenti, con il supporto del ricercatore, a riflettere, rileggere e riorientare le proprie progettazioni, le proprie competenze, la propria esperienza professionale.

A questo riguardo, la partecipazione consapevole e volontaria alle varie fasi dell'indagine quali raccolta, analisi, elaborazione dei dati, la cura del setting di lavoro, il clima di ascolto reciproco, il preliminare avvicinamento ad esempi di narrazione di pratica, la scrittura da produrre in un tempo disteso, la compatibilità dell'indagine con l'attività lavorativa, l'investimento di tempo e di energia da parte del ricercatore, sono stati elementi determinanti per l'indagine. Gli insegnanti-professionisti sono stati capaci di regolare nel corso dell'azione il proprio agire in modo consapevole all'interno di un sistema complesso (Rossi, 2015) quale la scuola. Il confronto con i colleghi partecipanti all'indagine e la restituzione dei racconti di sé è stata un'utile occasione per supportare gli insegnanti di sostegno in un processo di rivitalizzazione di quelle sensibilità pedagogico-educative che generalmente vanno erodendosi nel corso della carriera. In questo senso, le attività di riflessione condivisa, costruzione, ridefinizione dell'identità professionale in servizio sono diventati per loro fondamentali. La costruzione di una professionalità

insegnante centrata su un *habitus* professionale riflessivo e autoregolativo in grado di assimilare i principi “della problematicità, dell’incompiutezza, dell’interpretazione” (Mariani, 2014, p. 13) è stata funzionale alla formazione di un’identità professionale intesa quale “lente interpretativa o centro di governo” (Grion, 2011) nei processi di significazione e presa di decisione nel proprio ambito professionale. Viene confermato, dunque, quanto riferito non solo da Fabbri (2006) secondo il quale l’approccio riflessivo ha una portata formativa legata alla presa di coscienza della propria storia professionale, ma anche da Massaro (2012) secondo il quale la rilettura della propria esperienza spesso genera dei cambiamenti.

La narrazione di sé ha assunto, altresì, un valore auto-formativo: ha stimolato negli insegnanti di sostegno l’auto-osservazione e la consapevolezza, permettendo loro di rendere visibile quel sapere implicito di cui ciascuno era portatore; nello stesso tempo, ha permesso agli insegnanti di sostegno di prendere le distanze da sé stessi per potersi leggere dall’esterno. In questo modo, nella scrittura delle pratiche e nella riflessione su di esse si è generata una sorta di sdoppiamento che ha permesso al narratore di osservare la propria esistenza come spettatore secondo forme di distanziamento creativo (Demetrio, 1999), aiutandolo ad accettarsi per quello che si è stati e per quello che si è diventati. È stata, così, confermata un’importante finalità della scelta metodologica autobiografica direttamente riconducibile agli studi sul rapporto esistente tra autobiografia e formazione: la conoscenza critica di se stessi (Demetrio, 1996; Cambi, 2005).

Note

- (1) Si tratta di un adattamento della traccia per la narrazione delle pratiche didattiche utilizzata dalla scrivente nel corso di una ricerca svolta con un gruppo di 30 insegnanti di scuola primaria di Palermo e di Agrigento nel 2015 e avente per oggetto pari opportunità, equità di genere e cultura delle differenze. Si veda: Sicurello, R. (2015). *Le differenze di genere nell’apprendimento. Aspetti didattici e relazionali*. Napoli: Tecnodid.
- (2) L’indagine è stata coordinata dalla scrivente.
- (3) Il gruppo di docenti di sostegno ha aderito in modo volontario all’indagine proposta dal ricercatore.
- (4) In totale, ogni insegnante ha svolto individualmente, con il supporto del ricercatore, 5 ore di riflessione sulle proprie pratiche didattiche, mentre il ricercatore ha svolto, insieme al gruppo degli insegnanti di sostegno partecipanti all’indagine, 100 ore di riflessione sulle pratiche professionali.
- (5) L’incontro a posteriori dedicato all’analisi condivisa dei dati si è svolto nel mese di febbraio 2021. Si precisa che tutti gli incontri ricercatore-docenti di sostegno sono stati svolti attraverso la piattaforma Google Meet.
- (6) Si trattava di un vero e proprio fascicolo contenente tutte le storie raccolte e sistematicamente graficamente all’interno di una matrice che lasciasse uno spazio per indicare etichette descrittive e categorie di analisi.
- (7) Per motivi di privacy, le unità di testo tratte dalle pratiche riflessive scritte dai docenti coinvolti nell’indagine con il supporto del ricercatore, sono indicate con una matrice contenente il riferimento a: Unità Narrativa (UN) attribuita ad un docente di Sostegno (Sost.) a cui viene associato un numero (ad es. 1); Dimensione (ad es. DIM 1) e Categoria di analisi (ad es. CAT 1.3) cui è ricondotta l’unità di testo presentata.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cambi, F. (2005). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Clandinin, D. J. (Ed.) (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Clandinin, D. J., & Connelly, M. F. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), pp. 2-14.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Demetrio, D. (Ed.) (1999). *L'educatore auto(bio)grafico. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Trad. it. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, 1951.
- Elbaz-Luwish, F. (2005). *Teachers' Voices: Storytelling and possibility*. Greenwich, Connecticut: IAP.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark 2012: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fabbri, L. (2006). Gli insegnanti e la costruzione del sé professionale. In AA.VV., *Didatticamente*. Pisa: ETS.
- Fiorin, I. (2012). Ricerca pedagogica e formazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, X-1, pp. 73-83, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gargani, A. G. (1999). *Il filtro creativo*. Bari: Laterza.
- Grion, V. (2011). *Narrare di sé. L'identità professionale dell'insegnante in servizio: identità e proposte*. Milano: Guerini scientifica.
- Luhmann, N., & Schorr, K.E. (1999). *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*. Roma: Armando.
- Mariani, A. (2014). Prefazione. In A. Mariani (A cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp.XI-XIV). Firenze: Firenze University Press.
- Massaro, S. (2012). Narrare il Sè insegnante. In L. Perla (A cura di), *Scritture professionali. Metodi per la formazione* (pp. 34-57). Bari: Progedit.
- Mortari, L. (Ed.). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Perla, L. (2015). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. Mizar. *Costellazione di pensieri*, n° I- 2015, Didattica. Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri.

- Perla, L. (2012). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: Franco Angeli.
- 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.
- Rossi, P. G. (2015). Ripensare la ricerca educativa nell'ottica della professionalità docente e della generalizability. *Pedagogia Oggi*, 2, pp. 49-64.
- Sicurello, R. (2015). *Le differenze di genere nell'apprendimento. Aspetti didattici e relazionali*. Napoli: Tecnodid.
- Tacconi, G. (2015). *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*. Milano: Franco Angeli
- Tacconi, G. (2011). Costruire conoscenza attraverso la narrazione La valenza formativa della ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento. *Formazione & Insegnamento*, IX, 3, pp. 125- 131.
- Tacconi, G. (2010). Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori. In *Rassegna CNOS*, 2(2010), pp. 167-183. Roma: CNOS-FAP.