

Narrazione autobiografica come dispositivo formativo per la cura del sé professionale dell'insegnante di sostegno

Dorothea Rita Di Carlo

Università degli Studi di Palermo

Abstract: L'approccio metodologico della *Narrative Inquiry* (Connelly & Clandinin, 1990, 1994), guidato da una visione pragmatica della conoscenza e fondato sul concetto di etica della cura (Noddings, 2000) si configura come metodo di indagine che consente lo sviluppo professionale degli insegnanti di sostegno. Il contributo intende presentare una riflessione di natura teorica sul possibile utilizzo della narrazione autobiografica (Demetrio, 1996; Cambi, 2014; Gaspari, 2008), all'interno dell'approccio della *Narrative Inquiry*, esplorandone possibili forme ed impieghi in chiave formativa e di cura del sé professionale nei corsi di specializzazione per le attività di sostegno. Il futuro insegnante di sostegno, attraverso la narrazione autobiografica come *self-care* nei percorsi formativi può, infatti, meglio rielaborare l'esperienza e i vissuti personali e professionali, coniugando il presente al passato per un maggiore slancio verso il futuro al fine di trovare una rinnovata progettualità e in vista di una gratificante autorealizzazione (Travaglini, 2016).

Keywords: *Narrative Inquiry, self-care, narrazione autobiografica, insegnante di sostegno, formazione degli insegnanti*

Abstract: The methodological approach of the *Narrative Inquiry* (Connelly & Clandinin, 1990, 1994), guided by a pragmatic view of knowledge and founded on the concept of ethics of care (Noddings, 2000) is configured as a method of enquiry that enables the professional development of support teachers. The contribution intends to present a reflection of a theoretical nature on the possible use of autobiographical narration (Demetrio, 1996; Cambi, 2014; Gaspari, 2008), within the *Narrative Inquiry* approach, exploring its possible forms and uses in terms of training and professional self-care in specialisation courses for support activities. The future support teacher, through autobiographical narration as self-care in training courses can, in fact, better re-elaborate experience and personal and professional experiences, combining the present with the past for a greater impetus towards the future in order to find a renewed projectuality and in view of a gratifying self-realisation (Travaglini, 2016).

Keywords: *Narrative Inquiry, self-care, autobiographical narrative, support teacher, teacher training*

1. Introduzione¹

Negli ultimi decenni l'attenzione dedicata alla qualità della formazione degli insegnanti specializzati per le attività di sostegno (Cottini, 2014; Lascioli, 2018) è divenuta sempre più centrale nei lavori scientifici (Domenici *et al.* 2017; Bocci, Catarci & Fiorucci, 2018), così come nelle politiche scolastiche (DM 30 settembre 2011 e successivi). La normativa di riferimento manifesta un evidente interesse nell'avere sempre più insegnanti specializzati sul sostegno, colmando la mancanza di figure qualificate e necessarie per accompagnare gli alunni con disabilità durante il percorso scolastico (Ianes, 2023; Santi & Ruzzante, 2016). Le riflessioni teoriche (Fiorucci & Moretti, 2019; Baldacci, Nigris & Riva, 2020) proposte nel corso di questi ultimi anni pongono continui interrogativi che sono senza dubbio accomunati dal considerare la professionalità docente una questione delicata e di estrema rilevanza nella nostra contemporaneità che non può fermarsi alla trasmissione di mere conoscenze teoriche avulse dalle realtà scolastiche, ma che devono avere una ricaduta e una continuità sul piano operativo e pratico, al fine di garantire un miglioramento qualitativo nella professionalità dell'insegnante di sostegno e nella conseguente attuabilità di prassi scolastiche di qualità. Nel panorama attuale l'insegnante di sostegno deve saper organizzare contesti e creare pratiche inclusive che, grazie a specifiche strategie e metodologie didattiche, valorizzino le differenze, rompino gli schemi, creino situazioni di apprendimento equi e accessibili e che incoraggino la partecipazione attiva di tutti gli alunni (Canevaro & Ianes, 2019; Guerini, 2020). Le ricerche e le riflessioni teoriche condotte attorno alla formazione dell'insegnante di sostegno ravvisano la necessità di individuare efficaci approcci metodologici capaci di favorire processi di apprendimento autenticamente inclusivi, che rendano il contesto scolastico un ambiente sempre più accogliente per ogni alunno, valicando il piano del dichiarato a vantaggio del piano dell'agito e volgendo lo sguardo su cosa significa oggi fare inclusione a scuola (Pennazio & Bochicchio, 2021). Il D.M del 30 settembre 2011, che stabilisce le modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, prevede accanto alla dimensione operativa anche dei momenti dedicati alla rielaborazione dell'esperienza personale ed organizzazione delle competenze professionali. Ne consegue la necessità di una formazione di qualità, indirizzata non solo a veicolare contenuti teorici ma volta a promuovere, negli insegnanti di sostegno, abilità di co-progettazione di percorsi di apprendimento per il gruppo classe, di co-gestione degli interventi didattici con possibile interscambio di ruoli tra le diverse figure professionali, di condivisione dei propri punti di vista durante il processo di monitoraggio, di valutazione e di riflessione sia sul sapere condiviso con un gruppo di lavoro che quello implicito connesso all'immagine del proprio sé professionale (Perrenoud, *et al.* 2006). Emerge a questo proposito l'importanza di una formazione indirizzata ad implementare pratiche di natura riflessiva che consentano, all'insegnante di sostegno in formazione, di vivere l'ambiente scolastico come un ambiente culturale costituito da un sapere esplicito, ben dichiarato e socialmente riconoscibile e uno più tacito, implicito, ma altrettanto significativo, caratterizzato da un background che fa da sottofondo ad ogni azione educativa e, che in maniera incondizionata, detta un sistema di istruzioni per comprendere, significare e agire (Becchi, 2005; Schön, 1993). In tal senso, si ravvisa nella *Narrative Inquiry* (N.I.) un efficace approccio metodologico per guidare l'insegnante di sostegno nelle complessità che caratterizzano il contesto scolastico e per orientarlo nel discernimento tra sapere esplicito e implicito; poiché, se da una parte le conoscenze esplicite costituiscono il sapere condiviso ed espresso attraverso un linguaggio formale, dall'altra parte le conoscenze implicite rappresentano un universo costituito da affetti, tensioni, assunti di senso comune e credenze non ancora narrate e non ancora emerse (Perrenoud, *et al.* 2006). A partire dall'impiego di opportune attività narrative e autobiografiche, proposte all'insegnante di sostegno in formazione, è possibile allenare la competenza riflessiva che, da una parte, orienta il suo agire educativo, aiutandolo a declinare lo sguardo sulle pratiche educative inclusive e sulle efficaci modalità relazionali/comunicative da attuare nel contesto classe dall'altra parte, guida l'insegnante in una profonda conoscenza del proprio sé professionale. Pertanto, promuovere prassi narrative e autobiografiche vuol dire porre in relazione l'esplicito con l'implicito e ciò significa, per l'insegnante di sostegno in formazione, riflettere sui propri

¹ dorotearita.dicarlo@unipa.it

processi cognitivi in base ai quali attribuisce significato ai propri vissuti. Solo in questo modo è possibile, per l'insegnante di sostegno, adottare un atteggiamento pronto a negoziare azioni, concetti e idee sulla base dei bisogni e degli interessi degli alunni, garantendo un ambiente inclusivo per tutti e una continua formazione e ridefinizione della propria professionalità (Marzano, 2013).

2. La *Narrative Inquiry* nei percorsi di formazione degli insegnanti di sostegno: dall'implicito all'esplicito

La *Narrative Inquiry*, configurandosi come approccio che osserva e analizza i fatti umani, può rivelarsi utile se implementata nel campo educativo. Connelly e Clandinin (1990, 1994, 2000) con il loro primo lavoro hanno evidenziato l'efficacia della *Narrative Inquiry* o indagine narrativa come metodologia per riflettere sulla formazione del docente. Anche la formazione dell'insegnante di sostegno, essendo una questione delicata, complessa e in continuo divenire potrebbe trarre beneficio da questo tipo di approccio metodologico, che indaga e interpreta i vissuti immediatamente espliciti e porta alla luce quelli latenti e impliciti attraverso un impianto dialogico fatto di racconti, percezioni, idee, emozioni e vissuti. Con l'indagine narrativa le persone raccontano le esperienze vissute e offrono un'immagine di sé che intendono divulgare e condividere. In altre parole, l'essere umano per raccontare se stesso, seleziona gli elementi dell'esperienza vissuta che vuole condividere e li modella in modo che riflettano e che mettano in luce l'immagine di sé che vuole far emergere e che vuole condividere con la comunità (Connelly & Clandinin, 2000). Poiché gli esseri umani tentano di dare senso all'esperienza vissuta attraverso la narrazione di storie, la *Narrative Inquiry* può rivelarsi un approccio utile per consentire all'insegnante di sostegno di definire progressivamente il proprio sé professionale attraverso un complesso processo formativo che è al tempo stesso confermativo ed emancipativo. Tuttavia, l'indagine narrativa non si configura meramente sotto forma di racconto narrativo, ma nella sua accezione più completa, pretende di andare oltre al semplice racconto di storie e al di là del mero uso della narrazione come struttura retorica, attuando invece un esame analitico delle intuizioni e degli assunti di fondo che sottostanno alla storia narrata dalle persone. Sulla base delle esperienze vissute, le persone danno senso alla propria vita: le storie raccontate vengono costantemente ristrutturare alla luce dei nuovi eventi vissuti individualmente o insieme ad altre persone. La narrazione di una storia, infatti, ha un filo conduttore temporale, nel senso che gli eventi attuali sono intesi come eventi passati ma che puntano a esiti futuri. Sebbene la nozione di storia sia comune a prescindere dalla società in cui si vive, le storie raccontate differiscono notevolmente sulla base della cultura di provenienza e delle persone che ne definiscono forma, ruoli, causalità e senso. La N.I. è una metodologia attuabile in campo educativo e formativo perché presuppone che per comprendere il vissuto delle persone, sia opportuno diventare consapevoli degli assunti culturali e delle strutture narrative attraverso le quali, l'individuo, dà senso al mondo, alle esperienze vissute e al modo in cui pratica la propria professionalità. A partire dalle storie raccontate consapevolmente, la N.I. (Clandinin & Connelly, 2004) indaga le storie più profonde, quelle non espresse e di cui le persone sono spesso inconsapevoli. Il fatto che gli esseri umani credano o meno alle storie che raccontano è relativamente poco importante perché la *Narrative Inquiry* va al di là delle storie esplicite ed espresse per esplorare gli assunti insiti in quelle storie. Per quanto romanzate, tutte le storie illustrano le strutture narrative che una persona possiede e, in quanto tali, forniscono una finestra sulle credenze e sulle esperienze delle persone sottostanti il mondo delle nostre immediate percezioni quotidiane; "esse sono dunque tutte a vocazione empirica: fondano le loro conclusioni sulle manifestazioni fenomeniche dei più disparati momenti della vita umana soggettiva e relazionale" (Demetrio, 1992, pp. 80-81). La *Narrative Inquiry*, ponendosi come metodo che parte dall'analisi delle narrazioni degli insegnanti con la finalità di far riflettere, in maniera critica, sui comportamenti messi in atto nel contesto scolastico, può produrre una duplice efficacia: favorire il miglioramento continuo dell'azione didattica ed educativa e facilitare processi di rielaborazione e di riflessione sull'esperienza professionale vissuta (Schön, 1993), offrendo l'opportunità, all'insegnante di sostegno, di raccontare il mondo esplicito ed anche quello implicito.

3. La cura del sé professionale attraverso la narrazione autobiografica nel Corso di Specializzazione per le attività di sostegno

In linea con i principi della *Narrative Inquiry*, la narrazione autobiografica, se implementata nei percorsi di specializzazione per gli insegnanti di sostegno, si potrebbe configurare come pratica fondata sul concetto di cura della professionalità docente, poiché imperniata su un'etica di natura relazionale (Noddings, 2000). La pratica narrativa è da intendere, in questo senso, come "cura sui", che ha il doppio compito di prendersi cura di se stessi e della professionalità dell'insegnante di sostegno attraverso la relazione con gli altri (Cesetti, 2022). L'etica relazionale, in questo senso, è da intendere come un processo continuo che implica l'ascolto profondo dell'altro, indagando i vissuti emersi e presagendo la possibilità di creare possibili luoghi che possano favorire un impatto positivo nella pratica riflessiva dell'insegnante (Clandinin & Caine, 2013). La narrazione come pratica educativa non sarebbe possibile senza un rapporto tra le persone che si focalizzi sull'importanza di creare occasioni uniche in cui i partecipanti possano beneficiare dell'interazione con l'altro. Nella relazione con l'altro, infatti, l'essere umano si racconta, narra le proprie esperienze, dando vita ad un flusso comunicativo e relazionale fatto di informazioni, percezioni, pensieri ed emozioni. Le storie raccontate sono il prodotto di un'interazione tra le disposizioni personali e quelle altrui. Attraverso l'esperienza raccontata, l'essere umano e, in questo caso l'insegnante di sostegno, produce conoscenza che, grazie alla relazione con l'altro, si trasforma ed evolve. Gli studi condotti sulla formazione degli insegnanti specializzati (Canevaro & Ianes, 2019) rafforzano l'idea di ascoltare la voce degli insegnanti e le loro storie perché è attraverso la narrazione che raccontano il proprio lavoro ed organizzano la propria esperienza.

La narrazione è, a questo proposito, una forma di organizzazione dell'esperienza. Serve a costruire il mondo, per caratterizzarne il flusso, per suddividere gli eventi al suo interno. [...]. Se non fossimo in grado di operare tale strutturazione, ci perderemmo nel buio di esperienze caotiche e probabilmente non saremmo affatto sopravvissuti come specie. Questa strutturazione è sociale, finalizzata alla condivisione del ricordo nell'ambito di una cultura, piuttosto che semplicemente ad assicurare un immagazzinamento individuale (Bruner, 1992, p. 64).

La pratica narrativa autobiografica, seguendo gli assunti della *Narrative Inquiry*, se impiegata come metodologia nei percorsi di formazione degli insegnanti di sostegno, può dunque essere utilizzata come dispositivo di cura per lo sviluppo professionale dell'insegnante specializzato (Travaglini, 2016). Tuttavia, l'atto narrativo, poiché richiama uno sguardo retrospettivo, non è un processo immediato e semplice da innescare e pertanto richiede di essere educato e orientato, al fine di consentire al narratore di scegliere cosa raccontare, che parole utilizzare e specificare le motivazioni che sollecitano la generazione di uno specifico racconto. La narrazione autobiografica non è quindi espressione immediata, autonoma e libera, ma necessita di essere "pensata", nel luogo in cui avviene, nei modi e nei perché viene chiesto ad altri di raccontare. La pratica narrativa, poiché affonda le proprie radici nel pragmatismo di Dewey (1938), pone altresì attenzione alla continua interazione tra l'individuo e l'ambiente in cui interagisce. L'esperienza vissuta è sempre l'esito della transazione tra pensiero umano, dimensione personale, sociale e ambiente materiale in cui l'individuo opera (Clandinin & Rosiek, 2019). Questo concetto si basa sull'assunto di fondo che l'esperienza sia un costrutto inseparabile dalle storie vissute e raccontate dalle persone. Secondo questo approccio, studiare l'esperienza dell'insegnante di sostegno come storia è prima di tutto un modo di pensare all'esperienza vissuta in uno specifico luogo. Nell'ottica del prendersi cura del sé professionale dell'insegnante di sostegno, la narrazione autobiografica, valorizza l'esperienza vissuta nel contesto scolastico e pone attenzione alle storie raccontate che non si configurano soltanto come descrizione degli eventi ma come elementi che aggiungono senso alla comprensione di quanto vissuto a scuola. Raccontare l'esperienza vissuta attraverso la narrazione autobiografica, impone di tenere in relazione i contesti, le relazioni e gli eventi accaduti in un tempo specifico, che caratterizzano l'esperienza delle persone (Melacarne, 2021). In tal senso, luogo, relazione e temporalità sono tre aspetti entro cui si muove l'esperienza e costituiscono i pilastri su cui può avvenire la costruzione di nuove conoscenze. Esperienza e nuove conoscenze sono due aspetti interconnessi che, attraverso la narrazione autobiografica e la pratica riflessiva, possono

essere esplicitate con lo scopo di rendere quanto vissuto un'esperienza educativa che determina la crescita professionale dell'insegnante di sostegno.

4. Narrazione autobiografica e videoripresa nella formazione dell'insegnante di sostegno

Per l'essere umano è difficile, se non impossibile, immaginare la propria storia senza la possibilità di narrarsi: attraverso il racconto si entra in contatto con la comunità, si esprimono opinioni, percezioni ed emozioni e si accolgono quelle altrui. In linea con i principi della N.I., il racconto autobiografico è una delle pratiche narrative che consente all'insegnante di sostegno di dare senso alla realtà quotidiana vissuta in classe, permettendo al presente di prendere spunto dal passato e vedendo la propria professionalità come un processo in continuo divenire. Nell'ottica della formazione professionale, per l'insegnante di sostegno è imprescindibile partire da quanto agito per migliorare le future azioni didattiche ed educative. In questa prospettiva e, in vista di uno sviluppo di qualità della professionalità dell'insegnante di sostegno, si ravvisa l'efficacia della video-registrazione di azioni didattiche come strumento che consente di riflettere criticamente sul proprio sé professionale (Flandin, Lussi Borer & Gaudin, 2018; Baecher, 2020). Sebbene in letteratura siano presenti molti lavori che evidenziano l'utilità della video-registrazione come pratica per favorire lo sviluppo professionale dell'insegnante al suo modo di valorizzare, attraverso il suo agire didattico, la disabilità (Calvani, Bonaiuti, & Andreocci, 2011; Pedone & Ferrara, 2014), in questo contributo la si vuole valorizzare come strumento utile per facilitare la produzione della narrazione autobiografica dell'insegnante di sostegno. Attraverso la video ripresa, l'insegnante specializzato ha l'opportunità di registrare la propria azione didattica nel momento stesso in cui la attua. In tal senso, facendo ricorso all'uso dei video, l'insegnante di sostegno viene posto nella condizione di potersi "guardare allo specchio", di poter valutare la situazione nel suo insieme e produrre così un maggiore sviluppo della sua consapevolezza rispetto alla sua professionalità (Calvani, Bonaiuti & Andreocci, 2011). Ipotizzare di implementare l'utilizzo della videoripresa a supporto della tradizionale narrazione autobiografica e all'interno dei corsi di specializzazione per le attività di sostegno, nasce dal fatto che se da una parte la narrazione autobiografica si costituisce come una pratica che indaga i vissuti esperienziali degli insegnanti, facendo leva esclusivamente sulle loro percezioni e sui loro racconti che sono inevitabilmente influenzati da fattori squisitamente personali e soggettivi, dall'altra parte, la possibilità di raccontare se stessi a partire da una videoregistrazione integrale e assolutamente oggettiva perché scevra da fraintendimenti vincolati da pareri o pensieri soggettivi e personali, può consentire un racconto di sé più aderente alla realtà e meno influenzato da fattori personali ed emotivi che potrebbero influenzare l'approccio alla disabilità. Attraverso i video, di fatto, l'insegnante di sostegno osserva se stesso in azione e può operare una narrazione autobiografica a partire non solo da ciò che pensa di saper fare ma, confrontandolo con ciò che effettivamente ha messo in pratica. Le video registrazioni si rivelano, per tale ragione, uno strumento utile per facilitare il confronto fra la narrazione del proprio sé professionale, radicata nelle proprie percezioni e rappresentazioni, e l'operatività delle proprie azioni agite nel contesto classe e fruibili attraverso i filmati video registrati. Il video, catturando la ricchezza e la complessità dell'attività di valorizzazione della disabilità svolta in classe (Calandra *et al.*, 2018), consente di apprendere da esso attraverso l'analisi, la discussione e la decostruzione degli eventi registrati. In altre parole, attraverso il video, l'insegnante in formazione ha la possibilità di osservare la pratica didattica attuata in aula e che ha come attori protagonisti l'alunno con disabilità, i compagni e l'azione didattica dell'insegnante di sostegno, in un formato autentico e ha l'occasione di acquisire, modificare, annotare, rivedere, riflettere, valutare, autovalutare e condividere quanto visionato e quanto agito (Baecher, 2020). In questo modo, la narrazione autobiografica non viene veicolata solo dalle percezioni dell'insegnante di sostegno rispetto a ciò che pensa di essere ma si costituisce come una forma narrativa che parte dalla realtà osservata per promuovere una riflessione critica e consapevole sul proprio operato in ottica inclusiva. Questa nuova forma di narrazione autobiografica può essere paragonata ad un viaggio: ci si mette in viaggio riflettendo su luoghi e persone incontrati lungo il percorso già compiuto, immaginando nuovi luoghi da scoprire, ri-scoprire ed inventare, in cui tutti sono in ascolto di sé e degli altri, poiché è dalle proprie e dalle altrui azioni che

prende corpo il proprio agire fatto di nuove conoscenze e nuove esperienze caratterizzate anche dalla relazione con l'altro (Demetrio, 1996; Cambi, 2014; Gaspari, 2008). La narrazione autobiografica, grazie all'utilizzo dei video, connette il passato al presente in un modo nuovo che può definirsi consapevole: attraverso i video, è possibile inquadrare le esperienze più diverse che si rivelano utili per tracciare una mappa emotiva dei soggetti coinvolti, per essere accompagnati nel percorso formativo. Una formazione pedagogicamente intesa può sicuramente partire dalle storie delle narrazioni individuali e collettive, personali e sociali e, attraverso i video, per consentire agli individui di intraprendere percorsi finalizzati alla formazione del proprio sé professionale. I video, se implementati come pratica educativa e, se utilizzati nei contesti di formazione rivolti agli insegnanti, possono offrire importanti occasioni di riflessione al soggetto in formazione, promuovendo processi di autoformazione e di trasformazione del proprio sé professionale. Da un punto di vista didattico, il video, registrando le azioni didattiche, fornisce immagini permanenti e favorisce una rivisitazione e un'analisi degli eventi ma a distanza di tempo (Mangione & Rosa, 2017). A questo proposito, Clark e Chan (2019) offrono quattro possibili concezioni per contrassegnare il ruolo del video nella formazione degli insegnanti e, nello specifico, attribuiscono al video: la funzione *di finestra*, attraverso la quale vedere l'aula; *di lente*, per focalizzare l'attenzione su aspetti specifici e micro dell'attività in classe; *di specchio* che catalizza la riflessione di insegnanti sulla loro pratica didattica in ottica inclusiva; *di specchio distorto*, in cui il formatore vede una rappresentazione dei propri valori e delle prospettive ricostituite attraverso dati anche visuali recuperati dalle esperienze in classe. Flandin, Lussi Borer e Gaudin (2018), inoltre, rintracciano nel video, impiegato a scopo formativo, due funzioni efficaci per creare una connessione diretta con le esperienze osservate: recuperare le esperienze di insegnamento pregresse consentendo agli insegnanti di dare un senso alle situazioni didattiche, creando un collegamento diretto tra teoria e pratica; apprendere ad insegnare a partire dalle situazioni didattiche osservate, che assumono la dimensione di artefatto e che vengono arricchite da nuove informazioni (Barnhart & Van Es, 2015). Alla luce di quanto detto, riteniamo che i percorsi di formazione per gli insegnanti di sostegno dovrebbero prevedere momenti/periodi diversi di sviluppo della professionalità di chi lavora con la disabilità e, nello specifico, prevedere: interventi iniziali, basati principalmente sul mostrare il come fare nella pratica e interventi in itinere, per rafforzare il lavoro in aula, attraverso specifiche attività volte all'attivazione di processi riflessivi del proprio sé professionale e trasformativi della propria azione educativa e didattica (Mezirow, 2003; Schön, 1993). L'attuabilità di ciò, che collegherebbe i principi metodologici nella *Narrative Inquiry*, alla narrazione autobiografica realizzata a partire dalla visione di sé in azione nel contesto scolastico, potrebbe avvenire implementando per esempio un modello a sei fasi, proposto nello schema di seguito (Fig. 1). Attraverso il modello proposto, l'insegnante di sostegno ha la possibilità di condividere a pieno quanto sperimentato in classe e di riflettere sia in forma individuale che collaborativa sull'azione educativa attuata e sulle strategie inclusive adottate per la valorizzazione della disabilità. Il ruolo delle video-riprese funge, pertanto, da accompagnatore nel percorso di produzione del racconto della propria autobiografia.

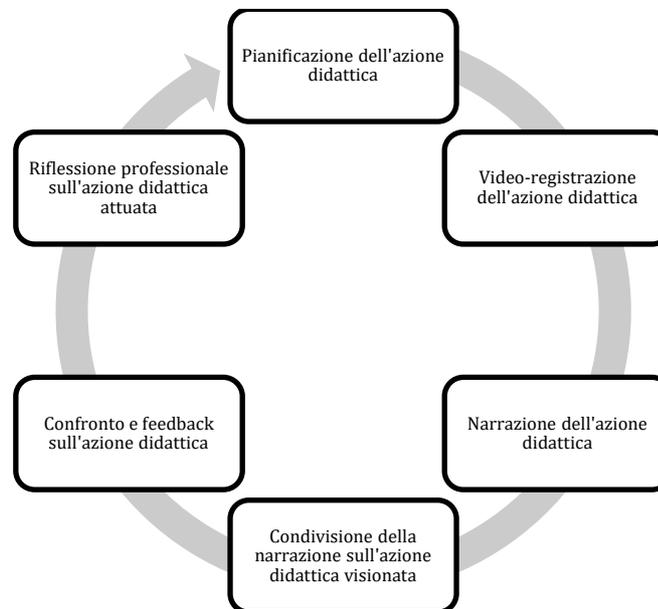


Fig.1: Modello per la produzione della narrazione autobiografica

Fase 1 – Pianificazione dell'azione didattica: attraverso un input di natura metodologica l'insegnante di sostegno è guidato nella fase di pianificazione dell'azione educativo- didattica e nella scelta delle sequenze educativo-didattiche da video-registrare;

Fase 2 – Video-registrazione dell'azione didattica: a seguito della pianificazione dell'intervento, l'insegnante di sostegno attua nel contesto scolastico l'azione didattica, che viene video-registrata;

Fase 3 - Narrazione dell'azione didattica: al termine dell'intervento educativo-didattico, l'insegnante di sostegno disamenerà, in forma scritta le proprie percezioni e le proprie rappresentazioni di quanto realizzato in classe, rendicontando l'azione svolta e chiarendo, in maniera sequenziale, tutti passaggi eseguiti (tipo di azione inclusiva progettata; contenuto disciplinare coinvolto; obiettivi di apprendimento; metodologia didattica scelta; modalità di svolgimento dell'intervento; strumenti di valutazione; tipo di feedback impiegato; eventuali modifiche apportate alla progettazione), le eventuali difficoltà riscontrate; le impressioni e le suggestioni emerse; le percezioni e le emozioni provate;

Fase 4 - Condivisione della narrazione dell'azione didattica visionata: in questa fase, l'insegnante di sostegno insieme ai propri colleghi prenderà visione della video registrazione sull'azione didattica attuata;

Fase 5 - Confronto e feedback sull'azione didattica: in questa fase avverrà il confronto fra i colleghi che discuteranno sulle peculiarità e sui limiti individuati nel video, fornendo indicazioni utili all'insegnante di sostegno narratore per il miglioramento dell'intervento didattico proposto e attuato;

Fase 6 - Riflessione professionale sull'azione didattica attuata: in quest'ultima fase, l'insegnante di sostegno potrà riflettere, in maniera individuale, sulla propria professionalità, sui propri punti di forza e di debolezza, valutando le proprie scelte metodologiche e strategiche introdotte durante l'attività videoregistrata, al fine di affinare le proprie competenze e di implementare la propria professionalità in un'ottica inclusiva, critica e riflessiva.

L'aspetto centrale del modello sopra presentato è, pertanto, offrire all'insegnante di sostegno: in primo luogo, un maggiore raggio di osservazione degli eventi avvenuti in classe, mantenendo una

aderenza autentica all'intervento realizzato e favorendo un ancoraggio tra teoria e pratica; in secondo luogo, uno scambio di feedback con i colleghi in un'ottica di revisione collaborativa, tra pari, e che funga da palestra per aiutare gli insegnanti a progredire verso una comprensione più profonda, più riflessiva e più critica della propria professionalità. La videoripresa da una parte, consente che un gruppo in formazione possa osservare e analizzare insieme la stessa lezione, scambiandosi reazioni, idee, motivazioni e riflessioni nel rapporto dialogico tipico delle comunità di discorso e di pratica, dall'altra può rimanere come memoria e patrimonio per l'auto-osservazione anche ripetuta a distanza di tempo. Ciò che determina la qualità di un percorso di formazione è la possibilità di immaginare che quel comunicare, quell'agire siano collocabili dentro una riflessione sia in termini di autoconsapevolezza che di progettazione. In questo senso, l'autobiografia narrata a partire dalle video-registrazioni è un viaggio formativo che offre all'insegnante di sostegno in formazione la consapevolezza di una riscoperta o reinvenzione del progetto di crescita professionale e, affinché i vissuti diventino esperienze dotate di significato e capaci di disegnare traiettorie evolutive, è necessario essere "pensosamente presenti" (Mortari, 2013, p. 17), riflettendo sull'azione e sui propri pensieri.

Conclusioni

Attraverso il modello proposto, l'insegnante specializzato assume il ruolo di colui che riflette sulla propria professionalità, in un'ottica di miglioramento, con lo scopo di diffondere logiche e pratiche inclusive indirizzando il proprio sé professionale verso modalità di azioni più efficaci, per osservare ed estrapolare i bisogni degli alunni, e performative, per saper scegliere consapevolmente strumenti, metodologie e strategie didattiche e relazionali nel rispetto dei fabbisogni formativi di tutti gli studenti. Il modello per la produzione della narrazione autobiografica sopra delineato, potrebbe dunque favorire l'esplicitazione sia delle conoscenze esplicite dell'insegnante di sostegno, che costituiscono il sapere condiviso e dichiarato, codificato ed esprimibile attraverso un linguaggio sistematico e formale, sia delle conoscenze implicite che invece rappresentano una sorta di inconscio pratico (Perrenoud, *et al.* 2006), un universo non ancora noto fatto di "affetti, tensioni, dilemmi, assunti di senso comune, credenze, epistemologia ingenua, ragionamenti abduttivi fortemente connessi con l'immagine di sé e con l'esistenza sociale" (Perla, 2010, pp. 7-8). In questa prospettiva, diventa dunque centrale, nei corsi di formazione per gli insegnanti di sostegno, riconoscere il peso delle mappe di conoscenza del proprio sé professionale definendo, gradualmente, i confini tra i dati e le informazioni, tra i soggetti che si accompagnano e le idee che abbiamo di loro. Durante lo svolgimento dei corsi di formazione, bisognerebbe valorizzare ciascun insegnante che inizia ogni nuova avventura non come fosse una tabula rasa, ma portando con sé un magazzino esperito e immaginato di proprie idee, che intrecciano insieme trame personali, esplicite e implicite e che vanno educate, plasmate ed emerse attraverso una relazione educativa e formativa orientata allo sviluppo di una professionalità dell'insegnante di sostegno che deve definirsi solida, equilibrata e consapevole.

Bibliografia

- Baecher L. (2020). *Video in Teacher Learning Through Their Own Eye*. Thousand Oaks (CA): SAGE.
- Baldacci M., Riva M. G., Nigris E. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Barnhart T., Van Es E.A. (2015). Learning to analyze teaching: developing pre-service science teachers' abilities to notice, analyze and respond to student thinking *Teaching and Teacher Education*, 45 83-93.
- Becchi E. (2005). Pedagogie latenti: una nota *Quaderni di didattica della scrittura*, 2(1) 105-0.
- Bocci F., Catarci M., Fiorucci M. (eds.) (2018). *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado* (Vol. 3). Roma: TrE-Press.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati-Boringhieri.
- Calandra B., Brantley-Dias L., Yerby J., Demir K. (2018). Examining the quality of preservice science teachers' written reflections when using video recordings, audio recordings, and memories of a teaching event *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1) 81-101.

- Calvani A., Bonaiuti G., Andreocci B. (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4(6) 29-42.
- Cambi F. (2014). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.
- Canevaro A., Ianes D. (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Cesetti L. (2022). Il nostro cammino verde. Pratiche autobiografiche green per la classe IV A primaria dell'Istituto Comprensivo "Giuseppe Lucatelli" di Tolentino (Macerata). In E. Corbi *et alii*. *Pedagogie e didattiche* (pp. 119- 129).
- Clandinin D. J., Caine V. (2013). Narrative inquiry. In A. Trainor, E. Graue. *Reviewing qualitative research in the social sciences* (pp. 166-179). New York: Routledge.
- Clandinin D. J., Connelly F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Clandinin D. J., Rosiek J. (2019). Mappatura di un paesaggio di indagine narrativa: spazi e tensioni di Borderland *Percorsi nell'indagine narrativa* (pp. 228-264). New York: Routledge.
- Clark D.J., Chan M.C.E. (2019). *The Use of Video in Classroom Research: Windows, Lens or Mirror*. In L. Xu *et alii*. *Video-Based Research in Cross-Disciplinary Perspectives* (pp. 5-17). New York: Routledge.
- Connelly F. M., Clandinin D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry *Educational researcher*, 19(5) 2-14.
- Connelly F. M., Clandinin D.J. (1994). Telling teaching stories *Teacher education quarterly*, 145-158.
- Connelly F. M., Clandinin D.J. (2000). Teacher education – A question of teacher knowledge. In A. Scott, J. Freeman-Moir. *Tomorrow's teachers: International and critical perspectives on teacher education* (pp. 89–105). Christchurch, NZ: Canterbury University Press.
- Cottini L. (2014). Editoriale-Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2) 10-20.
- Demetrio D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio D. (1996). *Il metodo autobiografico*. Milano: Guerini e Associati.
- Dewey J. (1938). The determination of ultimate values or aims through antecedent or a priori speculation or through pragmatic or empirical inquiry *Teachers College Record*, 39(10) 471-485.
- Domenici G., Giovannini L., Loiodice I., Lucisano P., Portera A. (2017). Successo formativo, inclusione e inclusa sociale: strategie innovative: volume secondo: strategie orientative e transizione università-lavoro *Successo formativo, inclusione e copertura sociale*, 1-256.
- Fiorucci M., Moretti G. (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti* (Vol. 4). Roma: TrE-Press.
- Flandin S., Lussi Borer V., Gaudin C. (2018). Editorial: Considering experience to advance research in video-enhanced teacher learning *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1) 1-10.
- Gaspari P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*. Roma: Anicia.
- Guerini I. (2020). La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre *Scienze della formazione e società-Accesso aperto*, 11(1).
- Ianes D. (2023). *Evolgere il sostegno si può (e si deve): Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Lascioli A. (2018). L'agency dell'insegnante di sostegno: uno studio di fattibilità *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2) 183-192.
- Mangione G.R., Rosa, A. (2017). Professional vision e il peer to peer nel percorso Neoassunti. L'uso del video per l'analisi della pratica del docente in classe *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(1) 120-143.
- Marzano A. (2013). *L'azione d'insegnamento per lo sviluppo delle competenze*. Lecce: Pensa Editore.
- Melacarne C. (2021). *Narrative Inquiry fare ricerca educativa con le persone e la comunità*. Roma: Carocci editore.

- Mezirow J. (2003). How critical reflection triggers transformative learning *Adult and Continuing Education: Teaching, learning and research*, 4 1-20.
- Mortari L. (2013). *Azioni efficaci per casi difficili: il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Noddings N. (2000). Care and Coercion in School Reform *Journal of Educational Change*, 2(1) 35-43.
- Pedone F., Ferrara G. (2014). La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching *Italian Journal of Educational Research*, (13) 85-98.
- Pennazio V., Bochicchio F. (2021). Didattica inclusiva e competenze di ingresso degli insegnanti iscritti al Corso di specializzazione per il sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa *Form@ re*, 21(1) 85-105.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito: ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La scuola.
- Perrenoud P., Altet M., Charlier E., Paquay L. (2006), Feconde incertezze o come formare degli insegnanti prima di avere tutte le risposte. In M. Altet *et alii*. *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Roma: Armando.
- Santi M., Ruzzante G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2) 57-74.
- Schön DA (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Bari: Edizioni Dedalò.
- Travaglini R. (2016). La narrazione (di sé) in educazione per comprendere e realizzarsi *Metis*, 1, 185-191.