

La narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva del docente: dalle storie di vita al cambiamento professionale

**Catia Giaconi, Noemi Del Bianco, Ilaria D’Angelo, Arianna Taddei,
Aldo Caldarelli, Simone Aparecida Capellini**

Abstract – *The article investigates storytelling as an innovative approach to inclusive teacher training, following two directions. The first concerns the power of life stories, which are capable of deepening complex phenomena such as those related to disability. Life stories, in fact, allow the reader to go into the heart of pedagogical issues starting from the narrator's point of view. Thanks to the meet with narratives, teachers in training have the opportunity to mend the plots of different existences, to access a generative space of self-transformation and change for the educational and didactic relationship. The second concerns the value of the narrative for educational practices in initial and lifelong education and the role of autobiographical writing in the process of professionalization and recursive reconstruction of professional identity. To this aim, a format used in training classes for support teachers will be presented.*

Riassunto – *L'articolo indaga la narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva del docente, attraversando essenzialmente due direzioni. La prima relativa al potere delle storie di vita in grado di far immergere nella conoscenza di fenomeni complessi come quelli correlati alle disabilità, scendendo nel cuore delle questioni pedagogiche a partire dal punto degli attori biografici. Grazie all'incontro con le narrazioni gli insegnanti in formazione hanno la possibilità di ricucire le trame delle diverse esistenze, per accedere a uno spazio generativo di trasformazione di sé e della relazione educativa e didattica. La seconda riguarda il valore della narrazione delle pratiche educative nella formazione iniziale e continua e del ruolo della scrittura autobiografica nel processo di professionalizzazione e di ricostruzione ricorsiva dell'identità professionale. Ad esemplificazione, viene presentato un format utilizzato nei percorsi di formazione degli insegnanti per il sostegno.*

Keywords – *training, narrative, inclusion, professional changing, self-advocacy*

Parole chiave – *formazione, narrazione, inclusione, cambiamento professionale, auto-rappresentanza*

Catia Giaconi è Professoressa Ordinaria di Pedagogia e Didattica Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università di Macerata. I maggiori interessi di ricerca sono rivolti: alla presa in carico della persona con disabilità (con attenzione anche all'età adulta e al Dopo di Noi); alla progettazione educativa individualizzata e al progetto di vita; all'accessibilità culturale e alla didattica universitaria inclusiva; alla formazione degli educatori, dei pedagogisti e dei docenti. È responsabile scientifica di collane editoriali sulla prospettiva inclusiva in Italia e in Brasile. Tra le sue pubblicazioni: *Qualità della Vita e adulti con disabilità* (Milano, FrancoAngeli, 2015), *Virtual and Augmented Reality for the Cultural Accessibility of People with Autism Spectrum Disorders. A Pilot Study* (in “The International Journal of Inclusive Museum”, 2021).

Noemi Del Bianco è PhD e Cultrice della materia nella cattedra di Pedagogia e Didattica Speciale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo presso l'Università degli Studi di Macerata. I suoi maggiori interessi di ricerca sono orientati alla costruzione di servizi e interventi rivolti alla presa in carico di adolescenti e giovani con disabilità. Tra le sue pubblicazioni: *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive* (Milano, FrancoAngeli, 2019), *The promotion of self-determination in adults with intellectual disabilities: the state of the art and the research progress* (in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 2019).

Ilaria D'Angelo è PhD Student e Cultrice della materia nella cattedra di Pedagogia e Didattica Speciale presso l'Università degli Studi di Macerata. I suoi maggiori interessi di ricerca riguardano la progettazione educativa nell'ottica del paradigma della Qualità della Vita per persone con disabilità complessa e Bisogni Comunicativi Complessi. Tra le sue pubblicazioni: *Pedagogia Speciale per i servizi alle persone con disabilità complesse* (Milano, FrancoAngeli, 2020); *Caregivers during Covid-19 outbreak: the case of families with young people with Profound Intellectual and Multiple Disabilities* (in "Nuova Secondaria", 2020).

Arianna Taddei è Ricercatrice in Pedagogia e Didattica Speciale presso l'Università degli Studi di Macerata. I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'approccio dei diritti umani nello studio dei processi di inclusione delle persone con disabilità, la progettazione di politiche e interventi di educazione inclusiva nei contesti di cooperazione internazionale e la formazione di educatori e futuri cooperanti sulle tematiche di Pedagogia Speciale. Tra le sue pubblicazioni: *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione* (Milano, FrancoAngeli, 2020); *Empowerment Journeys of Women with Disabilities: A Case Study* (in "Education Sciences & Society", 2019).

Aldo Caldarelli cura progetti, produzioni e post-produzioni video presso l'Università di Macerata. I suoi interessi di ricerca vertono maggiormente sull'utilizzo del "video come narrazione", dal documentario allo storytelling, fino a giungere ad esplorare le potenzialità della realtà virtuale e aumentata, in seno all'inclusione. Ha guadagnato, insieme a Catia Giaconi e Simone Aparecida Capellini, il riconoscimento del pubblico nell'edizione di Visualfest 2016, con il cortometraggio dal titolo *Vite parallele*. Tra le sue pubblicazioni: *L'escluso. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti* (a cura di, in coll. con C. Giaconi e N. Del Bianco, Milano, FrancoAngeli, vol. I, 2019; vol. II, 2020).

Simone Aparecida Capellini è Professoressa Ordinaria presso il Dipartimento di Fonoaudiologia dell'Università Statale Paulista (FFC/UESP) di Marília, São Paulo (Brasile). I suoi principali interessi di ricerca riguardano la valutazione dei Disturbi Specifici di Apprendimento, i diversi interventi di abilitazione e di potenziamento e la formazione degli operatori. È responsabile scientifica di collane editoriali sulle tematiche di cui sopra in Brasile e in Italia. Tra le sue pubblicazioni *Dyslexia. Analysis and Clinical significance* (New York, Nova Science Publishers, 2020); *Speed and pressure of handwriting as critical issues of the contemporary age: A research in Italian students in early literacy* (in "Education Sciences & Society", 2020).

1. Premesse

Affrontare il binomio *formazione e narrazioni* risulta essere un esercizio intellettuale di notevole rilevanza per i lettori di questo numero monografico, siano essi studenti in formazione verso la professione di educatore, di docente, di insegnante di sostegno, di pedagogista o semplicemente lettori attenti al "potere" delle storie di vita per la loro formazione umana e professionale.

Ricca è la letteratura della comunità scientifica della Pedagogia Speciale che riconosce alla narrazione, come paradigma scientifico, numerose potenzialità terapeutiche, emancipatorie,

trasformative, euristiche, formative e auto-formative¹. Come abbiamo già evidenziato, anche in precedenti lavori², la narrazione può sprigionare un forte “binomio euristico e formativo” e pertanto rappresentare un approccio innovativo alla formazione inclusiva dei futuri insegnanti.

Nella formazione dei docenti, la Pedagogia Speciale può trovare nelle narrazioni delle persone con disabilità o delle famiglie con figli disabili³ dei funzionali dispositivi formativi. Le storie narrate sono capaci di metterci in relazione con la loro “dimensione soggettiva ad alta seduttività assolutamente speciale”⁴, aprendo così le porte all’“umanizzazione dei rapporti”⁵ che alimenta l’inclusione stessa.

Alla base della valorizzazione della narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva di tutti i docenti, vi sono essenzialmente due motivazioni.

La prima risiede nel potere delle storie di vita, le quali sono in grado di farci immergere nella conoscenza di fenomeni complessi, come quelli correlati alle disabilità, scendendo nel cuore delle questioni pedagogiche a partire dal punto di vista degli “attori biografici (...) nel momento in cui vengono a contatto con le dimensioni istituzionali, sociali e normative”⁶. Pertanto, l’incontro con le narrazioni permette agli insegnanti in formazione iniziale o continua di ricucire le trame delle diverse esistenze, per accedere a uno spazio generativo di trasformazione di sé e della relazione educativa e didattica.

La seconda riguarda il valore della narrazione delle pratiche educative nella formazione iniziale e continua⁷ e del ruolo della scrittura autobiografica nel processo di professionalizzazione e di ricostruzione ricorsiva dell’identità professionale⁸. Tale procedura permetterebbe di comprendere anche l’insieme di “schemi di azione [...] impiegati nell’esercizio della professione”⁹,

¹ Cfr. P. Gaspari, *Narrazione e Diversità*, Roma, Anicia, 2008; C. Ruggerini, S. Manzotti, G. Griffo, F. Veglia, *Narrazione e disabilità intellettiva. Valorizzare esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*, Trento, Erickson, 2013; L. De Anna, C. Rossi, M. Mazzer, *Inclusione, narrazione e Disturbi dello Spettro Autistico. Ricerche e prospettive della pedagogia speciale*, Bologna, Edizione Cafagna, 2018; F. Bocci, M. De Castro, U. Zona, *Non solo marketing. L’ecosistema YouTube come opportunità per l’autonarrazione della disabilità e dell’inclusione*, “MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni”, 10(1), 2020, pp. 121-138; A. Taddei, *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l’emancipazione*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

² C. Giaconi, A. Caldarelli, N. Del Bianco (a cura di), *L’Escluso: storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*, Milano, FrancoAngeli, 2019; N. Del Bianco, A. Caldarelli, I. D’Angelo, M. Crescimbeni (a cura di), *L’Escluso 2. Nuove storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*, Milano, FrancoAngeli, 2019, p.17.

³ Cfr. R. Caldin, C. Giaconi (a cura di), *Disabilità e Cicli di Vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

⁴ D. Demetrio, *La scrittura è silenzio interiore*, Roma, Lit Edizioni, 2018, p. 6.

⁵ *Ivi*.

⁶ M. Pavone, *Dall’esclusione all’inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Milano, Mondadori Education, 2010, p. 171.

⁷ Cfr. M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti*, Roma, Armando, 2006; L. Darling-Hammond, R. C. Wei, A. Andree, N. Richardson, S. Orphanos, *Professional learning in the learning professional*, Dallas, National Staff Development Council, 2009; I. Vinatier, M. Altet, *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, PUR, 2008.

⁸ Cfr. G. Aleandri, C. Giaconi, *Lifelong learning for inclusion*, Roma, Armando, 2012.

⁹ M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti*, cit., p. 18.

ovvero l'*habitus*¹⁰ che un professionista "indossa" e che ne determina le percezioni, interpretazioni, analisi e decisioni. È l'*habitus* che consente di fronteggiare i problemi incontrati in situazioni complesse. A tal proposito, Perrenoud sottolinea come la pratica sia "[...] expression de l'*habitus* [...] ensemble des schémas de perception, de pensée, d'action et d'évaluation qui nous guident à chaque pas dans l'illusion de la spontanéité"¹¹. È la consapevolezza e la verbalizzazione di questo *habitus*, dunque, a fare la differenza nello sviluppo professionale e, sicuramente, la narrazione può esserne un indispensabile strumento.

La narrazione nelle sue diverse forme (autobiografica, cinematografica, fotografica, digital storytelling, ecc.) diviene una possibilità di riconoscimento e di apprezzamento della personale biografia e costituisce un approccio innovativo nei percorsi di *empowerment* sociale¹² come nei processi formativi orientati all'inclusione. Inoltre, al fine di sviluppare consapevolezza che superino i pregiudizi¹³ intorno alla disabilità, appare necessario sostenere modi alternativi di pensiero e di azione, partendo dai racconti e dalle storie di vite vissute, per giungere ad una progettazione che possa essere condivisa¹⁴.

Questa è la strada che vorremmo percorrere con il presente contributo: permettere ai lettori in formazione (e non solo) di saggiare la cultura che si origina dalle esperienze narrate, integrandola con quella che da sempre viene riconosciuta come scientifica ed ufficiale nei percorsi di formazione per insegnanti inclusivi. A tal fine, passeremo ad illustrare un format la cui applicazione consente di valorizzare le narrazioni delle persone con disabilità nei percorsi di formazione per docenti.

2. Le storie delle persone con disabilità nella formazione inclusiva

Dopo aver affrontato nella parte introduttiva il valore delle storie delle persone con disabilità nei percorsi formativi, nel seguente paragrafo, vogliamo approfondire tale aspetto attraverso una esemplificazione di quello che le storie di vita possono fornire in questa direzione. Nei percorsi di formazione per gli insegnanti di sostegno e per i docenti della scuola dell'infanzia e primaria, oltre a elementi generali di Pedagogia e Didattica Speciale, spesso si scende ad affrontare questioni complesse che richiedono una specifica conoscenza, in grado di sostenere osservazioni e progettazioni mirate, al fine di costruire contesti inclusivi¹⁵. Ci riferiamo al focus

¹⁰ *Ivi*, p. 20.

¹¹ P. Perrenoud, *La formation des enseignants: entre théorie et pratiques*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 60.

¹² Cfr. C. Ruggerini, S. Manzotti, G. Griffo, F. Veglia, *Narrazione e disabilità intellettiva. Valorizzare esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*, Trento, Erickson, 2013.

¹³ Cfr. M. Wehrle, *The Normative Body and the Embodiment of Norms*, in "Yearbook for Eastern and Western Philosophy", (2), 2017, pp. 323-337; S. K. Kattari, M. Olzman, M. D. Hanna, "You Look Fine!": *Ableist Experiences by People with Invisible Disabilities*, in "Affilia", 33 (4), 2018, pp. 477-492.

¹⁴ Cfr. L. J., Davis, *Enforcing Normalcy: disability, deafness and the body*, London, Verso, 1995; L. Ghirotto, *Phenomenology and Physical Disability: for a Non-normate Body Policy*, in "Encyclopaideia", 24(56), 2020, pp. 59-77.

¹⁵ Cfr. C. Giaconi, S.A. Capellini (a cura di), *Conoscere per includere. Riflessioni e linee operative*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

sulle narrazioni di persone con Disturbo dello Spettro Autistico, che consente di affrontare lo studio di questo complesso fenomeno scendendo all'interno delle modalità di pensiero del tutto peculiari che lo caratterizzano.

Convenendo con Morgan che la qualità di una relazione educativa “dipende molto dalla conoscenza dell'autismo”¹⁶, riteniamo che un approccio innovativo alla formazione inclusiva sia proprio quello che attraversa le trame delle storie delle persone con disabilità, e nel caso specifico delle persone con Disturbo dello Spettro Autistico. Il complesso e affascinante pensiero delle persone con autismo è messo in luce, infatti, non solo dalle recenti acquisizioni scientifiche, ma da una letteratura che nasce dal quotidiano, fatta di storie di genitori con figli autistici e di storie raccontate dalle stesse persone con disturbo autistico ad alto funzionamento¹⁷. Queste storie ci permettono di spiegare concretamente, sin dai primi momenti di formazione iniziale dei futuri insegnanti, siano essi curricolari o docenti di sostegno, cosa voglia dire interagire con una persona con autismo nella quotidianità. In tale direzione, Grandin precisa che le persone con autismo “[...] tendono ad avere punti di forza in comune, ma varia il modo in cui ogni individuo li utilizza”¹⁸. Questa attenzione all'osservazione dei punti di forza e delle variabilità singolare è un aspetto centrale nei percorsi di formazione, che diventa la base delle più attente e puntuali progettazioni educative individualizzate.

L'uso delle storie nella formazione docente, ci permette di trattare altre questioni pedagogiche di rilievo per la costruzione di un profilo professionale inclusivo. Ad esempio, possiamo ripercorrere, in alcune narrazioni di persone con autismo, quello che potremmo definire come il punto zero nella storia di una persona con disabilità, ovvero il momento della diagnosi. Nel racconto autobiografico di Susanna Tamaro¹⁹, emerge il notevole ritardo nella certificazione di Disturbo dello Spettro Autistico che, finalmente, ha assegnato un nome a quella che l'autrice definisce “la sua invisibile sedia a rotelle” e che per lei ha rappresentato un evento “liberatorio”. Racconti come quelli di Susanna, permettono ai futuri docenti di scoprire una “parte invisibile” nelle storie di molte famiglie e di diversi bambini e bambine che incontreranno: la ricerca e il ritardo di una diagnosi, può aver minato nei genitori e nella persona stessa la presa di consapevolezza, la fiducia, la percezione di potercela fare, la progettualità²⁰. Ciò può aver segnato il loro percorso in modo positivo o negativo e può condizionare la comunicazione e la relazione stessa tra insegnanti e genitori o tra insegnanti e studenti o studentesse con disabilità.

Grazie alle autobiografie delle persone con disabilità, il futuro insegnante può ben comprendere le teorie degli stili di pensiero scendendo, attraverso le parole delle persone con Disturbo dello Spettro Autistico, direttamente all'interno delle modalità preferite di apprendimento e relazione con il mondo, comprendendo, di conseguenza, quali eventuali limitazioni e restrizioni, in

¹⁶ H. Morgan (a cura di), *Adulti con autismo*, Trento, Erickson, 2003, p.31.

¹⁷ Cfr. M. Haddon, *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*, Torino, Einaudi, 2003; T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico*, Milano, Adelphi, 2014; S. Tamaro, *Il tuo sguardo illumina il mondo*, Milano, Solferino, 2018.

¹⁸ T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico*, cit., p. 158.

¹⁹ Cfr. S. Tamaro, *Il tuo sguardo illumina il mondo*, cit.

²⁰ Cfr. M. Pavone (a cura di), *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Trento, Erickson, 2009; R. Caldin, C. Giacconi (a cura di), *Disabilità e Cicli di Vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*, cit.

termini di attività e partecipazione, possono generarsi nel contesto scolastico. La Tamaro²¹ racconta come i rumori la facciano impazzire, gli imprevisti la terrorizzano, i visi la intimoriscono e difficilmente riesca a comprendere quello che le altre persone si attendono da lei. Nel testo "Il cervello autistico", Grandin descrive in modo efficace questa condizione: "Quando ero bambina, la campanella della scuola mi faceva letteralmente impazzire [...]. Sono sensibile ai rumori. Ai rumori forti. Ai rumori improvvisi. Peggio di tutto, ai rumori forti e improvvisi che mi aspetto ma che non posso controllare: questo è un problema comune nelle persone con autismo. Da bambina ero terrorizzata dai palloncini, perché non sapevo quando sarebbero potuti scoppiare"²². Similmente, nel romanzo dal titolo "Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte"²³, il protagonista, ci fornisce la seguente esemplificazione: "Quando mi trovo in un posto nuovo, poiché noto ogni cosa, è come quando un computer sta elaborando troppi dati contemporaneamente e il processore si blocca e non c'è più spazio per pensare ad altre cose"²⁴.

Emerge, pertanto, una difficoltà a filtrare una pluralità di stimoli sensoriali che si presentano contemporaneamente, situazione che spesso si vive nei contesti scolastici e che diventa un aspetto importante, come vedremo, da prendere in considerazione nella progettazione stessa. Le reazioni a queste situazioni possono essere segnate da iper-reattività sensoriale o da ipo-reattività.

È sempre Grandin a precisare puntualmente queste due condizioni, che si collocano agli estremi del ventaglio delle possibili reazioni di fronte alla medesima situazione di sovraccarico sensoriale. Nel primo caso, abbiamo un'estrema sensibilità che porta le persone con Disturbo dello Spettro Autistico a "non sopportare l'odore della pasta al sugo, la confusione di un ristorante rumoroso, la sensazione tattile di certi tipi di abiti, il gusto di determinati cibi"²⁵.

Nel secondo caso, quello dell'ipo-reattività sensoriale, abbiamo, da contro, una scarsa tendenza alle reazioni. È frequente, infatti, l'inclinazione a restringere l'entrata degli stimoli, a chiudere gli occhi e le orecchie, come tentativo di riorganizzazione della situazione da una posizione di quiete. Haddon espone compiutamente questo concetto con l'immagine di un computer che a causa delle eccessive stimolazioni va in "tilt" e non resta che riavviarlo: "Qualche volta quando mi trovo in un posto nuovo e ci sono tante persone intorno a me è come se il computer andasse in palla e devo chiudere gli occhi e mettermi le mani sulle orecchie e comincio a gemere, che è come ctrl+alt+canc e chiudere tutti i programmi e spegnere il computer e riavviare in modo da ricordare ciò sto facendo e dove devo andare"²⁶.

Assolutamente di grande impatto per la formazione, sono le parole di Grandin dove si definisce esplicitamente come "uno scienziato al microscopio"²⁷ per il modo con cui osserva la realtà, gli oggetti, le persone, gli eventi e le loro dinamiche: "[...] la tendenza a vedere i dettagli prima del quadro complessivo è stata sempre una caratteristica centrale del mio modo di essere in

²¹ Cfr. S. Tamaro, *Il tuo sguardo illumina il mondo*, cit.

²² T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico*, cit., p. 87.

²³ Cfr. M. Haddon, *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*, cit.

²⁴ *Ivi*, p. 165.

²⁵ T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico*, cit., p. 93.

²⁶ M. Haddon, *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*, cit., p. 165.

²⁷ T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico*, cit., p. 142.

relazione con il mondo”²⁸. Non solo la percezione dei dettagli, ma anche la capacità di fare associazioni e collegamenti tra i dettagli è potenzialmente spiccata. Puntualizza Grandin: “A quarant’anni, a cinquanta, e poi a sessanta, la mia capacità di fare associazioni– di vedere collegamenti tra i dettagli – ha continuato a migliorare, e non ho più bisogno di una bacheca, poiché ho sempre più dettagli nel mio database. Mettiamola così: se non riuscite a vedere gli alberi, non vedrete mai la foresta. Tuttavia, la foresta che il cervello autistico alla fine vede potrebbe non sembrare la stessa foresta che vede il cervello neurotipico”²⁹.

Quest’ultimo passaggio di Grandin ci permette di rilevare nella formazione dei futuri docenti non solo che le associazioni vanno supportate e mediate da organizzatori visivi, ma anche che l’insieme ricostruito dei dettagli percorre procedure di costruzione differenti, a volte creative, che portano a una visione d’insieme che potrebbe differire dalla nostra percezione dell’immagine globale.

La letteratura scientifica e le persone con autismo ad alto funzionamento cercano di documentare un’altra caratteristica singolare del loro stile di pensiero: la tendenza a essere dei *visual thinkers* o “pensatori visivi”, piuttosto che dei *verbal thinkers* o pensatori verbali³⁰.

Le persone con Disturbo dello Spettro Autistico, pertanto, tenderebbero a elaborare, a costruire significati e a memorizzare attraverso immagini. Ancora una volta le parole di Grandin possono esserci di aiuto per comprendere questo aspetto: “Se mi dite treno, io vedo automaticamente un treno della metropolitana di New York; un treno che attraversa proprio il campus dell’università dove insegno; un treno a carbone a Fort Morgan, vicino alla mia casa; un treno che presi una volta in Inghilterra, dove c’erano solo posti in piedi [...]”³¹. Il concetto di treno viene a essere conosciuto e memorizzato grazie a un ancoraggio alle immagini viste e agli eventi esperiti concretamente. Così avviene anche per la comprensione delle diverse tipologie di treni. Un pensiero, quindi, che elabora grazie alle immagini, ma anche a regolarità che possono essere rintracciate negli eventi e che la stessa Grandin definisce come necessità di una nuova categoria di pensatori: “i pensatori per pattern, i quali sono capaci di identificare a colpo d’occhio la struttura visiva, la regolarità spaziale di un oggetto, di un programma, di un contesto”³².

Un ultimo passaggio significativo è come le storie delle persone con disabilità ci permettano anche di polarizzare l’attenzione sull’organizzazione spazio-temporale, aspetto di grande rilievo nella progettazione educativa e didattica.

Tornando alle storie di vita delle persone con Disturbo dello Spettro Autistico, è possibile leggere la “sofferenza” nei confronti di contesti dove manca organizzazione spazio-temporale. Ci riferiamo, da un lato, alla difficoltà a orientarsi, a muoversi in modo autonomo negli ambienti e a comprendere la funzione connessa a un determinato spazio o contesto, dall’altro alle difficoltà correlate alla percezione dello scorrere del tempo. Pur essendo spazio e tempo concetti strettamente correlati, è comunque la dimensione temporale a essere meno tangibile, di non

²⁸ *Ivi*.

²⁹ Cfr. T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico*, cit., pp. 149-150.

³⁰ *Ivi*, p. 158.

³¹ Cfr. *ivi*.

³² *Ivi*, p. 178.

facile rappresentazione e comprensione per le persone con autismo. È il ricorso, ancora una volta, alle pagine del testo di Haddon³³ che ci permette una chiave di accesso alla comprensione della differente percezione del tempo e dello spazio. Haddon, infatti, precisa che: “[...] il tempo non è come lo spazio. E quando si appoggia qualcosa da qualche parte, per esempio un goniometro o un biscotto, nella propria testa si può disegnare una cartina del punto dove si trova, ma anche se non si ha una cartina non importa perché l’oggetto continuerà ad essere lì. Una cartina è la rappresentazione di qualcosa che esiste realmente, e quindi sarà possibile ritrovare il goniometro o il biscotto”³⁴. Il tempo, al contrario, non rimane dove lo avevi lasciato e per questo è facile smarrirsi: “[...] è come essere perduti in un deserto, solo che il deserto non si può vedere perché non è un oggetto. Ed ecco perché mi piacciono gli orari, perché fanno in modo che tu non ti smarrisca nel tempo”³⁵.

Come mettono in luce Barale e collaboratori, le persone con autismo “[...] fanno fatica a crearsi dei *forward models*, dei modelli anticipatori dell’esperienza e dell’azione e comprendere con fluidità e spontaneità il significato di ciò che accade negli scambi interpersonali”³⁶. In presenza di questa difficoltà, la persona autistica attiva “[...] ‘organizzatori’ peculiari e idiosincratici (ritualismi, stereotipie, routine, ecc.) che svolgono una funzione vicariante”³⁷. Il tempo, dunque, deve essere rappresentato visivamente³⁸ e questo va tenuto in considerazione tanto nella progettazione educativa didattica quanto nel progetto educativo individualizzato.

In sintesi, i percorsi formativi inclusivi che vengono attraversati da approcci narrativi, come quelli esemplificati in questo paragrafo, permettono di tenere unite le teorie e le pratiche, la progettazione curricolare i percorsi di personalizzazione di individualizzazione e di tessere interessanti connessioni per lo sviluppo e per il cambiamento professionale.

3. Un format per la formazione dei futuri docenti

In questo paragrafo, passiamo a presentare la progettazione e la realizzazione di un format che vede nella narrazione il fulcro centrale per la formazione inclusiva dei futuri docenti. In linea con la sperimentazione di percorsi di *lifelong learning* per l’inclusione³⁹, abbiamo attivato un percorso di co-progettazione con le persone con disabilità per la formazione dei docenti.

Il progetto che andiamo a presentare è caratterizzato da due fasi:

1. Percorso di ricerca-azione e progettazione con le persone con disabilità;

³³ M. Haddon, *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*, cit.

³⁴ *Ivi*, p. 160.

³⁵ Cfr. *ivi*.

³⁶ F. Barale, P. Politi, M. Bosco, D. Brogna, P. Orsi, A. Pace, S. Ucelli, *L’autismo a partire dalla sua evoluzione in età adulta: nuove conoscenze, criticità, implicazioni abilitative*, in “NÓOC”, 3, 2009, p. 274.

³⁷ *Ivi*, p. 260.

³⁸ C. Giaconi, B. Rodrigues, *Organization of time and space for inclusion of subject with autism*, in “Educação & Realidade”, 39(3), 2014, p. 694.

³⁹ G. Aleandri, C. Giaconi, *Lifelong learning for inclusion*, cit.

2. Sperimentazione del format, progettato nella fase 1, nella formazione iniziale degli insegnanti.

Partiamo dalla descrizione della prima fase, ovvero dalla co-progettazione di un format in grado di promuovere un approccio innovativo alla formazione inclusiva dei docenti, in particolare modo nella fase iniziale della loro formazione. Il format è stato progettato da una équipe composta da esperti di Pedagogia e Didattica Speciale, da video maker, da tecnici informatici e da persone con disabilità. Lo scopo era quello di scrivere e portare in scena in modo stabile la storia delle persone con disabilità nei percorsi volti alla formazione docenti e, dunque, di valorizzare l'approccio narrativo come principale volano dell'inclusione.

La progettazione da parte dell'équipe ha previsto le seguenti fasi (Tabella 1):

- scelta delle storie da narrare;
- punteggiatura della storia con la persona con disabilità;
- scrittura delle sceneggiature;
- realizzazione dei video con la persona con disabilità;
- predisposizione di dispositivi di riflessione per i docenti in formazione.

| <u>Scopi</u> | <u>Fasi</u> |
|---|---|
| Scegliere le storie significative da raccontare | Lavoro in équipe con le persone con disabilità |
| Punteggiare la storia e scrivere le sceneggiature | Individuazione delle fasi significative da raccontare, con attenzione alla ricostruzione della sequenza della storia e alla ricostruzione di aneddoti, delle situazioni critiche, delle resilienze e delle strategie attivate. <u>Scrittura delle sceneggiature.</u> |
| <u>Realizzare video-narrazioni</u> | Realizzazione dei video con le persone con disabilità sulla base della punteggiatura individuata e della sceneggiatura. Creazione di un repository per i video. |
| Predisporre dispositivi per la riflessione per la persona in formazione | Progettazione di schede per l'analisi dei video e di un <u>Self-Profile</u> per la riflessione in termini professionali |

Tabella 1 – Scopi e fasi della progettazione del format

La sperimentazione ha prodotto una serie di video-narrazioni. Come esemplificazione (e in continuità con il paragrafo due), riportiamo il format co-progettato con studenti universitari con Disturbo dello Spettro Autistico. Sono stati costruiti 9 video che hanno rappresentato la punteggiatura di nove momenti significativi per la storia di questi studenti universitari con Disturbo dello Spettro Autistico:

1. La ricerca e la comunicazione della diagnosi
2. Io, la mia famiglia e i miei fratelli
3. Io e la scuola
4. Io e i miei insegnanti
5. Io e la mia classe
6. Io e lo studio
7. Io e i miei amici
8. Io e l'università
9. Io e il mio futuro.

Per riflettere su questi video, sono stati prodotti diversi dispositivi, che descriveremo di seguito, volti a favorire l'analisi dei video e la riflessione professionale da parte di docenti in formazione.

Passiamo ora a descrivere la seconda fase: l'applicazione del format nei corsi di formazione di scienze della formazione primaria e nei corsi di specializzazione per le attività di sostegno.

Il format è stato inserito nel percorso di formazione iniziale dei docenti e nei corsi di specializzazione per le attività di sostegno. Pertanto, abbiamo cercato di rispondere alla necessità di trovare dei dispositivi innovativi per la formazione iniziale dei docenti o per la formazione di corsisti adulti che intraprendono corsi di specializzazione per le attività di sostegno e che spesso sono già in una fase avanzata del loro percorso professionale e provengono da ambiti molto diversi⁴⁰.

Il format complessivo è stato sperimentato rispettivamente nelle 30 ore degli insegnamenti di "Pedagogia e Didattica Speciale" (presso il Corso di Scienze della Formazione Primaria e di "Pedagogia e Didattica Speciale della disabilità intellettiva e del Disturbo dello Spettro Autistico" (presso il corso di specializzazione delle attività di sostegno). Ogni lezione, di 3 ore, prevedeva la seguente organizzazione:

1. Introduzione e proiezione della "video-narrazione";
2. Analisi del video con "struttura guida" (Tabella 2);
3. Discussione nel gruppo classe;
4. Presentazione dello stato dell'arte degli studi sull'argomento proposto nel punto 1.

⁴⁰ Il format è stato utilizzato in forma stabile negli insegnamenti nell' a.a. 2019-2020 di "Pedagogia e Didattica Speciale della disabilità intellettiva e del Disturbo dello Spettro Autistico" presso il corso di specializzazione per le attività di sostegno per gli indirizzi della scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado presso l'Università di Macerata. È stato anche utilizzato nell'insegnamento di Pedagogia e Didattica Speciale, previsto al quarto anno del corso di Scienze della Formazione Primaria.

| Storia di..... | | | | | |
|--------------------------|-----------------------|--------------|-------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| Aneeddoti significativi | Barriere del contesto | Facilitatori | Strategie di resilienza | L'analisi del video del mio gruppo | La mia analisi personale |
| | | | | | |
| Motivazioni della scelta | | | | | |
| | | | | | |

Tabella 2 – Struttura di riflessione individuale per l'analisi delle video-narrazioni

Gli insegnamenti di 30 ore hanno seguito questa articolazione e hanno previsto anche la compilazione di un *Self-Profile*, composto da due sezioni. Nella prima parte del *Self-Profile*, compilata nella prima lezione, sono state richieste le esperienze pratiche e formative pregresse, le competenze professionali iniziali, le aspettative e le motivazioni. Nella seconda parte (Tabella 3), compilata nell'ultima lezione, è stato richiesto al corsista di individuare le esperienze, i materiali, gli artefatti e i video ritenuti più significativi per la personale formazione professionale.

L'andamento circolare tra narrazione, teorie e riflessione ha caratterizzato il percorso formativo e ha permesso ai corsisti di entrare nei processi inclusivi a partire dalle storie stesse delle persone con disabilità. Il format ha permesso di orientare i percorsi formativi in una circolarità tra pratiche e teorie⁴¹ intorno al cardine delle storie delle persone con disabilità, in questo caso video-narrazioni, per arrivare a riflettere sulle ricadute in termini di profilo professionale docente e su una mirata formazione inclusiva sia dei docenti specializzati, che dei docenti curricolari.

⁴¹ Cfr. M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti*, cit.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------|
| Esperienze significative | Materiali significativi | Artefatti significativi | Video significativi | La mia mappa |
| | | | | |
| Motivazioni della scelta | Motivazioni della scelta | Motivazioni della scelta | Motivazioni della scelta | |
| | | | | |

Tabella 3 – Struttura del Self-Profile (parte seconda)

4. Conclusioni

Il presente contributo ha voluto mettere in luce le potenzialità che si schiudono dai percorsi formativi dei futuri docenti attraversati dalle storie di vita di persone con disabilità. Le reciprocità, che si determinano nel rapporto tra la voce narrante della persona con disabilità e la costruzione di un profilo professionale inclusivo, consentono di riflettere sulla necessità di spendersi sempre più nella creazione di curricula inclusivi in grado di dare spazio alle storie di vita anche nei percorsi universitari di formazione dei docenti.

La prima dimensione di rilievo è la possibilità di attivare gruppi di co-progettazione che vedano la partecipazione attiva di giovani adulti con disabilità⁴².

La seconda area di investimento progettuale riguarda il passare dall'ascolto, alla trascrizione, all'analisi della punteggiatura delle storie fino a giungere a scrivere le sceneggiature dei momenti più significativi della storia stessa e del percorso di formazione. Queste ultime, come abbiamo approfondito, generano occasioni di comprensione, condivisione e di trasformazione autentica delle dinamiche attuative e delle relazioni che si mettono in gioco in ambito educativo e didattico.

Nello specifico, uno degli strumenti in grado di sostenere tale approccio è la video-narrazione, strumento che, come abbiamo approfondito, permette di far dialogare tratti universali e singolari, pratiche e teorie, tra livelli di progettazione diversa⁴³.

⁴² Cfr. C. Giaconi, *Qualità della Vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, Milano, FrancoAngeli, 2015; I. D'Angelo, C. Giaconi, N. Del Bianco, V. Perry, *Students' Voice and Disability: Ethical and methodological reflections for Special Pedagogy research*, in "Education Sciences & Society-Open Access", 11(1), 2020.

⁴³ Cfr. P. G. Rossi, C. Giaconi, *Micro-progettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped Classroom*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

Nella riorganizzazione della conoscenza, quando la narrazione si trasforma in video narrazione vengono, infatti, promosse diverse *soft-skills*, centrali nella formazione continua e permanente del corpo docente. In tale direzione, i risultati degli studi più recenti⁴⁴ consentono di riflettere sulle potenzialità dell'uso del video nell'intero curriculum della formazione degli insegnanti, aprendo a nuovi scenari di potenziamento della ricerca in termini di circolarità tra pratiche e teorie. Il collante della riflessione, resa con le guide all'analisi dei video e con il *Self-Profile* ha avuto un impatto significativo sulla percezione della progettazione educativa e didattica⁴⁵.

In sintesi, se i percorsi di formazione iniziale per docenti vengono orientati verso la conoscenza ravvicinata delle persone con disabilità, attraverso pratiche narrative e di auto-rappresentanza⁴⁶, essi possono impattare significativamente sullo sviluppo di *habitus* professionali in grado di generale contesti inclusivi.

5. Bibliografia di riferimento

Aleandri G., Giaconi C., *Lifelong learning for inclusion*, Roma, Armando, 2012.

Altet M., Charlier E., Paquay L., Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti*, Roma, Armando, 2006.

Amatori G, Giaconi C., Del Bianco N., *Formazione degli insegnanti specializzati e progettazione educativa individualizzata: una ricerca sulle percezioni*, in "Formare", 1, 2021, pp. 24-37.

Augelli A. (2014), *Quando le formiche spostano un elefante. Genitori di gruppi di mutuo-aiuto raccontano le dipendenze e la cura familiare*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

Barale F., Politi P., Bosco M., Broglia D., Orsi P., Pace A., Ucelli S., *L'autismo a partire dalla sua evoluzione in età adulta: nuove conoscenze, criticità, implicazioni abilitative*, in "NÓOÇ", 3, 2009, pp. 257-91.

Bocci F., De Castro M., Zona U., *Non solo marketing. L'ecosistema YouTube come opportunità per l'autonarrazione della disabilità e dell'inclusione*, in "MeTis-Mondi educativi. Temi indagazioni suggestioni", 10(1), 2020, pp. 121-138.

Bury M., *Cronic as biographical disruption*, in "Sociology of Health and Illness", 4(2), 1981, pp. 167-192.

Caldin R., *Adolescenti con disabilità a scuola. Processi di identità e costruzione dei progetti di vita*, in "Pedagogia Oggi", 2, 2015, pp. 134-147.

Caldin R., Giaconi C. (a cura di), *Disabilità e Cicli di Vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

⁴⁴ Cfr. C. Ferranti, M. De Rossi, *The use of video narration to develop soft skills in initial teacher training*, in "Italian Journal of Educational Technology", 28(2), 2020, pp. 168-182.

⁴⁵ Per un approfondimento sugli studi di impatto si veda la recente pubblicazione: G. Amatori, C. Giaconi, N. Del Bianco, *Formazione degli insegnanti specializzati e progettazione educativa individualizzata: una ricerca sulle percezioni*, in "Formare", 1, 2021.

⁴⁶ Cfr. N. Del Bianco, *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

- Dallari M., *Narrazione e conoscenza*, in "Encyclopaideia", 18, 2005, pp. 5-44.
- D'Angelo I., Giaconi C., Del Bianco N., Perry V., *Students' Voice and Disability: Ethical and methodological reflections for Special Pedagogy research*, in "Education Sciences & Society-Open Access", 11, 1, 2020.
- Darling-Hammond L., Wei R. C., Andree A., Richardson N., Orphanos S., *Professional learning in the learning professional*, Dallas, National Staff Development Council, 2009.
- Davis L. J., *Enforcing Normalcy: disability, deafness and the body*, London, Verso, 1995.
- De Anna L., Rossi C., Mazzer M., *Inclusione, narrazione e Disturbi dello Spettro Autistico. Ricerche e prospettive della pedagogia speciale*, Bologna, Edizione Cafagna, 2018.
- Del Bianco N., *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- Del Bianco N., Caldarelli A., D'Angelo I. Crescimbeni M., *L'Escluso 2. Nuove storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- Demetrio D., *La scrittura è silenzio interiore*, Roma, Lit Edizioni, 2018.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 1996.
- Ferranti C., De Rossi M., *The use of video narration to develop soft skills in initial teacher training*, in "Italian Journal of Educational Technology", 28(2), 2020, pp. 168-182.
- Gaspari P., *Narrazione e Diversità*, Roma, Anicia, 2008.
- Ghirotto L., *Phenomenology and Physical Disability: for a Non-normate Body Policy*, in "Encyclopaideia", 24(56), 2020, pp. 59-77.
- Giaconi C., Caldarelli A., Del Bianco N., *L'escluso: storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- Giaconi C., Capellini S. A., *Conoscere per includere. Riflessioni e linee operative*, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- Giaconi C., Capellini S.A., *Pedagogia speciale e narrazioni: un binomio euristico e formativo per professionisti inclusivi*, in Giaconi C., Caldarelli A., Del Bianco N., (a cura di), *L'escluso: storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 17-26.
- Giaconi C., *Qualità della Vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- Giaconi C., Rodrigues B., *Organization of time and space for inclusion of subject with autism*, in "Educação & Realidade", 39(3), 2014, pp. 687-705.
- Grandin T., Panek R., *Il cervello autistico*, Milano, Adelphi, 2014.
- Haddon M., *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*, Torino, Einaudi, 2003.
- Kattari S. K., Olzman M., Hanna M. D., *"You Look Fine!": Ableist Experiences by People With Invisible Disabilities*, in "Affilia", 33(4), 2018, pp. 477-492.
- Morgan H. (a cura di), *Adulti con autismo*, Trento, Erickson, 2003.
- Mura A. (a cura di), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*, Milano, FrancoAngeli, 2018.
- Pavone M. (a cura di), *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Trento, Erickson, 2009.
- Pavone M., *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Milano, Mondadori Education, 2010.

Perrenoud P., *La formation des enseignants: entre théorie et pratiques*, Paris, L'Harmattan, 1994.

Rossi P. G., Giacconi C., *Micro-progettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped Classroom*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

Ruggerini C., Manzotti S., Griffo G., Veglia F., *Narrazione e disabilità intellettiva. Valorizzare esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*, Trento, Erickson, 2013.

Taddei A., *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

Tamaro S., *Il tuo sguardo illumina il mondo*, Milano, Solferino, 2018.

Trisciuzzi L., Zappaterra T., Bichi L., *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del Sé nell'autobiografia*, Firenze, Firenze University Press, 2006.

Vinatier I., Altet M., *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, PUR, 2008.

Wehrle M., *The Normative Body and the Embodiment of Norms*, in "Yearbook for Eastern and Western Philosophy", 2, 2017, pp. 323-337.

Data di ricezione dell'articolo: 30 aprile 2021

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 28 maggio 2021 e 13 giugno 2021

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 23 giugno 2021