

Publicato il: gennaio 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Life Stories as a tool for inclusive design:

A proposal for participatory action research

Le Storie di Vita come strumento di progettazione inclusiva:

una proposta di ricerca-azione partecipativa

*di*¹

Fausta Sabatano

fau.sabatano@gmail.com

Ilaria Viola

iviola@unisa.it

Flavia Capodanno

fcapodanno@unisa.it

Università degli Studi di Salerno

Abstract:

The article proposes a study based on a narrative approach that uses Life Stories as a data collection tool to provide teachers with the opportunity to connect events, contexts, emotions and choices related to students with disabilities, thus building a collective memory. This is based on the assumption that the tools available to date, in particular the Individualised Educational Plan, are inadequate to "narrate" the complexity that characterises the existential trajectories and educational paths of

¹ Sebbene concertato insieme dagli autori, l'articolo va attribuito come segue: il paragrafo 1 a Flavia Capodanno, l'introduzione, il paragrafo 2 e il paragrafo 4 a Fausta Sabatano; il paragrafo 3 a Ilaria Viola.

students with disabilities. The scenario regarding the recruitment of Learning Support, generalist and subject teachers, who are often protagonists of an annual turn-over, makes it impossible to have a deep knowledge of the student. Finally, the paper presents the Computer-Assisted Qualitative Data Analysis software program as a useful tool for teachers for a thematic analysis of Life Stories.

Keywords: PEI; inclusive design; Life Stories; reflective thinking

Abstract:

L'articolo illustra una proposta di ricerca relativa all'utilizzo dell'approccio narrativo, in particolare dello strumento delle Storie Di Vita (SDV), per restituire la possibilità ai docenti di mettere in connessione eventi, contesti, emozioni e scelte relative all'alunno con disabilità, costruendo una *memoria collettiva*. Questo a partire dal presupposto dell'inadeguatezza degli strumenti attualmente utilizzati, in particolare del PEI, per "narrare" la complessità che caratterizza le traiettorie esistenziali e i percorsi scolastici degli alunni con disabilità. Del resto, lo scenario relativo al reclutamento dei docenti di sostegno e curricolari, protagonisti spesso di un turn-over annuale, rende impossibile una conoscenza profonda del soggetto. Il contributo presenta, infine, il programma Computer-Assisted Qualitative Data Analysis software, quale strumento utile ai docenti per un'analisi tematica delle SDV.

Parole chiave: PEI; progettazione inclusiva; Storie di Vita; riflessività

Introduzione

La proposta di ricerca presentata in questa sede si pone quale principale obiettivo quello di favorire e di promuovere l'adozione delle Storie di Vita (SdV) come strumento efficace di progettazione inclusiva, di accompagnamento e di integrazione al PEI, tramite un monitoraggio e un'analisi di resoconti narrativi, realizzati in alcune scuole selezionate per il progetto pilota, nel territorio campano e nel Lazio, per utilizzarli come strumento efficace per la capitalizzazione e la trasferibilità delle *buone prassi* e delle riflessioni conseguenti alle esperienze, così come delle problematiche che queste possono comportare.

Risulta importante evidenziare che un'ipotesi del progetto di ricerca ruota sull'intenzionalità di far maturare quelle considerazioni, consapevolezze e competenze che in un processo di documentazione e confronto promuovano una *cultura dell'inclusione* nell'intera comunità scolastica, che conduca alla partecipazione attiva di tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Tale promozione culturale passa certamente anche per una valutazione di quegli aspetti che allontanano la scuola dal perseguimento di un'inclusione di qualità o che comunque rappresentano degli ostacoli o delle problematiche. In tal senso, l'orientamento partecipativo della ricerca-azione è apparso quello più congeniale alle caratteristiche del contesto ed agli obiettivi definiti, realizzando un processo democratico e partecipativo finalizzato a sviluppare conoscenze pratiche attraverso la partecipazione, al fine di trovare soluzioni ai problemi e di promuovere lo sviluppo individuale e comunitario (de Landsheere, 1985).

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 1, 2022

www.qtimes.it

DOI: 10.14668/QTimes_14123

1. Il dibattito sul PEI tra criticità e nuove prospettive

Con l’emanazione del Decreto Interministeriale n.182 è stato proposto un modello nazionale di Piano Educativo Individualizzato, su base ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) (OMS, 2001), tentando di uniformare e dare coerenza alle pratiche inclusive per gli studenti e le studentesse con disabilità, sottolineando la corresponsabilità educativa, l’importanza del coinvolgimento degli alunni nell’ottica dell’autodeterminazione, evidenziando la necessità di raccordo tra la progettazione educativa e il Progetto Individuale (LEGGE 320, 2000). Il risultato, tuttavia, non è stato pienamente condiviso dall’associazionismo di settore. Infatti, alcune associazioni², non concordi con la *vision* alla base del Decreto, hanno presentato formale richiesta di sospensione, convinte che la sua applicazione non promuoverebbe l’inclusione. Il TAR Lazio il 14 settembre scorso, accogliendo la richiesta, ha annullato il Decreto e il Consiglio di Stato, a cui si era appellato il Ministero della Pubblica Istruzione, ha confermato tale decisione. Il nuovo PEI, pertanto, esautorato nelle parti impugnate dalla sentenza del Tar, risulterebbe comunque applicabile ed efficace nelle intenzioni. Sicuramente però, la *querelle* ha riaperto un’esegesi critica sul PEI e su alcune sezioni del modello proposto, riguardo l’efficacia di questo strumento progettuale ai fini di una reale e sostanziale inclusione (Ianes, 2021, pag 9). Un PEI è veicolo di inclusione, se realmente progetta percorsi di apprendimento significativi, aperti al contesto, in visione ecosistemica, con la finalità della partecipazione sociale; un buon PEI è “strabico”, perché deve avere una prospettiva divergente, occupandosi dell’*hic et nunc*, ma anche del post scuola, legandosi al *Progetto di vita* (Ianes, 2021). Il PEI ministeriale risponde a queste caratteristiche? Certamente, in merito all’utilizzo di questo strumento, appare evidente una discrasia tra intenzionalità della norma e reale applicabilità dell’inclusione. Si vuol dire che, da parte del legislatore vengono proposte *best practices*, quali l’osservazione dell’alunno in relazione al contesto, la corresponsabilità educativa, che però non trovano facile applicabilità nella prassi scolastica quotidiana. Gli insegnanti, curricolari e/o di sostegno dovrebbero interpretare e, quindi, utilizzare il PEI come un reale strumento di narrazione, di riflessione e di inclusione, ma anche essere messi nelle condizioni di poter fotografare le varie sfaccettature di un’esistenza sempre più complessa, soprattutto quella degli alunni con Bisogni educativi speciali. Purtroppo, la reale organizzazione scolastica, fatta di trasferimenti, di un continuo e logorante turn-over e, conseguentemente, di una continuità promessa, ma raramente rispettata, spinge i docenti a stilare il PEI, considerandolo come un mero adempimento burocratico da assolvere. A ciò si aggiunge una sottesa visione della figura del docente di sostegno, come *unico e solo* insegnante responsabile di tutto il processo di insegnamento-apprendimento per l’alunno con disabilità, quindi come *unico e solo* responsabile della predisposizione e dell’attuazione del PEI. Dopo anni dall’affermazione di politiche inclusive a livello internazionale,³ sembra ancora necessario dover ribadire, che l’insegnante di sostegno non è il docente dell’alunno con disabilità, ma della classe, come tutti gli altri componenti del consiglio; eppure nella realtà quotidiana accade ancora spesso che gli insegnanti di sostegno vengano utilizzati per le sostituzioni di colleghi assenti, quando

² Tra le queste si annoverano il Coordinamento Nazionale Associazioni delle Persone con Sindrome di Down (Trisomia 21), il Coordinamento Italiano Insegnanti di Sostegno, Spazio Blu Autismo Varese Onlus.

³ La Dichiarazione di Salamanca (1994), la Carta di Lussemburgo (1996), La Convenzione sui diritti delle persone disabili (2006).

il “loro” alunno non è presente; come avviene che docenti curricolari invitino, velatamente o anche palesemente, il collega di sostegno, a fare una *passeggiata per i corridoi* o, ancor peggio, a ritirarsi in un’*auletta di sostegno* insieme al ragazzo con Disturbo dello Spettro Autistico o con ADHD, per evitare che questi possa disturbare i compagni. Queste realtà, tristemente diffuse nelle scuole ancor oggi, evidenziano uno scollamento tra ciò che viene enunciato sul piano dei principi (Cottini, 2017) e ciò che poi avviene realmente nella pratica quotidiana. E’ auspicabile, da parte di tutti gli attori della scuola, il riconoscimento di una “responsabilità dei docenti verso una conoscenza profonda ed una comprensione delle configurazioni soggettive dei propri alunni [...], considerando nel contempo i loro livelli di maturità emotiva, sociale e fisica, gli effetti di eventuali patologie o disturbi e l’influenza del proprio contesto di vita” (Aiello, 2015, p. 23). E’ necessario, pertanto, perseguire la piena collaborazione tra tutti i docenti, per evitare che l’alunno con disabilità si trasformi nell’esclusivo destinatario dell’agire didattico dell’insegnante di sostegno, con il prevedibile rischio di isolamento dal gruppo classe. Solo così la progettualità inclusiva, potrebbe fungere da “cerniera” (Chiappetta Cajola, 2007) unendo “i bisogni educativi, anche speciali, dell’alunno con disabilità e i traguardi previsti per la classe affinché il Piano Educativo Individualizzato non diventi invece individuale” (Ianes & Demo, 2017, p. 417).

La questione diventa ulteriormente critica quando, a causa del turn-over degli insegnanti cui in precedenza si è già fatto riferimento, succede che ad inizio anno scolastico gli alunni con disabilità si ritrovino senza insegnante, per poi veder arrivare un docente incaricato, ma di frequente senza specializzazione (Cottini, 2017). In tal senso, una recente sentenza del TAR della Campania del dicembre 2021 ha evidenziato l’inammissibilità di queste situazioni, accogliendo la richiesta di risarcimento della famiglia di un alunno con Autismo, al quale era stato assegnato un docente di sostegno non specializzato. Questa vicenda rende evidente la necessità di rivalutare la figura del docente di sostegno come “tesoro di energie, che merita di essere liberato dalle rigidità distorte del sistema attuale” (Ianes, 2014, p.100), che diventi promotore della corresponsabilità didattica di tutto il team docente. Per raggiungere questo obiettivo bisogna puntare su una formazione per tutti i docenti che permetta l’acquisizione di competenze, volte a rispondere ai bisogni “speciali” degli alunni con disabilità, così come richiamato nelle proposte formative, già presentate nella legge 107/2015 e rese poi obbligatorie dall’art.1, com. 961, della LEGGE 178/2020, che sottolineano la necessità di docenti sempre più competenti, rispondenti alle caratteristiche descritte nel *Profile of Inclusive Teachers* (EADSNE, 2012). Il docente inclusivo deve assumere un *habitus* deontologico, ma anche, si può dire, esistenziale, consistente in un sistema complesso di comportamenti, conoscenze e competenze di tipo disciplinare, emotivo-relazionale, riflessivo. Solo così sarà possibile creare un contesto classe realmente inclusivo, che favorisca la partecipazione attiva di *tutti e di ciascuno*.

2. La narrazione come dispositivo di inclusione scolastica

Il metodo pedagogico della narrazione e dell’autobiografia è ormai ampiamente riconosciuto nei contesti educativi come via maestra per favorire l’inclusione dei soggetti con situazioni di difficoltà. L’accesso ai significati nascosti o alterati relativi alla propria storia, la presa di coscienza dei propri vissuti ed emozioni conducono ad una rinnovata consapevolezza identitaria che può realizzarsi solo a partire da una nuova narrazione di sé. Un’educazione realmente orientata all’inclusione non può che partire da come il soggetto vede se stesso e la sua storia personale, come li vede *con i suoi occhi*

(Sabatano, 2019). Imporre uno sguardo esterno che pietrifica, come quello del mito di Medusa decapitata da Perseo, vuol dire presupporre di poter *oggettivizzare* una storia, una vita, renderla qualcosa che leggo con il mio *paio di occhiali*, con i miei *filtri*. Rinunciare alla presunzione di verità significa, allora, anche essere disponibili ad un racconto, che non è quello che io avrei dato di quella storia, che magari a me appare chiara, consequenziale, ma che giudico *da fuori*, dal mio punto di osservazione e che magari non corrisponde a quella narrata dal soggetto stesso. E' evidente che il lavoro narrativo richiede una particolare competenza dell'insegnante, relativa al riuscire a porsi in un atteggiamento di autentica apertura comunicativa rispetto all'altro, cercando di non giustapporre o imporre le proprie interpretazioni, ma garantendo all'alunno, laddove gli sia possibile e nel modo in cui gli è possibile, l'occasione di proporre il *proprio racconto interiore* in prima persona. E' in sé, infatti, che il soggetto deve trovare le risorse per raccontare le difficoltà e i disagi che vive, le cause che li originano, è in sé che deve stabilire i nessi tra la sua storia e le sue emozioni. Una condizione di efficacia per l'insegnante che voglia cimentarsi nell'esperienza della narrazione come percorso di formazione è *partire da se stessi*. L'insegnante deve, prima di aprirsi all'ascolto dell'altro, essere in condizione di narrarsi a se stesso, ricercando i significati e i nessi che appartengono alla propria storia e che spesso giacciono irrisolti in ciascuno di noi. Solo così sarà possibile riuscire, incontrandole e attraversandole, a comprendere le difficoltà di questo esercizio narrativo. In tal senso, come si dirà più ampiamente in seguito, il percorso di ricerca prevede una fase di formazione dei docenti che saranno coinvolti in prima persona nella sperimentazione degli strumenti narrativi e autobiografici. La prospettiva della narrazione mira all'*emplotment*, inteso come quel processo grazie al quale la persona inserisce se stessa in una narrazione significativa, feconda ed appagante. La narrazione della propria storia consente ai soggetti con disabilità di portare ordine negli eventi talvolta caotici della vita, di tornare indietro a vissuti ed emozioni che, pur lavorando nel mondo interno, non sono mai stati oggetto di rivelazione e racconto intenzionale (Iavarone & Sabatano, 2015).

Il presupposto è l'impossibilità di proporre al soggetto *un senso oggettivo della propria disabilità*, interpretandolo attraverso processi di causa-effetto e offrendo percorsi di cambiamento precostituiti, per affacciarsi al *senso soggettivo della disabilità*, recuperando e valorizzando il modo originale, peculiare, del soggetto di percepire, catturare e raccontare a se stesso il proprio disagio e, quindi, poi decidere ed agire in coerenza con la propria visione del mondo, o comunque a partire da essa, costruendo una traiettoria personale. Come sottolinea Mezirow (2003), nella vita ciò che conta non è quel che accade, ma come il soggetto lo interpreta. Ecco, quindi, che la percezione della propria disabilità è connessa al racconto che ciascuno fa di sé, alla personale elaborazione della propria condizione. Lo dimostrano le vite straordinarie di personaggi dello sport come Bebe Vio, o Alex Zanardi, o della moda come la modella cinese Niu Yu, o la vita di Nick Vujicic, o del cosmologo Stephen Hawking. Da un punto di vista pedagogico, la sfida è relativa alla costruzione di condizioni per *la pensabilità di un modo differente di essere al mondo, di immaginarlo, di raccontarlo e di viverlo di un altro colore*. Educare al cambiamento, in questa prospettiva, significa sollecitare gli alunni a *guardare la realtà attraverso nuovi filtri interpretativi*, frutto anche di esperienze diversificate ed inedite, e a *pensarsi in modo diverso*, laddove il futuro non sia più deterministicamente connesso ad una condizione di disabilità fisica o mentale, bensì progetto autonomo per il benessere e la piena realizzazione di se stessi. Il primo piano è l'educazione al cambiamento, pertanto, attraverso il processo di inclusione inteso come lavoro di relazione di cura in

cui si compie la circolarità tra i pensieri e le azioni (Sabatano, 2015).

Il paradigma narrativo come quello autobiografico, costituiscono riferimenti fondamentali nella promozione di percorsi inclusivi e partecipativi, consentendo di incrementare le capacità dei soggetti di riflessione, metacognizione, condivisione, così come di maturare una consapevolezza dei propri vissuti emotivi (Marone, 2015). Tali capacità sono chiaramente incrementate dall'utilizzo della scrittura che consente di metabolizzare e pacificare le storie tormentate, trasformando in forma letteraria le sofferenze (Ibidem). I molteplici luoghi della disabilità e della sofferenza sono luoghi in cui occorre incrementare i margini di comprensione delle proprie storie di vita, restituendo la possibilità di mettere in connessione eventi, emozioni, scelte. In tal senso, la scrittura di sé ha almeno quattro facce: è immersione nel labirinto del vissuto, è esercizio attivo della memoria, è tensione e costruzione di senso, è tecnologia del sé che determina e esalta la cura di sé (Cambi, 1999).

Chiaramente, rispetto alla scrittura, il problema si pone quando nei soggetti in formazione vi sia una scarsa o assente padronanza di questo strumento, a causa della condizione di disabilità. Che fare? Diviene allora questa una via preclusa in taluni contesti? La sfida che abbiamo raccolto è relativa, per dirla con don Milani, al *dare la parola* (Milani, 1990, p. 105), all'offrire a tutti gli alunni l'*accesso alle parole per pensarsi* (Marone, 2015, p.148) per poter così compiere quel *percorso che va dall'io al sé*, quel tragitto pedagogico intricato e complesso, che permette di dare senso alla propria esperienza, togliendola da quel cono d'ombra in cui le sfavorevoli condizioni esistenziali l'hanno posta (Cambi, 1999).

Evidentemente, le diverse condizioni di disabilità più o meno gravi e/o compromissive rendono necessario ricalibrare l'attività formativa, dal momento che in taluni casi strumenti formativi eccessivamente complessi, che prevedano l'utilizzo della scrittura o della lettura, sono inutilizzabili. Allo stesso modo, sul fronte emozionale e cognitivo, gli alunni mostrano un analfabetismo che si traduce nell'incapacità di riflettere e di interpretare i propri vissuti, di decodificare le proprie emozioni e, quindi, di elaborare strategie di risoluzione dei problemi. Diviene in queste circostanze fondamentale ancor di più il ruolo dei docenti, dei genitori e degli adulti di riferimento che costruiscono quella *memoria collettiva* che consentirà di raccontare la Storia di vita. In tal senso, l'elaborazione di un modello narrativo di intervento in ambito scolastico ben si inserisce, tra gli itinerari possibili, nella cornice della didattica inclusiva, per individuare soluzioni pedagogiche capaci di progettare una didattica efficace per alunni con disabilità. Il racconto o la scrittura della personale storia di vita costituiscono, infatti, strumenti fondamentali in un percorso formativo teso all'inclusione, in particolare in ambito scolastico, strumenti che possono assumere una doppia valenza, come *dispositivi di formazione* e di *progettazione inclusiva*.

La narrazione e l'approccio autobiografico rappresentano dispositivi di formazione trasversali all'apprendimento ormai ampiamente riconosciuti in letteratura che consentono la valorizzazione del pensiero creativo e la modulazione dell'intervento educativo, secondo le peculiarità individuali, rappresentando per ognuno, e quindi per tutti, un'opportunità di comunicazione e di espressione. Basti pensare che raccontarsi può favorire l'accettazione di sé, delle proprie difficoltà e dei propri limiti con importanti riverberi positivi sulle capacità di resilienza e di self-empowerment (De Angelis & Vitale, 2017).

Rispetto alla progettazione inclusiva, la questione assume aspetti di ancora maggiore complessità. Come è già stato evidenziato in precedenza progettare un percorso che segua i principi della continuità didattica, della condivisione, della partecipazione è particolarmente difficile in ragione del continuo turn over dei docenti curricolari e di sostegno. La storia di un alunno viene spesso raccontata nei corridoi, passata di voce in voce, dagli insegnanti che magari già nell'anno precedente erano in quel consiglio di classe (in genere la minoranza) a quelli nuovi che, di fatto, entrano in classe spesso senza conoscere le diagnosi degli alunni. Se consideriamo che la redazione del PEI e del PDP avvengono già in corso di anno (il PDP entro il primo trimestre e il PEI entro il mese di ottobre), non è difficile comprendere che il lavoro di un insegnante in un nuovo gruppo classe inizia senza alcun tipo di informazione sugli alunni. Un insegnante, che pure abbia svolto un lavoro formidabile dal punto di vista relazionale e didattico, magari raccogliendo tante informazioni sulla storia del suo alunno, se spostato in un'altra classe o peggio in un'altra istituzione scolastica, porta con sé quell'enorme bagaglio di informazioni, conoscenze, esperienze relative alla storia dell'alunno, che facilmente vengono perse, perché non documentate. Documentare tramite la narrazione significa poter isolare elementi di criticità, ma anche "buone prassi" (Canevaro & Ianes, 2002), certo non modelli ideali e perfetti da applicare direttamente nei propri contesti, ma comunque spunti di riflessione sull'organizzazione inclusiva e materiale per nuove idee operative. Significa poter fare emergere delle costanti significative, degli elementi che, al di là delle differenze di situazioni, si rivelino efficaci e positivi. Documentare con la narrazione significa consentire la costituzione nel contesto scolastico di un gruppo di persone che possano condividere, anche mediante la reciproca conoscenza e la comunicazione indiretta, un lavoro comune, che non venga costantemente spezzato, riprogrammato a singhiozzi, ma che mantenga un'intenzionalità condivisa e costante, a vantaggio degli alunni con disabilità. Documentare vuol dire costruire una memoria che non è solo individuale, ma collettiva. Vuol dire poter ritornare a riflettere su quanto si è fatto anche a distanza di tempo, magari di fronte a una nuova storia che mostra tratti comuni con una già affrontata; in tal senso: "Nelle scuole italiane si è stratificato, in questi quasi trent'anni di integrazione, un gran numero di esperienze positive, progetti che hanno funzionato, modalità di lavoro concreto che hanno fatto fare tanti passi in avanti all'integrazione. Ma queste conoscenze e queste modalità spesso non si sono solidificate, non sono state documentate in modo replicabile e sopravvivono nella memoria dei protagonisti, i quali spesso si disperdono migrando da una scuola all'altra. Queste memorie fanno fatica a diventare un corpus sedimentato e consultabile di esperienze consolidate, di *prassi* che hanno più o meno funzionato. Spesso si deve ricominciare tutto da capo, ignorando magari che a pochi chilometri di distanza da noi altri colleghi si sono confrontati con difficoltà simili alle nostre" (Canevaro & Ianes, 2002, p.7).

3. Una proposta di Ricerca Azione Partecipativa

Come evidenziato in precedenza, lo studio empirico corrisponde ad una Ricerca Azione Partecipativa (RAP) (Orefice, 2016; Chavalier & Buckles, 2019) che si caratterizza per la stretta collaborazione tra la scuola e l'università, in particolare tra docenti, dirigenti scolastici e ricercatori, ai fini di favorire la circolarità prassi-teoria-prassi (Fraunfelder, 1986), di cui si nutre l'interazione didattica nella prospettiva della semplicità (Sibilio, 2014; Sibilio, 2020). La Ricerca Azione Partecipativa nelle "azioni educative contribuisce a recuperare, riaggiustare, difendere e rafforzare il naturale potenziale cognitivo sensomotorio-emozionale-razionale dei soggetti in formazione" (Orefice, 2016, p.104). Di

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 1, 2022

www.qtimes.it

DOI: 10.14668/QTimes_14123

qui nasce la necessità, come precedentemente espresso, di adottare uno strumento narrativo che arricchisca e accompagni il PEI ai fini di decifrare la complessità come “elaborazione delle emergenze del processo di insegnamento-apprendimento” (Sibilio, 2021, p. 158), utile per ridurre la *gap* tra teoria e prassi, valorizzando ogni aspetto dell’esperienza umana. Si prevede che il progetto di ricerca si sviluppi in più momenti, adottando un approccio *mixed method* (Trincherò & Robasto, 2019), pertanto verranno somministrati dei questionari ai docenti sulle loro opinioni e credenze relative alla continuità didattica e alla microprogettazione inclusiva con l’obiettivo di migliorare lo strumento SdV, rispondere alle loro esigenze e indagare se e come il progetto di ricerca azione partecipativa ha modificato e promosso quelle opinioni e conoscenze utili per creare e rendere granitica una cultura dell’inclusione.

Le fasi della ricerca azione comprendono: un primo livello conoscitivo, relativo allo sviluppo degli obiettivi del gruppo di lavoro e di formazione sul progetto di ricerca, sullo strumento Storie di Vita e sull’uso del software. Nella seconda sequenza, che corrisponde all’azione, il docente raccoglie le SdV dei discenti tramite lo strumento di trascrizione integrata del software. Infine, il ricercatore dopo un focus group con i docenti analizza le SdV ai fini di tirar fuori, tramite un processo *bottom-up*, gli elementi che possano essere utili ai docenti per la micro-progettazione didattica nell’ottica anche della continuità educativa e della compartecipazione di tutti i docenti di classe (Aiello, 2020; Ianes, 2021).

La Storia di Vita o fascicolo narrativo è divisa in 4 sezioni: 1 - Contesto familiare; 2 – Elementi personali rilevanti; 3 - Curriculum scolastico; 4 - Attività extrascolastiche. La fondamentale importanza di questo strumento, oltre a riguardare quanto già evidenziato in precedenza rispetto al narrarsi dell’alunno *con i suoi occhi*, è anche relativa alla condivisione puntuale tra tutte le figure coinvolte nel percorso di inclusione di quanto accade, dei progressi o delle battute di arresto. È evidente che esso rappresenti un fondamentale mezzo di condivisione anche con la famiglia e con le altre istituzioni coinvolte nel percorso educativo.

Uno degli strumenti che si è scelto di adottare nel progetto di ricerca, è l’analisi tematica che, come evidenziato da Brewer (2000), favorisce il pensiero riflessivo, poiché il docente e il ricercatore, devono delineare il paradigma di ricerca, discutendo delle motivazioni che hanno condotto ad escludere alcuni temi dall’analisi e le relative implicazioni in termini di ricerca. Tale metodologia è complessa proprio perché permette a tutti i soggetti coinvolti di riflettere in azione e di essere partecipi dei processi trasformativi nei contesti educativi. Infine, viene chiesto ai docenti di leggere e riflettere sui dati in modo critico, insieme al ricercatore, considerando la loro complessità ai fini di creare dei nuclei tematici che vengano oltre una traiettoria lineare dell’analisi, senza pretendere che quest’ultima rappresenti in modo perfetto il mondo sociale che lo circonda (Orefice, 2016).

In sintesi, gli obiettivi del progetto sono connessi all’acquisizione di conoscenze, alla sperimentazione di nuove metodologie di ricerca e alla promozione del cambiamento, processi in cui il docente, in quanto protagonista dei processi trasformativi, assume l’*habitus* del ricercatore (Schön, 1993; Venturello, 2019). Partendo dalle suggestioni di Dewey (1967) e di Bruner (1992) sulla dimensione narrativa riferita alla persona, inserita nel contesto educativo e sociale, che apprende grazie ad una attribuzione di significato delle esperienze, diventa essenziale collegare il sapere proveniente dalla propria storia di vita al pensiero riflessivo. Infatti, è proprio la razionalità riflessiva nell’azione (Schön, 1993), che nella ricostruzione e riorganizzazione del proprio vissuto, restituisce una forma al sapere che viene dall’esperienza.

In linea con la prospettiva di ricerca, risulta coerente l'approccio CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*. Fielding & Lee, 1998), ovvero un programma che non si limita ad analizzare i dati, ma ad *assistere* il ricercatore nel processo d'analisi (Friese, 2011; Pagani, 2020). I CAQDAS sono progettati secondo la logica della riflessività (Milesi & Catellani, 2002), intesa come “the researcher’s self-awareness and understanding of what they bring to the research act: their capabilities, knowledge, experience, values, hopes, fears, as well as their epistemological and ontological assumptions. For us, reflexivity is not about avoiding ‘bias’ because all qualitative research is ‘situationally embedded” (Mackin & Higgs, 2010, p. 65; Woods, Macklin & Gemma, 2016). In relazione ai CAQDAS, la riflessività si intreccia anche con la consapevolezza dell'impatto del *software* sui giudizi e sulle azioni. Da una metanalisi volta a indagare la relazione tra CAQDAS e riflessività, condotta da Mackin & Higgs (2010), sono stati individuati 4 modi in cui il *software* può incidere sulla riflessività del ricercatore, che sono: indurre il ricercatore a focalizzarsi sulle potenzialità e criticità dei CAQDAS; adattare le proprie pratiche di analisi al CAQDAS; portare i ricercatori a riflettere su come l'uso di CAQDAS crei nuove esperienze di ricerca; conoscere e gestire gli strumenti forniti dal *software*.

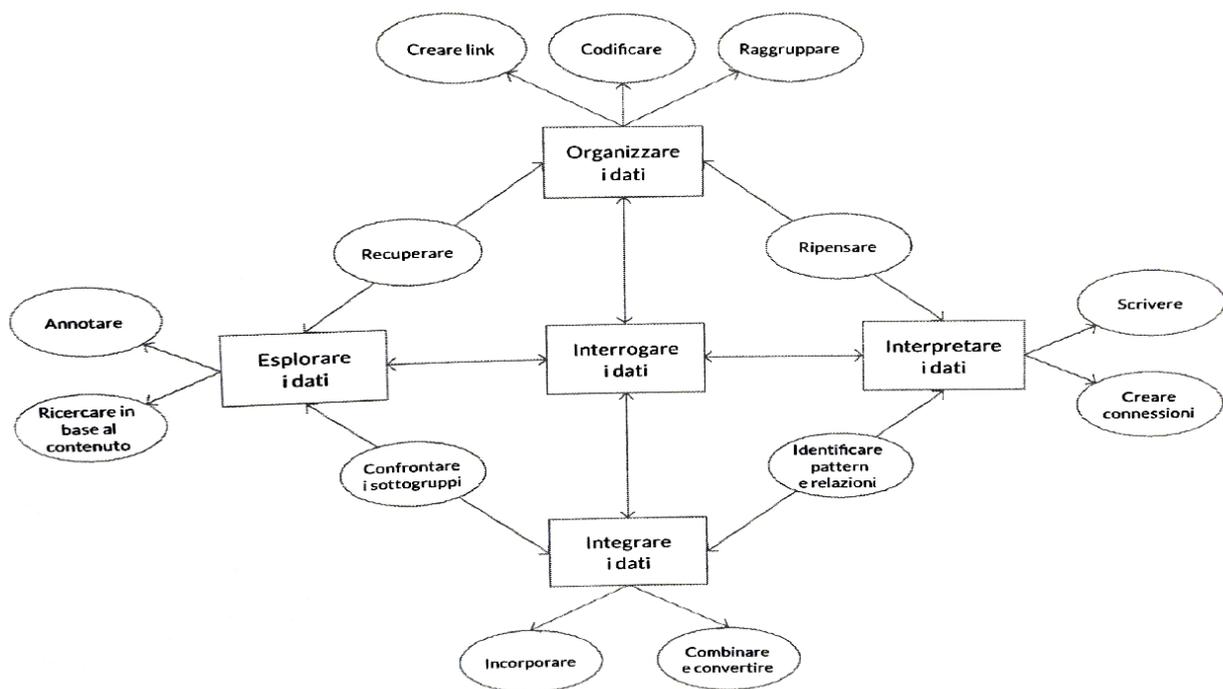


Figura 1 Caratteristiche e funzioni di base dei CAQDAS (Fonte: Pagani, 2020, p. 199)

Nella fase conoscitiva in cui il ricercatore mostrerà il progetto e il *software* da adottare durante la trascrizione e l'analisi ai docenti, verrà adottato il modello (Figura 1) delineato da Silver e Lewins (2014) e di Gregorio (2010) in cui vengono presentate le caratteristiche e le funzioni di base dei CAQDAS, utili alla comprensione da parte del docente e del ricercatore dei propri gradi di libertà d'azione nell'analisi tematica.

Come si evince dalle possibili azioni del docente e dal ricercatore (Figura 1), risulta che il primo strumento d'analisi non è il *software*, ma è il docente stesso, infatti Ghirrotto (2015) evidenzia come il ruolo dei CAQDAS sia volto ad ordinare i dati, ma è solo la persona che può interpretarli, considerando la loro matrice complessa e attribuendo loro un codice astratto. Proprio perché non è possibile affidarsi al *software*, in letteratura si evidenzia come l'utilizzo dei CAQDAS richieda competenze sia di tipo informatico sia una conoscenza metodologica (Gilbert, et al., 2014; Pagani, 2020). Sono tre le competenze cruciali individuate da Gilbert (2006) per utilizzare i CAQDAS: la consapevolezza delle potenzialità dello strumento, l'abilità nell'uso dello strumento, la consapevolezza dei propri obiettivi. In sintesi, per un'analisi di qualità è necessario un equilibrio tra competenze informatiche e conoscenza metodologica in relazione ad un atteggiamento e ad una postura critica e riflessiva. In questa prospettiva, si parla di riflessività anche in relazione alla consapevolezza di possibili distorsioni nella codifica e interpretazione delle SdV.

L'adozione dei CAQDAS in un progetto di Ricerca Azione Partecipativa favorisce «quel tipo di pensiero che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere ad esso una seria e continuata considerazione» (Dewey, 1961, p. 61) con l'obiettivo di «trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un dubbio, di un'oscurità, di un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa» (p. 172).

4. Conclusioni

L'utilità dell'uso del metodo autobiografico nelle pratiche educative per l'inclusione in ambito scolastico è connessa a tre aspetti. Il primo è relativo al consolidamento di un tipo di ricerca qualitativa, che sia in grado di accogliere l'individuale, il soggettivo e sia volta al riconoscimento delle diversità senza cadere nella trappola dell'etichettamento. In tal senso: «la ricerca qualitativa si configura come approccio sistematico per capire la qualità e la natura essenziale di un fenomeno, all'interno di un particolare contesto che utilizza un insieme eterogeneo di tecniche e strumenti, prevalentemente orientati a far emergere una descrizione dei processi oggetto di studio. Nel campo della pedagogia e della didattica speciale, le narrazioni personali e le storie di vita delle persone con disabilità hanno spesso fatto parte di questa tipologia di studi (Bogdan & Taylor, 1976; 1994; Heshusius, 1981; Kliewer, 1998; Kliewer & Biklen, 2001), dando voce a persone considerate storicamente “silenti o emarginate” (Cottini & Morganti, 2015).

Il secondo aspetto riguarda l'attenzione a come il soggetto con disabilità, raccontandosi, costruisca l'immagine di se stesso, degli altri e del contesto, attraverso procedimenti cognitivi ed emotivi che ci dicono molto più di quanto il narratore esponga. La categoria del narrativo è investita nell'ambito delle scienze pedagogiche della fondamentale funzione di mettere in forma “storie non dette” (Ricoeur, 1986, p.122), che i soggetti *vivono* prima di poterle raccontare consapevolmente. Infine, fondamentale è l'aspetto del narrarsi, non in maniera saltuaria e occasionale, ma con regolarità e con l'aiuto di un insegnante che sia un ascoltatore discreto ed attento. Il racconto si fa allora dialogo fra chi ascolta e pone nuovi interrogativi e il narratore che è stimolato ad esplorare dentro di sé. In particolare, in condizioni di disabilità, o più in generale di difficoltà e di svantaggio, la capacità di raccontarsi, di dare nome e voce alla propria storia, risulta particolarmente complessa perché fortemente ostacolata dalla disabilità stessa, ma anche, in alcuni casi, dalla deprivazione sociale e culturale che rende difficile *processare cognitivamente l'esperienza*. Da questo deriva la *difficoltà di*

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 1, 2022

www.qtimes.it

DOI: 10.14668/QTimes_14123

narrarsi. È fondamentale, pertanto, sperimentare proposte di metodo utili a contestualizzare e a calare i dispositivi della riflessività e della narrazione in azioni di sostegno maggiormente efficaci, nella convinzione che la possibilità di dare significato alla propria storia, ripercorrendola e reinterpretandola, sia una traiettoria fondamentale per giungere ad una consapevolezza di sé e immaginare nuovi modi di condurre la propria esistenza.

Riferimenti bibliografici:

- Aiello, P. (2015). Traiettorie non lineari per una scuola inclusiva. In M. Sibilio., P. Aiello (Eds.). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Aiello, P., & Pace, E. M. (2020). Inclusive educational principles, policies, and practices in Italy. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Brewer, J. D. (2000). *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato: Per una psicologia culturale*, trad. it. Torino: Boringhieri.
- Cambi, F. (1999). Scrittura di sé e cultura contemporanea. In *Pedagogika*, 11, sito internet: www.pedagogia.it.
- Canevaro, A. & Ianes, D. (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- Chevalier, J. M. & Buckles, D. J. (2019). *Participatory action research: Theory and methods for engaged inquiry*. Routledge.
- Chiappetta Cajola, L. (2007). L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica. In A. Canevaro (a cura di). *L'Integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson, pp. 221-248.
- Cottini, L. & Morganti, A. (2015). Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione What kind of research for a special education for inclusion. In *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 3(15), pp. 116-128, Firenze: University Press.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- De Angelis, B. & Vitale, L. (2017). Metodo narrativo e pratiche inclusive. Dalla storia di vita al progetto di sé. In *Rivista Erikson*, 16(1), pp. 72-79.
- De Gregorio, L. & Lattanzi, P.F. (2010). *Programmi per la ricerca qualitativa. Guida introduttiva all'utilizzo di ATLAS.ti e MAXQDA*. Milano: Franco Angeli.
- de Landsheere, G. (1985). *La ricerca sperimentale nell'educazione*. Teramo: Lisciani e Giunti.
- Dewey, J. (1910/1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1967). *Esperienza e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Gregorio, S. (2010). Using Web 2.0 Tools for Qualitative Analysis: An Exploration. In *International Conference on System Sciences*. pp. 1–10.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Estratto da: <https://www.european-agency.org>
- Fielding, N. G., & Lee, R. M. (1998). *Computer analysis and qualitative research*. London: Sage.
- Frauenfelder, E. (1986). L'improponibile frontiera tra «eredità» ed «ambiente» in educazione. In Granese A., (a cura di) (1986). *Destinazione Pedagogica. Itinerari di razionalità educative*. Pisa: Giardini editori e stampatori.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 1, 2022

www.qtimes.it

DOI: 10.14668/QTimes_14123

- Ghirotto, L. (2015). Gli elementi chiave della ricerca qualitativa. In A. Bagnasco, L. Ghirotto, & L. Sasso, *La ricerca qualitativa: Una risorsa per i professionisti della salute*. Milano: Edra, pp- 29-69.
- Gilbert, L. (2006, September). Tools and trustworthiness: A historical perspective. Paper presented at the Seventh Conference on Strategies. In *Qualitative Research: Methodological Issues and Practices in Using QSR NVivo and NUD*IST*. University of Durham, England.
- Gilbert, L. S., Jackson, K., & di Gregorio, S. (2014). Tools for analyzing qualitative data: The history and relevance of qualitative data analysis software. In M. J. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, M. J. Bishop (eds), *Handbook of research on educational communications and technology*. New York: Springer, pp. 221-236.
- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Demo, H. (2021). *Per un nuovo PEI inclusivo. L'integrazione scolastica e sociale*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson. Vol. 20, n. 2.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale e ecologica*. Trento: Erickson
- Iavarone, M.L. & Sabatano, F. (2015). *La formazione riflessiva dei genitori in contesti di emergenza sociale, relazione nell'ambito del Convegno internazionale: Reflective and transformative learning. Rethinking teaching and learning methods*, Arezzo 2015, Dipartimento di Scienze della formazione, Scienze Umane e della Comunicazione, Università di Siena.
- Macklin, R. & Higgs, J. (2010). Using lenses and layers. In J. Higgs, A. Tichen, D. Horsfall, & H. Armstrong (Eds.), *Being critical and creative in qualitative research*. Sydney: Hampden Press, pp. 69-77.
- Marone, F. (2015). *Le relazioni che curano. Percorsi pedagogici per le professioni sanitarie*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Milani, L. (1990). *La scuola di Barbiana. Lettera a una Professoressa*. Firenze: LEF.
- Milesi, P. e Catellani, P. (2002). L'analisi qualitativa di testi con il programma ATLAS.ti. In Mazzara, B.M. (ed), *Metodi qualitativi in psicologia sociale. Prospettive teoriche e strumenti operativi*. Roma: Carocci, pp. 283-304.
- Orefice, P. (2016). L'educazione alla democrazia intelligente dello sviluppo locale attraverso i Circoli di Studio. Il modello pedagogico sostenibile della Ricerca Azione Partecipativa. *Studi Sulla Formazione*, 19(2).
- OMS (2001), *Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*, Trento: Erickson.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce affidati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Edizioni Junior-Bambini srl.
- Ricoeur, P. (1986). *Tempo e racconto*, tr. it. Milano: Jaca Book.
- Sabatano, F. (2015) *La scelta dell'inclusione*. Milano: Guerini.
- Sabatano, F. (2019). *Con i miei occhi. raccontarsi per trovare se stessi*. In Sabatano, F., Pagano, G., *Libertà marginali. La sfida educativa tra devianza, delinquenza e sistema camorristico*. Milano: Guerini.
- Schon, A.D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.

- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori.
- Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Scholé.
- Silver, C. & Lewins, A. (2014). *Using Software in Qualitative Research: A step-by-step Guide*. London: SAGE Publications.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa* (pp. 1-138). Mondadori: Education spa.
- Venturello, B. (2019). *Servizio Sociale di Comunità*. Kappa studio.
- Woods, M., Macklin, R. & Gemma K. L. (2016) Researcher reflexivity: exploring the impacts of CAQDAS use. In *International Journal of Social Research Methodology*, 19:4, 385-403, DOI: 10.1080/13645579.2015.1023964

Riferimenti normativi

- Miur-DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n°66-Norme per promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità
- Miur-DECRETO LEGISLATIVO 7 agosto 2019, n°96-Norme per promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), dalla legge 13 aprile 2017, n°66-Norme per promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità
- Miur-DECRETO INTERMINISTERIALE 29 dicembre 2020, n° 182-Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n°66.
- Miur-LEGGE QUADRO 8 novembre 2000, n°320- Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali
- TAR LAZIO-SENTENZA 14 SETTEMBRE 2021, N°9795- Annullamento D.lgs 182/2020-Adozione nuovi modelli PEI e linee guida correlate
- TAR SENTENZA 14 DICEMBRE 2021, N°07990-Diritto del minore ad usufruire di un insegnante di sostegno titolato e specializzato