



## Maria Moscato

PhD Student in Health Promotion and Cognitive Sciences | University of Palermo (Italy) | maria.moscato01@unipa.it

## Francesca Pedone

Full Professor in Special Pedagogy and Didactics | University of Palermo (Italy) | francesca.pedone@unipa.it

## Croce Costanza

PhD Student in Health Promotion and Cognitive Sciences | University of Palermo (Italy) | croce.costanza@unipa.it

# Alumni in fabula. Representation and promotion of inclusive values through the use of performing arts in future teachers training\*

## Alumni in fabula. Rappresentazione e promozione di valori inclusivi mediante l'uso di arti performative nella formazione dei futuri docenti

### Call • Il contributo delle arti performative alla rappresentazione della disabilità e dell'inclusione

#### ABSTRACT

Academic literature provides us with evidence supporting the demand to device teacher training programs able to aim awareness and reflection about inclusive education themes, moving beyond the only theoretical and technical knowledge. The present paper proposes to show a pedagogical experience aimed at Primary Education students of Palermo University, which intends to promote a process of critical thinking on the representation and conceptualization of disability and inclusion, through a training methodology based on the use of performing arts for improving traditional Problem-based Learning approaches.

**Keywords:** teacher training, inclusive education, disability, performative arts, problem-based education

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Moscato M. et al. (2022). Alumni in fabula. Representation and promotion of inclusive values through the use of performing arts in future teachers training. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 190-201 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-15>

**Corresponding Author:** Maria Moscato | maria.moscato01@unipa.it

**Received:** 24/04/2022 | **Accepted:** 10/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia Editore srl  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-15

\* Il presente lavoro è frutto della collaborazione degli autori ai quali si attribuiscono, in dettaglio, le seguenti parti: M. Moscato paragrafi 1, 4 e Conclusioni; F. Pedone paragrafo 3; C. Costanza paragrafi 2 e 5.



## 1. La circolarità tra riflessività ed inclusione nella formazione degli insegnanti

È ormai noto come, negli ultimi 30 anni, la letteratura, le normative e i documenti in tema di educazione richiamino a gran voce alla necessità di promuovere un'educazione inclusiva sorretta dai valori di equità, comunità, nonviolenza, rispetto per la diversità, diritto e partecipazione, volta a garantire opportunità di apprendimento adatte a tutte e tutti, nessuno escluso. La cultura educativa dell'inclusione è una pedagogia dell'incontro, della relazione insegnante-alunno, che si nutre e si fonda nella circolarità del dialogo e nel riconoscimento delle differenze.

La figura dell'insegnante assume, in quest'ottica, una posizione cruciale nel sostegno dell'incontro educativo il cui ruolo è "agire in seno alla società, quale promotore/vettore/mediatore ineludibile di processi emancipatori" (Bocci, 2021, p.176). Una figura complessa chiamata a possedere e padroneggiare competenze disciplinari, didattiche, metodologiche, organizzative, sociali e relazionali in grado di rispondere alla sfida della contemporaneità: migliorare la propria pratica professionale, da un lato per implementare metodi specifici di insegnamento necessari a creare le condizioni idonee per permettere a tutti gli alunni di raggiungere il personale e peculiare successo formativo; dall'altro per contribuire all'affermazione di nuove culture e politiche inclusive (Booth, Ainscow, 2014; Baldacci, 2020). In questa prospettiva, la professionalità docente è intesa come una professionalità consapevole del suo potere *trans-formativo*, sia esso inteso come capacità di agire sui contesti che come la sua intrinseca natura fluida, mai definitivamente data, in continuo processo di autovalutazione, autoregolazione, arricchimento. È questo un passaggio nodale che spinge la ricerca a riflettere con forza sull'importanza della formazione dei futuri insegnanti, la quale deve occuparsi non solo di individuare conoscenze disciplinari, pedagogiche, didattiche, dei contesti, degli scopi, delle finalità e dei valori dell'educazione ma anche di promuovere l'esercizio della riflessività (McGarr, McCormack, 2016) – analisi ricorsiva delle proprie pratiche, del proprio agire e della propria identità, professionale ed umana – come *habitus* indispensabile per il raggiungimento del successo educativo e per lo sviluppo di un sapere professionale specifico (Calvani, Bonaiuti, Andreocci, 2011).

La riflessione, dunque, mette in discussione tanto le metodologie e gli approcci all'insegnamento quanto le categorie mentali e i rapporti, i valori, i punti di vista, le competenze, le convinzioni (Biesta, 2015) in una virtuosa dialettica tra *sé* (l'insegnante), *l'altro* (la comunità di pratica, gli alunni, le famiglie) e la *letteratura* (Pedone, 2021). La formazione sin qui delineata, il cui scopo ultimo è quello di garantire la promozione di una cultura accogliente dove ognuno possa fiorire e manifestarsi nella sua autentica essenza, terreno fertile per lo sviluppo dell'empatia e del senso di comunità, non può prescindere da una riflessione da parte dei futuri insegnanti sui concetti di *inclusione* e *disabilità* (Fiorucci, 2019; Pinnelli, Fiorucci 2019) volti all'acquisizione di consapevolezza circa la propria responsabilità nell'attivare processi efficaci per l'equo apprendimento, coinvolgimento e riconoscimento delle esigenze educative di ogni alunno.

## 2. Le arti performative come strumento di formazione

La consapevolezza è il risultato di un disorientamento, uno smarrimento di senso necessario ad un mutamento di prospettiva che, se vuole essere significativo, risiede nello sguardo che guarda al mondo più che nel contenuto del pensiero che lo codifica. Formenti (2017) evidenzia che l'approccio sistemico-costruttivista offre una lettura dell'apprendimento come processo circolare. In questa prospettiva le arti performative, che per loro intrinseca natura rappresentano un approccio multiplo alla persona, rappresentano un mezzo efficace di apprendimento e sempre più frequentemente vengono adottate in contesti pedagogici e di formazione.

Teatro, musica e danza possono considerarsi arti performative non rispetto agli oggetti cui possono dar luogo ma rispetto all'atto, all'attività performativa stessa, all'azione che producono, in una dimensione pratica e praticata (Deriu, 2011). Emergono con forza il potenziale ed il valore educativo delle arti perfor-



mative, pratiche accessibili a tutti, agite in uno spazio democratico (Dewey, 1916/1992) dove la *performance* è strumento di una Pedagogia dell'inclusione che agisce per rispondere ai bisogni dell'educabilità umana; il risultato da raggiungere non è il buon esito del prodotto, poiché la sua finalità è la manifestazione ed espressione dell'individualità che cerca confronti e relazioni (Compagno, 2019). Dunque, è nel processo che sta l'azione educativa e il prodotto ha valore, semmai, come possibile modello di retroazione, discussione e riflessione (Gardner, 1993).

Le arti performative educano le parti, sollecitano i sensi, i gesti, le parole, il corpo e la mente mentre concorrono a formare e sviluppare quell'unità psico-fisica che è condizione indispensabile per la realizzazione di sé, la consapevolezza di poter essere altro da sé, la capacità di accogliere originalità diverse in una prospettiva inclusiva. Ponendo al centro del processo il sentire del corpo come dispositivo principale di esperienza, apprendimento e conoscenza (Rivoltella, 2012), le arti performative stimolano l'intelligenza emotiva e creano spazi mentali e fisici empatici, senza confini. Si tratta di una conoscenza incarnata che si nutre di "una riflessività intesa come *reflexivity*, ovvero un processo incorporato ed estetico che va oltre la *reflection* di carattere meramente intellettuale" (Formenti, Luraschi, Rigamonti, 2017, p. 7).

### 3. La metodologia formativa

Sulla scorta delle considerazioni qui esposte, si è scelto di promuovere una riflessione volta a sviluppare consapevolezza circa i temi ed i valori reggenti il paradigma inclusivo, oltre che sulle strategie e pratiche che possano permetterne la concreta attuazione in classe, in un gruppo di 289 studenti del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Palermo mediante un percorso laboratoriale, nato in seno al corso di Pedagogia Speciale, implementando una metodologia formativa precedentemente esperita (Pedone, 2011) e basata sull'utilizzo delle arti performative per migliorare gli approcci tradizionali di apprendimento basato sui problemi. Una delle principali finalità del laboratorio consiste nel promuovere il pensiero riflessivo nei futuri insegnanti affinché siano in grado di tradurre teorie complesse in pratiche significative, attraverso un complesso processo di sintesi tra l'apprendimento accademico con le loro esperienze pratiche di laboratorio e tirocinio.

Nell'ambito del processo di *knowledge-in-the-making* (Ellsworth, 1997), lo studio mette in luce l'importanza delle esperienze sia pratiche che riflessive attraverso le arti performative in cui il coinvolgimento partecipativo con diverse forme d'arte può permetterci vedere di più nella nostra esperienza, ascoltare di più su frequenze normalmente inascoltate, diventare consapevoli di ciò che la routine quotidiana ha oscurato, di ciò che l'abitudine e le convenzioni hanno soppresso (Greene, 1995).

La riflessività non è né un dato né un elemento statico e implica non solo la volontà di riconoscere e affrontare la complessità, ma richiede anche modalità multimodali di impegnarsi con le rappresentazioni della vita sociale, in particolare quelle che sono inaspettate (Clark, Dervin, 2014). Alcune ricerche (Harman & Zhang, 2015), mettono in luce come la performance possa essere utilizzata per supportare gli insegnanti nell'incarnare e riflettere sui modelli routinari di interazione nella vita quotidiana. La performance fornisce una cornice interpretativa per esplorare gesti, azioni, espressioni e concettualizzazioni della vita quotidiana. Le molteplici modalità espresse in un formato artistico come la performance possono favorire la riflessività nell'educazione perché rispecchiano e amplificano la natura multiforme della nostra quotidianità (Clark, Dervin, 2014).

Attraverso l'approccio del *Problem based learning* (PBL) è possibile sviluppare, allo stesso tempo, le conoscenze degli studenti e la loro capacità di *problem solving* facendo ricorso a situazioni educative problematiche tratte dal mondo reale. L'apprendimento basato sui problemi è sia centrato sul problema che centrato sullo studente, in un processo dinamico in cui i futuri insegnanti sono attivamente coinvolti nel porre e risolvere i problemi relativi al contenuto e al contesto oggetto di indagine. Gli studenti sono coinvolti nella situazione problematica come veri e propri *stakeholder* (Lehman, George, Buchanan e Rush, 2006), è favorito il lavoro di squadra, la cooperazione e lo spirito di condivisione delle idee. L'apprendimento basato sui problemi riconosce, risponde e si basa sulla relazione tra la risoluzione dei problemi e



lo sviluppo delle capacità di pensiero critico (Zastrow, 2013). Il PBL sviluppa negli studenti capacità critiche mettendoli nelle condizioni di analizzare situazioni e risolvere problemi significativi; inoltre imparano vari metodi per cercare informazioni, sviluppano nuovi modi per organizzare le conoscenze e per ideare ipotesi di risoluzione per le situazioni educative complesse. Possiamo affermare con Gagnè (1992) che quando la soluzione del problema è raggiunta, qualcosa viene appreso, nel senso che la capacità dello studente è cambiata in modo più o meno permanente. “Dal problem solving emerge una regola di ordine superiore, che entra quindi a far parte del repertorio individuale. [...] il problem solving è dunque da considerare proprio una forma di apprendimento” (pp. 259-260).

Si ritiene che lo sviluppo della capacità di *problem solving*, nei termini appena descritti, costituisca la strada privilegiata per identificare e capire situazioni problematiche e per rispondere in modo professionale alla complessità dei bisogni educativi (Pedone, 2011; 2015).

I futuri insegnanti sono invitati ad analizzare, monitorare e verificare i processi inclusivi al fine di identificare quegli elementi e quei meccanismi che tendono a ostacolarne e impedirne l'efficacia per passare, successivamente, a formulare le conseguenti proposte per migliorarli. Concretamente, gli studenti, divisi in gruppi di 25-30, devono produrre un cortometraggio che rappresenti una situazione educativa problematica, da loro stessi ideata, insieme ad un intervento risolutivo ritenuto efficace. Ciascun gruppo, con l'aiuto dei conduttori dei laboratori, per giungere alla realizzazione del cortometraggio (accompagnato dal testo del copione e da un diario di bordo) deve seguire quattro fasi: scelta della problematica; analisi della problematica; proposta di soluzioni efficaci per la risoluzione del caso ideato; realizzazione del cortometraggio (Fig. 1).

<p><i>Fase 1 – scelta della problematica</i></p>	<p>In questa fase gli studenti, attraverso la discussione di gruppo, devono individuare il caso che intendono proporre come situazione educativa problematica da analizzare e da risolvere. Tale scelta, che deve essere condivisa da tutto il gruppo, deve derivare dalle esperienze pregresse dei partecipanti. Questa prima fase si articola in due momenti: un primo momento, detto divergente, in cui si deve stimolare la produzione di idee a ruota libera; un secondo momento, detto convergente, in cui le idee devono essere selezionate e vagliate al fine di individuare in modo più preciso e condiviso il problema (Tuffanelli, 2007, 226-227).</p>
<p><i>Fase 2 – analisi della problematica</i></p>	<p>Il processo di risoluzione di un problema ha inizio quando si riconosce che una situazione educativa problematica esiste e quando si stabilisce una comprensione della natura della situazione. È necessario che chi è chiamato a risolvere il problema, prima identifichi il problema da risolvere e poi progetti e attui una strategia di risoluzione, avendo cura di monitorare e valutare i progressi durante tutta l'attività. Gli studenti sono invitati ad articolare l'analisi della situazione problematica precedentemente individuata distinguendo i fatti, le cognizioni e le emozioni.</p>
<p><i>Fase 3 – proposta di soluzioni efficaci per la risoluzione del caso ideato</i></p>	<p>Nella fase di risoluzione del problema individuato e analizzato precedentemente sono stimolate sei differenti forme di pensiero con sei richieste fatte agli studenti: formulare le ipotesi di risoluzione, attivando il “pensiero alternativo”; strutturare le ipotesi di soluzione in modo ordinato, sollecitando il pensiero “strategico”; discutere le possibili conseguenze, ricorrendo al pensiero “sequenziale”; individuare eventuali facilitazioni alla soluzione del problema, avvalendosi del pensiero “analogico”; prendere una decisione esplicitandone le ragioni, adoperando il pensiero “causale”; valutare la decisione presa facendo ricorso al pensiero critico.</p>
<p><i>Fase 4 – realizzazione del cortometraggio.</i></p>	<p>Ogni gruppo è invitato a trasformare la storia ideata e analizzata in una piccola sceneggiatura, arricchita con dialoghi e impreziosita con dati non essenziali alla stretta comprensione del problema, ma rilevanti sul piano pedagogico. In questa fase deve essere definito, inoltre, il ruolo che ciascun membro del gruppo deve assumere. La durata minima del cortometraggio è di 10 minuti; la durata massima di 15 (eventuali riprese di backstage e titoli di coda non possono superare i 2 minuti).</p>

Fig. 1: Le fasi del laboratorio (Pedone, 2011)

In particolar modo, si ritiene che la produzione dei cortometraggi non solo consenta agli studenti di acquisire consapevolezza sia del dinamismo della professione dell'insegnante, sia della complessità che



connota le situazioni educative; ma si configuri anche come mezzo per concettualizzare e rappresentare l'inclusione. Il mettere in scena un film rappresentante una situazione educativa problematica aiuta gli studenti a comprendere cosa potrebbe accadere loro nella futura professione. La finzione narrativa può così configurarsi come un "laboratorio mentale" nel quale analizzare i filmati dinamici della realtà viva (Damiano, 2007). Per gli aspiranti docenti non si tratta solo di fruire passivamente del racconto di una esperienza altrui: la valenza formativa si è manifestata nel rimando reciproco tra il mondo narrato e il mondo vissuto dallo studente.

Abbiamo, dunque, adottato l'approccio PBL poiché riteniamo che aiuti gli studenti ad affrontare molti dei dilemmi etici che possono incontrare affrontando situazioni educative complesse, allo stesso tempo abbiamo sviluppato un ulteriore livello di sofisticazione, avvalendoci del *role play* e della drammatizzazione attraverso la realizzazione di un cortometraggio, affinché gli studenti fossero stimolati a riflettere attivamente e a "sperimentarsi" in un ruolo per esplorare una situazione educativa in modo più completo e realistico.

#### 4. Analisi dei cortometraggi

I dati raccolti e analizzati includono 12 cortometraggi, 12 diari di bordo e 289 schede di riflessione personali. Tutti i testi scritti dei partecipanti al laboratorio sono in formato digitale. È stato scelto di analizzare i cortometraggi<sup>1</sup> mediante la compilazione di apposite checklist, volte ad indagare le specifiche aree, tra loro strettamente interdipendenti, che hanno interessato il percorso laboratoriale: rappresentazione della disabilità e dell'inclusione; concettualizzazione della disabilità e dell'inclusione; progettazione inclusiva. Si riportano di seguito ciascuna delle tre checklist, seguite da un breve commento dei risultati rilevati.

		Si	No	Si modifica nel corso della narrazione
<i>Rappresentazione</i>	La rappresentazione della disabilità è connotata da sentimenti negativi (e.g. tristezza, rabbia, sconforto, ...)	50%	16,4%	33,3%
	La disabilità è rappresentata mediante caratteristiche stereotipate	41,7%	0%	58,3%
	Il riferimento al valore inclusivo mancante è chiaro	75%	25%	0%
	L'alunno disabile mostra atteggiamenti disfunzionali rispetto alle relazioni con i pari	41,7%	50%	8,3%
	L'alunno disabile mostra atteggiamenti disfunzionali rispetto alle relazioni con gli insegnanti	33,3%	66,7%	0%
	Sono chiaramente rappresentate le potenzialità della persona disabile	33,3%	8,3%	58,4%
	La disabilità in particolare è vista come una minaccia alla performatività scolastica, che enfatizza eccessivamente la misurazione del successo e la valutazione dei risultati	0%	100%	0%
	L'atteggiamento/la presenza dell'alunno disabile in classe rappresenta un problema per lo svolgimento dell'attività didattica	41,7%	58,3%	0%
	La disabilità rappresentata è figurata attraverso caratteristiche fisiche/materiali chiaramente visibili (e.g. carrozzina, menomazione fisica, ...)	8,3%	91,7%	0%
	La disabilità rappresentata è percepibile sulla scorta della narrazione e/o degli atteggiamenti posti in essere	91,7%	8,3%	0%

Figura 2: Dimensione della Rappresentazione

1 I cortometraggi sono stati visionati ed analizzati in maniera indipendente da ognuno dei tre ricercatori; in un secondo momento, il gruppo di lavoro è stato coinvolto in un processo di confronto, negoziazione e rielaborazione dei risultati. La procedura è finalizzata al superamento del bias del singolo (Battaglia, Di Paola, Fazio, 2016) così come alla triangolazione dei ricercatori (Trincherò, 2015).



Per ognuna delle dimensioni analizzate, coerentemente all'interno dei diversi gruppi, la narrativa delle storie messe in scena restituisce il percorso di consapevolezza intrapreso dai partecipanti. Nello specifico, nei lavori proposti è possibile rintracciare un *leitmotiv* nell'evoluzione della rappresentazione delle caratteristiche dell'alunno disabile, in un primo momento marcatamente stereotipate nei comportamenti ma via via sempre meno nette ed estreme, delineando il passaggio da una visione medica che pone in primo piano la condizione rispetto alla persona, ad un'altra che accoglie la persona stessa nella sua interezza e con le sue potenzialità. Questa evoluzione nei corti muove all'intero di racconti che hanno il loro focus nelle relazioni instaurate all'interno della classe: gli atteggiamenti disfunzionali sono posti in essere dall'alunno disabile sempre in risposta a manifestazioni di esclusione da parte del gruppo classe o a causa di una scarsa attenzione dell'insegnante verso i suoi bisogni e interessi.

È interessante notare come tutti e 12 i cortometraggi facciano chiaro riferimento alla mancanza di un valore inclusivo, bussola di orientamento nella progettazione sviluppata per affrontare la situazione problematica. Quest'ultima raramente viene raffigurata dalle difficoltà riscontrate dall'alunno, bensì risiede nella mancanza di comprensione delle diversità, accoglienza, partecipazione della comunità-classe alla quale viene riconosciuto un ruolo fondamentale nella costruzione di una scuola inclusiva. Ancora una volta, a conferma del quadro teorico sopra esposto, lo sguardo si discosta dal deficit e si apre ad un nuovo orizzonte di senso che vede nel contesto la capacità di "disabilitare" la persona così come la responsabilità di valorizzarla (Medeghini, 2018).

		Sì	No	In parte
Concettualizzazione	La risoluzione del problema è focalizzata sul superamento delle difficoltà da parte della persona disabile	33,3%	66,7%	0%
	È promosso il binomio disabilità/specialità	16,7%	83,3%	0%
	L'atteggiamento iniziale dei docenti curricolari nei confronti dell'alunno disabile è negativo	8,3%	83,4%	8,3%
	Il docente di sostegno è coinvolto nella risoluzione della situazione problematica	33,3%	66,7%	0%
	La disabilità è considerata un costrutto socioculturale piuttosto che un deficit individuale?	58,3%	25%	16,7%
	Il contesto classe gioca un ruolo importante nella promozione del valore inclusivo mancante	75%	16,7%	8,3%
	È promossa la cooperazione di tutto il corpo docente al fine di promuovere un clima inclusivo	75%	16,7%	8,3%
	La sensibilizzazione verso il valore inclusivo mancante è affidata alla bontà di alcuni protagonisti	16,7%	83,3%	0%
	È presente la dicotomia disabilità-normalità	16,7%	75%	8,3%
	La mancanza di inclusione è riferita al solo protagonista della storia narrata	58,3%	25%	16,7%
	Sono coinvolti attori esterni alla classe	8,3%	91,7%	0%

Figura 3: Dimensione della Concettualizzazione

La mancanza nelle rappresentazioni di una rimarcata evocazione del binomio disabilità-specialità e della contrapposizione tra l'alunno disabile e l'alunno "normale", così come la scelta, condivisa all'interno di tutti i gruppi, di non optare per un intervento sul "soggetto", sul "caso" da "trattare" e "soccorrere", da inserire in un tessuto già dato nella sua imperitura immutabilità (Dovigo, 2019), ma piuttosto di pensare ad una progettazione rivolta alla classe - nella maggior parte dei casi, ponendo in essere percorsi didattici multidisciplinari con il coinvolgimento delle educazioni e, talvolta, prediligendo l'utilizzo di linguaggi artistici così come di strumenti tecnologici - suggerisce negli studenti la presa di coscienza del fatto che non è l'attuazione di misure straordinarie in reazione ad una diagnosi a garantire il successo scolastico e l'inclusione ma, piuttosto, essa è un percorso che parte sempre da un piccolo passo: l'adozione di una prospettiva ecologica pronta a cogliere la complessità della didattica e delle relazioni all'interno di una classe. In altre parole, gli studenti hanno dimostrato di aver colto la necessità di mettere in atto una didattica in-



clusiva che punti a favorire la partecipazione di tutti, tenendo conto e valorizzando il caleidoscopio di differenze e peculiarità che caratterizzano la classe, al fine di garantire per ognuno il più pieno sviluppo del suo potenziale, di apprendimento e umano.

		Si	No	In parte
<i>Progettazione educativa</i>	La progettazione è messa in atto come misura speciale per il superamento del problema specifico	33,3%	66,7%	0%
	La progettazione rappresentata è ben integrata con la prassi didattica quotidiana	66,6	16,7%	16,7%
	Sono stati progettati interventi educativi con il coinvolgimento dell'intero gruppo classe	100%	0%	0%
	Sono stati proposti lavori di gruppo	66,7%	33,3%	0%
	Si è progettato un intervento interdisciplinare con il coinvolgimento delle educazioni (arte/musica/ed. fisica)	66,7%	33,3%	0%
	Si è progettato un intervento utilizzando le arti performative	8,3%	91,7%	0%
	Si è progettato un intervento utilizzando le tecnologie	16,7%	83,3%	0%
	Sono stati utilizzati nuovi spazi o reso funzionale all'attività lo spazio aula	50%	41,7%	8,3%
	Si è progettato un intervento promuovendo lo sviluppo e l'utilizzo dei canali comunicativi non verbali e paraverbali	41,7%	58,3%	0%
	Si è progettato un intervento ricorrendo al tempo scuola extracurricolare	0%	100%	0%
	Si è progettato un intervento con il coinvolgimento della famiglia e la partecipazione di agenzie educative del territorio	16,7%	83,3%	0%

Figura 4: Dimensione della Progettazione Educativa

Un ulteriore spunto di riflessione è offerto dal ruolo assunto dai docenti in tutte le rappresentazioni dei gruppi, riassumibile come segue: ad un momento iniziale in cui l'insegnante curriculare può definirsi "reticente", "mancante" o addirittura "ostile" (non rari, ad esempio, i casi in cui l'alunno "molesto" è stato accompagnato fuori dall'aula poiché "non permette di lavorare in pace"), segue una fase di osservazione delle dinamiche, di analisi, di riflessione e confronto con i colleghi che culmina in un lavoro corale che, combinando le competenze dei singoli e promuovendo l'interdisciplinarietà, scende in campo per favorire non tanto il superamento di un problema specifico quanto la promozione di valori condivisi e la creazione di condizioni di apprendimento idonee ad ogni membro del gruppo.

In ultimo, la posizione del tutto marginale affidata ad attori esterni al contesto scolastico (solo in 2 cortometraggi si è ricorso al coinvolgimento della famiglia, mentre del tutto assenti risultano le agenzie territoriali) mette in luce la necessità di rafforzare ulteriormente una riflessione mirata ad approfondire l'importanza del lavoro di rete quale inestimabile ricchezza per lo sviluppo di nuove culture, politiche e pratiche inclusive (Booth, Ainscow, 2014).

La ricchezza delle riflessioni stimulate dal percorso laboratoriale circa i temi fin qui esposti, ed in particolar modo dalla realizzazione dei cortometraggi, è ampiamente testimoniata dai diari di bordo e dalle schede personali prodotte dagli studenti delle quali si riportano di seguito alcuni stralci<sup>2</sup>, brevemente per ragioni di spazio.

2 L'analisi delle schede di riflessione personale e dei diari di bordo, effettuata mediante la metodologia della *cluster analysis*, è in fase di pubblicazione.



## 5. Analisi delle schede di riflessione

Rispetto alla domanda “Cosa ho imparato dal laboratorio” le risposte degli studenti sottolineano, in prevalenza il valore del mettersi nei panni degli altri, della collaborazione e del contesto. Il *role-play* ha consentito loro di simulare una situazione e di sperimentarla prima come “attore” che interpreta un personaggio, poi come “spettatore” che riflette sul personaggio per comprendere quanto avvenuto, le motivazioni che hanno determinato scelte, comportamenti, azioni e conseguenti risultati.

*Mi ha permesso di trattare di temi importanti. Ho avuto modo di recitare e interpretare la protagonista della storia, facendo attenzione ad utilizzare un giusto linguaggio espressivo, mettendomi in gioco ma, soprattutto, mettendomi nei panni della alunna. La realizzazione di un cortometraggio mi ha permesso di approfondire le mie conoscenze riguardanti strategie didattiche inclusive, in maniera creativa e divertente.*

*[...] abbiamo imparato a trasformare una situazione astratta in qualcosa di reale attraverso il cortometraggio, ma soprattutto abbiamo cercato una soluzione al nostro problema attraverso un percorso di inclusione.*

*Questo percorso ha permesso di immedesimarmi nell'altro, nel mio caso nella storia di Rosa, e di riflettere sul fatto che la questione dell'inclusione non riguarda solo chi è "speciale", ma tutti quanti, perché ogni bambino/a o ragazzo/a rischia di essere escluso da una situazione o un evento.*

*Da questo laboratorio ho imparato che la creatività deve essere alla base di noi tutti, perché con essa possiamo riuscire ad ampliare le nostre conoscenze e di conseguenza le nostre competenze. [...] creare delle attività che ci permettano di esprimerci adoperando vari linguaggi, come in questo caso realizzando un cortometraggio, per esprimere il nostro concetto d'inclusione.*

*[...] ho capito che non si può fare inclusione solo lavorando sulla singola persona, ma si deve lavorare su tutto il contesto; se non si lavora sul contesto non vi sarà mai inclusione, ma solo una sorta di integrazione che rimanda alla tolleranza e non all'accoglienza.*

*[...] dietro questo grande lavoro, vi sta tanta riflessione e analisi, poiché ho ben capito che è possibile creare ambienti inclusivi solo se vi è collaborazione.*

La visione dei cortometraggi, dando la possibilità di poter riascoltare e rivedersi, ha permesso agli studenti di ricostruire il processo, di riflettere in maniera critica sulle singole fasi, studiare in maniera analitica lo svolgersi delle azioni e gli aspetti particolari e sottesi delle ricadute didattiche che nello svolgimento delle attività non sempre erano state adeguatamente colte. L'apporto interpretativo dei singoli studenti, anche sulla base delle specifiche competenze di ognuno, ha promosso conoscenza e apportato valore aggiunto alla loro formazione personale e professionale. Dalle schede dei futuri maestri emerge anche la consapevolezza sui propri limiti.





*Innanzitutto ho compreso che prima di dare avvio ad un processo di inclusione è necessario che l'insegnante stessa abbia fatto proprio questo concetto e che ne sia portatrice consapevole. Inoltre, ho compreso maggiormente che semplici attività non ci aiuteranno a cambiare le cose, ma occorrono percorsi duraturi nel tempo e che creino un ambiente inclusivo. È essenziale che ciascun insegnante abbia ben chiaro il concetto di inclusione e il valore della diversità.*

*Sì, molto spesso pensavo che per poter risolvere un dato problema dovessi isolarlo dal resto del contesto, invece la soluzione è proprio l'opposto.*

*Ho compreso, grazie alle lezioni e al laboratorio di pedagogia speciale che l'inclusione e quindi l'intervento inclusivo, che prima ritenevo un momento singolo, non deve essere isolato e unico, ma deve diventare a far parte della quotidianità del percorso scolastico.*

*Inizialmente ho visto la realizzazione del cortometraggio lontano dalle mie capacità e abilità [...] si scoprono delle potenzialità nascoste che con un pizzico di volontà e determinazione emergono. [...] ho imparato l'importanza del mettersi in gioco, di provarci comunque anche se all'inizio sembra un qualcosa di difficile.*

*Prima del laboratorio, non mi ero mai soffermata a riflettere su determinate tematiche. Nel corso delle 32 ore ho avuto modo di apprendere tantissime cose, non solo perché ho trovato una continuità tra ciò che si discuteva a lezione e ciò che è stato trattato al laboratorio, ma anche perché lavorare in gruppo e restituirsi, continuamente, idee e pensieri mi ha permesso di mettere in discussione quanto già sapevo e arricchirmi come persona.*

Dai risultati restituiti attraverso l'autovalutazione emerge come questo gioco di ruoli sia stato per gli studenti una pratica efficace per migliorare la comunicazione, la consapevolezza e l'assertività, sperimentare il lavoro in team e soprattutto riflettere su quali competenze siano necessarie agli insegnanti per promuovere un'educazione ai valori inclusivi.

*[...] certamente saprei utilizzare quanto appreso soprattutto nella realtà scolastica. Infatti proporrei la visione in classe di video e, perché no, anche la realizzazione da parte degli alunni di cortometraggi, in modo da favorire in loro uno spirito creativo e, allo stesso tempo, inclusivo*

*Sicuramente dopo la realizzazione di questo cortometraggio sento di aver acquisito le strategie giuste [...] avvalermi di strumenti multimediali ai fini di costruire insieme agli alunni un elaborato che accresca il senso di appartenenza della classe così da eclissare ogni forma di pregiudizio e discriminazione verso gli alunni.*

*Ripensando al caso proposto nel mio cortometraggio, nella realtà lavorativa, agirei sul contesto. Agire sul contesto significa, innanzitutto, intervenire a scuola.*

Nelle loro riflessioni gli studenti, infine, mettono in luce una maggiore consapevolezza rispetto al proprio ruolo professionale e l'importanza del confronto con i colleghi, sottolineando inoltre il valore delle emozioni. Nella formazione dei futuri insegnanti il *role-play* non solo ha offerto la possibilità di studiare un caso che si vuole trattare e la soluzione proposta, ma soprattutto ha consentito di sperimentare quale sia il processo logico per giungere a un'ipotesi di soluzione. Il processo però non è sempre lineare e pertanto molto spesso questo "gioco" induce a valutare nuove ipotesi, facendo esercizio di flessibilità nel riadeguare azioni col conseguente miglioramento delle capacità decisionali, di dialogo e mediazione. È una metodologia altamente formativa perché lo studente in formazione entrando in sintonia con il "personaggio" riesce ad estraniarsi dal proprio punto di vista e pensare, agire, immedesimandosi nel ruolo.



*Lo scorso anno grazie all'attività di tirocinio abbiamo avuto la possibilità di vivere fisicamente e direttamente la realtà presente all'interno delle nostre classi, realtà non sempre floride, ma più frequentemente variegata e complessa. L'esperienza di laboratorio mi ha resa più consapevole e mi ha dato la possibilità di avere maggiore contezza di quello che è il ruolo dell'insegnante e di quello che deve essere il comportamento da tenere in circostanze difficili come quelle che ci troveremo a dover affrontare.*

*Gli aspetti positivi sono molti, il poter immaginarci maestra e bambina contemporaneamente per la scrittura della sceneggiatura ci ha aiutato a comprendere meglio le situazioni, le strategie adattabili e la risposta che avrebbero potuto dare gli alunni ad esse grazie anche all'unione delle nostre idee che man mano cambiavano e trovavano punti d'accordo.*

*Durante le riprese mi è capitato spesso di emozionarmi e di fermarmi a riflettere, poiché episodi come quello narrato, accadono realmente nei contesti di vita quotidiani e lasciano sempre un'occasione in più per insegnarci qualcosa e apprendere, per migliorarsi come persone e cercare di migliorare i contesti in cui operiamo.*

*[...] è stato un laboratorio diverso e innovativo rispetto ad altri, in quanto mi ha permesso di mettermi in gioco su qualcosa che non pensavo si potesse fare all'università, ovvero nella realizzazione di un cortometraggio.*

*Le criticità della situazione ci hanno permesso di rifuggire dalla mediocrità per portare a termine un elaborato di cui ci sentiamo pienamente orgogliosi.*

*Brain-storming continui mi hanno permesso di guardare al medesimo oggetto con più prospettive differenti. Mi ha permesso, dunque, di conoscermi meglio e di ascoltare il punto di vista degli altri, accogliendo le idee di tutti.*

*Ritengo che produrre come prodotto finale del laboratorio di pedagogia speciale un cortometraggio che trattasse il tema dell'inclusione sia stato proprio l'aspetto che ci ha permesso di trasmettere la profondità del messaggio, poiché ci siamo immedesimati in prima persona nella situazione, sia dalla parte delle docenti che da quella degli alunni*

L'atto simulativo sperimentato durante le ore del laboratorio è stato un modo per produrre strategie, per affrontare situazioni educative complesse, integrando gli assunti teorici, le conoscenze specifiche dei contenuti della materia acquisite durante le lezioni con le capacità operative e interattive dei singoli studenti e del gruppo condividendo metodologie, strategie e tecniche attraverso una esercitazione pratica simulata più controllabile ed osservabile.

## 6. Conclusioni

Seppur nel limite di una rappresentazione non esaustiva della popolazione dei futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria, il lavoro qui presentato ha inteso illustrare una metodologia formativa ed un'esperienza d'aula che hanno avuto il merito di stimolare nei partecipanti un pensiero riflessivo circa i temi sopra esposti, attivando un processo di apprendimento come complessa sintesi della circolarità tra teoria e prassi educativa.

Attraverso l'analisi dei prodotti, è stato possibile rilevare negli studenti una mutazione di sguardo circa la rappresentazione e la concettualizzazione della disabilità e del processo inclusivo, ponendo attenzione alle strategie che possano rendere attuabili nel concreto progettazioni inclusive. A tal proposito, particolarmente positiva è la valutazione della valenza formativa della produzione dei cortometraggi; sul solco tracciato dagli studi nel merito della Pedagogia critica, ed in particolare su una dialettica possibile tra drammatizzazione e coscientizzazione (Doyle, 1993), è possibile affermare che l'utilizzo delle arti performative nella formazione degli adulti, nutrendo in sé quella tensione all'indagine e alla trasformazione



creativa già delineate nel lavoro seminale di Paulo Freire (1970/2002), offrono l'opportunità di prendere le distanze dalla propria realtà e dalle proprie convinzioni per analizzarle, metterle in discussione e trasformarle. Si tratta della *metaxis* (Boal, 1995), ovvero quella particolare esperienza di appartenere a due mondi – uno reale e l'altro estetico – entro cui muoversi ed incarnare *ruoli* differenti. Ed è proprio in quel mezzo, spazio tra mondi e ponte tra sé e l'altro, che prende vita l'esperienza euristica collettiva, una ricerca di valori, di significazioni, di identità.

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2020). Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. In M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (Eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 30-38). Milano: Franco Angeli.
- Battaglia, O.R., Di Paola, B., Fazio, C. (2016). A new approach to investigate students' behavior by using cluster analysis as an unsupervised methodology in the field of education. *Applied Mathematics*, 7, 1649-1673.
- Biesta, G. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn, L. Foreman-Peck (Eds.), *Philosophical perspectives on the future of teacher education* (pp. 3-22). Oxford: Wiley Blackwell.
- Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire. The Boal Method of Theatre and Therapy*. London: Routledge.
- Bocci, F. 2021. *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari costituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carrocci.
- Calvani A., Bonaiuti G., Andreocci B. (2011). Il micro-teaching rinascerà a vita nuova? Video annotazione e sviluppo della riflessività docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 6, 29-42.
- Clark, J. B., Dervin, F. (2014). *Reflexivity in language and intercultural education*. London: Routledge.
- Compagno, G. (2019). *Drama teaching design*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Damiano, E. (2007) (Ed.). *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Deriu, F. (2011). Arti performative e performatività delle arti come concetti 'intrinsecamente controversi'. *Manti-chora. Italian Journal of Performance Studies*, 1, 178-192.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. London: McMillian (trad. it. *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, 1992).
- Dovigo, F. (2019). I bisogni educativi speciali: Un percorso verso l'inclusione? In F. Dovigo, F. Pedone, *I bisogni educativi speciali: Una guida critica per insegnanti* (pp.15-34). Roma: Carocci.
- Doyle, C. (1993). *Raising Curtains on Education. Drama as a Site for Critical Pedagogy*. Westport (CT): Praeger.
- Ellsworth, E. (1997). *Teaching positions. Difference, pedagogy, and the power of address*. New York (NY): Teachers College.
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti: Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271-293.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti, L., Luraschi, S., Rigamonti, A. (2017). L'oggetto evocativo. Innovazione, riflessività e trasformazione nella didattica universitaria. *Encyclopaideia*, 21(48), 5-27.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, EGA, 2002).
- Harman, R., & Zhang, X. (2015). Performance, performativity and second language identities. *Linguistics and Education*, 32(A), 68-81.
- Gagnè, R.M. (1992). *Le condizioni dell'apprendimento*. Roma: Armando.
- Greene, M. (2000). *Releasing the imagination. Essays on education, the arts, and social change*. Hoboken (NJ): John Wiley & Sons.
- Lehman, J. D., George, M., Buchanan, P., Rush, M. (2006). Preparing teachers to use problem-centered, inquiry-based science. Lessons from a four-year professional development project. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 76-99.
- McGarr, O., McCormack, O. (2016). Counterfactual mutation of critical classroom incidents: implications for reflective practice in initial teacher education. *European journal of teacher education*, 39(1), 36-52.



- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. AA. VV. *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Pedone, F. (2011). La promozione della capacità di analisi di situazioni educative complesse nei futuri insegnanti di scuola primaria. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4(6), 109-118.
- Pedone, F. (2015). Problem solving e metacognizione. L'uso didattico del prompt per sviluppare strategie di problem solving nei futuri maestri. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(2), 152-166.
- Pedone, F. (2021). *Includere per apprendere, apprendere per includere. Formazione e sviluppo professionale inclusivo degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pinnelli, S., Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), 538-556.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Trincherò, R. (2015). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Zastrow, C. (2013). *Introduction to social work and social welfare. Empowering people*. Belmont (CA): Brooks/Cole.