



Alessandra Romano

Associate Professor of Didactics and Special Education | University of Siena | alessandra.romano2@unisi.it

Performative Methodologies for teachers' professional development

Metodologie performative per lo sviluppo professionale dei docenti

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

ABSTRACT

The article explores the contribution of the performative methodologies to the professional development of teachers. It articulates the hypothesis that the adoption of performative methodologies, combining learning, action, reflection, and experience, is particularly promising to support group of teachers involved in laboratory paths in validating the sociolinguistic distortions (Mezirow, 2003; Taylor, 2002) with which they describe the experience of people with disabilities, and the implicit premises with which they thematize their professional role and acting. Two performative techniques adopted in the professional development of lower and upper secondary school are presented: the autoethnographic case-study (Motter & Baldwin, 2018; Tisdell, Whalen, & Johnson, 2022) and the *Transformative Listening Protocol* (Anderson Sathe et al., 2022).

Keywords: sviluppo professionale, metodologie performative, apprendimento critico-riflessivo, rappresentazioni, disabilità

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Romano A. (2022). Performative Methodologies for teachers' professional development. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 225-238 | <https://doi10.7346/sipes-01-2022-18>

Corresponding Author: Alessandra Romano | alessandra.romano2@unisi.it

Received: 07/05/2022 | **Accepted:** 22/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-18



“C’è una stretta connessione tra identità e pratica. [...] La pratica implica la negoziazione di ciò che significa essere una persona in quel contesto. Inevitabilmente, le nostre pratiche finiscono per trattare il tema profondo e ineludibile di come essere una persona umana. In questo senso, la formazione di una comunità di pratica è anche la negoziazione delle identità” (Wenger, 2006, p. 173).

1. Intersezionalità. Rappresentazioni, pratiche discorsive, rapporti di potere

L’articolo esplora il contributo delle metodologie performative (Tisdell, Whalen, & Johnson, 2022) nel supportare gruppi di docenti a riflettere criticamente su come e perché i loro assunti siano arrivati a condizionare e, a volte, distorcere il modo di pensare e rappresentarsi le disabilità e le esigenze educative specifiche di studenti/esse (Bocci, 2018). Lo scopo è esaminare come i dispositivi metodologici performativi facilitino processi collaborativi di indagine utili a elaborare, all’interno di percorsi progettuali, modelli di azione collettiva per promuovere apprendimenti individuali e organizzativi attraverso la costruzione di conoscenze riflesse (Fabbri, & Romano, 2017; Fabbri, Bracci, & Romano, 2021).

Come e a quali condizioni i docenti possono tematizzare il loro posizionamento come agenti di cambiamento nelle organizzazioni scolastiche? Quali metodi e tecniche sono più promettenti nel sollecitarli a validare le distorsioni di cui spesso sono implicitamente portatori? Muovendo da questi interrogativi, si condividono alcune riflessioni metodologiche che riguardano la costruzione di setting di intervento e apprendimento in cui i docenti possano validare gli assunti impliciti e le distorsioni sociolinguistiche ed epistemologiche (Mezirow, 2003; Taylor, 2002) che hanno sulla disabilità. La posta in gioco è la costruzione di percorsi di sviluppo professionale che siano “intersezionali”¹, laddove riguardano professionisti che siano anche capaci di muoversi “in situazioni incerte e a bassa definizione” (Butera, 2020; Fabbri, & Romano, 2020), e “sfidanti” per sostenere lo sviluppo di processi di riflessione critica su assunti distorti (Mura, 2015; Mura, & Zurru, 2019). Gli studi sullo sviluppo professionale dei docenti nella didattica speciale (Murdaca, Oliva, & Panarello, 2016; Aiello, et al., 2019) ripropongono alcuni costrutti che costituiscono le direttrici del nostro *quadro metodologico*: la capacità di muoversi tra paradigmi e approcci multimetodo (D’Alonzo, 2022); la costruzione di professionalità adattive che tengano presenti le condizioni materiali in cui si situano le loro azioni didattiche, educative e formative; l’adozione di prospettive di ricerca collaborativa (Shani, Guerci, & Cirella, 2014; Mura, Zurru, & Tatulli, 2020) e trasformativa (Mezirow, 2003; Fabbri, 2019). Lo sviluppo professionale degli insegnanti si presta come metafora della costruzione di professionalità che sono capaci di transitare attraverso approcci transdisciplinari e interdisciplinari, che padroneggiano paradigmi multimetodo, che non chiedono la cassetta degli attrezzi per far fronte ai problemi delle routine ordinarie, ma che cercano di anticipare le sfide e in qualche modo ristrutturare in modo creativo situazioni ambigue (d’Alonzo, 2022). Parafrasando Wenger (2006), potremmo dire che la performatività è un tratto emergente delle professionalità docenti, a cui è richiesto di muoversi all’interno di scenari caratterizzati da “pavimenti paludosi”, turbolenze e costanti cambiamenti, ma di farlo prefigurando l’imprevedibile, coltivando idee sfidanti, intercettando soluzioni creative per problemi dai confini incerti, tenendo presenti gli elementi materiali in gioco (Fabbri, & Romano, 2020).

L’ancoraggio agli studi sulle professionalità dei docenti nella Pedagogia Speciale (d’Alonzo, 2008, 2022; Caldin, 2020; Cottini, 2018; Mura, 2014; Mura, & Zurru, 2016; Aiello, 2019), combinati con i riferimenti alla teoria trasformativa (Mezirow, 2003; 2016; Taylor, 2002; Fabbri, 2017), orienta il focus sullo studio di dispositivi metodologici e setting di riflessione gruppale in cui gli insegnanti possano posizionarsi all’interno della

1 Il termine “intersezionale” è qui adoperato per indicare progetti multivocali, di “contestualizzazione” degli attori in gioco, in cui si assiste all’esplorazione degli effetti dell’intreccio tra molteplici appartenenze e in cui risaltano le differenze (di classe, di genere, di razza, di etnia, di abilità, ecc.) tra persone “in carne ed ossa”, situate, all’interno di relazioni di potere asimmetriche, che impattano sulle loro vite, nell’accesso ai diritti, nel produrre disuglianze e svantaggi (Crenshaw, 1991; Bello, 2020; Taddei, 2020).



propria esperienza professionale e validare le distorsioni individuali, collettive, organizzative, sociolinguistiche ed epistemologiche che riguardano la disabilità². Si tratta di un'area di approfondimento che pone l'attenzione sulle condizioni materiali (Fenwick, 2012) e sui sistemi di rappresentazione socioculturali (Mezirow, 1991; 2003) attraverso l'analisi dei processi di costruzione delle "culture delle disabilità", dei sistemi di interazione e delle pratiche di intervento che a partire da queste si generano. Le pratiche didattiche e pedagogiche a scuola (implicite ed esplicite), così come i diversi sistemi ecologici di appartenenza, contribuiscono a formare rappresentazioni culturali e sociali sulle disabilità, laddove queste costituiscono dei processi di organizzazione e costruzione simbolica di soggettività che sono spesso escluse (o dis-abilitate) dalle dinamiche educative e sociali interne agli apparati istituzionali (Vadalà, 2013). Lo studio delle rappresentazioni sulle disabilità e dei loro effetti "abilitanti" o "disabilitanti" (Bocci, 2018), può essere considerato "come un campo di studi intersezionale" (Cho, Crenshaw, & McCall, 2013, p. 785), attraverso cui problematizzare la relazione tra normale e abnorme, tra abilismo e disabilismo, analizzando le visioni stigmatizzanti, culturalmente diffuse, che incidono profondamente sulla formazione, sull'auto- ed eterorappresentazione e sulla progettualità di vita delle identità individuali (Cho, Crenshaw, & McCall, 2013).

All'interno dello scenario delineato, i prossimi paragrafi affrontano: (a) il *framework* delle metodologie performative utilizzato nello sviluppo professionale dei docenti; (b) due esempi di tecniche performative adottate all'interno di percorsi laboratoriali con docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado.

2. Verso la costruzione di un repertorio di metodologie performative

Come e a quali condizioni gruppi di insegnanti possono validare le premesse - spesso distorte - con cui tematizzano la relazione con gli/le studenti/esse e le loro pratiche in uso? Quali metodi sono da ritenersi utili per accompagnare, in setting gruppali, traiettorie di sviluppo professionale attraverso processi di *inquiry* collaborativa?

Per rispondere a queste domande, gli studi sulla teoria trasformativa che si occupano di sviluppo professionale dei docenti stanno esplorando famiglie di approcci emergenti che consentono di facilitare processi di riflessione sulle premesse, in grado di condurre alla riformulazione di prospettive di significato ritenute problematiche, rendendole più inclusive, discriminanti, permeabili e integrative dell'esperienza (Mezirow, 2003, 2016; Brookfield, 2017). Lo sviluppo professionale degli insegnanti non richiama processi lineari, delegabili a quel costruito di formazione tradizionale, trasmissiva e asimmetrica. Si prediligono, piuttosto, metodologie che consentano di allineare formazione, apprendimento, ricerca e azione (Fabbri, 2017; Fabbri, & Romano, 2017). All'interno di questa cornice, si stanno affermando sempre di più le metodologie performative ed enattive (Rossi, 2012). Si tratta di metodologie di facilitazione che inglobano tecniche espressive, narrative, artistiche, drammatiche, teatrali, ancorate al costruito di *performance*, in cui si costruiscono significati attraverso l'esperienza del fare, in condizione di simulazione o di strutturazione guidata (Gherardi et al., 2016; Lawrence, 2012; Lawrence, Dashew, & Grossman, 2018).

Nello sforzo di costruire un repertorio di approcci metodologici performativi adottati nella teoria trasformativa, è possibile intercettare le seguenti famiglie di metodi e tecniche:

- a. i metodi e le tecniche di facilitazione *performance-driven*, quali *performance* educative (Bang, 2016), musical (Marcic, 2014) e *jazz-education* (Troop, 2017), *Hands-on Artmaking* (Koo, 2018);
- b. le metodologie enattive, quali gli studi di caso autoetnografici (Mottet & Baldwin, 2018), *controversial case-study*, attività immaginative *scenario-based*, la tecnica del *Support-Challenge Windowpane* (Daloz,

2 Il posizionamento di chi scrive è di studiosa di *Didattica Speciale* interessata alle metodologie per promuovere apprendimenti di tipo critico-riflessivo e trasformativo nello sviluppo professionale dei docenti. I risultati qui riportati sono frutto di lavori di ricerca pluriennali condotti all'interno del gruppo di ricerca didattica dell'Università degli Studi di Siena, sede dell'*Italian Transformative Learning Network*, che da tempo indaga i dispositivi metodologici a sostegno dello sviluppo professionale di docenti e professionisti dell'educazione.



1999), *Immunity-to-change-map* (Kegan & Lahey, 2009; Nicolaidis & McCallum, 2014), tecniche di apprendimento automatizzato in ambienti immersivi e simulativi (Watkins & Marsick, 2020; Pendleton-Jullian & Brown, 2018);

- c. i metodi *drama-based*, quali il Teatro dell’Oppresso (Boal, 2011; Romano, 2016), *Theatre of Knowing* (Taylor, & Marienau, 2017), il Teatro Forum (Boal, 2011);
- d. i protocolli di *storytelling* che coniugano metodologie conversazionali e ascolto trasformativo, quali il Protocollo di Ascolto Trasformativo (Anderson Sathe et al., 2022), il *digital storytelling* (Tisdell, 2003) e i metodi costruttivi-narrativi come le biografie toccanti (Gherardi et al., 2016);
- e. le tecniche di *design thinking*, accompagnate da strumenti di indagine, *data visualization modeling*, metodologie di progettazione rivoluzionaria (Watkins, & Marsick, 2020; Pendleton-Jullian, & Brown, 2018)³.

La Tabella 1 ricostruisce una prima articolazione del framework degli approcci metodologici performativi nell’ambito della teoria trasformativa⁴.

Il framework metodologico degli approcci metodologici performativi					
Metodi e tecniche performance-driven e art-based	Metodologie per apprendere attraverso/da un’esperienza estetica	Metodologie image-based	Metodologie enattive	Metodi drama-based	Metodologie narrative e post-strutturaliste
Performance educative (Bang, 2016), musical (Marcic, 2014) e jazz-education (Troop, 2017), Hands-on Artmaking (Koo, 2018)	Adozione di dispositivi artistici (Kokkos, 2020)	Fictional reading (Hoggan, 2014), fiction (Lawrence, 2014), analisi delle metafore (Daloz, 1991)	Studi di caso autoetnografici (Mottet & Baldwin, 2018), attività immaginative scenario-based, la tecnica del Support-Challenge Windowpane (Daloz, 1999), Immunity-to-change-map (Kegan, & Lahey, 2009; Nicolaidis, & McCallum, 2014),	Teatro dell’Oppresso (Boal, 2011; Romano, 2016), <i>Theatre of Knowing</i> (Taylor, & Marienau, 2017), Teatro Forum (Boal, 2011)	Protocolli di <i>storytelling</i> , Protocollo di Ascolto Trasformativo (Anderson, et al., 2021), digital storytelling (Tisdell, 2003) e biografie toccanti (Gherardi et al., 2016)

Tabella 1: Framework degli approcci performativi (Fonte: personale elaborazione dell’Autrice).

Le metodologie performative facilitano la costruzione di setting per lo sviluppo dell’azione-pensiero che supportano i docenti nel transitare da schemi di pensiero, comportamento e azione irriflessivamente acquisiti a strategie di azione consapevoli e intenzionalmente orientate (Fabbri, 2019; Gherardi, 2019). Nello specifico, sollecitano azioni comunicative che permettono alle persone di entrare in relazione con “il mondo esterno, con gli altri, e con le intenzioni, i sentimenti e desideri” (Mezirow, 2003, p. 68) e di attualizzare esperienze, dilemmi, situazioni reali. Promuovono apprendimenti di tipo *experience-based*, non

3 L’affermazione delle metodologie performative non riguarda solo il campo di studi delle metodologie didattiche, ma anche quello delle metodologie di ricerca: Gherardi, ad esempio, ha introdotto in due saggi del 2016 e 2019, le metodologie di ricerca *art-based*, basate su codici visuali, artistici, performativi, non verbali, e linguaggi corporei, in ascesa nella traiettoria della ricerca *post-qualitativa* (St. Pierre, 2014; Gherardi, 2016; 2019; Fabbri, Bracci, & Romano, 2021).

4 Si specifica che per ragioni di *brevitas* non sarà possibile esaminare in dettaglio ciascuna categorizzazione degli approcci performativi qui riportati, ma si rimanda ad altre pubblicazioni per approfondimento (vedi Troop, 2017; Romano, 2021; Romano, *in press*).



adottando esclusivamente mediatori di tipo simbolici e linguistici, ma coinvolgendo conoscenze di tipo incarnato, affettivo ed extra-razionale (Dirkx, 2012; Heron, 1992; Kasl & Yorks, 2012).

La performatività dell'apprendimento implica che esperienze nuove (o remote) acquisiscono nuovi significati e prospettive grazie alle pratiche e relazioni in cui sono incorporate, ovvero che quelle pratiche e relazioni le costituiscono, le rappresentano, danno loro un ordine sociale, le risignificano (Rivoltella, 2021). Apprendere significa usare processi cognitivi, ma anche extrarazionali, corporei, incarnati, emozionali, per effettuare o rivedere un'interpretazione in un nuovo contesto, applicando le conoscenze che provengono dall'elaborazione pregressa e dalle acquisizioni tacite per dare significato a una nuova interazione (Mezirow, 2003, p. 20).

È riduttiva, pertanto, la visione secondo cui nelle metodologie performative prevalgono solo aspetti legati alla estemporaneità rappresentativa: l'esperienza performativa include l'enazione di un dilemma disorientante o di una situazione sfidante, la validazione empirica o consensuale, la comprensione immaginativa e la riflessione dialettica che consente di incorporare nuovi significati (Mezirow, 2003, p. 19). Gli schemi taciti culturalmente assunti diventano oggetti "rappresentabili" – e quindi indagabili – nella *performance*. I *learner*, nel nostro caso gruppi di docenti, nella dialettica rappresentazionale della *performance*, sono guidati nel disvelare i vincoli e le costrizioni materiali che ostacolano la costruzione di prospettive più aperte e inclusive e di schemi di azione affrancati da costrizioni sociomateriali e oppressioni internalizzate (Mezirow, 2003).

3. Metodologie performative e sviluppo professionale dei docenti. Esperienze in corso

Si illustrano a titolo esemplificativo due tecniche performative adottate all'interno di due laboratori per lo sviluppo professionale di gruppi di docenti di scuole superiori di primo e secondo grado nell'anno accademico 2021-2022. È opportuno specificare che ciascun laboratorio ha avuto una durata di 25 ore e ha coinvolto 180 docenti ripartiti in gruppi da 30 persone. I gruppi di partecipanti sono stati, in larga misura, omogenei da un punto di vista linguistico e culturale, e costituiti, per la maggior parte, da donne italiane di età compresa tra trentacinque e cinquant'anni. I laboratori costituivano un percorso obbligatorio per docenti curricolari inseriti in classi in cui fossero presenti studenti/esse con disabilità, DSA ed esigenze educative specifiche.

La progettazione del percorso laboratoriale muoveva dalla necessità di tematizzare due condizioni fondamentali per la costruzione di un setting che fosse a sua volta performativo:

(a) la prospettiva collaborativa (Shani, Guerci, & Cirella, 2014), che ha comportato il considerare docenti partecipanti e attori organizzativi, come i ricercatori facilitatori, portatori di visioni e conoscenze che muovono dalla pratica e a questa ritornano (Zurru, Tatulli, Bullegas, & Mura, 2022); (b) la dimensione critico-riflessiva, che ha implicato l'interesse a trasformare i materiali dialogici in oggetti condivisibili all'interno di momenti di riflessività collettiva (Scaratti, 2021). In questo quadro, le metodologie performative hanno consentito di attivare arene discorsive in cui i partecipanti mettersero in dubbio le logiche sottostanti e i valori dati per scontati che modellavano i discorsi e le pratiche in uso nelle loro scuole e comunità professionali. Si sono privilegiate pratiche performative orientate alla relazionalità e alla riflessività, attente a creare negoziazioni collettive, a sviluppare pensiero critico e creativo, ad accrescere la consapevolezza e la capacità di saper afferrare le opportunità di apprendimento poste dalle esperienze professionali nei contesti scolastici (Fabbri, Bracci, & Romano, 2021). Ciò ha reso necessario entrare in rapporto con il flusso di esperienza personale e professionale dei soggetti coinvolti e, allo stesso tempo, con i costanti processi di interpretazione in azione che questi impiegano, riferendosi a sistemi di significato situati, circolanti, socialmente custoditi. Considerare tali conoscenze ha comportato anche legittimare e assegnare loro valore epistemico, mettendole in dialogo con saperi teorici più consolidati ed esercitando così una loro elaborazione e validazione critica (Fabbri, & Romano, 2017; Romano, Bracci, Fabbri, & Grange, 2018). Nelle metodologie performative, si riconosce la conoscenza come una rete di relazioni concrete di antagonismo, complementarità, contraddittori, cooperazione sotto i molteplici punti di vista in gioco. Gli



aspetti individuali, idiosincratici delle narrazioni, le precondizioni inerenti a vicoli ciechi di ragionamento, i pregiudizi non appaiono come zavorre o ostacoli da neutralizzare per una progressiva unanimità dell'attività intellettuale collettiva (Mezirow, 2003). Queste precondizioni e distorsioni diventano oggetto di raccolta e verifica all'interno di una dialettica intersoggettiva, dove vengono ricondotte ai collettivi di relazioni tra le persone, i gruppi, gli ambienti fisici, gli oggetti, gli artefatti materiali e immateriali che ne determinano la loro matrice storica.

La valutazione dei risultati di apprendimento raggiunti dai partecipanti ai percorsi laboratoriali è stata costruita attraverso l'analisi dei materiali che hanno prodotto nel corso e al termine degli incontri. La raccolta dei dati ha compreso anche la conduzione di focus group e rubriche di autovalutazione per i partecipanti alla fine del percorso laboratoriale. Nell'articolo, tuttavia, il nostro focus di interesse sarà soprattutto sull'illustrazione di due casi esemplari di metodologie performative: la tecnica dello studio di caso autoetnografico (Motter & Baldwin, 2018; Tisdell, Whalen, & Johnson, 2022) e il Protocollo dell'Ascolto Trasformativo (Anderson-Sathe, et al., 2022).

Lo studio di caso autoetnografico

Lo studio di caso autoetnografico (Bochner, & Ellis, 2016; Motter, & Baldwin, 2018) è una tecnica narrativa attraverso cui si ricostruisce uno scenario, una breve storia professionale, considerata dai partecipanti come un momento particolarmente denso di apprendimento. Ispirata al *controversial case study* (Bird & Erickson, 2010), questa tecnica implica una produzione narrativa che sia orientata da una griglia di analisi e che sia socialmente analizzata in un setting di piccolo gruppo.

Nella prima fase, ciascun partecipante è stato invitato a scegliere un evento "denso" (in termini di apprendimento), disorientante, ambiguo, conflittuale, e a stendere il proprio studio di caso autoetnografico. Nella consegna era specificato che l'evento doveva consentire di lavorare sul *costrutto di inclusione scolastica* e di *disabilità*. Molti dei docenti coinvolti hanno individuato "storie di guerra", eventi di difficoltà che riguardavano principalmente:

- *episodi di comportamenti tematizzati come problematici, oppure storie di comportamenti auto- o eteroaggressivi, sottolineando il loro vissuto di inadeguatezza (e in alcuni casi di timore) di fronte alla situazione;*
- *pratiche di esclusione o marginalizzazione implicitamente agite verso studenti e studentesse con disabilità o verso i colleghi di sostegno;*
- *contrastanti che potevano essere insorti all'interno del team di docenti e con il Dirigente Scolastico per ingiustizie e pratiche discriminanti;*
- *episodi di apprendimenti incidentali basati sulla scoperta, quali lo scoprire che alcuni alunni potevano fare un'attività considerata troppo complessa per loro oppure che avevano più competenze di quelle che consideravano i docenti, che hanno generato una messa in discussione degli assunti precedentemente formulati e una validazione sui propri bias impliciti.*

La narrazione seguiva una griglia di analisi finalizzata all'individuazione di elementi materiali e immateriali dello scenario indagato. La Tabella 2 riporta a titolo esemplificativo la griglia di analisi adottata nei laboratori con i docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado.

Piano analitico	Domande stimolo
→ Livello descrittivo	<i>Qual è stata la situazione? Quando e come è successo? Cosa è accaduto? Quali attori sono stati coinvolti? Che ruolo hanno avuto?</i>
→ Livello riflessivo-interpretativo	<i>Quali erano le tue intenzioni? Quali obiettivi ti eri prefissato? Che cosa hai fatto? Che cosa hanno fatto gli altri? Che cosa ha reso difficile l'esperienza che avete preso in considerazione? Quali sono stati i tuoi sentimenti? Quali sono stati i sentimenti degli altri?</i>



→ Livello progettuale-decisionale	<i>Cosa ha reso l'esperienza ricca o meno di apprendimento? Che cosa avresti potuto fare in modo diverso? Che cosa faresti oggi?</i>
→ Livello performativo	<i>Che titolo puoi dare alla tua esperienza? Puoi individuare una metafora per descriverla? Se fosse un film, un racconto, un libro, quale sarebbe?</i>

Tabella 2: Griglia di analisi dello studio di caso autoetnografico (Fonte: rielaborazione ispirata a Tisdell, Whalen, & Johnson, 2022)

Nella seconda fase, ogni partecipante ha condiviso la propria narrazione all'interno di piccoli gruppi. Nel laboratorio, i docenti si sono configurati come "esploratori etnografici in simulazione", intenzionati a intercettare i sistemi di interazione quotidiane (riunioni, programmazioni, conversazioni formali e informali), racconti (documenti formali, storie di guerra, metafore), azioni (routine e pratiche di lavoro), simboli materiali e immateriali (arredamento, strutture, procedure) e linguaggi (repertori condivisi, testi scritti, colloqui) (Bochner, & Ellis, 2016). L'analisi e lo scandagliamento collettivo di questi elementi hanno permesso di raggiungere una comprensione profonda delle culture e delle rappresentazioni implicite sulla disabilità, supportando i docenti nella presa di consapevolezza degli assunti distorti (Cunliffe, 2017; Scaratti, 2021). La prospettiva etnografica ha implicato uno sguardo dall'interno, lo studio di culture e pratiche organizzative attraverso l'indagine su rituali, artefatti, comportamenti, regole, interazioni tra i membri e pratiche professionali (Scaratti, 2021). L'attenzione emica ha corroborato l'indagine sull'esperienza professionale in cui sono immersi i partecipanti con la costruzione di una narrazione che utilizza tecniche conversazionali per mostrare gli "impliciti" e le connotazioni "culturali" delle pratiche di azione e interazione (Gherardi, 2019; Scaratti, 2021).

Nello studio di caso autoetnografico, ci si è posti fin da subito il problema di come ricostruire le azioni e le rappresentazioni dei docenti a partire dal presupposto che narrare un incidente critico, una situazione sfidante, un dilemma disorientante implica anche riconoscerne le condizioni materiali e le motivazioni implicite nell'ambito di una situazione biograficamente determinata. A questo proposito, si sono dati tre punti di osservazione la cui interazione ha permesso di negoziare la riflessione sull'evento selezionato dai docenti: il posizionamento del docente portatore di quella narrazione, il posizionamento degli altri docenti, e la negoziazione dei significati come validazione collettiva all'interno del consesso dialogico del laboratorio. L'attenzione è stata data alle azioni dei docenti e a quello che i docenti fanno - più che focalizzarsi solo ed esclusivamente sui significati che i partecipanti *dichiaravano di ascrivere* agli eventi narrati (St. Pierre, 2014; Gherardi et al., 2016). L'indagine autoetnografica dei docenti ha costituito così la mossa di apertura, ma non l'ultima parola. Riscrivere, validare gli assunti e le premesse sottostanti talune affermazioni (*perché quell'evento mi ha particolarmente colpito, come mi sono sentito, quali sono state le implicazioni rispetto al mio lavoro*), fornendo una nuova e inedita comprensione dell'azione che ne ha consentito una riprogettazione, si precisa come obiettivo della processualità performativa della tecnica adottata.

Il vantaggio dell'adozione di narrazioni scritte dai partecipanti risiede nella possibilità di coinvolgerli in processi di scandagliamento e riflessione critica attraverso l'uso del loro linguaggio e nel muovere da *case studies* radicati nella loro esperienza concreta. In questo senso, lo studio di caso autoetnografico è stato particolarmente promettente per i docenti per "spacchettare" esperienze di discriminazione, pregiudizi, distorsioni, aneddoti attraverso un approccio guidato dalla prospettiva etnografica, prima individuale e poi collaborativa (Tisdell, Whalen, & Johnson, 2022). L'analisi delle narrazioni autoetnografiche ha supportato i partecipanti nell'esplorazione di come si posizionano rispetto al contesto e agli scenari descritti, da quale punto di vista si esprimono e come le loro narrazioni sono discorsivamente costruite in relazione al posizionamento degli altri (persone o cose) e dell'*audience* (Gherardi, 2019).

Il Protocollo dell'Ascolto Trasformativo

Il Protocollo dell'Ascolto Trasformativo è un protocollo metodologico per la facilitazione di processi ricorsivi di *storytelling*, dove i discenti sono guidati in una duplice costruzione narrativa: fornisce sia una guida



strutturata in step di *questioning* verso lo *storyteller*, che è colui/colei che inizia il racconto di un evento della propria esperienza professionale, sia una struttura di facilitazione per lo scandagliamento e l'autoindagine riguardanti le attivazioni emozionali e corporee dell'ascolto del *listener* (Anderson Sathe et al., 2022).

L'attenzione viene posta sulla *multivoicedness* dell'esperienza nei contesti: si rendono esplicite le diversità di prospettive interpretative sulla situazione di cui si sta narrando e si attiva una capacità attentiva che non sia solo legata a canali razionali, ma che sia di tipo *embedded* (Kasl, & Yorks, 2012). L'interesse per la corporeità, per le risposte emozionali e attivazionali in relazione allo spazio intersoggettivo costruito con l'altro nel Protocollo dell'Ascolto Trasformativo stimola la riflessione sui propri bias, sulle assunzioni distorte e sul modo in cui questi vincolano processi di conoscenza di tipo relazionale.

Seguendo le indicazioni contenute nel Protocollo, all'interno dei laboratori, i docenti hanno scelto di lavorare in diadi o gruppi di tre persone. A turno ciascun docente ricopriva il ruolo di *storyteller* e di *listener* "riflessivo", a cui veniva chiesto di rimandare in più fasi dei *prompt* per la riflessione al partner della diade (Esempi di domande-stimolo per stimolare la consapevolezza di sé e del proprio ascolto nel *listener* erano: *Che cosa ho provato all'ascolto della storia dell'altro? Quali emozioni, reazioni, sensazioni, mi ha suscitato? Perché?*).

Il Protocollo ha permesso di attivare sia processi di apprendimento attraverso l'ascolto e la narrazione, sia di costruire un setting intersoggettivo percepito come uno spazio *sicuro* (Edmonson, 2020): molti dei partecipanti non si conoscevano prima del laboratorio. Seguire la traccia strutturata offerta dal Protocollo ha consentito di costruire una piattaforma di scambio dove potersi confrontare anche con esperienze non familiari, e in cui l'esperienza non fosse più solo un oggetto "indigeribile" "emozionalmente impastato", ma un oggetto incarnato, attraverso cui apprendere nuovi schemi di azione (Troop, 2017). Si rimanda a Anderson Sathe et al., (2022) per la traccia del Protocollo dell'Ascolto Trasformativo.

4. Rappresentazioni emergenti

Affrontare il problema delle rappresentazioni distorte sulla disabilità dal versante dello sviluppo professionale di insegnanti non può corrispondere al semplice trasferimento di prescrizioni più o meno considerate conformi a ciò che viene stabilito nei decreti sull'inclusione scolastica. Il percorso metodologico intrapreso ha previsto un lavoro di disoccultamento del disagio avvertito rispetto ad alcune pratiche accettate implicitamente ma ritenute disfunzionali, e la validazione delle distorsioni sociolinguistiche ed epistemologiche più frequentemente rilevate da parte dei diversi attori organizzativi nei contesti scolastici (Mezirow, 2003; Taylor, & Mezirow, 2012). "Rendere visibile" il disagio ha significato contrattare con gli insegnanti la disponibilità a ricostruire la loro esperienza professionale attraverso metodologie che consentissero di andare oltre "il dato dichiarativo", di ricostruire dati e informazioni espressivi, multi-sfaccettati, rappresentazionali, non simbolici e non linguistici (St. Pierre, 2014), ma al contempo di restituire i modelli operanti nel contesto scolastico rappresentativi anche di eventuali pratiche disfunzionali (Fabbri, 2017; Perla, 2014).

Dalla riflessione sui contesti pratici e sui costrutti personali sono emerse teorie e rappresentazioni che hanno chiarito percorsi sommessi e ritenuti spesso "non dicibili" (Fabbri, 1998; 2017). L'attivazione di itinerari collaborativi e partecipativi ha consentito agli insegnanti di operare "una ridefinizione percettiva e semantica", di aprire uno spazio dialogico dove potersi assumere la responsabilità di scandagliare le pratiche in uso. Tutto questo, in altri termini, per iniziare un primo livello di cambiamento inteso come ricostruzione di senso e validazione delle rappresentazioni in uso, a partire dalla condivisione generata dalle pratiche performative adottate (Fabbri, & Romano, 2017).

L'utilizzo delle tecniche performative ha consentito di far emergere un curriculum nascosto (Perla, 2014), denso di impliciti, repertori d'uso, consuetudini configurate socialmente, regole operative ed elementi materiali di vario genere e significato. Di qui l'assunzione di metodi performativi orientati a ricercare significati e livelli di consapevolezza attribuiti dai docenti agli eventi e ai soggetti che caratterizzano la loro



pratica operativa, dando valore agli elementi di conoscenza taciti (Polanyi, 1966; Fabbri, 2017), incorporati nelle situazioni professionali e dati per lo più come scontati (Scaratti, 2021).

Nella parte esplorativa del laboratorio, la maggioranza dei partecipanti ha dichiarato di essere fortemente d'accordo sul fatto che studenti/esse con disabilità siano in classe comuni e che abbiano un supporto specifico ai loro processi di apprendimento. Nessuno ha affermato di sentirsi sovraccaricato dalla presenza in aula di *learner* con esigenze educative specifiche e con disabilità. Nello svolgimento dello studio di caso autoetnografico, tuttavia, sono emerse le prime contraddizioni: la scelta dell'evento o dell'incidente critico da riportare è ricaduta su *eventi contraddittori, ambigui, fortemente disorientanti*, che hanno interessato la gestione degli studenti/esse con disabilità in aula o il rapporto con i/le colleghi/e. Le domande che hanno accompagnato la lettura dei dati erano legate a comprendere quali fossero gli assunti che si rendevano presenti nei repertori di pratiche analizzate; quali rappresentazioni di relazioni, processi di apprendimenti, disturbi, rapporti di potere tra gruppi e appartenenze fossero implicati nei discorsi e nelle narrazioni dei partecipanti coinvolti (Bocci, 2018; Bocci, & Straniero, 2021).

Sono emerse leggende metropolitane e distorsioni sociolinguistiche ed epistemologiche piuttosto diffuse. L'indagine con gli insegnanti ha permesso di rintracciare alcune distorsioni sociolinguistiche attorno, ad esempio, alle capacità di apprendimento di studenti/esse con esigenze educative specifiche o al loro posizionamento all'interno dell'istituzione scolastica (*gli studenti con disturbi del neurosviluppo pongono problemi di gestione, il docente dovrebbe lavorare con gli studenti con disabilità nell'aula di potenziamento, la presenza di studenti con disabilità è un vulnus in aula e ritarda lo svolgimento del programma curricolare*). Si è avvertito subito di non trovarsi di fronte a un fenomeno che riguardava strettamente solo i docenti coinvolti: le distorsioni riportate dai docenti rispecchiavano, difatti, sistemi di credenze diffuse che negli ultimi anni hanno investito le organizzazioni scolastiche (D'Alonzo, 2008). Le narrazioni dei docenti manifestavano un atteggiamento di polarizzazione nei confronti delle pratiche inerenti alla inclusione scolastica e un progressivo disinvestimento da parte dei docenti che si dichiaravano curricolari nei confronti della programmazione per l'inclusione. Riprendendo quegli ancoraggi offerti dalla teoria trasformativa (Mezirow, 2003; Taylor, 2002), funzionali alla destrutturazione dei discorsi sulla disabilità e sulle sue rappresentazioni, gli aspetti emersi dalle risposte dei partecipanti e il posizionamento da loro assunto sono riconducibili a precise retoriche discorsive sulle rappresentazioni delle disabilità e delle diversità (Bocci, 2018): il *plot* delle narrazioni origina quasi sempre da una situazione iniziale di disagio, di difficoltà, avvertita come individuale. Dall'analisi degli studi di caso, affiorava la metafora dei docenti che in *qualche modo, nonostante la difficoltà di gestire un caso complicato, alla fine ce la fanno*. Questa metafora richiama da una parte la rappresentazione della disabilità come ancorata a una condizione di bisogno (soprattutto *di un altro – il docente – che animato da buoni sentimenti ti faccia capire chi sei e che cosa vuoi e puoi fare*), dall'altra l'immagine della professionalità docente aggregata attorno a un insieme di *sfide* per le quali è richiesta *pazienza, capacità di sopportazione, fatica ma anche forza e coraggio* (Bocci, 2018).

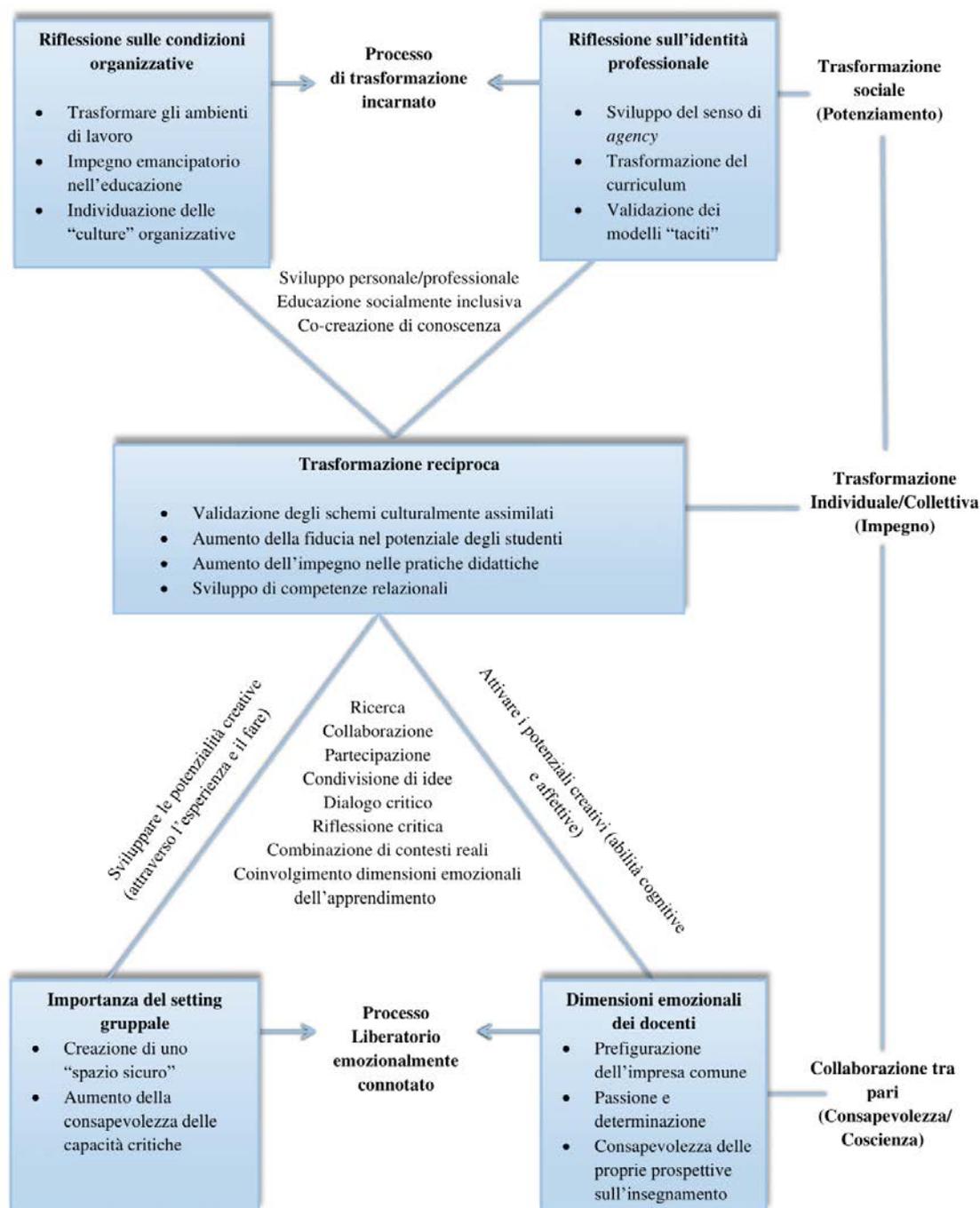
Il lavoro di ricerca ed elaborazione sulle rappresentazioni si è configurato come un processo ciclico, a spirale, in cui supportare i docenti nel fare guadagni metodologici e critico-riflessivi che li aiutassero nel transitare dall'essere immersi nella loro esperienza professionale all'apprendere attraverso la loro esperienza professionale (Fabbri, 2017; Fabbri, & Romano, 2017; Fabbri, 2019). Il contraddittorio all'interno del gruppo ha consentito di superare i limiti di visioni eccessivamente arroccate su posizioni difensive.

Il percorso metodologico è stato promettente sotto molteplici aspetti. In primo luogo ha consentito di far emergere il posizionamento dei docenti sulle rappresentazioni distorte e le pratiche disfunzionali in uso quando si tratta di disabilità nelle organizzazioni scolastiche. In secondo luogo, dal punto di vista dello sviluppo professionale, ha permesso di sperimentare strategie autoriflessive che consentissero di promuovere un'analisi intersoggettivamente condivisa e scientificamente validata, dove il processo di validazione è il risultato di una negoziazione ed è utile alla costruzione di nuovi schemi di azione. Attraverso le metodologie performative adottate, l'oggetto di analisi non è dato solo dall'investigazione-ricostruzione delle pratiche distorte, e di quegli artefatti materiali e immateriali che reificano le rappresentazioni distorte sulla disabilità (per esempio, *la presenza di sale di potenziamento abitate solo da studenti e studentesse*



con disabilità e dal loro docente di sostegno), quanto dalla ricostruzione di pratiche inserite nelle “teorie” e nei modelli operativi impliciti narrati da soggetti professionalmente immersi nei sistemi di attività indagate. In questa cornice, la posta in gioco è stata mettere a fuoco il più ampio spettro rappresentato dalle pratiche, dalle regole dichiarate e implicite, dagli artefatti, dai colloqui informali, seguiti dai membri di una comunità sociale in ordine a un preciso contesto professionale.

Lo Schema 1 tratteggia il processo di trasformazione delle prospettive di significato che hanno attraversato i docenti del laboratorio.



Schema 1. La trasformazione delle prospettive di significato dei docenti (Fonte: ispirato a Zanchetta et al., 2017)



5. Implicazioni metodologiche per lo sviluppo professionale dei docenti

La comprensione da parte dei docenti coinvolti delle distorsioni sulla disabilità è stata la condizione per procedere a una “progettazione collaborativa” e a negoziazioni interpersonali sul tipo di lavoro che talune metodologie, considerate creative e performative, consentono di sviluppare con i discenti. La connotazione specifica delle metodologie performative implica che i *learner* coinvolti sono chiamati a partecipare attivamente all’interpretazione di quelle esperienze che più di altre, per la loro ambiguità e indeterminazione, consentono di sollecitare apprendimenti di tipo critico-riflessivo. Nei laboratori con i docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, l’adozione delle metodologie performative ha avuto un duplice risultato: (a) sostenere i docenti nello scandagliamento critico dei presupposti e delle categorie discorsive attorno a cui si costruiscono i concetti di *deficit*, *disabilità*, *salute*, *benessere*, *normalità*, *patologia*; (b) sviluppare un’analisi critica di quelle pratiche istituzionali e sociali che confermano tendenze riproduttive a conformare e a produrre marginalizzazioni, esclusioni, espulsioni di tutto ciò che è fuori dalla normalizzazione (Bocci, 2018).

L’immersione nella trama ricca, vivace, multiforme e intricata dell’esperienza professionale relativa alle teorie in uso sulla disabilità ha consentito di sostare nell’ambiguità di situazioni dai confini incerti, consentendo la raccolta e l’organizzazione di informazioni significative attorno alle quali costruire conoscenze utili al cambiamento. Futuri sviluppi di ricerca potranno investigare l’adozione di metodologie performative come approcci didattici da utilizzare in aula, capaci di sostenere la libertà di agire, progettare, condividere idee, coinvolgere e di facilitare esperienze in cui la corporeità e la creatività siano catalizzatori di apprendimenti trasformativi (Troop, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2019). Teacher Education and Induction Period. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi. *Nuova Secondaria*, 10, 58-61.
- Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D., Dimitrov, D.M., Pace, E.M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2019). A study on Italian teachers’ sentiments, attitudes, and concerns towards inclusive education. *Formazione, Persona, Lavoro*, 7 (20), 10-24.
- Anderson Sathe, L., Cotter Zakrzewski, T., Longmore, A.-L., Romano, A., Kramlich, D., Brunstein, J., Cunliff, E., & Marsick, V. (2022). *Listening for Transformation: Discovering Third Space and Connection Using a Listening Protocol*. In A. Nicolaidis, S. Eschenbacher, P.T. Buergett, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, M. Misawa (Eds.), *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation* (pp. 429-446). Switzerland: Palgrave.
- Bang, A. H. (2016). The Restorative and Transformative Power of the Arts in Conflict Resolution. *Journal of Transformative Education*, 14 (4), 355-376.
- Boal, A. (2011). *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*. Molfetta: La Meridiana.
- Bello, B. G. (2020). *Intersezionalità. Teorie e pratiche tra diritto e società*. Milano: FrancoAngeli.
- Bird S. R., & Erickson K. A. (2010). A constructive controversy approach to “Case Studies” . *Teaching Sociology*, 38(2), 119-131.
- Bocci, F. (2015). Un tentativo di ulteriore problematizzazione dell’attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei *Disability Studies*. *L’Integrazione Scolastica e Sociale*, 14 (2), 100-109.
- Bocci, F. (2018). *L’insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell’ottica dei Disability Studies*. In D. Goodley, S. D’Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, F. Bocci, A.D. Marra, & R. Medeghini (Eds.), *Disability studies e inclusione* (pp. 141-173). Trento: Erickson.
- Bocci, F., & Straniero, A. (2021). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma: Romatre Press.
- Bochner, A., & Ellis, C. T. (2016). *Evocative autoethnography: Writing lives and telling stories*. New York: Routledge.
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher. Second Edition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Butera F. (2020). Le condizioni organizzative e professionali dello smart working dopo l’emergenza: progettare il lavoro ubiquo fatto di ruoli aperti e di professioni a larga banda. *Studi organizzativi*, 1, 142-166.



- Caldin, R. (2020). *Pedagogia speciale e didattica speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.
- Caldin, R. (2021). "Infondere speranza": una misura generativa nella disabilità. In R. Caldin, & C. Giaconi (eds.), *Disabilità e cicli di vita* (11-23). Milano: FrancoAngeli.
- Calvani, A., & Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs*, 38(4), 785–810. <https://doi.org/10.1086/669608>.
- Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., Fedeli, D., & Zorzi, S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi, e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1241-1299.
- Cunliffe, A.L. (2017). *Il Management*. Milano: Raffaello Cortina.
- D'Alonzo, L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive*. Brescia: La Scuola.
- D'Alonzo, L., (2022). Il corso di specializzazione sul sostegno: considerazioni e proposte dopo 10 anni di esperienza. *Nuova Secondaria*, 60-69.
- D'Alonzo, L. (2019). *Dizionario di Pedagogia Speciale*. Brescia: Scholè.
- D'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (Eds.) (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Daloz, L. A. (1999). *Effective teaching and mentoring: Realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dirkx, J.M. (2012). Self-Formation and Transformative Learning: A Response to "Calling Transformative Learning into Question: Some Mutinous Thoughts," by Michael Newman. *Adult Education Quarterly*, 62 (4), 399–405. <https://doi.org/10.1177/0741713612456420>.
- Edmonson, A.C. (2020). *Organizzazioni senza paura*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L. (1998). *Insegnanti allo specchio*. Roma: Armando.
- Fabbri, L. (2017). *Ricercatori e insegnanti dentro setting di apprendimento trasformativo*. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 351-364). Brescia: La Scuola.
- Fabbri, L. (2019). Per una Collaborative educational research come condizione per lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria*, 10, 149-154.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2020). Professionisti X. Quando lo sviluppo professionale non è prevedibile. *Quaderni di Economia del Lavoro*, 112, 49-58, DOI:10.3280/QUA2020-112004.
- Fabbri, L., Bracci, F., & Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13 (21), 68-88.
- Fenwick, T. (2012). Mattering of Knowing and Doing: Sociomaterial Approaches to Understanding Practice. In Hager P., Lee A., Reich A. (eds), *Practice, Learning and Change. Professional and Practice-based Learning*, vol 8. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4774-6_5.
- Gherardi, S., Houtbeckers, E., Jalonen, A., Kallio, G., Katila, S., Laine, P .M. (2016). *A collective dialogic inquiry into post-qualitative methodologies*. NSA Conference, Helsinki, FI, 11-13 Agosto 2016.
- Gherardi, S. (2019). *How to conduct a practice-based study: problems and methods*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerini, I. (2021). *Quale inclusione? La questione dell'indipendenza abitativa per le persone con impairment intellettivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Heron, J. (1992). *Feeling and personhood: Psychology in another key*. Newbury Park CA: Sage.
- Kasl, E., & Yorks, L. (2012). *Learning to be what we know: The pivotal role of presentational knowing in transformative learning*. In Taylor, E. W., Cranton, P. (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research and practice* (pp. 503-519). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kegan, R., Lahey, L. L. (2009). *Immunity to Change: How to Overcome It and Unlock Potential in Yourself and Your Organization*. Boston: Harvard University Press.
- Koo, S. (2018). Manual Transformation: Exploring Adult Transformative Learning Through Hands-on Artmaking. *Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education*, 4, 1-23.
- Lawrence, R. L. (2012). *Transformative learning through artistic expression: Getting out of our heads*. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning* (pp. 471-485). Jossey-Bass.



- Lawrence, R. L., Dashew, B., & Grossman, K. (2018). *Restoring the possibility for critical, reflective discourse: Using imagined dialogues to rebuild connections across political divides*. Proceedings of the 13th Annual International Transformative Learning Conference. New York, NY.
- Marcic, D. (2014). Musicals as problem-solving tools in transformative learning. In A. Nicolaidis & D. Holt (Eds.), *Spaces of transformation and transformation of space. XI International Transformative Learning Conference* (p. 1010). Teachers College, Columbia University, New York.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Motter, A. E., & Baldwin, C. K. (2018). *A model of dialogic embodiment: Transformative autoethnographic dance*. Proceedings of the 13th International Transformative Learning Conference (pp. 493-499). New York, Columbia Teachers College.
- Mura, A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (2), 175-190.
- Mura, A. (2015). *L'insegnante specializzato: radici e ali*. In L. De Anna, P. Gaspari, & A. Mura (Eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 27-43). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A., & Zurru, L. A. (2016). *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A., & Zurru, L. A. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 18 (1), 43-57.
- Mura, A., Zurru, L. A., & Tatulli, I. (2020). Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8 (1), 260-273.
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Panarello, P. (2016). L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 277-286.
- Nicolaidis, A., & McCallum, D. (2014). Accessing the Blind Spot: The U Process as Seen Through the Lens of Developmental Action Inquiry. In O. Gunnlaugson, C. Baron & M. Cayer (eds.), *Perspectives on Theory U: Insights from the Field* (pp. 48-61). Pennsylvania: IGI Global.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pendleton-Jullian, A. M., & Brown, J. S. (2018). *Design unbound: Designing for emergence in a whitewater world, 1. Infrastructure*. Boston: MIT PRESS.
- Perla, L. (2014). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Chicago: Chicago University Press.
- Rivoltella, P.C. (2021). *Drammaturgia Didattica. Corpo, Pedagogia, Teatro*. Brescia: Morcelliana-Scholè.
- Romano, A. (2016). *Il palcoscenico della trasformazione. Processi di apprendimento nel Teatro dell'Oppresso*. Milano: FrancoAngeli.
- Romano, A. (2020). *Diversity & Disability Management. Esperienze di inclusione sociale*. Milano: Mondadori.
- Romano, A. (2021). Approcci semplici nella Ricerca Trasformativa. Contaminazioni in corso. *Nuova Secondaria*, 10, 306-324.
- Romano, A., Bracci, F., Fabbri, L., & Grange, T. (2018). Experience-based learning, apprendimento dall'esperienza e sfide femministe. Supportare lo sviluppo dell'identità professionale attraverso pratiche riflessive collettive. *Educational Reflective Practices*, 9-24.
- Rossi, P. G. (2012). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'enzione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Scaratti, G. (ed.) (2021). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Shani, A.B., Guerci, M., & Cirella, S. (2014). *Collaborative management research: teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sibilio, M. (2014). *Didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (Eds.) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdISES.
- St. Pierre, E. A. (2011). Post Qualitative Research. The Critique and the Coming After. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, pp. 611-25, Thousand Oaks: SAGE.
- St. Pierre, E. A. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research. Toward "Post Inquiry". *Journal of Curriculum Theorizing*, 30 (2), 2-19.



- St. Pierre, E. A. (2021). Why Post Qualitative Inquiry? *Qualitative Inquiry*, 1-4.
- Taddei, A. (2020). *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Taylor E.W. (2002), *Teaching Beliefs of Graduate Students in Adult Education: A Longitudinal Perspective*. In Cervero, R. M., Courtenay, B. C., Monaghan, C. H., (Eds), *Comps. The Cyril O. Houle Scholars in Adult & Continuing Education Program Global Research Perspectives*. University of Georgia, 2002, 2, 120-131.
- Taylor, K., & Marienau, C. (2017). *Facilitating Learning with the Adult Brain in Mind*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tisdell, E. J. (2003). *Exploring spirituality and culture in adult and higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tisdell, E., Whalen, G.C., & Johnson, M. (2022). The Super-vision of Autoethnographic Dissertation Studies: Transformative Stories of the Supervisor and the Supervised Revealed. *Adult Learning*, 33 (2), 51-60. <https://doi.org/10.1177/10451595211059568>
- Troop, M. (2017). Creativity as a Driver for Transformative Learning: Portraits of Teaching and Learning in a Contemporary Curriculum Course, *Journal of Transformative Education*, 15 (3), 203-222.
- Vadalà, E. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini, et al., (Eds.), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 125-148). Trento: Erickson.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2020). Informal and Incidental Learning in the time of COVID-19. *Advances in Developing Human Resources*. <https://doi.org/10.1177/1523422320973656>.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zanchetta, M. S., Bailey, A., Kolisnyk, O., Baku, L., Schwind, J., Osino, E., Aksenchuk-Metersky, K., Mehari, N., Babalola, O., Christopher, J., Hassan, A., Leong, N., Mohamed, M., Nemhbard-Wedderbrun, P., Rodrigues, A., Sales, R., Salvador-Watts, L., Santiago, L., Sizto, T., Stevenson, M., ... Yu, L. (2017). Mentors' and mentees' intellectual-partnership through the lens of the Transformative Learning Theory. *Nurse education in practice*, 25, 111-120. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.05.009>.
- Zurru, A.L., Tatulli, I., Bullegas, D., & Mura, A. (2022). Teachers and Researchers Collaboration: Restructuring Didactics and Professionalisms. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 1(1).