



Alessandra M. Straniero

Researcher in Didactics and Special Education | DeMaCS University of Calabria (Italy) | alessandra.straniero@unical.it

La presa di parola degli allievi con disabilità attraverso la drammatizzazione: riflessioni su una pratica di autodeterminazione e inclusione

The capture of speech through of students with disabilities through drama: analysis on a self-determination and inclusion practice

Call

Pedagogical thought, careful to the activation of inclusive processes, has long been thinking around the need for students to participate personally in the narrative of themselves and the group and be put in a position to express their own point of view, your own will. The intention of this proposal is to trace a practice that allows us to overwrite roles and relational dynamics based on power and ableism, as the foundation of discrimination and exclusion. Dramatization, whose use in schools to facilitate learning – even in situations of disability – is analyzed in scientific literature, opens up a range of possible practices in obtaining self-determination that takes into account both the uniqueness of individuals, as well as the establishment of common and shared rules.

Keywords: students with disabilities | narration | self-determination | drama in education | inclusion

Il pensiero pedagogico, attento all'attivazione di processi inclusivi, ragiona da tempo intorno alla necessità che gli studenti partecipino in prima persona alla narrazione di sé e del gruppo e siano messi in condizione di esprimere il proprio punto di vista, la propria volontà. L'intento di questa proposta è quello di tracciare una pratica che permetta di sovrascrivere i ruoli e le dinamiche relazionali basate sul potere e sull'abilismo, come fondamento della discriminazione e dell'esclusione. La drammatizzazione, il cui uso nelle scuole per facilitare l'apprendimento - anche in situazioni di disabilità - è analizzato nella letteratura scientifica, apre un ventaglio di pratiche possibili per ottenere un'autodeterminazione che tenga conto sia dell'unicità degli individui, sia della definizione di regole comuni e condivise.

Parole chiave: studenti con disabilità | narrazione | autodeterminazione | teatro nell'educazione | inclusione

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Straniero, A.M. (2024).The capture of speech through of students with disabilities through drama: analysis on a self-determination and inclusion practice. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 98-106. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-09>

Corresponding Author: Alessandra M. Straniero | alessandra.straniero@unical.it

Received: 29/03/2024 | **Accepted:** 28/05/2024 | **Published:** 29/06/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-09



1. “Tutti gli usi della parola a tutti”. Le persone con disabilità parlano in prima persona

Negli ultimi anni stanno trovando spazio nell’editoria italiana libri scritti da persone con disabilità, perlopiù giovani, che narrano il loro punto di vista su quella che senza mezzi termini definiscono una società abilista (Campbell, 2001; Acanfora, 2021; Bocci & Straniero, 2020; Acanfora, 2021; Bellacicco et al., 2022) strutturata sulle capacità e sulle possibilità di coloro che non vivono una condizione di disabilità. Penso, ad esempio, ai libri di Maria Chiara ed Elena Paolini (2022; 2023), Ilaria Crippi (2024), Claudia Maltese e Gresa Fazliu (2023), Iacopo Melio (2018), Fabrizio Acanfora (2018), Marina Cuollo (2017; 2022), Bianca Toeps (2024). All’editoria cartacea si affiancano blog e pagine social di attiviste/i, fenomeno sempre più diffuso e studiato anche da ricercatori e ricercatrici di Pedagogia Speciale (Caton & Chapman, 2016; Bocci, De Castro & Zona, 2020ab). Questa presa di parola¹, sebbene ancora marginale, da parte delle persone con disabilità, spesso donne, testimonia un loro intervento diretto sulla costruzione delle narrazioni e degli immaginari attorno alla disabilità, che attualmente passa per lo più per una decostruzione delle narrazioni dominanti, ma che può rappresentare l’inizio di una nuova era. È noto, infatti, che chi è depositario della parola, chi ne ha la padronanza, chi ha la possibilità di descrivere il mondo possiede un potere trasformativo di gran lunga più efficace delle armi. Sono coloro, come ci ha mostrato Michel Foucault, che “stabiliscono anche le condizioni di possibilità dei discorsi che verranno tenuti, le loro modalità, gli oggetti di cui potranno parlare e persino le posizioni e l’identità dei locutori riconosciuti come legittimi – nonché di quelli che verranno ricacciati nel silenzio” (Bertani, 2015, p. 40). Don Milani lo ha espresso bene in più punti della sua opera: “La parola è la chiave fatata che apre ogni porta [...]. Il dominio sul mezzo d’espressione è un concetto che non riesco a disgiungere da quello della conoscenza delle origini della lingua. Finché ci sarà qualcuno che la possiede e altri che non la possiedono, questa parità base che ho chiesto sarà sempre un’irrisione” (Don Milani, 1970, pp. 64-66; Roghi, 2017). Anche Rodari nella *Grammatica della fantasia* riconosce alla parola un potere di liberazione: “Io spero che il libretto possa essere ugualmente utile a chi crede nella necessità che l’immaginazione abbia il suo posto nell’educazione; a chi ha fiducia nella creatività infantile; a chi sa quale liberazione possa avere la parola. ‘Tutti gli usi della parola a tutti’ mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo” (Rodari, 1973, p. 10).

Si è detto “presa di parola” delle persone con disabilità, quasi a voler trovare un filo rosso che collega questo fenomeno contemporaneo con quanto accaduto nel ‘68, anche se con una portata, almeno fino a oggi, molto meno dirompente: “la necessità di organizzarsi in forma di discorso, l’urgenza di formulare degli enunciati capaci di dire quel che non è più sopportabile di una certa condizione, quel che è diventato intollerabile di una certa situazione, quel che risulta ormai inaccettabile di un certo modo di essere e di vivere” (Bertani, 2015, p. 38).

2. Narrazione e autodeterminazione nei contesti scolastici

Questa presa di parola va sostenuta e supportata anche nei contesti scolastici, a tutti i livelli. La partecipazione diretta di studenti e studentesse iscritti alla secondaria di secondo grado nell’elaborazione dei piani didattici individualizzati è del resto prevista dalla stessa normativa sul cosiddetto “nuovo PEI” (d.lgs 66/2017, Decreto interministeriale 182/2020 e relative Linee guida, modificato dal Decreto interministeriale 153/2023) e andrebbe stimolata anche in alunni e alunne di più giovane età. Saper esprimere i propri

1 L’espressione “presa di parola” è presa da Michele De Certeau che la usa per descrivere la rivoluzionaria ondata di contestazione quale è stata il Maggio francese, che si è espressa, oltre che con la discesa in campo dei corpi marginalizzati (donne, operai, studenti, disabili, neri afroamericani e arabi ecc.), attraverso discorsi, slogan, locandine, graffiti come studenti e operai abbiano preso la parola a nome proprio nel Maggio francese, andando a determinare una crisi della rappresentanza, crisi che ha riguardato anche i popoli coloniali e post-coloniali stanchi di essere definiti e di autodefinirsi attraverso parole mutate e reimpiegate da una sintassi che non era la loro (De Certeau, 2007; Straniero, 2015; Alimena, 2021).



bisogni e desideri, le preferenze e ciò che è sgradito, saper essere agente causale primario nella propria vita (Wehmeyer, 1997) rientrano, infatti, nelle competenze di autodeterminazione, dimensione fortemente sostenuta dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità e riconosciuta come centrale nella costruzione del sé adulto e del benessere personale (Deci & Ryan, 1985; Shalock, 1991; Ryan & Deci, 2000; Ward, 1992; Sacchi & Giraldo, 2018). È noto che la capacità di autodeterminazione non sia determinata unicamente dal livello del QI di una persona (Whemeyer & Bolding, 1999): il modello funzionale di Whemeyer e colleghi mette in luce come essa emerga dall'interazione positiva tra caratteristiche, capacità e competenze individuali e gli ambienti nei quali la persona vive, le relazioni, studia (Whemeyer et al., 1997). I contesti, quindi, rappresentano dei fattori importanti e possono determinare le condizioni di possibilità dell'emergenza dell'autodeterminazione (Cottini, 2016). Gli atteggiamenti e gli immaginari di coloro che condividono gli ambienti con le persone con disabilità sono, di conseguenza, centrali nella realizzazione di tali condizioni di possibilità. Ed è per questo che agire sugli immaginari degli insegnanti e sulle modalità educative che possono stimolare autodeterminazione, presa di parola, auto-narrazione è importante, soprattutto in considerazione delle evidenze riportate da una vasta letteratura scientifica nazionale e internazionale che da tempo studia la correlazione fra percezioni e atteggiamenti degli insegnanti nei riguardi della disabilità e la promozione di processi inclusivi (Avramidis & Norwich, 2002; Loreman, Forlin, Sharma, 2007; Hadadian & Chiang, 2007; Ringlaben & Griffith, 2008; Johnson & Howell, 2009; Aiello et al., 2019; Ahmmed et al., 2012; Fiorucci, 2019; Pinnelli & Fiorucci, 2019; Sharma et al., 2018; Forlin, 2010, 2011, 2012; Fiorucci, 2014, 2019, 2020; Montesano & Straniero, 2019, 2021; Castellana et al., 2023). Atteggiamenti e percezioni stereotipate, riconducibili alla iperprotezione o, viceversa, all'idea di inadeguatezza delle persone con disabilità che fanno scaturire sentimento di compassione (Daane et al., 2001) possono, infatti, influire pesantemente sul successo o sul fallimento dei processi inclusivi e sulle possibilità di sviluppo della persona stessa con disabilità (Davis & Layton, 2011; Forlin & Chambers, 2011; Taylor & Ringlaben, 2012; de Boer et al., 2011; Forlin, 2012; Samsel & Perepa, 2013; St-Onge & Lemyre, 2016; Pinnelli & Fiorucci, 2019; Fiorucci, 2014, 2018, 2019; Ramel, 2014).

“Ciascuno cresce solo se sognato” recita una bellissima poesia di Danilo Dolci: tutti i bambini e tutte le bambine, con qualsiasi caratteristica, devono poter avere la possibilità che qualcuno creda in loro, che abbia dei progetti per loro, intraveda in loro una possibilità. A scuola, gli insegnanti e gli educatori hanno un ruolo cruciale nel fornire agli studenti con disabilità le opportunità e gli strumenti per sviluppare autodeterminazione. Questo può avvenire attraverso l'insegnamento di abilità di problem solving, di pianificazione e di gestione del tempo, nonché attraverso attività che favoriscano la consapevolezza di sé e delle proprie capacità. Quando i bambini acquisiscono fiducia nelle proprie capacità e si sentono in grado di influenzare il proprio destino, sono più propensi a perseguire le proprie passioni e a realizzare il proprio potenziale. Inoltre, un forte senso di autodeterminazione può aiutare i bambini con disabilità a superare le sfide e le discriminazioni che possono incontrare nella società, consentendo loro di difendere i propri diritti e di partecipare pienamente alla vita comunitaria. In questo modo, lo sviluppo dell'autodeterminazione non è solo un obiettivo educativo, ma anche un mezzo per promuovere l'inclusione e l'equità per tutti gli individui (Cottini, 2016; Giraldo & Sacchi, 2019; Burke et al., 2020).

Sviluppare l'autodeterminazione, dunque, significa per la persona con disabilità “prendere parola”.

In questo quadro complesso, nel quale la formazione degli insegnanti sulla cultura della disabilità e sui temi e sulle strategie inclusive è determinante, la partecipazione diretta delle persone con disabilità nella costruzione di narrazioni e immaginari sulla disabilità può rappresentare una risorsa.

D'altro canto, il motto (un grido di battaglia che rappresenta una richiesta di giustizia) delle persone con disabilità e dei movimenti è “niente su di noi senza di noi”. L'unico modo per onorare questa richiesta è che le persone con disabilità partecipino pienamente e attivamente a tutte le decisioni che le riguardano, contribuiscano alla scrittura della narrazione collettiva, eventualmente supportati. Tutti e tutte in quanto esseri umani siamo dotati della capacità di narrare in prima persona. A ricordarcelo è Bruner (1986): “l'individuo organizza la realtà in strutture narrative che contemplano diverse interpretazioni del reale, colloca l'esperienza in una cornice spazio-temporale, ricerca le cause degli eventi e attribuisce ai personaggi della narrazione intenzioni e motivazioni” (Pascarella, et al., 2022, p. 6).



Diverse sono le ragioni che sottolineano l'importanza della narrazione diretta e dell'autonarrazione delle persone con disabilità (Zappaterra, 2006; Moroni, 2006; Gaspari, 2008; Ruggerini et al., 2013; De Anna, Rossi & Mazzer, 2018; Taddei, 2020; Bocci, De Castro & Zona, 2020; Giacconi et al., 2021). Innanzitutto, le persone con disabilità hanno una conoscenza diretta e personale delle loro esperienze, sfide, successi e aspirazioni. La partecipazione alla narrazione di sé permette di fornire una rappresentazione autentica e completa delle vite delle persone con disabilità, contrastando stereotipi dannosi e superficiali. Inoltre, e in controtendenza a un senso comune che tende a pensare che caratteristiche cliniche e diagnostiche determinino traiettorie di vita simili, le esperienze delle persone con disabilità sono estremamente diverse e complesse, e includono una vasta gamma di identità, background e punti di vista. Consentire alle persone con disabilità di raccontare le proprie storie porta alla comprensione della diversità delle esperienze all'interno della comunità delle persone con disabilità. Partecipare alla narrazione di sé offre, poi, un senso di empowerment e autodeterminazione. Essere in grado di definire la propria identità e di comunicare la propria storia consente alle persone con disabilità di affermare la propria dignità e di esercitare il proprio diritto alla rappresentazione. Questo aspetto può anche aiutare a sfidare gli stereotipi negativi, a combattere lo stigma e a promuovere una maggiore accettazione e comprensione all'interno della società.

3. La drammatizzazione come possibilità di partecipazione e autodeterminazione

La drammatizzazione è una forma di narrazione, che prevede l'utilizzo di una dimensione scenica e dove le persone coinvolte sono consapevoli di impersonificare un ruolo riconosciuto da ciascun membro del gruppo.

L'utilizzo della drammatizzazione nei contesti educativi può rappresentare uno strumento di straordinaria potenza. "Le arti performative, infatti, 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" (Moscato, Pedone & Costanza 2022, p. 192). Si va a sviluppare attraverso la drammatizzazione 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).

Le molteplici opportunità offerte dalla drammatizzazione come approccio didattico sono da tempo utilizzate per favorire l'apprendimento e la crescita sociale di alunni e studenti di tutte le età nelle scuole. Fondato sull'interazione attiva e ludica, questo approccio stimola lo sviluppo linguistico e sociale dei bambini, facilita l'assimilazione delle regole e favorisce la costruzione condivisa del sapere. Gli studenti diventano protagonisti, assumendo ruoli assegnati dall'insegnante e utilizzando una varietà di mezzi espressivi, tra cui il linguaggio, il suono e il movimento (Besio & Giraldo, 2020).

L'uso della drammatizzazione ha trovato terreno fertile nel mondo anglosassone, dove è stato oggetto di ricerca e pratica (Johnson & O'Neill, 1991; O'Neill, 1995; Wagner, 1976; Way, 1967). In Gran Bretagna nasce la "Drama in Education" (DiE), un insieme di strategie volte a coinvolgere gli studenti in momenti drammatici legati agli argomenti trattati (come un conflitto durante le guerre puniche o un disastro ambientale), con l'insegnante che fornisce materiale e supporto al processo di apprendimento, eventualmente partecipando alla rappresentazione. Nel contesto della DiE si inserisce il "Process Drama", un approccio pedagogico basato sull'improvvisazione (Haseman, 1991; Heathcote, 1984; O'Neill, 1995). In Italia significativo è stato il contributo di Paolo Beneventi che nel 1994 pubblica *Introduzione alla storia del teatro-ragazzi* nel quale ripercorre le esperienze di animazione teatrale nel nostro Paese, dove la drammatizzazione viene presentata e analizzata non come strumento di lavoro con fini teatrali, ma come atteggiamento per sua natura dialogico e inclusivo (Beneventi, 1994).

L'uso della drammatizzazione in ambito scolastico, inoltre, contribuisce a esprimere, esplorare e sviluppare negli alunni concetti etici complessi. Il rivestire diversi ruoli sociali fa della drammatizzazione un



mezzo efficace per favorire la capacità di valutazione etica delle proprie azioni e, di conseguenza, il miglioramento del proprio modo di vivere in società (Valbusa & Puecher, 2022; Edmiston, 2000).

A riprova della centralità della drammatizzazione in ambito educativo, il Ministero ha predisposto nell'anno scolastico 2016/2017 un documento con le *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali*, che evidenzia alcuni punti di forza dell'uso del teatro a scuola, quali, ad esempio, il suo carattere interdisciplinare, la capacità di porre al centro il bambino con le sue capacità, i suoi pensieri e le sue emozioni.

La drammatizzazione, inoltre, si dimostra uno strumento efficace non solo con gli alunni di tutte le età – se ci soffermiamo sui bambini, il “fare come se”, “facendo finta che” è un'attività che fa adottare un pensiero libero e creativo attraverso cui si sviluppano le abilità cognitive di base – ma anche con gli insegnanti, perché stimola un processo di riflessione sul sé, sui propri atteggiamenti e comportamenti, su pratiche quotidiane e modelli routinari di interazione che si compiono automaticamente (Bauman & Briggs, 1990; Harman, Ahn & Bogue, 2016).

Ma attenzione, qui non stiamo parlando della “recita”, parola vischiosa ed equivoca che rimanda a dinamiche anti-creative perché caratterizzata da schemi di rappresentazioni rigidi, dove si chiede al bambino di ripetere battute imparate a memoria. Scriveva Mario Lodi: “In una scuola autoritaria un teatro così è naturale: un bambino è oggetto dell'intervento scolastico, non si tien conto della sua storia e delle sue esperienze in cui si trovano le fondamenta del suo vero apprendimento, della sua formazione. Non c'è rispetto del suo mondo affettivo e delle sue esigenze espressive” (Lodi & Meduri, 1982, pp. 70-71). Secondo Lodi, e facciamo nostra questa visione, il teatro è per sua natura “gioco, travestimento, empatia, ascolto reciproco ideazione, creazione di mondi che replicano, trasfigurano o negano il nostro” (Bonazzi, 2023, p. 163).

Per le sue caratteristiche, l'uso della drammatizzazione in ambito scolastico come pratica inclusiva può contribuire a creare i presupposti per una partecipazione attiva delle persone con disabilità e sviluppare autodeterminazione. Essa, infatti, offre agli alunni con disabilità l'opportunità di partecipare attivamente e di essere coinvolti direttamente nell'apprendimento attraverso l'esperienza pratica. Questo coinvolgimento attivo può aiutarli a sviluppare un senso di controllo e di agency sulla propria esperienza educativa, contribuendo così al loro senso di autodeterminazione. Permette, poi, agli alunni di esprimere se stessi in modi creativi e di esplorare nuove identità attraverso il gioco di ruolo e la rappresentazione. Questo può favorire un senso di empowerment e di fiducia nelle proprie capacità, incoraggiando gli alunni con disabilità a prendere decisioni e a perseguire i propri obiettivi in modo autonomo. Partecipare alla drammatizzazione può, inoltre, aiutare gli alunni con disabilità a sviluppare le proprie abilità sociali e comunicative, migliorando la loro capacità di interagire con gli altri e di comunicare in modo efficace. Queste competenze sono fondamentali per l'autodeterminazione, in quanto consentono agli alunni di difendere i propri interessi e di collaborare con gli altri per raggiungere i propri obiettivi. Attraverso la drammatizzazione, infine, gli alunni con disabilità possono sperimentare il superamento di sfide e di limiti. Queste esperienze possono aiutarli a sviluppare una maggiore resilienza e determinazione nel perseguire i propri obiettivi, contribuendo così al loro senso di autodeterminazione (Cassanelli, 2022).

Riferendosi al corpo come incrocio complesso di materialità e rappresentazione, Torkild Thanem afferma: “Questions of how to conceive and define the body are contested and depend on whose bodies do the writing and which bodies we write about” (Thanem, 2003, p. 251). In questa affermazione si rende palese l'importanza che le persone stesse con disabilità partecipino alla narrazione e alla costruzione di immaginari che li riguardano, in modo da contrastare l'abilismo. Abilismo e atteggiamenti iperprotettivi, infatti, assegnano ruoli, stabiliscono regole interne al gruppo. Si mette, cioè, in atto una drammatizzazione automatica, spesso non consapevole e non riflettuta (Goffman, 1969; Bourdieu, 1988), dove meccanismi di normalizzazione, potere, omologazione, assoggettamento, abilismo, discriminazione e quindi di esclusione, presi nel loro complesso o singolarmente, possono determinare rapporti di forza e vulnerabilità, disabilitando alcuni gruppi o soggetti rispetto ad altri (Stiker, 2013; Medeghini et al., 2013; Castel, 2019; Straniero, 2020). L'impiego della drammatizzazione come pratica intenzionale ci permette di fare una sovrascrittura di questa drammatizzazione automatica, intercettarne le devianze e correggerle. In questo



modo, la drammatizzazione teatrale, da una parte mostra al gruppo una narrazione di sé dove ogni membro diventa attore in prima persona del proprio ruolo; dall'altra utilizza la stessa sostanza e agisce nello stesso campo di quelle devianze mostrandosi quale via più morbida, meno traumatica, meno pensata da restare dinamica e fluida e dunque plasmante di nuove percezioni ed espressioni del sé. La drammatizzazione aiuta tutti – alunni e alunne con o senza disabilità – a comprendere che il comportamento che assumiamo nelle relazioni, per la stessa formulazione “normativa” dei contesti sociali, è già di per sé un codice linguistico, che tende ad essere stereotipato. “Patologica”, allora, non è la condizione di disabilità vissuta da quell'alunno o quella studentessa, ma è la pretesa “normalizzazione” delle esperienze. Per mezzo della drammatizzazione, la disabilità entra nella grammatica del comportamento, riscrivendola. Mettere in scena significa, in ultima analisi, “mettere in evidenza”, “portare alla luce” sintagmi altrimenti taciuti, che siano essi soggetti (da impliciti a espliciti), predicati o complementi. Attraverso l'atto scenico vengono rappresentati i traumi (esclusione, limiti del corpo, pulsioni, erotismo, ecc.) al fine di elaborarli. È, quindi, una presa di parola e una partecipazione alla riscrittura delle regole del gruppo; la creazione di un personaggio equivale a creare una sorta di zona cuscinetto in cui confinare le problematicità, al fine di osservarle da fuori per una migliore valutazione delle forze in gioco, così come delle risorse. Il personaggio, costruito a fianco alla persona (come l'amico immaginario dei bambini), si fa carico del peso sociale della diversità. Personificare un ruolo vuol dire impossessarsi nuovamente della problematicità, agendola verso direzioni volute e non subite.

Riferimenti bibliografici

- Acanfora, F. (2018). *Eccentrico. Autismo e Asperger in un saggio autobiografico*. Firenze: Effequ.
- Acanfora, F. (2020). *In altre parole. Dizionario minimo di diversità*. Firenze: Effequ.
- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of research in special educational needs*, 12(3), pp. 132-140.
- Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D., Dimitrov, D., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2019). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, lavoro, persona*, 20, pp. 10-24
- Alimena, E. (2021). *Lotta per l'inclusione. Il movimento delle persone con disabilità motorie negli anni Settanta in Italia*. Trento: Erickson.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bauman, R., & Briggs, C.L. (1990). Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life. *Annual Review of Anthropology*, 19, 59-88.
- Bellacicco, R., Dell'Anna, S., Micalizzi, E., & Parisi, T. (2022). *Nulla su di noi senza di noi. Una ricerca empirica sull'abilismo in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Beneventi, P. (1994). *Introduzione alla storia del teatro-ragazzi*. Firenze: La casa di Usher.
- Bertani, M. (2015). “Il silenzio della servitù”. Note su presa di parola, dir vero e democrazia in Michel Foucault. *Minority Reports. Cultural Disability Studies*, 1, 37-75.
- Besio, S., Giraldo, M. (2020). La drammatizzazione nella scena scolastica. Utilizzi didattici contemporanei e sfide future. In M. Pavone, M.A. Galanti (Eds.), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione* (pp. 83-100). Milano: Mondadori Università.
- Bocci, F., De Castro, M., & Zona, U. (2020). Non solo marketing. L'ecosistema YouTube come opportunità per l'autonarrazione della disabilità e dell'inclusione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10, 121-138.
- Bocci, F., De Castro, M., & Zona, U. (2020). L'autodeterminazione dei corpi altri nelle autonarrazioni degli youtuber “disabili”. In F. Bocci, A.M. Straniero, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità* (pp. 133-149). Roma: Roma TrePress.
- Bocci, F. & Straniero, A.M. (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma: Roma TrePress.
- Bonazzi, N. (2023). Mario Lodi: il gioco del teatro, il teatro della vita. In M. D'Ascenzo, C. De Santis, S. Loiero (Eds.), *L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila* (pp. 159-180). Roma: Tab.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: il Mulino.



- Burke, K.M., Raley, S.K., Shogren, K.A., Hagiwara, M., Mumbardó-Adam, C., Uyanik, H., & Behrens, S. (2020). A Meta-Analysis of Interventions to Promote Self-Determination for Students with Disabilities. *Remedial and Special Education, 41*(3), 176-188.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Campbell, F.K. (2001). Inciting Legal Fictions: "Disability's" date with Ontology and the Ableist Body of Law. *Griffith Law Review, 10*(1), 42-62.
- Cassanelli, F. (2022). *Piccola guida al gioco simbolico d'imitazione e alle domande generative di fantasia*. Pisa. ETS.
- Castellana, G., De Vincenzo, C., Patrizi, N., Biasi, V., (2023). The SACI scale: A Questionnaire to assess Attitudes and Beliefs of teachers in training towards inclusive education. *Italian Journal of Educational Research, 30*, 110-128.
- Caton, S. & Chapman, M. (2016). The use of social media and people with intellectual disability: A systematic review and thematic analysis. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 41*(2), 125-139.
- Castel, R. (2019). *La metamorfosi della questione sociale. Una cronaca del salariato*. Milano-Udine: Mimesis.
- Certeau, M. de (2007). *La presa di parola e altri scritti politici*. Roma: Meltemi.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Crippi, I. (2024). *Lo spazio non è neutro. Accessibilità, disabilità, abilismo*. Napoli: Tamu.
- Cuollo, M. (2017). *A Disabilandia si tromba*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Cuollo, M. (2022). *Viola*. Roma: Fandango.
- Daane, C. J., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2001). Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education, 121*, 331-338.
- Davis, R.S., & Layton, C.A. (2011). Collaboration in inclusive education: a case study of teacher perceptions regarding the education of students with disabilities. *National Social Science Journal, 36*(1), 31-39.
- De Anna, L., Rossi, C., Mazzer, M. (2018). *Inclusione, narrazione e Disturbi dello Spettro Autistico. Ricerche e prospettive della pedagogia speciale*. Bologna: Edizione Cafagna.
- de Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 1-23*.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality, 19*(2), 109-134.
- Edmiston, B. (2000). Drama as ethical education. *Research in drama education: The journal of applied theatre and performance, 5*(1), 63-84.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 2*(1), 53-66.
- 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.
- Fiorucci, A. (2020). Disabilità sensoriali a scuola. Uno studio sugli atteggiamenti e sulle paure di un gruppo di insegnanti in formazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 8, 2*, 110-124.
- Forlin, C. (2010) (ed.). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge.
- Forlin, C. (2011). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 14* (7), 649-654.
- Forlin, C. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. New York: Routledge.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education, 39*(1) 17-32.
- Formenti, L., Luraschi, S., Rigamonti, A. (2017). L'oggetto evocativo. Innovazione, riflessività e trasformazione nella didattica universitaria. *Encyclopedia, XXI*(48), 5-27.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e Diversità*. Roma: Anicia.
- Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Taddei, A., Caldarelli, A., Aparecida Capellini, S. (2021). La narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva del docente: dalle storie di vita al cambiamento professionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 13, 21*, 7-21.
- Giraldo, M., & Sacchi, F. (2019). Self-directed learning, autodeterminazione e disabilità intellettiva. Analisi di due modelli di progettazione didattica. *Formazione lavoro persona, 26*, 153-166.
- Goffman, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: il Mulino.
- Hadadian, A., & Chiang, L. (2007). Special education training and preservice teachers. *International Journal of Special Education, 22*(1), 103-106.



- Harman, R.M., Ahn, S. & Bogue, B. (2016). Reflective language teacher education: Fostering discourse awareness through critical performative pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 59, 228-238.
- Haseman, B. (1991). Improvisation, process drama and dramatic art. *The Drama Magazine*, 19-21.
- Johnson, G., & Howell, A. (2009). Change in pre-service teacher attitudes toward contemporary issues in education. *International Journal of Special Education*, 24(2), 35-41.
- Johnson, L., O'Neill, C. (1991). *Collected writings on education and drama: Dorothy Heathcote*. London: Hutchinson.
- Lodi, M., Meduri, P. (1982). *Ciao, teatro*. Roma: Editori Riuniti.
- Lozman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4), 1-13.
- Maltese, C. & Fazliu, G. (2023). *Decostruzione antiabilista. Percorsi di auteducazione personale e collettiva*. Torino: Eres.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G. & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Melio, E. (2018). *Faccio salti altissimi. La mia storia oltre le barriere, tra ruote bucate e amori fuori tempo*. Milano: Mondadori.
- Milani don L. (1970). *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, a cura di M. Gesualdi. Milano: Mondadori.
- Montesano, L., & Straniero, A.M. (2019). Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 309-321.
- Montesano, L., Straniero, A.M., & Valenti, A. (2021). Sistema di credenze dei futuri insegnanti di sostegno. Un'indagine condotta presso l'Università della Calabria. *Form@re*, 21(1).
- Moroni. (2006). *Bambini e adulti si raccontano. Formazione e ricerca autobiografica a scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Moscato, M., Pedone, F., Costanza, C. (2022). Alumni in fabula. Rappresentazione e promozione di valori inclusivi mediante l'uso di arti performative nella formazione dei futuri docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(1), 190-201.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Paolini, M.C. & Paolini, E. (2022). *Mezze persone. Riconoscere e comprendere l'abilismo*. Palermo: aut aut.
- Paolini, M.C. & Paolini, E. (2023). *Che brava che sei. 8 storie di abilismo quotidiano*. Bologna: il Mulino.
- Pascarella, F., Vicigrado, A., Tateo, L., Marsico, G. (2022). La drammatizzazione come spazio dialogico e liminale: riflessioni teoriche per il superamento tensionale e lo sviluppo socio-culturale dell'alunno nel contesto scolastico. *Ricerche di Psicologia*, 45.
- 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.
- Ramel, S. (2014). Elèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers: quelles représentations chez de futurs enseignants? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20-26.
- Ringlaben, R. P., & Griffith, K. (2008). The impact of attitudes on individuals with Developmental Disabilities. In H.P. Parette, G. Peterson-Karlan (Eds), *Research-Based Practices in Developmental Disabilities*. Austin, TX: ProEd.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Roghi, V. (2017). *La Lettera sovversiva. Da don Lorenzo Milani a De Mauro, il potere delle parole*. Roma-Bari: Laterza.
- Ruggerini, C., Manzotti, S., Griffo, G., & Veglia, F. (2013). *Narrazione e disabilità intellettiva. Valorizzare esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*. Trento: Erickson.
- Sacchi, F. & Giraldo, M. (2018). Strumenti per valutare il costrutto di autodeterminazione e le sue componenti nella disabilità intellettiva adulta: una systematic review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 43-63.
- Samsel, M., & Perepa, P. (2013). The impact of media representation of disabilities on teachers' perceptions. *Support for Learning*, 28(4), 138-145.
- Schalock, R.L. (1991). *The Concept of Quality of Life in the Lives of Persons with Mental Retardation*. Paper presented at the Annual Meeting of American Association on Mental Retardation (115th, Washington, DC, May 19-23, 1991).
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446.
- St-Onge, M., & Lemyre, A. (2016). Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial



- vis-à-vis des étudiantes et des étudiants présentant un trouble de santé mentale. *Éducation et francophonie*, XLIV(1), 154-172.
- Straniero, A.M. (2015). Sit-in. Testimonianze femminili della disabilità in Italia. *Minority Reports. Cultural Disability Studies*, 1,157-173.
- Straniero, A.M. (2020). Dal deforme al supercrip. La costruzione/rappresentazione sociale dei corpi con disabilità. In F. Bocci, A.M. Straniero (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità* (pp. 55-88). Roma: Roma TrePress.
- Stiker, H.-G. (2013). *Corps infirmes et société*. Paris: Dunod.
- Taddei, A. (2020). Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione. Milano: FrancoAngeli.
- Taylor, R.W., & Ringlaben, R.P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Thanem, T. (2003). *Contested and Monstrous Bodies*. *Ephemera*, 3(3), 250-259.
- Toeps, B. (2024). *Ma tu non sembri autistica*. Trento: Il Margine.
- Valbusa, F., Puecher, S. (2022). Le virtù a teatro: una ricerca educativa sul rispetto alla scuola primaria. *RicercaAzione*, 14(2), 133-144.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Washington: National Education Association.
- Ward, M. (1992). The OSERS initiative on self-determination. *Interchange*, 12(1), 1-7.
- Way, B. (1967). *Development Through Drama*. London: Longmans.
- Wehmeyer, M.L. (1997). Self-determination as an educational outcome. A Definitional Framework and Implications for Intervention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 9, 175-209.
- Whemeyer, M.L., & Bolding, N. (1999). Self-Determination-Across Living and Working Environments: A Matched Samples Study of Adults with Mental Retardation. *Mental Retardation*, 37(5), 353-363,
- Wehmeyer, M.L., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional children*, 63(2), 245-255.
- Zappaterra, T. (2006). Percorsi autobiografici dell'handicap. In L. Trisciuzzi, T. Zappaterra, L. Bichi, *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia* (pp. 53-94). Firenze: Firenze University Press.