Promuovere una postura riflessiva inclusiva nella formazione dei futuri docenti specializzati per il sostegno mediante il teatro forum

di *Valentina Paola Cesarano*

Riassunto

In un contesto internazionale in cui l'inclusione è una priorità riconosciuta fermamente, diviene essenziale che tutti i docenti siano adeguatamente formati. Solo attraverso un impegno scientificamente fondato e costante si può garantire un'autentica inclusione come percorso in progress, che fa dell'istruzione un diritto effettivamente universale e uno strumento di equità e giustizia sociale. Questo approccio è capace di individuare le differenti condizioni di bisogno al di là di sterili categorie e organizzare risposte didattico-pedagogiche per l'emancipazione della persona. Per realizzare ciò appare cruciale una formazione dei futuri docenti, e nel nostro caso, dei futuri docenti specializzati per il sostegno, in ottica trasformativa e critico-emancipativa. Al fine di promuovere una postura riflessiva inclusiva si è scelto di realizzare uno studio esplorativo condotto nell'arco di un anno coni con i futuri docenti specializzati per il sostengo che hanno partecipato ai laboratori di Teatro dell'Oppresso. Lo studio ha cercato di esplorare e far emergere il vissuto dei partecipanti coinvolti, così da attivare un percorso capace di riconfigurare piano identitario, conoscitivo e professionale attraverso la riflessività. processo esperienziale, non soltanto il prodotto finale, può essere ricondotto ad una prospettiva di tipo emancipativo, ermeneutico, fenomenologico. L'utilizzo del Teatro dell'Oppresso ha sollecitato i partecipanti ad interrogare e a riflettere sull'ordinario, a rendere esplicito l'implicito, a mettere in discussione ciò che già dato per scoprire cornici nuove che orienteranno nuovi modi di agire. E cosa è questo se non uno sguardo inclusivo che invita i docenti specializzati per il sostegno ad emanciparsi e ad emancipare per promuovere in modo reale e realistico l'inclusione in quanto facilitatori del progetto di vita di tutti gli alunni?

Parole chiave: riflessività inclusiva, formazione, emancipazione, trasformazione, docente specializzato, apprendimento trasformativo.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa20515

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Promoting an inclusive reflective approach in the training of future teachers specializing in support through forum theatre

Abstract

In an international context where inclusion is a firmly recognized priority, it becomes essential that all teachers are adequately trained. Only through a scientifically grounded and sustained commitment can authentic inclusion as a pathway in progress be guaranteed, making education a truly universal right and a tool for equity and social justice. This approach is capable of identifying different conditions of need beyond sterile categories and organizing didactic-pedagogical responses for the emancipation of the person. To achieve this, a training of future teachers, and in our case, of future special needs teachers, from a transformative and critical-emancipatory perspective appears crucial. In order to promote an inclusive reflexive posture, we chose to carry out an exploratory study conducted over the course of a year with future special needs teachers who participated in the Theatre of the Oppressed workshops. The study sought to explore and bring out the experience of the participants involved, so as to activate a path capable of reconfiguring identity plan, cognitive and professional through reflexivity. Experience, not only the final product, can be traced back to an emancipatory, hermeneutic, phenomenological perspective. The 'use of Theatre of the Oppressed urged participants to question and reflect on the ordinary, to make explicit the implicit, to question what has already been given in order to discover new frames that will orient new ways of acting. And what is this if not an inclusive gaze that invites specialist support teachers to empower and emancipate to promote in a real and realistic way the 'inclusion as facilitators of the life project of all pupils?

Keywords: inclusive reflexivity; training; emancipation; transformation; special needs teacher; transformative learning.

First submission: 07/03/2025 accepted: 10/06/2025

Il ruolo dell'insegnante di sostegno in ottica riflessiva: quali competenze?

Le ricerche pedagogiche in merito alla formazione degli insegnanti specializzati sul sostegno consentono di definire una cornice piuttosto esaustiva rispetto alle competenze e agli ambiti necessari da sviluppare nel percorso formativo, che proviamo qui a riassumere:

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

- formazione sugli aspetti epistemologici della pedagogia speciale e delle scienze dell'educazione;
- formazione sulla storia dell'educazione delle persone con disabilità, lo sviluppo normativo dell'inclusione in ottica nazionale e internazionale;
- formazione in merito alle competenze relazionali ed emotive, che includano un lavoro sul sé come formazione personale;
- formazione in merito agli aspetti comunicativi e di collaborazione e mediazione;
- formazione sugli aspetti clinici (conoscenza delle caratteristiche delle disabilità e dei disturbi, il profilo di funzionamento, ecc.);
- formazione in ambito metodologico e didattico;
- formazione sulle competenze di ricerca e documentazione (Bocci, 2011).

Una proposta così ricca e, per certi versi, ambiziosa annovera al suo interno, senza dubbio, molteplici dimensioni della professionalità docente. Proprio in virtù di tale ragione, è necessario chiedersi se sia opportuno riservarla ai soli insegnanti specializzati sul sostegno oppure se sia più appropriato estenderla a tutti gli insegnanti, anche a quelli che definiamo su posto comune o curricolari. Anche perché: parlare di scuola inclusiva vuol dire ammettere la trasformazione delle relazioni tra le parti del sistema e accogliere la reciprocità del cambiamento come un'occasione evolutivamente fruttuosa per lo sviluppo individuale, collettivo e più largamente umano (Santi, 2014). Nella scuola dell'inclusione così come la immaginiamo, la risposta non può che essere: l'insegnante. Come rileva D'Alonzo (2009), infatti

«si afferma la necessità che tutti i docenti, nella loro formazione universitaria, possano beneficiare di moduli e di insegnamenti volti alla formazione speciale di base, capaci di apportare al loro bagaglio professionale competenze educativo- didattiche adeguate a garantire un lavoro qualificato con le persone disabili» (p.110).

Resta, inoltre, da chiedersi a quale livello di profondità tali competenze debbano essere possedute. E, inoltre, attraverso quale percorso formativo, laddove la formazione dell'insegnante, come evidenziato da Amatori (2019) deve essere intesa e concepita al pari della formazione medica in quanto, professionalmente, le due attività condividono la responsabilità della vita (l'uno da un punto di vista della salute, l'altro da un punto di vista culturale, deontologico, umano ed etico) delle persone a loro affidate. Come afferma Amatori (2019):

La delicatezza del ruolo dell'insegnante di sostegno e in generale di tutti gli insegnanti ripropone e riattualizza alcune delle domande poste da Schön nella presentazione della sua opera "Educating the Reflective Practicioner"

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

all'Annual Meeting dell'American Educational Research Association a Washington (Schön, 1987):

- Quali sono le competenze che gli insegnanti dovrebbero aiutare i lori allievi ad acquisire?
- Quali forme di conoscenza e quali tipologie di saperi gli insegnanti devono possedere per fare bene il proprio lavoro?
- Quali modalità di formazione sono più adatte a formare gli insegnanti per un buon insegnamento?

Schön risponde a queste domande proponendo una epistemologia professionale a connotazione fortemente riflessiva. Nel contesto di questa epistemologia si definisce la competenza che i "buoni professionisti" spesso mostrano ne loro lavoro quotidiano e che può essere indicato come capacità di esercitare una "riflessione in azione", da cui scaturiscono forme di apprendimento e di conoscenza profondamente trasformativa. La "riflessione in azione", infatti, richiede di disporre di una "abilità artistica" che si configura come quell'insieme di competenze che i professionisti talvolta mettono in evidenza in situazioni di pratica uniche, incerte e conflittuali e si esprime come un esercizio di intelligenza, una sorta di processo conoscitivo da cui scaturiscono nuove ipotesi interpretative delle situazioni di pratiche (Schön, 1987). Lavorando con gli insegnanti di sostegno da numerosi anni nell'ambito dei percorsi di specializzazione al sostegno, la scrivente ha rilevato la tendenza a fare richieste di ricette preconfezionate in termini di: Cosa faccio e quali metodi applico con gli alunni che vivono l'ADHD? Quali strumenti utilizzo con gli studenti con disabilità cognitiva? Dietro queste domande emergono alcune criticità che potremmo ricondurre a quella "epistemologia della pratica" secondo cui i professionisti, nel nostro caso specifico i professionisti dell'educazione inclusiva, si rappresentano essenzialmente come "risolutori di problemi strumentali", che possono effettuare riferendosi a saperi rigidamente sistematizzati e codificati, utilizzando procedure scientificamente validate o comunque legittimate all'interno di un quadro paradigmatico condiviso e condivisibile, sulla scorta di una "razionalità tecnica" (Schön, 1987). In ottica inclusiva, le peculiarità biopsicosociali ed esistenziali del funzionamento di ogni alunno pongono l'insegnante di sostegno dinnanzi a sfide complesse che possono essere fronteggiate solo se si assume una postura riflessiva che consente non solo di applicare conoscenze già formalizzate al di fuori dei contesti di pratica, ma di realizzare ed utilizzare di prima mano – attraverso processi di riflessione che si realizzano "nel corso dell'azione" – nuove forme di conoscenza, che emergono proprio da quelle che Schön definisce le "zone indeterminate della pratica". La postura riflessiva può essere considerata trasversale sia alle competenze didattiche, metodologiche, di progettazione e relazionali che vanno a costituire la cassetta

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

degli attrezzi degli insegnanti di sostegno sia alle sfide educative e formative del fare didattica inclusiva. Potremmo dire che tale postura dovrebbe basarsi, come ha enucleato Canevaro (2015), sul riconoscimento che:

> gli individui sono tutti diversi tra loro. E non è solo una questione di genere, femminile o maschile. Né una questione di colori, di pelle e di capelli, di iride degli occhi […]. Dovremmo sapere che non esistono le razze umane: apparteniamo tutti alla medesima specie, con diversità individuali. Siamo 7,2 miliardi di diversità. Potremmo dire 7,2 miliardi di fragilità differenti. Nasciamo fragili […]. L'immaginario collettivo è abitato dall'idea che le fragilità siano caratteristiche di una popolazione particolare o a parte, mentre la popolazione normale, o presunta tale, non le conosce e non dovrebbe conoscerle, a eccezione di quelle degli altri. E quindi ritiene di conoscerle dall'esterno (p. 5).

La razionalità tecnica, considerata nel contesto della formazione e dell'educazione inclusiva, fa incorrere l'insegnante di sostegno nell'errore di rapportarsi agli alunni che vivono dei bisogni educativi mediante una semplificazione della loro identità, senza considerarne la complessità laddove l'individuo non può essere identificato con il deficit.

Formare alla competenza della razionalità riflessiva si traduce in un lavoro riflessivo sulle epistemologie in funzione trasformativa, riconoscendo la trasformazione delle epistemologie come presupposto essenziale per la trasformazione delle pratiche. Il lavoro formativo si indirizza pertanto a: trasformare posizioni e collocazioni epistemiche nei contesti di pratica; trasformare forme e modi di costruzione, negoziazione, scambio, utilizzo di conoscenze all'interno della comunità di pratica; trasformare strutture e repertori di conoscenza in uso; trasformare ed integrare forme di conoscenza (es. da conoscenza implicita e tacita a conoscenza esplicita, condivisa e formalizzata); trasformare posizioni epistemiche (es. da una posizione passiva ad una posizione attiva); trasformare i modi di costruire e di usare la conoscenza nei contesti di pratica (es. attraverso processi di osservazione e di imitazione, ovvero attraverso processi di riflessione sull'esperienza) (Fabbri, Striano, Melacarne, 2014).

Il ruolo dell'insegnante di sostegno è inoltre strettamente connesso all'educazione alle differenze in termini di alterità. Potremmo dire che implica un'educazione allo sguardo inclusivo che permette di essere autenticamente con l'Altro e per l'Altro, Il tema della significazione e della rappresentazione dell'alterità rappresenta per il sapere pedagogico una delle categorie fondative in quanto

> il sistema di relazioni con sé stesso, con l'Altro e con il mondo costituisce la cornice di significato all'interno della quale la riflessione pedagogica organizza

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

il suo agire, i suoi modelli e strategie, in ordine allo sviluppo integrale della persona (Pinnelli, 2015, p.183).

Negli ultimi anni, l'approccio culturale alle differenze a scuola ha vissuto un graduale e ulteriore ampliamento del solco tracciato dal modello di integrazione, originariamente orientato verso l'attenzione pedagogica degli alunni con disabilità, sollecitando il mondo della scuola a interrogarsi sulle necessità e sulle istanze di tutti quegli alunni che manifestano dei bisogni educativi speciali. Si va sempre più incontro a un sistema scolastico sensibile al cambiamento, verso quell'"impresa collettiva" (Booth, Ainscow, 2014) finalizzata ad assicurare a quel tutti-nessuno escluso un sistema scolastico, obbligatorio e aperto, sempre più equo e inclusivo. In Italia, la fotografia più fedele di questo allargamento di orizzonte è rintracciabile nella Direttiva del 2012 e nella successiva C.M. n. 8 del 2013 sui BES, un quadro che si completa ulteriormente con la nota MIUR n. 562 del 2019 con la quale si invita il mondo della scuola a considerare nel novero degli alunni che potrebbero manifestare dei BES anche quelli con un alto potenziale intellettivo ed eccellenza. (Pinnelli et al., 2024) In questo scenario l'educazione si connota, dunque, come l'esigenza di rendere il soggetto dell'apprendimento consapevole delle proprie capacità e responsabile delle proprie azioni (Muscarà et al., 2024).

Il dialogo tra il paradigma critico-emancipativo, l'apprendimento trasformativo e le arti performative nella formazione degli insegnanti di sostegno

Nell'ambito della formazione degli insegnanti, il piano dell'esperienza va inteso non soltanto come luogo di apprendimento ma anche e soprattutto come spazio e tempo in cui entra in gioco la biografia dei docenti che, se non presa in considerazione, può divenire una barriera fondata su pregiudizi stereotipi e abiti mentali che possono ostacolare l'apprendimento stesso. In tal senso avvalersi del Teatro dell'Oppresso (Boal, 2005; 2011) consente di attivare una dinamica a spirale in cui la pratica interroga sé stessa continuamente e nel farlo rigenera la teoria che a sua volta sollecita spazi di pensabilità e possibilità da sperimentare nella pratica. Nell'ambito della formazione dei futuri insegnanti di sostegno in cui l'incontro con i bisogni educativi può rappresentare talvolta un dilemma disorientante il Teatro dell'Oppresso offre strumenti e metodi che favoriscono operazioni di riflessione e metariflessione sui saperi personali con i quali si entra in formazione, che consentono di rendere esplicito ciò che è implicito in termini di prospettive di significato

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

sedimentate e messe in campo nelle diverse situazioni di apprendimento e di pratica professionale consentendo di assumere una posizione consapevole, critica, riflessiva e metariflessiva nel corso degli apprendimenti connessi al percorso di specializzazione al sostegno che può venirsi a configurare quale esperienza trasformativa. Nella letteratura scientifica è possibile ravvisare il contributo delle metodologie performative (Tisdell, Whalen, Johnson, 2022; Romano, 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). Gli studi sullo sviluppo professionale dei docenti nella didattica speciale (Murdaca, Oliva, Panarello, 2016; Aiello et al., 2019) ripropongono alcuni costrutti che costituiscono delle dimensioni cruciali nella formazione: 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).

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 propria esperienza professionale e validare le distorsioni individuali, collettive, organizzative, sociolinguistiche ed epistemologiche che riguardano la disabilità. 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

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

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).

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 costrutto 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 costrutto 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).

Lo studio esplorativo

Non emergono nella letteratura studi che indagano in mondo specifico il potenziale emancipativo e trasformativo dell'utilizzo del Teatro dell'oppresso calato nella formazione degli insegnanti di sostegno e relativamente al bagaglio di credenze e rappresentazioni dell'inclusione e dei bisogni educativi speciali. A partire da tale scenario si è scelto di realizzare uno studio esplorativo sul potenziale trasformativo ed emancipativo delle metodologie del Teatro dell'oppresso nell'ambito dei percorsi di specializzazione al sostegno. Lo studio esplorativo si è venuto a sviluppare nel contesto dei percorsi di specializzazione al sostegno nelle annualità 2022/2023 attivati dall'Università degli Studi Internazionali di Roma e l'Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa. Nell'ambito degli insegnamenti di Pedagogia e didattica speciale della Disabilità Intellettiva e dei disturbi generalizzati dello sviluppo tenuti dalla scrivente per i corsisti della Scuola primaria, Secondaria di I e II grado, sono stati attivati 12 laboratori di Teatro dell'Oppresso (Boal, 2005) calendarizzati in 4 incontri, ciascuno della durata di due ore e mezza. I partecipanti ai laboratori sono stati suddivisi in gruppi composti da 7/8 persone. Il numero totale dei partecipanti è stato di 573 corsisti

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

del percorso di specializzazione al sostegno. Il campionamento è stato di tipo razionale intenzionale (Creswell, 2003; 2007) e il campione risulta omogeno coinvolgendo i partecipanti che hanno realmente sperimentato in prima persona la metodologia del Teatro dell'Oppresso. L'ipotesi di partenza dello studio esplorativo si fonda sulla possibilità che i laboratori di Teatro dell'Oppresso condotti con corsisti del percorso di abilitazione al sostegno promuovano un apprendimento trasformativo in generale e nello specifico in merito al bagaglio di credenze e rappresentazioni riguardanti la disabilità, i bisogni educativi speciali e l'agire professionale inclusivo, tutte dimensioni fondamentali e fondanti il lavoro educativo e formativo e che possono facilitare oppure ostacolare i processi inclusivi nel contesto scolastico ed avere un impatto cruciale sul progetto di vita degli alunni con bisogni educativi speciali. La metodologia di ricerca ha previsto infatti l'utilizzo di un questionario metacognitivo sull' esperienza del Teatro dell'Oppresso (Strollo, 2019) già utilizzato in altri contesti di formazione e di ricerca (Strollo, Vittoria, 2012).

È stato possibile raccogliere alcuni dati anagrafici, culturali e professionali dei partecipanti allo studio esplorativo mediante un semplice questionario costruito ad hoc e somministrato tramite Google Moduli. Il gruppo dei partecipanti ai laboratori del teatro forum è composto da 573 futuri docenti specializzati al sostegno. Di questi corsisti, il 60% appartiene al genere femminile, quasi la metà ha un'età compresa tra i 30 e i 40 anni, a cui segue un consistente numero di corsisti di età compresa tra i 25 e i 30 anni. Il 15% dei partecipanti presenta un'età compresa tra i 40 e i 50 anni. L'80% dei partecipanti dichiara di aver conseguito come ultimo titolo di studio la laurea. Il 20% dei partecipanti dichiara di possedere altri titoli di livello superiore come master, dottorati di ricerca e specializzazioni. Il 60% dei partecipanti dichiara di aver avuto precedenti esperienze di insegnamento sul sostegno. Tuttavia il 48% dei corsisti si considera impreparato nell'educazione di alunni che vivono bisogni educativi speciali. questionario metacognitivo compilato in forma anonima dai partecipanti.

L'analisi dei dati è stata effettuata sulla base di un "metodo meticciato" (Mortari, 2007;2019.), che combina elementi del metodo fenomenologico-eidetico (Giorgi, 1985; Moustakas, 1994) e della Grounded theory (Glaser & Strauss, 1967). L'obiettivo dell'analisi è tipicamente fenomenologico, in quanto consiste nell'individuazione del significato essenziale che i partecipanti attribuiscono all'esperienza del teatro forum, mentre la modalità di codificazione, che prevede le due fasi dell'etichettatura e della categorizzazione, è tipica della Grounded theory (Glaser & Strauss, 2009). Impegnandosi nell'esercizio dell'epoché, che consiste nel "mettere tra parentesi" presupposizioni e precomprensioni rispetto al fenomeno oggetto di indagine (Mortari, 2007), i ricercatori perseguono l'obiettivo di una codificazione che

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

sia il più fedele possibile ai dati raccolti. L'analisi fenomenologica del corpus testuale è stata supportata dall'utilizzo del software NVIVO (Richards, 1999) prevedendo una prima fase di codifica aperta o iniziale, analizzando i testi riga per riga al fine di individuare le unità di significato minime e le ricorrenze tematiche sotto forma di fenomeni etichettati e definiti in maniera molto precisa. La fase di codifica iniziale ha portato ha portato all'identificazione delle unità significative ritenute concettualmente pregnanti. Successivamente, nella fase di codifica focalizzata sono state enucleate una serie di categorie e temi attraverso un processo di re-labeling delle prime etichette. I temi e le categorie sono selezionati sulla base delle loro frequenze nell'intero corpus testuale ma anche per la loro rilevanza e consentono di evidenziare similarità e differenze tra i partecipanti. Le categorie emergenti dall'analisi dei 573 resoconti esperienziali dei futuri docenti specializzati sul sostegno sono riassunte nella tabella sottostante con il label delle categorie e le etichette con la quantificazione delle occorrenze.

Tab.1 – Sintesi dell'analisi del corpus testuale

CATEGORIE	*ETICHETTE*	*OCCORRENZE*
Significati attribuiti all'esperienza	Trasformazione	96
	Creatività	35
	Formazione	92
	Crescita	65
	Confronto	55
	Mettersi in gioco	52
	Disorientamento	80
	Riflessione	40
	Metariflessione	35
	Metacognizione	27
Momenti cruciali dell'esperienza	L'Attribuzione dei vari ruoli.	45
	La scrittura del copione	32
	Le riflessioni alla fine di ogni narrazione teatrale	25
	L'individuazione del tema	14
	L'individuazione delle figure di oppresso e oppressore.	57
	Messa in scena di situazioni realmente vissute come insegnanti	64
	Essere attori e spett'attori	60
	Rivivere momenti del passato	58

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Apprendimenti e competenze acquisite	Superare i propri limiti	41
	Sperimentazione di soluzioni differenti	60
	Superamento delle divergenze mediante il dialogo	53
	Sviluppare capacità di pensiero libero e critico	18
	Sviluppare rapporti di fiducia reciproca tra colleghi	47
	Sviluppare competenze sociali e comunicative	32
	Problem-solving	19
	Capacità empatiche	48
	Pensiero divergente	77
	Rispettare il punto di vista altrui	32
	Negoziazione di soluzioni	45
	Analisi dei problemi scolastici	53
Metafore	Albero	15
	Uragano	10
	Prisma	34
	Faro nella tempesta	7
	Farfalla	12
	Universo alternativo	17
	Metafora della vita quotidiana	15
	Osare a volare	5
	Togliere la maschera	23
	Teatro come corpo che parla	42
Innovazione e novità	Esperienza mai vissuta	75
	Esperienza diversa	64
	Esperienza inedita	42
	Esperienza che permette di trovare soluzioni diverse a problematiche già esistenti	30
	Insegnamento non tradizionale	56
	Metodologia che permette di analizzare e osservare in modo differente	41
Cambiamento di prospettiva e dilemma disorientante	Crisi delle proprie convinzioni sul ruolo dell'insegnante di sostegno	82
	Messa in discussione delle proprie convinzioni e rappresentazioni della disabilità e della didattica inclusiva	67
	Integrazione dei punti di vista dei colleghi sul ruolo dell'insegnante di sostegno con le proprie convinzioni	103
	Accogliere e sperimentare prospettive diverse nella risoluzione di sfide professionali	92

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Coscientizzazione ed emancipazione	Autocoscienza	47
	Autocoscienza	34
	Consapevolezza delle dinamiche di oppressione	50
	Consapevolezza di essere oppressi e oppressori al contempo	66
	Emanciparsi dalle dinamiche oppressive	84
	Liberarsi da stereotipi e pregiudizi	94
	Emanciparsi dalle aspettative sociali	69
Vissuti emotivi	Empatia	80
	Divertimento	42
	Timidezza	21
	Ansia	17
	Coinvolgimento	50
	Imbarazzo	39
Dinamiche relazionali e gruppali	Scontro	44
	Incontro	30
	Dialogo	25
	Comunicazione	33
	Condivisione	60
	Rispetto	25
Dimensione inclusiva del teatro dell'oppresso	Metodologia inclusiva	79
	Esperienza inclusiva	87
	Strumento che può far comprendere Il rispetto per le differenze	64
	Scoprire nuove prospettive e dinamiche di partecipazione di tutti gli alunni	42
	Comprendere e rispettare le diverse prospettive	48
	Strumento di educazione alla convivenza	17
	Strumento di educazione al rispetto reciproco	11
	Strumento di educazione alla pace	19
	Strumento di promozione dell'accettazione dell'Altro diverso da sé	53
Ambiti di applicazione	Formazione degli insegnanti per imparare a lavorare in team	53
	Formazione degli insegnanti per lavorare su di sé	61
	Formazione degli insegnanti per lavorare sull' inclusione	75
	Formazione ed educazione degli alunni su tematiche delicate	55

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

L'esperienza del Teatro dell'Oppresso si è configurata per i partecipanti quale chance riflessiva in ottica emancipativa e trasformativa

Il percorso laboratoriale del teatro forum proposto ai partecipanti, ha consentito un lavoro di disvelamento del disagio avvertito rispetto ad alcune pratiche accettate implicitamente ma ritenute disfunzionali, e messa in discussione delle distorsioni presenti nelle prospettive sociolinguistiche ed epistemologiche più frequentemente rilevate da parte dei futuri docenti specializzati (Mezirow, 2003; 2012). Dare voce a queste "distorsioni" ha significato negoziare con gli insegnanti la disponibilità a ricostruire la loro esperienza professionale attraverso una metodologia performance-based che consentisse di andare oltre "il dato dichiarativo", ma al contempo di sperimentare e restituire modalità di azione nel contesto scolastico alternative a quelle pratiche riconosciute come disfunzionali (Romano, 2022; Fabbri, 2017; Perla, 2014). Il percorso laboratoriale ha consentito di tracciare itinerari collaborativi e partecipativi, ha permesso ai futuri docenti specializzati per il sostegno 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 dall'esperienza del Teatro dell'Oppresso. La messa in scena dei copioni cocostruiti e realizzati in gruppo è diventata un'occasione per 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). Sono emerse leggende metropolitane e distorsioni sociolinguistiche ed epistemologiche piuttosto diffuse relativamente ad esempio, alle capacità relazionali e di apprendimento di studenti/esse con esigenze educative specifiche o al loro posizionamento all'interno dell'istituzione scolastica. La messa in discussione delle proprie rappresentazioni da parte dei partecipanti 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).

L'intreccio tra la cornice epistemologica critico emancipativa e l'apprendimento trasformativo per leggere ed esplorare l'esperienza vissuta dai docenti specializzati per il sostegno in formazione, consentono di cogliere le potenzialità trasformative, in ottica inclusiva, del Teatro dell'Oppresso. La

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

presa di consapevolezza che l'insegnante stesso può divenire facilitatore o barriera dei processi di inclusione ha sollecitato, dopo momenti di disorientamento, allo sviluppo della pensabilità di nuovi modelli di interazione nel contesto scolastico, con i genitori e con gli alunni. La trans-formazione vissuta dai partecipanti in merito alle proprie prospettive di significato, sono state favorite dalla costruzione di uno spazio in cui dialogano le autobiografie personali all'interno della dimensione gruppale unitamente ad una riflessione nel corso della rappresentazione scenica e sulla rappresentazione scenica mediante il confronto con gli spett-attori. Le caratteristiche dell'esperienza stessa del Teatro dell'Oppresso "fa vivere sulla propria pelle l'inclusione" che da costrutto teorico si operazionalizza e si incarna nelle riflessioni, nelle emozioni e nelle relazioni che connotano l'esperienza dei partecipanti. Ci si senti accolti e si impara ad accogliere l'altro nelle sue peculiarità esistenziali, allenandosi a sospendere il giudizio. I partecipanti, attraverso il percorso laboratoriale, mettono in discussione non solo le proprie prospettive di significato ma anche lo status quo di un profilo professionale e di campi d'azione che restano ambigui. Non è un caso che nelle rappresentazioni messe in scena dai partecipanti, emerga la figura di un insegnante di sostegno non intesa come risorsa di sistema ma come "l'insegnante di", come "un insegnante di serie B, come "l'insegnante che da solo deve occuparsi esclusivamente degli alunni disabili nonostante la normativa vigente". Il docente in formazione per il sostegno esprime ciò sottoforma di dinamica oppressiva e in una dimensione comunitaria mette in atto piste di azioni per autodeterminarsi, per provare a liberarsi da tali oppressioni. E lo fa ri-conoscendo l'importanza di una serie di competenze professionali, scoprendo che tali competenze possono essere acquisite non solo attraverso dispositivi formativi tradizionali ma anche attraverso metodologie attive come quella del Teatro dell'Oppresso. A tal proposito i partecipanti narrano della possibilità di acquisire, mediante l'esperienza del Teatro Forum, una serie di competenze che possono essere così raggruppate:

- Competenze riflessive;
- Competenze epistemologiche;
- Competenze socio-relazionali.

Non si tratta di trasmettere solo conoscenze e teorie su come si si articolano processi di apprendimento nelle diverse fasce di età, ma di pensare a progettare dispositivi laboratoriali ed esperenziali che allenano la mente e il cuore ad attivare l'inclusione in termini di emancipazione e trasformazione da logiche di discriminazioni a logiche di rispetto e accoglienza delle pluralità esistenzali. Il Teatro dell'Oppresso ha proprio a che fare con queste pluralità esistenziali spesso oppresse. L'educazione allo sguardo inclusivo me-

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

diante la metodologia del Teatro dell'Oppresso, in quanto obiettivo educativo sia per gli insegnanti in formazione che per gli alunni, può promuovere un cambiamento radicale nel proprio modo di significare la realtà. Ciò può avvenire mediante una pedagogia della liberazione (Freire, 1970) che rende la persona capace di entrare nei processi per capire e scoprire le condizioni di oppressione. In questo contesto, sia lo studente che l'insegnante, sono considerati come soggetti altrettanto sapienti, mentre stanno cercando di acquisire reciprocamente la conoscenza dell'altro sia pragmatica che sociale. In questo dialogo si può diventare soggetti sociali non solo liberati ma che sono in grado di liberare l'Altro. L'insegnante, a sua volta, riflette, ricostruisce e riorganizza le proprie prospettive di significato nella relazione educativa. Così facendo educa il suo sguardo all'inclusione, ad accogliere i bisogni e desideri degli alunni, non sostituendosi ad essi ma sollecitandoli a sperimentare modi critici di pensiero e forme di azione molteplici (Freire, 2009) affinché diventino capaci di autodeterminarsi e auto-liberarsi da etichette "normalizzanti" e "ingabbianti".

Riferimenti bibliografici

Aiello P. (2019). Teacher Education and Induction Period. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi. *Nuova Secondaria,* 10, pp. 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), pp. 10-24.

Amatori G. (2019*). Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.

Bocci F. (2011). La formazione dell'insegnante di sostegno: prospettive e problemi (tra ironia e utopia). In: L. Bellatalla (Ed.). *L'insegnante tra realtà ed utopia,* (pp. 107-135). Roma: Anicia.

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.

Boal A. (2005). *Il poliziotto e la maschera. Giochi, esperienze e tecniche del teatro dell'oppresso*. Bari -Barletta: La Meridana.

Boal A. (2011). *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*. Molfetta: La Meridiana

Booth T., Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Brookfield S. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass.
Caldin R. (2020). *Pedagogia speciale e didattica speciale/1. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (pp. 1-159). Erickson.
Canevaro A. (2015). *Nascere fragili: processi educativi e pratiche di cura*. Edizioni Dehoniane Bologna.
Cho S., Crenshaw K. W., & McCall L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs,* 38(4), pp. 785-810.
Cottini L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci
Creswell J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
Creswell J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
D'Alonzo L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive*. Brescia: La Scuola.
D'Alonzo L. (2009). Il contributo della Pedagogia Speciale nella formazione degli insegnanti. In: *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti* (pp. 100-113). Milano: FrancoAngeli.
D'Alonzo L., (2022). Il corso di specializzazione sul sostegno: considerazioni e proposte dopo 10 anni di esperienza. *Nuova Secondaria*, pp. 60-69.
Fabbri L., Striano M., & Melacarne C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*: Milano: FrancoAngeli.
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., & Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
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, pp. 149-154.
Freire P. (1970a). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
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.
Giorgi A. (1985). *Phenomenological and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
Glaser B., Strauss A. L., (2009). *La scoperta della grounded theory: strategie per la ricerca qualitativa (Modernità e società),* pp. 1000-1019.
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

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

across political divides. In: *Proceedings of the 13th Annual International Transformative Learning Conference.* New York, NY.
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.
Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
Moustakas C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
Mura A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion,* 2(2), pp. 175-190.
Mura A., & Zurru L. A. (2016). *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli
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), pp. 260-273.
Murdaca A. M., Oliva P., & Nuzzaci A. (2014). Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno*. Italian Journal of Educational Research*, (12), pp. 99-120.
Muscarà M., Lo Piccolo A., Pastena N., Romano A. (2024). Fragilità, processi educativi e pratiche di cura. In: Società Italiana di Pedagogia Speciale (Eds.). *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre* (pp. 329-341). Erickson.
Pinnelli S. (2015). Scuola e alunni BES: tra buone e cattive tentazioni. *Educazione democratica*, 9, pp. 70-82.
Pinnelli S., Fiorucci A., Sorrentino C., Baccassino F., Abbate E. (2024). Gli indicatori dell'inclusione scolastica: dal talento alle opportunità. In: *L'inclusione non si Ferma. Cammina Sempre. Volume in Ricordo di Andrea Canevaro* (pp. 343-354). Milano: Erickson.
Richards L. (1999). *Using NVIVO in Qualitative Research.* New York: Sage
Romano A. (2022). Metodologie performative per lo sviluppo professionale dei docenti. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 10(1), pp. 225-238.
Rossi P. G. (2012). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'enazione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli
Santi M. (2014). Se l'inclusione sfida il sostegno: note a margine di un percorso formativo. *Italian Journal of special education for inclusion*, *2*(2), pp. 191-210.
Shani A.B., Guerci M., & Cirella S. (2014). *Collaborative management research: teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.
Schon D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Strollo M.R., Vittoria P. (2012). A Formação De Educadores Através De Percursos Estéticos: Teatro, Musica E Narração. *VI Colloquio internacional de filosofia da educacao. filosofar: aprender e ensina*r. Rio de Janeiro, 15-17/8/201.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Strollo M. R. (2019). *Apprendere la pedagogia. Percorsi pratici per la comprensione dei processi di svilupppo e socializzazione* (pp. 1-147). 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, 2, pp. 120-131.
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), pp. 51 60.
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.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org