



Salvatore Patera

Associate professor of didactic, special education and educational research | University of International studies of Rome | salvatore.patera@unint.eu

Representations and practices of inclusive acting. A methodological path and an educational activity from a case study

Rappresentazioni e pratiche dell'agire inclusivo. Un percorso metodologico e un'attività didattica a partire da un caso di studio

Fuori Call

ABSTRACT

The didactic action is aimed at supporting in the students, on the one hand, processes of formative evaluation as continuous reflection on representations and practices of inclusive acting and, on the other, appropriately intentional educational activities aimed at promoting conceptualizations and actions capable of removing obstacles to co-building "inclusive cultures" in the classroom context. For this reason, a case study is reported in the context of a university course underlying both the educational intentionality, the didactic planning methods and the formative evaluation of a laboratory activity based on performative languages. This activity was intended to promote awareness processes in students on their way of thinking and acting inclusive, while providing the opportunity to question and re-semantize them thanks both to the laboratory experience and a formative evaluation activity carried out.

Keywords: inclusive acting, unit of learning outcome, performative learning, formative evaluation, metaphors

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Patera S. (2022). Representations and practices of inclusive acting. A methodological path and an educational activity from a case study. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 304-318 | <https://doi10.7346/sipes-01-2022-24>

Corresponding Author: Salvatore Patera | salvatore.patera@unint.eu

Received: 02/05/2022 | **Accepted:** 15/06/2022 | **Published:** 30/06/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-24



Introduzione

Riflettere sulle rappresentazioni e le pratiche dell'agire inclusivo degli studenti significa accompagnarli in un percorso formativo volto a esplicitare e rendere loro consapevoli dei fattori interni ed esterni che, opportunamente mobilitati e orchestrati guidano l'agire inclusivo, quale agire competente, in un particolare contesto (Pellerey, 2004). Dal punto di vista della riflessione pedagogica e dell'agire didattico (Grange & Patera, 202) si tratta di favorire l'attivazione, l'espressione e l'organizzazione di aspetti cognitivi, meta-cognitivi, socio-affettivi, relazionali e motivazionali inerenti, in questo caso, all'agire inclusivo. Tali aspetti sono comunque connessi a fattori profondi e strutturati: assunti, idee di sé e del mondo, credenze, valori, modi di pensare – che Mezirow (1991) chiamerebbe “premesse” – tuttavia collegati al modo in cui i soggetti interpretano e agiscono in una determinata situazione all'interno di un contesto culturale¹. Tali fattori, inoltre, sono anche prodotti della mediazione socioculturale in cui si sviluppano (Vygotskij, 1934), dipendono dalla relazione tra soggetto e contesto in quanto *capacità combinate* (Nussbaum, 2012), dal modo in cui i soggetti vivono le esperienze, vi attribuiscono un significato, leggono loro stessi e la propria relazione con il contesto (Lave & Wenger, 1991; Bruner, 1996). L'agire competente, invero, è sempre socialmente situato e culturalmente connotato. Come riprende Vygotskij (1934, p. 56), infatti: “*Any higher psychological function was external; this means that it was social; before becoming a function, it was the social relation between two people*”.

Da questo punto di vista, l'agire didattico è orientato a incoraggiare e sostenere negli studenti da un lato, processi di valutazione formativa quale continua riflessione su rappresentazioni e pratiche dell'agire inclusivo e, dall'altro, attività didattiche volte alla promozione di pratiche culturali in grado di co-costruire nel contesto classe “culture inclusive” (Bocci, 2018, p. 25). Tali processi e attività consentono di pensare all'inclusione come a un'azione rivolta alla realizzazione di valori inclusivi (Booth & Ainscow, 2014) per sostenere lo sviluppo di un saper agire per la vita (Sala et al., 2020). A tal proposito, la valenza educativa e didattica legata alla promozione dell'agire competente in chiave culturale, come proposto anche da Vygotskij e Bruner, si basa sul fatto che la cultura si co-costruisce attraverso scambi simbolici, pratiche sociali e artefatti culturali quali il linguaggio, quest'ultimo, da intendersi in termini di “*reciprocità di comportamenti significativi*” (Maturana & Varela, 1987, p. 87). Promuovere culture inclusive è, pertanto, oggetto della riflessione pedagogica e della pratica educativa e didattica in quanto azione sui contesti culturali (Bocci, *op. cit.* p. 25) poiché “*L'apprendimento è quasi sempre un'attività comunitaria: è il processo per il quale si perviene a condividere la cultura*” (Bruner, 1986, p. 156). L'apprendimento così intenzionato, infatti, può contribuire a rimuovere gli ostacoli e a creare le condizioni per garantire possibilità di partecipazione alla vita sociale, la quale è essa stessa un processo di crescente apprendimento alla vita sociale (Lave & Wenger, 1991).

Questa considerazione sulla natura culturale dell'apprendimento apre a una domanda: come progettare contesti e attività di apprendimento per promuovere l'agire inclusivo?

I dispositivi didattici, in tal senso, facendo leva sulla dimensione capacitante dei contesti, quale cuore di un'educazione e di una formazione inclusiva, necessitano di essere progettati a partire da una revisione di epistemologie, linguaggi e pratiche (Giacconi, 2013) così da lavorare sulle condizioni educative che permettano di riflettere, agire e ri-orientare il proprio modo di praticare l'inclusione.

In ragione di questa domanda, l'agire didattico in prospettiva enattiva (Rivoltella & Rossi, 2017) mette al centro il processo di apprendimento come atto esperienziale che coinvolge il carattere embricato tra mente, corpo ed emozioni così da sostenere un processo continuo di pratica e riflessione profonda sul modo in cui i soggetti leggono e agiscono/retroagiscono la propria relazione con il contesto (Mortari, 2003).

Il ricorso a una attività laboratoriale basata sulle arti performative opportunamente intenzionate da

1 La Commissione Europea (EC, 2018, 4) converge su questa concezione pedagogica del costrutto di competenza che può essere agita in funzione di: «*mindset, beliefs, values e attitudes*» (Patera, 2019).



un punto di vista educativo alla co-costruzione di una drammaturgia collettiva, valorizza l'esperienza teatrale come metodo didattico basato sulla dimensione intersoggettiva della condivisione di significati e sulla dimensione trasformativa della co-costruzione di significati (Riva, 2006; Gjaerum & Rasmussen, 2010; Martin et al., 2013; Roy & Dock, 2014; Lenakakis & Koltsida, 2017). Tale metodo è in grado di far sperimentare agli studenti una nuova rappresentazione della relazione sé-altro grazie alla dimensione liminale *turneriana* connaturata all'atto performativo, quest'ultimo, quale esperienza alternativa del *come se* batesoniano; un processo esperienziale immersivo e profondo di tipo individuale e collettivo che mette in gioco corpo-mente-emozioni in una dinamica trasformativa relazionale (Rivoltella, 2021).

In funzione di questa premessa, ai fini del presente lavoro è stata scelta e adattata un'attività didattica laboratoriale performativa, denominata "allobiografia" (Del Gottardo, 2017), basata sulla costruzione finale di una drammaturgia collettiva da parte degli studenti e sulla sua messa in scena. L'allobiografia ha come obiettivo formativo quello di far sperimentare un'esperienza profonda e immersiva sul proprio modo di pensare e agire l'inclusione così da maturare nuove rappresentazioni e pratiche dell'agire inclusivo a partire dalla condivisione con gli altri studenti di aneddoti personali. Gli aneddoti degli studenti sul loro agire inclusivo vengono poi rielaborati in gruppo così da co-costruire una meta-narrazione collettiva quale canovaccio drammaturgico da mettere in scena collettivamente. L'allobiografia permette di sperimentare attività performative di tipo esperienziale finalizzate a far riflettere gli studenti su pratiche e rappresentazioni legate all'agire inclusivo così da decostruirle e ricostruirle in un *setting* didattico di gruppo. L'allobiografia è strutturata in quattro fondamentali fasi:

- 1) A seguito della consegna del mandato da parte del docente (obiettivo formativo, fasi, attività, ruoli, compito) gli studenti sono chiamati a scegliere un aneddoto personale legato al proprio agire inclusivo e a trascriverlo in terza persona su una striscia di carta.
 - 1.1 Successivamente, il docente attiva un *setting* riflessivo in cui raccoglie i feedback degli studenti su questa prima attività esplicitando, quale criterio di riflessione collettiva, il valore, e a volte l'impegno metacognitivo ed emotivo, nello scegliere un aneddoto personale e nel reificarlo in una narrazione riflessiva in terza persona.
- 2) Agli studenti viene chiesto di disporsi in cerchio e di leggere a turno il proprio aneddoto.
 - 2.1 Successivamente, il docente attiva un *setting* riflessivo in cui raccoglie i feedback degli studenti su questa seconda attività esplicitando, quale criterio di riflessione collettiva, l'importanza e a volte la difficoltà dal punto di vista delle competenze personali e sociali, di condividere un aneddoto personale, di oggettivarlo su carta e di condividerlo pubblicamente con gli altri.
- 3) Nella terza fase, gli studenti vengono opportunamente divisi in gruppo in ragione di una valutazione diagnostica previamente fatta dal docente allo scopo di avere una "*conoscenza profonda ed una comprensione delle configurazioni soggettive dei propri alunni*" (Aiello, 2015, p. 23). Durante le attività di gruppo, agli studenti viene chiesto di condividere gli aneddoti personali ragionando collettivamente su analogie e differenze circa i modi di ciascuno di vivere l'inclusione così da poterli poi montare (unendoli solo tramite congiunzioni e preposizioni) in una meta-narrazione dotata di senso. Tal meta-narrazione tiene insieme tutti gli aneddoti degli studenti.
 - 3.1 Successivamente, il docente attiva un *setting* riflessivo in cui raccoglie i feedback degli studenti su questa terza attività esplicitando, quale criterio di riflessione collettiva, l'interesse e a volte la problematicità dal punto di vista interculturale nel condividere esperienze e vissuti allo scopo di trovare un livello terzo che le tenga insieme in un unico artefatto narrativo. Tale artefatto prodotto dalla negoziazione all'interno del gruppo si fonda sul riconoscimento e sull'accoglienza dell'unicità delle diversità lungo una sfida positiva orientata alla co-costruzione di un orizzonte di senso condiviso quale pratica delle differenze esitante proprio nell'artefatto prodotto nel processo atto ad elaborarlo.
- 4) Nell'ultima fase, il docente chiede ai gruppi di utilizzare la meta-narrazione per co-costruire una drammaturgia teatrale da mettere in scena in una restituzione performativa finale.
 - 4.1 A seguito di questa fase il docente attiva un *setting* riflessivo in cui raccoglie i feedback degli stu-



denti su quest'ultima attività esplicitando il valore dell'esperienza quale sperimentazione di nuove cornici di rappresentazione e azione a partire dalla dimensione catartica del teatro: strumento di ri-semantizzazione delle esperienze e di orientamento di senso e di azione per esperienze future.

In ragione del quadro teorico esposto e dell'orientamento metodologico-didattico qui presentato, si sottolinea, in ultimo, il valore che assume in questa esperienza la valutazione formativa. Essa, infatti, svolge un ruolo strategico rispetto all'accessibilità e all'elaborazione critica dei diversi livelli e modalità di apprendere in quanto permette di esplorare e mettere in relazione le modalità di funzionamento dei soggetti con le loro possibili aree di sviluppo così da promuovere l'agire competente in situazioni formative e nei contesti di vita (Grange & Patera, 2021). In tal senso, la valutazione formativa che accompagna l'esperienza e ne guida una sua lettura e re-interpretazione (Heritage, 2007) permette di sviluppare, nelle prassi educative, un processo consapevole di riflessione e quindi di cambiamento in ragione dell'esplicitazione e della consapevolezza maturata rispetto alle funzioni che stanno alla base dell'agire competente fungendo, altresì, come strumento di autoregolazione (Laveault, 1999). Da questa prospettiva, l'esplicitazione da parte degli studenti dei fattori (rappresentazioni, credenze, valori, ecc.) e dei processi (comportamenti, strategie, stati emotivi) latenti (Bateson, 1977) comunque sottesi al modo in cui agiscono l'inclusione in un determinato contesto rappresenta una chiave di gestione pedagogica delle situazioni formative in quanto opportunità per imparare a mobilitare le risorse in un agire competente in relazione al contesto.

In chiosa a questa riflessione introduttiva, si riporta nel paragrafo successivo il caso di studio di una progettazione didattica in contesto universitario esplicitando in che modo l'intenzionalità educativa alla base della progettazione di un dispositivo didattico basato sui linguaggi performativi possa contribuire alla presa di coscienza negli studenti del proprio modo di pensare e agire l'inclusione fornendo altresì una chiave di promozione di una nuova cultura dell'agire inclusivo attraverso l'esperienza laboratoriale performativa associata a dispositivi di valutazione formativa.

In riferimento alla valutazione formativa presentata nel paragrafo metodologico si evidenzia il ruolo delle metafore quale strumento a uso sia della funzione diagnostica della valutazione sia di quella formativa (Karadag & Gültekin, 2012; Nye et al., 2014; Craig, 2018). La metafora, infatti, restituisce un'immagine simbolica con cui i soggetti rappresentano affettivamente un determinato dominio di relazione e può essere analizzata come processo linguistico e mentale ossia come forma di conoscenza e di costruzione della realtà mediante la quale molte cose vengono combinate e poste in relazione dall'emozione (Bruner, 2005). La metafora, pertanto, *“ha il potere di mettere due domini separati in relazione cognitiva ed emotiva usando il linguaggio direttamente appropriato dell'uno come una lente per vedere l'altro”* (Black, 1960, p. 87). Già Bateson considerava la metafora *«la caratteristica principale e la colla organizzativa di questo mondo di processi mentali»* (Bateson, 1979, p. 53) o come evidenziato da Lakoff e Johnson (1998, p. 24) *«il sistema concettuale umano è strutturato e definito in termini metaforici»*. Esprimersi per metafora è perciò una forma di comunicazione del significato che i soggetti attribuiscono all'esperienza. La metafora, infatti, può essere utilizzata in contesto didattico in quanto restituisce conoscenza su come i soggetti interpretano e categorizzano la propria relazione contestuale con un dominio di esperienza (Hawthorn, 2013; Martinez et al. 2001). Da questo punto di vista, è opportuno evidenziare che le esperienze vissute nutrono le metafore le quali producono rappresentazioni culturali. Queste ultime, a loro volta alimentano ricorsivamente sia metafore sia esperienze (Kövecses, 2002). In ragione di ciò risulta interessante esplorare le metafore in termini di valutazione formativa per esplicitare, all'interno di un'attività didattica, l'evoluzione delle rappresentazioni culturali connesse all'agire competente inclusivo.



2. Il caso di studio

2.1 Oggetto e domanda di ricerca

Il caso di studio si riferisce a una Unità di Apprendimento (UdA) (Baldacci, 2005) progettata nell' a.a. 2021-2022 per l'insegnamento di Didattica e pedagogia speciale del secondo anno del corso di laurea in Lingue e didattica innovativa (LM-37), Facoltà di Interpretariato e Traduzione della UNINT. L'attività didattica è stata condotta dall'autore, docente titolare dell'insegnamento, con la partecipazione di 16 studenti di cui 2 studenti DSA con dislessia, tutti frequentanti. L'insegnamento, della durata di 36 ore, è stato strutturato complessivamente in 6 UdA ed è stato progettato in coerenza con i principi della didattica enattiva (Rossi, 2011) e, in particolare, dell'*embodied cognition*, del *learning by doing* e del *research-based teaching* coerente con tale approccio (Maturana & Varela, 1987).

L'UdA predisposta, oggetto del presente articolo, ha inteso promuovere negli studenti un processo di apprendimento profondo sul proprio modo di pensare e agire l'inclusione. All'interno dell'UdA, infatti, la prova autentica, strutturata su una specifica situazione-problema, ha permesso loro di coinvolgersi in attività esperienziali di tipo performativo opportunamente intenzionate da un punto di vista pedagogico-didattico e finalizzate a far loro vivere e riflettere su rappresentazioni, legate all'inclusione così da decostruirle e ricostruirle attraverso successive pratiche di valutazione formativa.

La domanda di ricerca sottesa a questo studio di caso può essere così sintetizzata: a quali condizioni un'attività formativa esperienziale basata sui linguaggi performativi può promuovere negli studenti processi di consapevolezza sulle proprie rappresentazioni e pratiche dell'inclusione così da sostenere, al contempo, nuovi modelli di interpretazione e azione quale sviluppo di capacità competenze per la vita (Sala, et al., 2020)?

In coerenza con la domanda di ricerca, l'ipotesi esplorativa che guida lo studio di caso è che le attività formative esperienziali basate sui linguaggi performativi, opportunamente intenzionate da un punto di vista pedagogico-didattico e supportate da dispositivi di valutazione formativa, possono promuovere negli studenti sia processi di consapevolezza sulle proprie rappresentazioni dell'inclusione sia nuove modalità di leggere e agire il proprio essere inclusivi sostenendo altresì lo sviluppo di capacità competenze per la vita. In tal senso, il presente lavoro intende, da un lato, esplorare il modo in cui sono state progettate le attività formative esperienziali basate sui linguaggi performativi e, dall'altro, documentare in che modo la valutazione formativa possa essere utilizzata per cogliere e mettere in relazione le rappresentazioni dell'inclusione degli studenti riportando altresì in che modo esse si modificano proprio a seguito di tali attività formative.

Il corso è stato erogato in modalità ibrida sincrona (presenza e didattica a distanza) a partire da un'opportuna progettazione coerente con gli orientamenti dell'innovazione didattica in ambito di *media education* in riferimento a cosa e come insegnare, al ruolo del docente, agli strumenti didattici e alle modalità di valutazione sommativa e formativa (Rivoltella, 2020) e comunque valorizzando la dimensione collaborativa dei contesti di apprendimento (Limone, 2013) anche in funzione delle problematiche caratterizzanti la congiuntura attuale (Pokhrel & Chhetri, 2021).

Per il caso di studio qui presentato, si riporta unicamente il dettaglio dell'UdA3, quest'ultima funzionale al lavoro esposto in questo articolo. In relazione alla domanda di ricerca e all'ipotesi esplorativa, infatti, l'UdA3 è stata progettata per rispondere al tema-problema: *Quali sono le rappresentazioni dell'inclusione degli studenti coinvolti in attività formativa esperienziale basata sul linguaggio performativo?*

Il tema-problema è da intendersi quale traccia operativa dell'ipotesi esplorativa, quest'ultima formulata per rispondere alla domanda di ricerca. Il tema-problema, pertanto ha guidato la formulazione di strumenti per la raccolta delle rappresentazioni degli studenti sull'agire inclusivo, queste ultime oggetto di ricerca del presente lavoro. Si specifica che si è scelto di optare per un tema-problema che non ponesse domande generiche sull'inclusione bensì facesse emergere rappresentazioni e pratiche sull'agire inclusivo degli studenti così da evitare che essi potessero ricorrere all'utilizzo di etichette definitorie o a forme di desiderabilità sociale nelle risposte fornite a domande generiche.



Si chiarisce, in ultimo, che le rappresentazioni degli studenti sono state esplorate attraverso un'attività di valutazione formativa sul tema-problema in relazione all'esperienza vissuta nell'UdA3 e ai connessi risultati di apprendimento attesi.

2.2 L'Unità di apprendimento predisposta per il caso di studio

In linea generale, l'UdA3 (Tabella 1) ha inteso promuovere negli studenti due tipi di competenze operazionalizzate (Trincherò, 2012) in risultati di apprendimento attesi tra loro interconnessi e che vengono presentati in maniera esplicativa (Krathwhol, 2002):

- competenza “disciplinare” in funzione degli obiettivi formativi del corso;
- competenza “trasversale” in funzione della competenza chiave prescelta per l'intero corso.

In particolare:

- (Disciplinare): “Capacità di riconoscere e rielaborare in maniera autonoma e personale il costrutto di inclusione”;
 - 1) Descrittore: “1 – Capacità di distinguere le diverse definizioni del costrutto di inclusione”;
 - 2) Descrittore: “2 – Capacità di reinterpretare in maniera autonoma e personale il costrutto di inclusione”.
- (Trasversale): “Capacità personale, sociale e capacità di imparare ad imparare” (EC, 2018), detta anche LifeComp nel contesto europeo (Sala et al. 2020); Area “Sociale”; Competenza specifica “Empatia”;
 - 3) Descrittore: “3 - Responsiveness to another person's emotions and experiences, being conscious that group belonging influences one's attitude”² (ivi, p. 44).

Nelle prime due colonne della tabella 1, sono riportati, nell'ordine: Risultati di apprendimento attesi (RdA) per tipo di competenza e descrittore. Nella terza, quarta e quinta colonna sono riportate, rispettivamente, la situazione problema (Astolfi, 1993), le metodologie didattiche e il compito autentico (Glatthorn, 1999). La sesta colonna, riporta la modalità di valutazione sommativa e formativa utilizzate mentre la settima colonna riporta tempi e fasi di lavoro.

In riferimento alla UdA3, se ne riporta sinteticamente la sinossi (Tabella 1).

2 Reattività alle emozioni e alle esperienze di un'altra persona, essere consapevoli che l'appartenenza al gruppo influenza il proprio atteggiamento (*traduzione dell'autore*).



1. Competenza/ Risultati di apprendimento	2. Descrittore	3. Situazione-problema	4. Metodologie didattiche	5. Compito autentico	6. Valutazione Formativa	7. Fasi di lavoro dell'UdA Tempi
<p><i>Caratterizzante:</i> Capacità di riconoscere e rielaborare in maniera autonoma e personale il costruito di inclusione.</p> <p><i>Trasversale:</i> Capacità personale, sociale e capacità di imparare ad imparare</p>	<p>(1) Capacità di distinguere le diverse definizioni di inclusione (e)</p> <p>(2) di reinterpretarle in maniera autonoma e personale in relazione ad esperienze personali [mettendo in atto, altresì]</p> <p>(3) capacità di rispondere adeguatamente a emozioni ed esperienze altrui, nella consapevolezza che l'appartenenza al gruppo influenza il proprio atteggiamento.</p>	<p>Nelle prime 3 ore, il docente introduce teoricamente il tema dell'inclusione.</p> <p>Gli studenti condividono le proprie esperienze quotidiane sull'inclusione e a partire da costrutti e definizioni introdotte dal docente elaborano una presentazione da discutere in plenaria.</p> <p>Il docente presenta il mandato dell'UdA. Agli studenti verrà chiesto di scrivere individualmente su una sezione del <i>self-report</i> un breve aneddoto sul tema-problema: "A partire dalla tua esperienza pregressa, puoi raccontare un aneddoto personale sul tuo agire inclusivo?" [T0] scegliendo altresì una metafora che rappresenti per te l'agire inclusivo [T0].</p> <p>Il docente presenta l'attività di "allobiografia" e chiede di scrivere in terza persona su una striscia di carta l'aneddoto personale su esperienze vissute sull'agire inclusivo. Il docente, chiede poi di condividerlo con gli altri. In seguito, scelto il criterio per la composizione dei gruppi, chiede loro di riunirsi, di condividere i singoli aneddoti sulle strisce di carta e di collegarli tra loro così da pervenire ad un artefatto comune (allostoria).</p> <p>In ultimo, viene chiesto a ciascun gruppo di organizzarsi al fine di performare teatralmente in plenaria l'allostoria prodotta.</p> <p>L'attività si chiude con un momento riflessivo sull'esperienza, con la compilazione del <i>self-report</i> sul tema-problema "A partire dall'esperienza fatta in allobiografia, puoi raccontare un aneddoto personale sul tuo agire inclusivo?" [T1], riportando una metafora inerente a tale aneddoto e compilando un traccia auto-riflessiva sull'attività [T1].</p>	<p>Lezione partecipata</p> <p>Flipped classroom</p> <p>Apprendimento riflessivo</p> <p>Apprendimento cooperativo</p> <p>Apprendimento performativo</p> <p>Apprendimento riflessivo</p>	<p>Siete chiamati a ragionare insieme sul costruito di inclusione a partire da quanto presentato e in ragione delle vostre e esperienze così da pervenire a una presentazione di un lavoro sull'argomento.</p> <p>Scrivete sul <i>self-report</i> un aneddoto sul tema-problema e formulate una metafora su cos'è per voi agire inclusivo. Trascrivete il vs. aneddoto in terza persona: "A partire dalla tua esperienza pregressa, puoi raccontare un aneddoto personale sul tuo agire inclusivo?". Una volta terminato, ciascuno lo leggerà ad alta voce. Poi vi dividerete in gruppi in cui ragionare insieme su come mettere in relazione tutti gli aneddoti così da comporre un'allostoria che li contenga tutti. Terminata la negoziazione e la condivisione su come co-costruire l'allostoria del vs gruppo, un referente per gruppo leggerà l'allostoria in plenaria. Come ultima fase, vi chiederò di organizzarvi tra voi per metterlo in scena. Al termine rifletteremo insieme sull'attività svolta e vi chiederò di compilare il <i>self-report</i> sul vs. aneddoto, una metafora e una breve traccia di auto-riflessione.</p>	<p><i>Sommativa:</i> Rubrica valutativa a 3 livelli con descrittori per la competenza caratterizzante dell'UdA.</p> <p><i>Formativa:</i> Self-report su: rappresentazione dell'inclusione [T0] e [T1]; metafora dell'inclusione [T0] e [T1]; traccia auto-riflessione sull'esperienza [T1]</p>	<p>Lezione partecipata e flipped classroom sul costruito di inclusione; (2 ore)</p> <p>Apprendimento riflessivo tramite valutazione formativa (self-report) (1 ora)</p> <p>Presentazione dell'attività "allobiografia", lancio del compito autentico con istruzioni (consegne, modalità e tempi) e raccolta feedback (1/2 ora).</p> <p>Attività allobiografia (3 ore)</p> <p>Attività riflessiva su esperienza allobiografia e compilazione self-report e traccia auto-riflessione su attività (2 ore).</p>

Tabella 1: Sinossi Unità di apprendimento 3 (UdA3)

Con riferimento all'attività di valutazione sommativa e formativa (colonna 6) si specifica di seguito le scelte metodologiche in ragione della domanda di ricerca.



Valutazione sommativa:

Rubrica (a 3 livelli) di etero-valutazione effettuata dal docente e self-report (a 3 livelli) di auto-valutazione da parte dello studente per i risultati di apprendimento attesi in relazione alla competenza caratterizzante.

Valutazione formativa:

Come precedentemente introdotto, l'obiettivo della valutazione formativa è stato quello di rendere gli studenti consapevoli della propria rappresentazione di "agire inclusivo" in ragione delle attività previste nell'UdA3;

Strumento: Self report individuale usato per il corso con domande stimolo a risposta aperta:

- a) Domanda stimolo sul tema-problema: A partire dalla tua esperienza pregressa, puoi raccontare un aneddoto personale sul tuo agire inclusivo? (T0)
Potresti rileggere l'aneddoto in termini di: comportamenti messi in atto, strategie sottostanti, stati emotivi provati? (T0)
- b) Domanda stimolo sul tema-problema: A partire dall'esperienza fatta in allobiografia, puoi raccontare un aneddoto personale sul tuo agire inclusivo? (T1)
Potresti rileggere l'aneddoto in termini di: comportamenti messi in atto, strategie sottostanti, stati emotivi provati? (T1)
- c) Metafora sul tema-problema: Con quale metafora rappresenteresti cos'è per te l'agire inclusivo? (T0 e T1)
- d) Motivazioni alla base di metafora scelta sul tema-problema: Per quale ragione hai scelto tale metafora per rappresentare cos'è per te l'agire inclusivo? (T0 e T1)
- e) Domanda Stimolo a valenza autoriflessiva sull'esperienza vissuta con allobiografia: Cosa pensi di aver imparato dall'esperienza vissuta in questa UdA3? (T1)

Coerentemente con le domande stimolo presenti nel self report, viene definita come unità di analisi il corpus testuale formato da:

- a) 16 risposte allo stimolo su tema-problema (T0)
- b) 16 risposte allo stimolo su tema-problema (T1)
- c) 16 metafore sul tema-problema e motivazione alla base della scelta (T0 e T1)
- d) 16 metafore sul tema-problema e motivazione alla base della scelta (T0 e T1)
- e) 16 testi brevi di auto-riflessione³ (T1)

In ultimo, è stata elaborata in classe una checklist di auto-valutazione sulla competenza trasversale "empatia" (LifeComp) che è stata compilata dagli studenti alla fine delle attività previste in UdA3⁴.

Modalità e tempi:

- Compilazione individuale delle domande stimolo del self-report durante la prima attività di apprendimento riflessivo (T0)
- Compilazione individuale delle domande stimolo del self-report durante l'ultima attività di apprendimento riflessivo (T1)

3 In questo articolo, per ragioni di spazio, non si riportano i risultati inerenti le risposte sull'esperienza vissuta a seguito dell'allobiografia sperimentata.

4 In questo articolo, per ragioni di spazio, non si riportano i risultati dell'auto-valutazione sulla checklist prodotta a partire dalla LifeComp (1.3).



2.3 Metodologia di ricerca

La metodologia di ricerca (Patera, 2020b) è qualitativa con strategia di ricerca esplorativa e strategia di analisi induttiva (Denzin & Lincoln, 1994; Patton, 2002) orientata a far emergere “dal basso” le rappresentazioni degli studenti a partire dal tema-problema.

Per ciò che concerne l’analisi del corpus testuale, la tecnica utilizzata è interpretativa (Kuckartz, 2014) con “Coding Tematico” (Creswell, 2015) e software MAX-QDA. La procedura di analisi ha seguito i seguenti passaggi: Lettura iterativa e in profondità dei corpora testuali; Scelta e codifica degli estratti in sotto-codici; Accorpamento dei sotto-codici in codici tematici superiori (CTS); Individuazione dei temi qualitativi (TQ); Formulazione delle categorie analitiche (CA) sui temi qualitativi (TQ) al fine di restituire una chiave di lettura su quanto analizzato.

Da un punto di vista metodologico, per ciò che concerne l’analisi delle metafore e delle motivazioni associate si è scelto di utilizzare la prospettiva “debole” di Wenger e Nückes (2015) rispetto al consueto modello di analisi di Lakoff e Johnson (1998) basata sull’assunto secondo cui se le metafore sono un mezzo per esprimere le rappresentazioni si rende necessario un processo comparativo tra rappresentazioni e metafore. Le metafore e le rappresentazioni espresse nelle motivazioni sottostanti la scelta delle metafore sono state analizzate secondo le medesime modalità utilizzate per il corpus testuale: strategia di ricerca esplorativa, strategia di analisi induttiva e procedura interpretativa (*coding* tematico) che ha esitato nella costruzione sia di categorie concettuali per raggruppare le metafore sia di analisi del corpus testuale delle motivazioni fornite attraverso l’assegnazione di sub-codici⁵, codici tematici superiori, temi qualitativi e successive categorie analitiche. Occorre sottolineare che, al fine di testare l’*affidabilità* sia del processo di raggruppamento delle metafore sia della codifica del corpus testuale contenente le motivazioni sono state utilizzate due procedure distinte così da irrobustire il processo di affidabilità. In riferimento alla prima procedura, sono stati scelti due valutatori che hanno assegnato un punteggio sia a ciascun raggruppamento di metafore e alle categorie concettuali prodotte sia a temi qualitativi, codici tematici superiori e sub-codici attraverso i quali sono stati codificate le motivazioni fornite in accompagnamento alle metafore. È stata poi calcolata la correlazione tra i due *rating* per determinare il livello di affidabilità tra valutatori (*inter-rater reliability*). L’affidabilità tra valutatori si è attestata sul 92% per il primo valutatore e sul 81% per il secondo valutatore.

In riferimento alla seconda procedura l’affidabilità dei dati è stata curata: esplicitando il posizionamento personale dell’autore-docente all’interno di un diario di bordo, definendo strettamente le “regole” e le procedure sia di categorizzazione delle metafore che di codifica del corpus testuale, affinando ricorsivamente l’interpretazione dei dati ai fini della categorizzazione e della codifica, rappresentando e presentando agli studenti i risultati accompagnandoli da descrizioni dense sul processo di raccolta e costruzione della base empirica e dei risultati (*thick data*) (Lincoln & Guba, 1985).

Risultati

Si riportano in sintesi i risultati inerenti l’analisi delle metafore e delle motivazioni prima dell’attività di autobiografia (T0) e dopo l’attività medesima (T1). Si riportano altresì i temi qualitativi e le categorie analitiche attraverso le quali sono stati analizzati i 3 livelli esplicitati dagli studenti durante la formulazione degli aneddoti in T0 e T1.

5 Ai fini dell’analisi qui esposta, per ragioni di spazio non si riportano i sotto-codici, i Codici tematici superiori e i Temi Qualitativi attraverso i quali sono stati etichettati gli estratti del corpus testuale



Metafore (n=16)	Categorie concettuali	Estratti significativi da motivazioni	Temi qualitativi (TQ) da motivazioni	Categorie analitiche (CA) da motivazioni
<p><i>Agire inclusivo è:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Croce Rossa • Wendy per Peter Pan • Mano protesa • Una spalla • Un vademecum • Ancora • Boa • Prendere in braccio (2) • Un paracolpi • Una missione • Un cerchio che accoglie 	<p><i>Agire inclusivo è:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Prestare soccorso e cura a chi necessita. • Sentirsi indispensabile per accudire l'altro • Una tensione verso l'altro • Farsi sostegno per l'altro • Sostituirsi all'altro • Appiglio indispensabile per l'altro • Appiglio indispensabile per l'altro • Sostituirsi all'altro che dipende da me (2) • Proteggere l'altro per paura di qualcosa • Il mandato di salvare l'altro • Concedere all'altro di far parte del gruppo 	<ul style="list-style-type: none"> • “sento di poter dare una mano all'altro più sfortunato” (STUD_4). • “mi gratifica sapere che senza il mio aiuto l'altro potrebbe non farcela” (STUD_11). • “Dobbiamo fare lo sforzo di inserire chi ha bisogno” (STUD_6). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tensione verso l'altro come attenzione verso se stessi e verso l'altro 	<p>L'agire inclusivo è rappresentato esclusivamente come tensione verso l'altro quale unico soggetto beneficiario di tale agire inclusivo, quest'ultimo esplicito in termini di modalità protettive, salvifiche e in taluni casi sostitutive lungo una prospettiva asimmetrica che precipita in atteggiamenti e comportamenti volti a instaurare dipendenza.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Specchio per riflettersi • Una palestra per la vita • Il cammino solitario di Santiago (2) 	<p>Opportunità per riflettere su se stessi Un esercizio per imparare a vivere la vita Trovare orientamento per il cammino vedendo il cammino dell'altro (2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Condividere esperienze con l'altro mi aiuta a crescere” (STUD_15). • “Imparare ad accogliere l'altro mi aiuta ad imparare a come accogliere meglio me stessa” (STUD_2). • Una spirale per disconoscermi e riconoscermi attraverso l'altro e dall'altro” (STUD_4). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tensione verso l'altro come attenzione verso se stessi attraverso l'altro 	<p>L'agire inclusivo è rappresentato come una possibilità di riflettere in primis sul proprio esser-ci relazionale sperimentando l'esercizio della costruzione del proprio saper agire socio-affettivo ed emotivo in relazione all'altro e ai vissuti emozionali dell'altro: una palestra per la costruzione della propria identità.</p>

Tabella 2: Analisi delle metafore e delle motivazioni (T0)

Metafore (n=16)	Categorie concettuali	Estratti significativi da motivazioni	Temi qualitativi (TQ) da motivazioni	Categorie analitiche (CA) da motivazioni
<p><i>Agire inclusivo è:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Un ponte per unire • Impresa collettiva • Un omeostasi win-win • Porta dell'albergo della vita • Il quinto elemento • Bottega per imparare • La terra per il seme • mano che disegna una mano, ... (Escher) • L'incastro nel cubo di Rubik • Simbiosi piviere e coccodrillo • Scambiarci un po' gli occhiali • Un'orchestra • Manutentori dell'autostrada della vita (4) 	<p><i>Agire inclusivo è:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Un modo per collegare mondi • Un lavoro da fare insieme • Scambio arricchente per entrambi • Opportunità per tutti • La trama che connette il tutto • Laboratorio collettivo di vita • Imprescindibilità della reciprocità • Differenze alla luce delle identità • Parti utili al tutto • Mutualità orizzontale • In altri panni senza rimanerci • Armonia di strumenti diversi • Rimozione di ostacoli per sé e gli altri (4) 	<ul style="list-style-type: none"> • L'agire inclusivo è una relazione di scambio arricchente per entrambi” (STUD_14). • Un dialogo con l'altro per me e per l'altro con me (STUD_2). • “Una palestra per la relazione, per me e per l'altro, per apprendere a partecipare la vita (STUD_13). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tensione verso l'altro in quanto tensione verso se stessi, grazie all'altro. 	<p>L'agire inclusivo è bidirezionale e aiuta grazie all'empatia a riconoscere gli ostacoli allo star bene per sé e per/con gli altri. È opportunità di riflessione, crescita e consapevolezza della propria specificità da co-costruire relazionalmente con l'altro comprendendo, accettando e coltivando, quale competenza empatica, la tensione dialogante propria di uno scambio accrescitivo tra le proprie emozioni riconosciute grazie all'incontro con quelle dell'altro.</p>

Tabella 3: Analisi delle metafore e delle motivazioni (T1)



Al fine di approfondire nel dettaglio il processo alla base del cambiamento di rappresentazioni degli studenti dal momento T0 (prima dell'attività di allobiografia) al momento T1 (dopo l'attività di allobiografia) riportiamo quale ulteriore attività di valutazione formativa l'esplicitazione dei livelli profondi (deep learning) sottostanti agli aneddoti formulati. Questi livelli profondi esplorabili negli aneddoti hanno a che fare con la riflessione su: comportamenti dell'agire inclusivo (single loop learning), corrispondenti strategie dell'agire inclusivo (double loop learning), correlati stati emotivi inerenti l'agire inclusivo (triple loop learning).

L'analisi del corpus testuale degli aneddoti esplicitati dagli studenti nei 3 livelli è stata effettuata, anche in questo caso, tramite coding tematico.

Al fine quindi di comprendere i processi sottesi al cambiamento di rappresentazioni sull'agire inclusivo, in relazione sia all'aneddoto iniziale (T0) sia all'aneddoto riferito all'esperienza dell'allobiografia (T1), si riportano i temi qualitativi e le categorie analitiche attraverso le quali sono stati analizzati i 3 livelli esplicitati dagli studenti durante la formulazione degli aneddoti in T0 e T1⁶.

Tempo	Tema qualitativo (TQ)	Categoria analitica (CA) single loop (L1)	Categoria analitica (CA) double loop (L2)	Categoria analitica (CA) triple loop (L3)
T0	TQ (22 estratti) (12 studenti) Cosa significa per te agire inclusivo	<u>CA1_L1_Adoperarsi per salvare l'altro</u> (12 studenti)	<u>CA1_L2_Presumere di sapere di cosa ha bisogno l'altro</u> (12 studenti)	<u>CA1_L3a_Gratificazione nel soccorrere l'altro</u> (7 studenti) <u>CA1_L3b_Frustrazione per il rifiuto dell'altro</u> (5 studenti)
	TQ (9 estratti) (4 studenti) Cosa significa per te agire inclusivo	<u>CA2_L1_Imparare per sé ascoltando l'altro</u> (4 studenti)	<u>CA2_L2_Ascolto attivo</u> (4 studenti)	<u>CA2_L3_Contentezza per la comprensione di sé tramite l'altro</u> (4 studenti)
T1	TQ (31 estratti) (16 studenti) Cosa significa per te agire inclusivo	<u>CA3_L1_Imparare come rimuovere ostacoli alla relazione tra sé e l'altro</u> (4 studenti)	<u>CA3_L2_Empatia</u> (4 studenti)	<u>CA3_L3_Gioia per la risonanza affettiva di perdersi e riconoscersi nell'altro</u> (4 studenti)

Tabella 4: Valutazione formativa in T0, T1, su 3 livelli di apprendimento: Temi Qualitativi, Categorie analitiche, per i 3 livelli di apprendimento (single loop, double loop, triple loop)

Discussione e conclusioni

I risultati presentati mettono in evidenza alcuni aspetti salienti qui brevemente discussi. L'analisi delle risposte alle domande stimolo al tema-problema prima dell'attività laboratoriale performativa (T0) e successivamente dopo (T1) permettono di evidenziare l'evoluzione delle rappresentazioni dell'agire inclusivo degli studenti proprio a seguito dell'attività svolta su metafore e motivazioni (Tabella 2 e tabella 3) oltre che sui livelli di apprendimento profondo attivati prima e a seguito dell'attività di allobiografia (Tabella 4). In particolare (Tabella 4), gli aneddoti e le rispettive riletture nei tre livelli dell'apprendimento profondo (comportamenti, strategie, stati emotivi) prima dell'attività laboratoriale performativa (T0) fanno emergere due grandi tipologie di rappresentazioni raggruppate nelle due categorie analitiche (CA1, CA2). Nella prima (CA1), in cui si trovano 12 aneddoti degli studenti, la rappresentazione sull'agire inclusivo è clusterizzata in una tendenza ad azioni (comportamenti_CA1_L1) ritenuti esclusivi rivolti esclusivamente all'altro

6 Ai fini del coding tematico riportato in tabella 4, non si riportano, per ragioni di spazio, i sotto-codici, i codici tematici superiori e gli estratti significativi.



in cui si presume di cosa egli ha bisogno (strategie di azione_CA1_L2) e che si riverbera in riflessioni profonde (stati emotivi) che oscillano tra sentimenti di gratificazione nel soccorrere l'altro (CA1_L3a) e frustrazione per il rifiuto dell'altro (CA1_L3b).

Nella seconda categoria analitica (CA2), formulata su 4 aneddoti degli studenti, la rappresentazione sull'agire inclusivo restituisce una tendenza ad azioni (comportamenti_CA2_L1) inclusive che portano guadagni, in termini riflessivi anche a chi agisce in quanto repute azioni basate su ascolto attivo (strategie di azione_CA2_L2) con riflessioni profonde (stati emotivi_CA2_L3) che rimandano alla contentezza di sentire che l'agire inclusivo passa da un rileggere il vissuto dell'altro con i propri occhi trovando una reciprocità in tale sguardo pur nella differenza.

A questa fotografia (Tabella 4) concorrono, quale triangolazione di dati prodotti da altro strumento, le metafore e le concettualizzazioni raccolte in T0 (Tabella 2). Anche in questo caso, con la stessa proporzione tra numero di studenti e raggruppamenti di tipologie di metafore/concettualizzazioni si evince che alle rappresentazioni inerenti gli aneddoti dei 12 studenti precedentemente descritti, corrispondono metafore dell'agire inclusivo concettualizzate in termini di "Tensione verso l'altro come disattenzione verso se stessi e verso l'altro" secondo cui l'agire inclusivo è rappresentato esclusivamente come tensione verso l'altro quale unico soggetto beneficiario di tale agire inclusivo, quest'ultimo esplicito in termini di modalità protettive, salvifiche e in taluni casi sostitutive lungo una prospettiva asimmetrica che precipita in atteggiamenti e comportamenti volti a instaurare dipendenza".

Ciò che sembra cambiare a seguito dell'attività laboratoriale (T1) è riportato in termini di una sola tipologia di rappresentazioni (Tabella 4) che rimandano a una mutata idea dell'agire inclusivo quale profonda conoscenza di sé tramite l'altro e dell'altro tramite sé così da imparare a come rimuovere gli ostacoli alla relazione (comportamenti_CA3_L1) proprio in virtù di una capacità empatica (strategia_CA3_L2) che genera una gioia per la risonanza affettiva di perdersi e riconoscersi nel/con l'altro (stati emotivi_CA3_L3).

Anche in riferimento alle metafore e alle concettualizzazioni raccolte dopo l'attività laboratoriale (T1) presenti in tabella 3 si evidenzia come l'agire inclusivo è ri-semantizzato in termini di "Tensione verso l'altro in quanto tensione verso se stessi, grazie all'altro" in relazione al fatto che l'agire inclusivo è bidirezionale e aiuta a riconoscere gli ostacoli allo star bene per sé e per/con gli altri. E' opportunità di riflessione, crescita e consapevolezza della propria specificità da co-costruire relazionalmente con l'altro comprendendo, accettando e coltivando, quale competenza empatica, la tensione dialogante propria di uno scambio accrescitivo tra le proprie emozioni riconosciute grazie all'incontro con quelle dell'altro".

Un dato non riportato per ragioni di spazio, quale terzo elemento della triangolazione adottata - oltre a: risposte alle domande stimolo al tema problema (a) e alle metafore con concettualizzazione (b) - si riferisce alle risposte alla domanda-stimolo a valenza autoriflessiva sull'esperienza vissuta con allobiografia (c) quale autovalutazione sulla competenza trasversale "empatia" del modello LifeComp.

In sintesi, ciò che si evince da questa sintetica discussione dei risultati è che agire sui contesti per renderli inclusivi (Bocci, 2018) significa anche predisporre attività in classe che sostengono negli studenti la possibilità di vivere esperienze di apprendimento profonde che consentano una presa di coscienza sul proprio modo di pensare e tradurre nella pratica didattica l'inclusione. Tale presa di coscienza si riferisce alla decostruzione e ricostruzione di credenze e assunti che ostacolano l'agire inclusivo a partire dalla disrompenza generata da dispositivi didattici laboratoriali basati sulle arti performative comunque incentrati sul co-educarsi (Goussot, 2015) e sulla co-costruzione di valori inclusivi (Booth & Ainscow, 2014).

Allo stesso modo, alcuni lavori di ricerca inerenti dispositivi formativi inclusivi basati sulle arti performative evidenziano (Martin, et al. 2013) guadagni formativi elevati per gli studenti coinvolti in "arts participation" e, in particolare, per ciò che concerne le competenze personali e sociali (Roy, Dock, 2014; Lenakakis, Koltsida, 2017). Le arti performative e in particolare il teatro assumono una valenza inclusiva nella misura in cui: "[...] *some adults attempt to identify disabled actors on stage, whereas most children are drawn into the mystical arena of theatrical narratives in the performance. In this type of theatre, it is possible to turn disability into ability*" (Gjaerum & Rasmussen, 2010, p. 99).

In funzione di ciò, tali dispositivi, infatti, permettono di rispondere alla domanda di ricerca inerente le condizioni – in termini di intenzionalità educativa e di progettazione didattica – per le quali i linguaggi



performativi diventano veicolo per assumere consapevolezza sulla concettualizzazione/rappresentazione dell'inclusione contribuendo, per via dell'esperienza immersiva vissuta tramite il teatro, di modificare tali assunti. Il pensiero, infatti, affiora da una situazione concretamente esperita (Dewey, 1968) in termini di apprendimento come partecipazione sociale che «*si determina attraverso il nostro coinvolgimento in azioni e interazioni [...] per mezzo di queste azioni e interazioni locali, l'apprendimento riproduce e trasforma la struttura sociale in cui ha luogo*» (Wenger, 1998).

Parimenti all'aspetto legato alla progettazione didattica, risulta centrale l'utilizzo della valutazione formativa (Heritage, 2007; Leveault, 1999) al fine di rendere consapevoli gli studenti in merito al proprio modo di interpretare e agire in maniera competente nella consapevolezza che lo studio dei processi latenti sottesi ai soggetti-nei-contesti-di-apprendimento rappresenta un'ulteriore chiave di gestione pedagogica delle situazioni formative in quanto rappresenta un'opportunità per i soggetti per imparare a mobilitare le risorse in un agire competente in relazione al contesto (Grange & Patera, 2021). In tal senso, l'esplorazione dei 3 livelli di apprendimento profondo (comportamenti, strategie e stati emotivi) interconnessi a rappresentazioni e metafore utilizzate in chiave di valutazione formativa prelude a una disposizione proattiva, generativa, orientata al futuro, capace di inscrivere la formazione in un quadro evolutivo di sviluppo permanente. In chiusura, quanto qui presentato, evidenzia come la scuola che aspira ad essere inclusiva non può esimersi dal riflettere, in termini metodologici sul proprio modo di delineare e declinare la progettazione e la valutazione di attività didattiche così da configurare le esperienze educative quale oggetto di studio didattico foriero di indicazioni migliorative future (Perla, 2013).

Limiti e prospettive

Il principale limite del lavoro è quello di non consentire generalizzazioni dei risultati in ragione dell'esiguità degli studenti che hanno preso parte alle attività. La consapevolezza di tale limite era tuttavia presente già nelle prime fasi della scrittura dell'articolo quantunque il modello di valutazione formativa (rappresentazioni e metafore) unitamente all'esplorazione delle dimensioni profonde dell'agire competente in termini inclusivi possono essere esportati in altri contesti in ottica di replicabilità in ragione dell'esplicitazione dettagliata sia degli aspetti metodologici alla base del lavoro di ricerca sia di quelli pedagogico-didattici.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2015). Traiettorie non lineari per una scuola inclusiva. In M. Sibilio, P. Aiello (a cura di), *ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Astolfi, J.P. (1993). Placer les élèves en "situation-problème"? *Probio-Revue*, 16, 4.
- Boshyk, Y., & Dilworth R.L. (2010). *Action Learning: History and Evolution*. Basingstoke: Macmillan.
- Baldacci, M. (2005). *Unità di apprendimento e programmazione*. Napoli: Tecnodid.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1979). *Mente e natura: un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Black, M. (1960). *Modelli e Archetipi, in Modelli, archetipi, metafore*. Parma: Pratiche.
- Bocci, F. (2018). Contesti e scenari dell'inclusione, In F. Bocci, M. Catarci, M. Fiorucci (eds.), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*. Roma: Roma tre Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Roma: Carocci.
- Bruner, J. S. (2005). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Tr. It. *La mente a più dimensioni*, Roma, Bari, Laterza, 1988).
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press (Tr. It. *La cultura dell'educazione, nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2000)



- Craig, C. J. (2018). Metaphors of knowing, doing and being: Capturing experience in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 300-311.
- Creswell, J.W. (2015). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. London: Sage
- Del Gottardo, E. (2017). *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*. Napoli: Giapeto.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dewey, J. (1968). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- European Commission (EC), (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, COM(2018) 24 final 2018/0008 (NLE).
- Giacconi, C. (2013). Progettare format inclusivi: le rappresentazioni verbali degli insegnanti. In L. Perla (ed.), *Per una didattica dell'inclusione* (pp. 179-195). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gjaerum, R.G., & Rasmussen, B. (2010). The achievements of disability art: Study of inclusive theatre, inclusive research, and extraordinary actors. *Youth Theatre Journal*, 24(2), 99-110.
- Glatthorn, A.A. (1999). *Performance standards and authentic learning*. Larchmont: Eyeon Education.
- Goussot, A. (2015). *I frutti velenosi della Buona scuola*, in <https://comune-info.net/il-2015-della-scuola/>
- Grange, T., & Patera, S. (2021). La valutazione formativa per sostenere lo sviluppo della dimensione profonda dell'agire competente. Un caso di studio. *Education Sciences & Society*, 2, 47-61.
- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145
- Howarth, M. L. (2013). *Metaphor and Neuroscience: Implications for Online Learning*. London: Routledge, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.011>
- Karadag, R., Gültekin, M. (2012). The Metaphors That Elementary School Students use to Describe the Term "Teacher". *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 8 (1), 69-83.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41, 4, 212-218.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis. A Guide to Methods, Practice and Using Software*. London: Sage.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1998). *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani (ed. or. 1980).
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laveault, D. (1999). Autoévaluation et régulation des apprentissages. In Depover C. & Noël B. (eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes*. Brussels: De Boeck
- Lenakakis, A., & Koltsida, M. (2017). Disabled and non-disabled actors working in partnership for a theatrical performance: a research on theatrical partnerships as enablers of social and behavioural skills for persons with disabilities. *Research in Drama Education*, 22(2), 251-269.
- Limone, P. (2013). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Martin, A. J., Mansour, M., Anderson, M., Gibson, R., Liem, G., & Sudmalis, D. (2013). The Role of Arts Participation in Student's Academic and Nonacademic Outcomes: A Longitudinal Study, Home, and Community Factors. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 709-727.
- Martinez, M. A., Sauleda, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning, *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- Maturana, H. R., Varela, F. J. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimension of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Nye, A., Foskey, R., Edwards, H. (2014). Collegial reflection on the meaning of metaphors in learning: Emerging theory and practice. *Studies in Continuing Education*, 36(2), 132-146. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2013.796921>
- Patera, S. (2019). Life skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, soft skills, transversal skills: come orientarsi? Un'analisi dei principali documenti prodotti dalle organizzazioni internazionali. *Scuola democratica*, 10, 1, 195-208. Bologna: Il Mulino.
- Patera, S. (2020). L'esplorazione delle pratiche pedagogico-didattiche dei docenti. La ricerca di Guayaquil (Ecuador). In Ellerani P., Patera S., *Il modello pedagogico-didattico "espansivo" delle scuole salesiane in Ecuador. Una ricerca culturale sulle pratiche quotidiane dei docenti. Dall'implicito all'esplicito*. Roma: Armando.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.



- Pellerey, M. (2004). Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento delle competenze. In AA.VV., *Apprendimento di competenze strategiche*. Milano: Franco Angeli.
- Perla, L. (2013). Per una didattica dell'inclusione a Scuola: orientamenti per l'azione. In L. Perla (ed.), *Per una didattica dell'inclusione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141
- Riva, M.G. (2006). Il teatro come dispositivo pedagogico. In C. Covato (ed.), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate* (pp. 115-140). Milano: Guerini.
- Rivoltella, P. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*. Brescia: Scholè, Morcelliana.
- Rivoltella, P. (2020). *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli
- Roy, D., & Dock, C. (2014). Dyspraxia, drama and masks: Applying the school curriculum as therapy. *Journal of Applied Arts & Health*, 5(3), 369-375.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., & Cabrera Giraldez M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Vygotskij, L.S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. (L. Mecacci, trad.). Roma-Bari: Laterza. (ed. or.1934)
- Wegner, E., Nückles, M. (2015). Training the brain or tending a garden? Students' metaphors of learning predict self-reported learning patterns. *Frontline Learning Research*, 4, 95-109. doi:10.14786/flr.v3i4.212
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford: Oxford University Press.