



Approcci performativi per l'innovazione sociale. Il modello della Poti Academy

This is the peer reviewed version of the following article:

Original:

Romano, A., Occhini, L. (2020). Approcci performativi per l'innovazione sociale. Il modello della Poti Academy. ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION, 8(1), 510-531 [10.7346/sipes-01-2020-35].

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/11365/1113037> since 2020-07-07T13:34:09Z

Published:

DOI:10.7346/sipes-01-2020-35

Terms of use:

Open Access

The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license.

For all terms of use and more information see the publisher's website.

(Article begins on next page)

Approcci performativi per l'innovazione sociale. Il modello della Poti Academy

Performative Approaches for social innovation. The Model of the Poti Academy

Alessandra Romano

Dipartimento di Scienze della formazione, scienze umane e della comunicazione interculturale, Università di Siena
– alessandra.romano2@unisi.it

Laura Occhini

Dipartimento di Scienze della formazione, scienze umane e della comunicazione interculturale, Università di Siena
– laura.occhini@unisi.it

The article introduces the methodological path and the first outcomes of a participatory research project aimed at analyzing and testing the performative learning methods of the *Poti Pictures Academy*, used for the training of disabled actors (Kolb, 1984; Di Nubila, & Fedeli, 2010). Questions of research are: what outcomes in terms of autonomy, relational, expressive and metacognitive skills can be elicited through those methods? How and to what extent can the drama-based methods be adopted with people with cognitive impairments? In order to address those questions, the contribution describes the training path of the *Poti Academy*, and explores the efficacy of the performative methods in building transformative outcomes with people with disabilities and in producing social innovation in short medium, long term range.

Key-words: social innovation; inclusion; intellectual disability; performative art-based methods; transformative learning; Poti Pictures.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

L'articolo è frutto del lavoro congiunto e dello scambio di riflessioni tra le due Autrici. Solo per responsabilità scientifica, si specifica che Alessandra Romano è autrice dei § 1, 3 e 4, Laura Occhini è autrice dei § 2, 5 e 6, mentre il § 7 è scritto in collaborazione dalle due Autrici.



1. Storia di una ricerca inclusiva. Per validare hai bisogno di collaborare

La vita dei ricercatori accademici è attraversata dallo sforzo di coniugare ciò che si insegna con ciò che si studia. In questa parabola può capitare di intercettare progetti sfidanti che si occupano di tematiche che caratterizzano i nostri insegnamenti in aula. È questo il caso del Progetto di ricerca partecipativa che le due autrici del presente contributo e la Casa Cinematografica *Poti Pictures* hanno avviato nel mese di settembre 2019¹.

La *Poti Pictures* (<http://www.potiPicturess.com/official/#>) si colloca all'interno della cooperativa sociale "*Il Cenacolo*", da anni è attiva nel settore della promozione culturale e sociale nel territorio aretino². Gli attori protagonisti sono persone con disabilità intellettiva e sensoriale, generalmente a medio e alto funzionamento adattivo.

Il progetto si presenta fin da subito ambizioso: avviare una casa cinematografica che non produca corti e videoclip come "animazione sociale", ma realizzi prodotti cinematografici di spessore, dalla vocazione fortemente attivistica ed emancipativa, con attori "speciali", tradizionalmente a rischio di marginalizzazione e qui formati professionalmente.

Come gli stessi fondatori riportano, la finalità della *Poti Pictures* è «fare promozione e cultura sociale, senza cadere nel pietismo, utilizzando il mezzo audiovisivo come mezzo di comunicazione e di inclusione, cercando nel nostro piccolo di superare le barriere e gli ostacoli della disabilità senza snaturare le caratteristiche di chi sta davanti alla camera da presa» (Daniele Bonarini, regista e fondatore). Trovare finanziamenti, arruolare aspiranti attori promettenti, realizzare prodotti cinematografici competitivi nel circuito dei festival internazionali, senza tradire la *mission* emancipativa: queste erano le sfide di fronte a cui si trovavano i membri della *Poti Pictures*. Dopo i primi anni, cominciano ad arrivare i riconoscimenti e la notorietà su un piano nazionale e internazionale. In questa scia è nata l'idea di creare uno spazio permanente di formazione e promozione umana, denominata *Poti Pictures Academy*, che ha trovato una forma istituzionalizzata a partire dal 2019.

La *Poti Academy* si prefigge l'obiettivo di offrire formazione cinematografica ad aspiranti attori con disabilità intellettive, sensoriali e/o fisiche, funzionale a migliorare le capacità relazionali e i legami che ciascuno instaura con le comunità di appartenenza. Il processo chiave è la coltivazione della consapevolezza emozionale, per meglio dire delle "consapevolezze emozionali", attraverso un percorso strutturato di alfabetizzazione e riconoscimento emozionale e l'acquisizione di tecniche cinematografiche calibrate sulle diversità molteplici dei singoli partecipanti in gioco.

Il lavoro di formazione prevede registi, *actor coach*, sceneggiatori, professionisti

- 1 Il contributo si situa in un processo di ricerca su committenza finalizzato alla validazione del Metodo dell'*Academy*. Non è presente un conflitto di interessi dichiarato poiché sono state messe in atto procedure per preservare la rigore dell'impianto metodologico e arginare l'effetto delle aspettative della committenza.
- 2 La cooperativa, in collaborazione con istituti privati di riabilitazione, supporta persone con disabilità verso un percorso di deistituzionalizzazione con accessi a strutture intermedie (Comunità Alloggio) o verso la vita indipendente (Appartamenti Assistiti). La cooperativa si occupa soprattutto di percorsi di inserimento lavorativo (da: <http://www.cooperativailcenacolo.it/index.php>).



del settore educativo, che già da tempo avvertono l'esigenza di avere uno sguardo di validazione scientificamente fondato, che permetta di formalizzare i metodi che di fatto esercitano nei loro percorsi di pratica attoriale. Per le due ricercatrici si tratta di un'occasione di ricerca partecipativa che consente loro di contaminarsi con le pratiche di formazione esperienziale che si stanno affermando nel campo degli approcci all'inclusione sociale di adulti con disabilità. La ricerca partecipativa intenda validare il *Modello* della *Poti Academy* e testarne le ricadute in termini di innovazione sociale a basso, medio e lungo raggio.

2. «Non accettarmi come sono»

Abbiamo rubato a Feuerstein la frase con cui titoliamo questo paragrafo (Feuerstein & Falik, 2013), perché ai suoi studi sull'*apprendimento mediato* si ispira l'esperienza di alfabetizzazione emotiva, cognitiva, relazionale e professionale alla base della *Poti Academy*. L'assunto teorico di partenza è quello che ipotizza le strutture cognitive umane come parzialmente modificabili dall'apprendimento. Anche l'intelligenza, in quest'ottica, deve essere concepita come uno "stato" piuttosto che un "tratto" immutabile e, in quanto tale, caratterizzato da plasticità (Feuerstein *et al.*, 2013). Un'ipotesi che – per quanto in anticipo sui tempi – avrà successive conferme scientifiche nelle ricerche sulla plasticità neurale e negli studi nell'ambito delle neuroscienze (Cheng, & Jin, 2019; Lifshitz, 2020) ma, soprattutto, troverà riscontro nell'applicazione pratica nelle aree della valutazione e dell'inclusione (De Robertis, 2017; Besio, 2019).

Sinteticamente: se l'intelligenza e le strutture cognitive umane sono modificabili, il cambiamento può essere conseguito attraverso una forma di apprendimento che, stimolando la plasticità neuronale, determina una modificazione negli schemi cognitivi o nel comportamento dell'individuo che sia osservabile e valutabile. In questo senso – e soprattutto in riferimento alla disabilità intellettiva (Roberts & Richmond, 2014) – il cambiamento sarà tanto più efficace quanto più l'esperienza di apprendimento è frutto di una mediazione operata nella selezione di stimoli da offrire al ricevente all'interno di un setting protetto, nell'oggettiva valutazione delle risposte ottenute ad apprendimento avvenuto e tenendo presente il valore irrinunciabile della relazione interpersonale fra mediatore e ricevente (vedi fig 1).

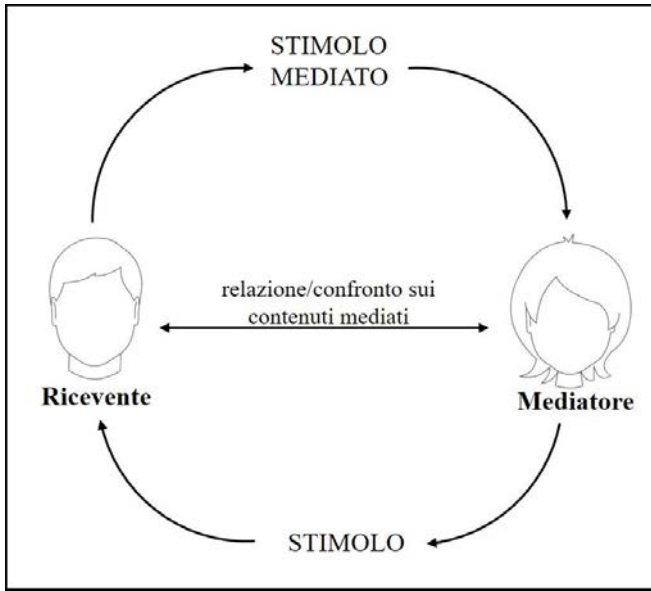


Fig. 1: I principi base dell'apprendimento mediato

Partendo da questi presupposti, ci sembra opportuno fornire un brevissimo inquadramento clinico delle sette persone che partecipano al percorso. Le indicazioni generali sono state fornite dalla Sara Borri (psicologa e *actor coach* del progetto) e, in alcuni casi, appaiono parziali (quando non incomplete o indefinite) per scelte familiari dei partecipanti o per diagnosi mai approfondite. Alcune integrazioni sono, invece, frutto dell'osservazione diretta dei partecipanti durante gli incontri in presenza delle ricercatrici.

I sette partecipanti al progetto - tre donne e quattro uomini - sono adulti con disabilità intellettiva (da ora indicata con l'acronimo DI) e disturbi neurocognitivi acquisiti (da ora indicati con DNC) afferenti ai servizi offerti dalla Cooperativa Sociale *Il Cenacolo* (vedi nota 3) della quale la Casa Cinematografica è parte integrante. Quattro di loro sono inseriti in un progetto di vita autonoma condotto dall'Istituto di Agazzi³ e, tutti, sono inseriti in attività lavorative che sottostanno al programma personalizzato di indipendenza. Hanno un'età che varia dai 48 ai 62 anni e la disabilità intellettiva è, spesso, in comorbidità con altri disturbi del neurosviluppo (spettro autistico, disturbo della comunicazione sociale), con disturbi di personalità o psicotici. Il livello di gravità della disabilità intellettiva varia da lieve a media ma corre l'obbligo di specificare che l'indicazione è riferita ai nuovi criteri diagnostici introdotti con il DSM-5 (A.P.A., 2013). Secondo questi ultimi, infatti, l'inquadra-

3 *L'Istituto Privato di Riabilitazione "Madre della Divina Provvidenza"* (Agazzi - Arezzo) opera da molti anni nel campo della disabilità, al fine di promuovere un concreto miglioramento delle condizioni fisiche e psicologiche delle persone che ad esso accedono. L'Istituto declina la sua attività in termini di abilitazione/riabilitazione, assistenza e supporto alla autonomia di vita, secondo i criteri previsti dalla normativa vigente per i servizi sanitari, i servizi ad alta integrazione socio-sanitaria e quelli relativi ad interventi sociali (da: <https://www.istitutoagazzi.it/>).



mento nosografico include, in maniera preponderante rispetto all'approssimazione fornita dal solo QI, il livello di funzionamento adattivo della persona nelle aree concettuali, pratiche e sociali. È necessario sottolineare che, se da un punto di vista diagnostico gli individui rientrano all'interno del livello più lieve di gravità DI, il funzionamento adattivo relativo all'ambito sociale è, per alcuni di loro, più coerente con un livello di gravità moderato. All'inizio del percorso dell'*Academy*, infatti, le competenze comunicative di alcuni facevano rilevare una ristrettezza del lessico (ad esclusione di Paolo⁴ che possiede un ottimo linguaggio e un vasto vocabolario); alcuni stimoli sociali venivano interpretati in maniera errata o, spesso, amplificati (soprattutto per quel che concerne il giudizio o l'espressione dell'affettività). Si osservava, inoltre, una scarsa autonomia nelle decisioni accompagnate da una bassa autostima. Sostegno verbale e rinforzi positivi erano necessari in molte fasi del percorso. L'unico uomo con DNC (Fabio - 48 anni - ictus ischemico - afasia) ha un livello cognitivo superiore agli altri anche se le competenze emotive non corrispondono al piano cognitivo (né per quanto riguarda l'espressione né per l'esperienza del vissuto); questa sua caratteristica lo porta, spesso, a esprimere verbalmente il sentirsi diverso dagli altri partecipanti (*"Loro, i disabili, mentre io..."*).

Come si può intuire, i partecipanti si conoscono tra loro da alcuni anni e hanno avuto occasione di lavorare insieme in altri progetti. La reciproca conoscenza - come vedremo - risulterà essere un elemento facilitatore poiché permette di ottimizzare il tempo necessario a creare un clima di gruppo positivo e la coesione indispensabile a sperimentarsi nelle performance di alfabetizzazione emotiva.

Questo, in teoria, il quadro con il quale iniziare a lavorare se ci affidassimo alla sterile anamnesi o se, partendo dalle abituali premesse degli approcci psicoeducativi a persone adulte con DI, il *"ciò che possiamo fare nonostante..."* sarebbe la poco sfidante premessa del *"...ciò che loro non sono in grado di fare"*: una strategia di assistenza che intrattiene ma non forma, che mantiene l'abituazione al compito ma raramente si concentra sull'incremento delle competenze. È necessario, invece, andare oltre: i partecipanti della *Academy* sono professionisti con cui lavorare con *"ciò che loro sanno fare nonostante non lo si sia ancora capito"*. Nell'*Academy* nessuno viene accettato per ciò che è già: si resta, partecipanti, in attesa di scoprire ciò che si è in grado di diventare.

3. "Definire un metodo non è mai semplice"

Che cosa significa validare un metodo di formazione? Come si valuta l'efficacia di una metodologia nel produrre risultati trasformativi con partecipanti con disabilità? Quali strumenti consentono di rilevare risultati di apprendimento che hanno a che fare con competenze relazionali, interazionali, performative? Queste sono alcune delle questioni che abbiamo intercettato nel nostro studio. Come ricercatrici, interessate, rispettivamente, ai processi di apprendimento e di sviluppo da angolature e posture disciplinari differenti, ci trovavamo di fronte a uno scenario incerto. Da una parte avevamo una metodologia di formazione che aveva trovato nell'espe-

4 Paolo è il partecipante "più esperto" avendo partecipato alla prima classe dell'*Academy* (2018/2019) e partecipando ora alla seconda classe. Il regista e l'*actor coach* hanno valutato, in stretta collaborazione, che la partecipazione al secondo anno e alla seconda classe dell'*Academy* potesse costituire un volano evolutivo.



rienza e nei riconoscimenti internazionali la sua messa alla prova empirica. Dall'altra parte eravamo interessate a comprendere:

- a) quali *outcomes* in termini di apprendimento, riconoscimento emozionale, consapevolezza, fluidità di interazione sociale i partecipanti alla *Poti Academy* fossero in grado di raggiungere;
- b) quali risultati in termini di innovazione sociale a breve, medio e lungo termine il lavoro dell'*Academy* fosse in grado di generare.

I nostri costrutti concettuali fanno riferimento al framework dei *disability studies* (Medeghini *et al.*, 2013; Medeghini, 2015; Goodley, 2018; Dirth & Branscombe, 2018; Bocci & Gueli, 2019), ai contributi più recenti della teoria trasformativa dell'apprendimento adulto (Mezirow, 2003), agli studi sulle arti performative nel campo della metodologia della formazione (Di Nubila & Fedeli, 2013; Strati, 2019; Fabbri & Romano, 2017; Manfreda & Colazzo, 2019; Strati, 2019), agli studi sulle metodologie post-qualitative (Gherardi *et al.*, 2017; Gherardi, 2019), non ultimo alle indicazioni metodologiche della *Collaborative Educational Research* (Shani *et al.*, 2014; Fabbri, 2019). Ci siamo mosse all'interno di una costellazione di riferimenti che ci aiutavano ad essere immerse ma non "sommese" dall'esperienza di ricerca.

Il percorso di ricerca si è esteso per l'intera annualità dell'*Academy*, da novembre 2019 a marzo 2020. Incontri preliminari di coprogettazione della ricerca sono stati condotti a partire già dalla primavera del 2019. Abbiamo adottato un set di strumenti di indagine che comprendeva: osservazioni sistematiche partecipanti, griglie di analisi, valutazioni cliniche, interviste ai partecipanti, interviste ai formatori, interviste doppie ai genitori dei partecipanti, *debriefing*, analisi delle note che hanno prodotto nel corso e al termine degli incontri e del diario di bordo del regista e dell'*actor coach*. Abbiamo raccolto una ricchezza di materiale che restituiva la complessità del percorso formativo e dei guadagni che erano stati fatti dai partecipanti. Abbiamo privilegiato un approccio di valutazione multilivello, attraverso una triangolazione metodologica degli strumenti di valutazione (qualitativi, clinici ed etnografici) (Gilardi & Lozza, 2009), che ha permesso di verificare la stabilità dei risultati ottenuti con diversi metodi, nonché di rafforzare la congruenza dei risultati, esplorando diversi punti di osservazione.

3.1 Il Metodo Poti

Il *Metodo Poti* è un metodo *experience-based*, basato sull'apprendere attraverso l'esperienza performativa ed emozionalmente connotata (Fabbri & Romano, 2017).

I metodi simulativi *experience-based* afferiscono ad un approccio di tipo post-esperienziale, che ha superato il contributo originario di Kolb sull'*experiential learning* (1984): indicano tecniche di conduzione di gruppi e pratiche performative che coniugano l'apprendere attraverso il fare qualcosa con l'apprendere da ciò che si sta facendo. I metodi performativi *experience-based* sono multimediali, poiché implicano l'utilizzo del:

- mediatore attivo (facendo esperienza concreta diretta della situazione che si intende rappresentare, come nel caso delle metodologie simulative di tipo *performance-based*);



- mediatore analogico (riproducendo attraverso drammatizzazioni e giochi di ruolo strutturati la situazione che si intende rappresentare, come nel caso delle metodologie simulate *art-based*, quali *role-playing*, teatro sociale);
- mediatore linguistico-simbolico (praticando nella performance regole e *script* di interazione sociale appresi consapevolmente e inconsapevolmente);
- mediatore iconico (servendosi di concetti, costrutti e immagini per simulare la realtà che si intende rappresentare, come nelle tecniche di scenario simulato).

Il *Metodo Poti* allinea l'apprendimento emozionale ed espressivo attraverso l'esperienza della *performance* con l'apprendimento di tipo metacognitivo e riflessivo a partire da quell'esperienza. I partecipanti non agiscono soltanto, ma sono sollecitati a sviluppare competenze critiche e metacognitive a partire da ciò che di concreto performano. La declinazione operativa si articola nelle seguenti fasi:

1. Prima fase: *alfabetizzazione emotiva*. Gli obiettivi di apprendimento e sviluppo sono conoscere le proprie emozioni, il proprio corpo, saper dare un nome a ciò che si prova. Sono previsti esercizi con i quali si inizia a esplorare la corporeità, i limiti e le capacità. Il percorso è diviso in tre step: (a) il *training emotivo*, (b) il *training interpretativo*, (c) il *training esperienziale*. L'analisi delle singole fasi sarà descritta nel paragrafo 5.

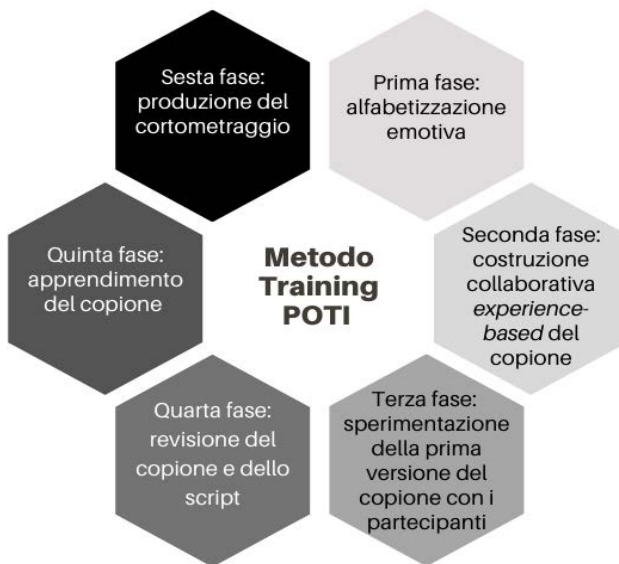


Fig. 2: L'articolazione per fasi del Metodo Poti

2. Seconda fase: *costruzione collaborativa experience-based del copione*. Possiamo parlare di scrittura immersiva e cocreativa del copione del cortometraggio. La scrittura del copione non è un atto isolato a cura dello sceneggiatore, quanto un processo iterativo, condiviso tra sceneggiatore, *actor coach* e regista, a spirale, che include momenti di progresso a momenti di revisione e modifica di



quanto redatto, alla luce degli incontri con i partecipanti. Possiamo anche utilizzare la metafora del “copione sartoriale”, cucito su misura degli attori che dovranno interpretarlo. È un percorso di sceneggiatura di tipo *bottom-up*, induttivo, che muove dall’incontro e dall’osservazione dei partecipanti, dalle interazioni e conversazioni con questi, dall’apertura e dalla disponibilità a coglierne sfumature, micromovimenti, cenni col capo, smorfie, fino ad arrivare a una prima bozza confezionata.

3. Terza fase: *testing e sperimentazione* della prima versione del copione con i partecipanti.
4. Quarta fase: *revisione* del copione e dello script.
5. Quinta fase: *percorso di apprendimento* del copione.
6. Sesta fase: *produzione del cortometraggio* con équipe professionali.

Daniele, il regista, descrive il *flow* di processo che conduce dall’apprendimento del copione alla produzione del cortometraggio per ciascuna scena nel suo diario di bordo riflessivo:

Microfasi	Descrizione narrativa
Letture e comprensione del testo	<i>L’obiettivo principale è riuscire a far comprendere ai partecipanti il significato del testo e soprattutto del sottotesto. Date le profonde difficoltà cognitive (specie di alcuni), ci siamo scontrati spesso con questo problema: la comprensione era profondamente difficile da raggiungere e, una volta raggiunta, il giorno dopo, dovevo ricominciare da capo perché alcuni si erano scordati il significato della scena. Così, alla ricerca di un metodo che funzionasse, mi sono basato sulle loro esperienze, ho iniziato ad utilizzare storie di vita vissuta o situazioni reali per fargli comprendere il testo. Nel momento in cui utilizzavo esempi o similitudini, erano in grado di riportarlo al testo che stavamo studiando. L’errore che facevo era non tenere conto dei limiti oggettivamente invalicabili e questo mi creava profonda frustrazione.</i>
Memorizzazione delle battute	<i>La seconda fase doveva essere subordinata alla prima, in quanto la memorizzazione di battute era estremamente più semplice se utilizzavo vocaboli e frasi a loro più vicini alla realtà. Mi vedevo costretto a rivedere la sceneggiatura, sulla base delle prove e delle battute che venivano loro più spontanee. Per memorizzarle, non usavo un metodo specifico se non “provare, provare, provare”. Io leggevo la scena per intero per poi fargliela ripetere, a pezzetti, fino a che non riuscivano a ricordarla tutta intera. Con il sistema di comprensione prima e memorizzazione poi, alcuni riuscivano a ricordarsi meglio le battute e riuscivo ad ottenere un dialogo di 6/7 battute ciascuno, senza interruzioni.</i>
Studio delle emozioni	<i>Come aiutare i partecipanti nella gestione delle emozioni? Mi accorsi subito che dire a uno di loro: “in questa scena ho bisogno che tu tiri fuori l’ansia!” era un po’ come parlargli in giapponese e soprattutto che né lui, né gli altri avevano la minima idea che potessero esistere anche delle sfumature emotive. Serviva un’alfabetizzazione emozionale. Come per la prima fase, decisi di usare esempi concreti di vita vissuta. Se avevo bisogno di un’emozione di solitudine, di abbandono e di orgoglio ferito, chiedevo a loro di tornare con la mente a quando li brontolai pesantemente. Per un altro, facevo esempi del tipo “Sei al centro diurno, vuoi ancora pasta, come la chiedi?”. Questo sistema funzionava! Allora ripeteva la prima fase, poi la seconda ed una volta che sapevano interpretare tutta la scena a livello di comprensione e di memoria, procedevo a portarli sul piano emotivo che intendevo dare al personaggio.</i>



Microfasi	Descrizione narrativa
Memorizzazione delle battute in scena	<i>Mentre nelle prime 3 fasi stavamo seduti ad un tavolo, per ottenere una maggiore concentrazione, nell'ultima fase, la messa in scena, simulavamo il set e quindi aggiungevo movimenti ed interazione. Sapevo che anche a livello fisico avrei dovuto trovare delle soluzioni e qualcuno che mi potesse aiutare. Alcuni non sembravano riuscire a gestire due cose contemporaneamente (battuta e movimento) ed ogni gesto sembrava robotico e meccanico. Simulando le parole del set (motore, ciak, azione, stop) provavamo la scena fino al raggiungimento di un risultato accettabile. Sapevo bene che le quattro fasi andavano ripetute ad ogni lezione perché dopo appena due giorni riuscivano a dimenticare tutto, tuttavia, più andavamo avanti, meno occorrevo tentativi di portare a casa un "ciak buono". L'obiettivo quindi era quello di giungere sul set più preparati possibile e di riuscire in appena mezz'ora (tempo solitamente concesso al regista per la messa in scena prima del ciak), a far riaffiorare tutte le lezioni intraprese nei mesi precedenti.</i>

Tab: 1 – Articolazione del percorso di apprendimento del copione

Rifacendoci al *framework* delle metodologie *experience-based* (Fabbri & Romano, 2017; Romano, Bracci, Fabbri, & Grange, 2018), possiamo delineare quali sono le caratteristiche del *Metodo Poti*:

- l'immediatezza delle azioni da svolgere;
- l'elevato grado di partecipazione dei partecipanti, la materialità delle attività da compiere;
- il livello di strutturazione del setting, la flessibilità e la negoziabilità di ruoli e compiti nelle attività di improvvisazione e di esercizio del ritmo;
- l'orientamento *person-oriented*, sia in termini di processo che di strutturazione e articolazione dei contenuti, personalizzati e "cuciti" su misura di ogni partecipante;
- la valorizzazione del fare e dell'*active learning*, e uno stretto collegamento tra oggetti pratici e cognitivi (si lavora su esperienze concrete ed attuali, e su situazioni di vita reale);
- la centralità dell'ambiente e delle caratteristiche del setting, predisposte per consentire movimento, formazione di piccoli gruppi, discussione;
- lo spazio concesso alla socializzazione e alla cooperazione tra i partecipanti, per stimolare l'interazione e il coinvolgimento, adottando stili comunicativi che facilitino la partecipazione;
- la trasferibilità dei guadagni comunicativi dei partecipanti nelle situazioni della loro vita quotidiana.

La conoscenza attivata è (a) relazionale (Wenger, 1998; Gherardi *et al.*, , 2016), che nasce dal fare insieme tra più individui, (b) incarnata (Carlson *et al.*, 2007), per cui ciò che si apprende è ciò che si sperimenta in prima persona all'interno di contesti fisici, e (c) emotiva, per cui si apprende ciò che è affettivamente significativo e quotidianamente utile, e i processi di apprendimento sono *emotionally-driven* (Taylor, 2009). La caratterizzazione più importante del *Metodo Poti* è la fascinazione della corporeità, il coinvolgimento fisico degli attori che sono chiamati a fare qualcosa concretamente, che possa essere uno spettacolo teatrale, una performance, un gioco di espressività (Santi, 2016; Zorzi, Camedda, & Zorzi, 2019).



4. L'Academy esiste perché ci siamo tutti. Gruppi performanti e performance gruppali

L'obiettivo della costruzione partecipativa del *Metodo Poti* è realizzare un progetto formativo che promuova uno sguardo critico verso tutte quelle strutture normative che considerano la disabilità come abilità diversa, capace di rendere protagonisti gli attori, che vadano oltre la prospettiva *normality-based* secondo cui c'è qualcuno che include qualcun altro. Nelle parole di Enrico Saccà, lo sceneggiatore: «...il metodo non è teatroterapia. Non serve ad elaborare traumi o vissuti indesiderati attraverso il mediatore della drammatizzazione. In quanto coprogettatori del metodo, precisiamo che non è terapia occupazionale per persone con difficoltà attraverso il teatro. Noi non produciamo recite o spettacoli sociali. Il Metodo Poti è un percorso formativo finalizzato alla formazione di attori professionali all'interno di un'Academy riconosciuta e certificata».

Il percorso che ha condotto alla costituzione dell'Academy non è stato privo di tornanti e ostacoli. Gli educatori coinvolti, il regista e l'*actor coach* più volte lo raccontano: «[...] tante volte ci siamo chiesti e ci chiediamo se quello che facciamo con gli attori è giusto, se è davvero una strada che permetterà loro di guadagnare una posizione e un riconoscimento sociale. Perché no, soprattutto un riconoscimento economico. Poter stipulare contratti a tempo indeterminato come attori è stato il primo step di una strada verso le autonomie. Spesso ci siamo domandati se il nostro progetto fosse in grado davvero di ribaltare prospettive dominanti. Non volevamo avere la pietà o la compassione del pubblico. Noi volevamo formare attori che recitassero in produzioni cinematografiche di altissima qualità che gareggiassero all'interno di circuiti internazionali. Sembrava una missione visionaria, poi sono arrivati i premi, i riconoscimenti, la fama internazionale, e finalmente il viaggio in America» (Daniele, regista).

Il metodo è caratterizzato da un rovesciamento della normocentralità di alcune visioni di integrazione. Non sono gli attori disabili a dover entrare nel mondo dei normodotati. Sono professionisti normodotati che si pongono al servizio degli attori, indipendentemente dalla loro neurodiversità. «Togliere le differenze tra attori disabili e attori normodotati era forse il risultato più grande che potevamo aspettarci attraverso i cortometraggi» (Sara, *actor coach*). È questa la ricaduta in termini di inclusione sostenibile: decostruire le categorizzazioni dominanti della normodotazione, rovesciare l'ordine di potere dove c'è qualcuno che ha una posizione di superiorità e qualcuno che – in quanto neurodiversità – ha una posizione di subalternità.

Uno dei momenti "A-ah!" (Mezirow, 2003), più trasformativi e significativi di questo percorso di ricerca è stato quando Fabio, l'attore con disabilità cognitiva acquisita, ha esordito con una battuta dai ritmi e dal tempo perfetto. Non era programmata, gli attori erano alle prese con la sessione di apprendimento del *senso* del ritmo e dell'azione scenica. Tutti sono rimasti senza parole, hanno provato a chiedergli spiegazioni di come ci fosse riuscito, ma lui ha solo balbettato con aria confusa. La battuta era perfettamente appropriata, eppure non poteva essere da lui "esplicata". Come consentire a persone con difficoltà di acquisire la ritmicità scenica e la sequenzialità cinematografica che non corrisponde alla sequenzialità temporale? Fabio, con una sorta di semplicità geniale, ci era riuscito. Aveva performato la sequenzialità ritmica prima ancora di avere parole a sufficienza per spiegare di averla compresa. O meglio: non avrebbe mai trovato catene parole e connessioni



logico-verbali utili a spiegare ciò che aveva capito. Semplicemente l'aveva agito. L'aveva praticato.

Nella logica performativa, il perimetro del *setting* esperienziale in cui si svolgono le attività viene a configurarsi come un mondo a parte, le cui regole del gioco, tuttavia, sono in un rapporto di co-determinazione con le regole della grammatica sociale delle situazioni rappresentate. Non conta il singolo attore: il metodo funziona perché fondato su una dimensione comunitaria. È il gruppo che permette di rappresentare le scene, è il gruppo che funziona da acceleratore di apprendimento, è il gruppo che performa ogni scena, anche quando le inquadrature riguardano solo alcuni attori, anche quando l'attenzione del pubblico è solo su un unico attore. In ogni incontro viene rimarcato che l'efficacia dell'azione scenica è nello spazio liminale del gruppo: è uno spazio terzo, di interconnessione tra le forze e le fisicità di tutti gli attori umani e non umani che intervengono su quella potenza scenica. È il gruppo performante e che performa. Prendiamo in prestito dal lessico delle metodologie *art-based* l'espressione di processo di cocostruzione e cocreazione di un'estetica condivisa, per indicare quella danza tra rispecchiamento, ampliamento, creatività, performance, interpretazione e improvvisazione che il gruppo attraversa nelle sessioni di recitazione (Della Cagnoletta *et al.*, 2018). In questo senso, il lavoro artistico del gruppo e attraverso il gruppo facilita anche quei passaggi che muovono da un livello di idealizzazione ("*Farò quella parte benissimo*"), o di svalutazione ("*Non so recitare quel ruolo*"), per arrivare a un piano di realtà ("*Questo è ciò che posso fare oggi, per recitare meglio ho necessità di esercitarmi e di provare più volte*").

La dimensione gruppale del *Metodo Poti* offre ai partecipanti un clima di collaborazione, condivisione (Martinson & Jackso, 2015), in cui gli scambi siano gestiti secondo modalità definite da leadership orizzontale e da reciprocità. In quanto attività *performative-based*, induce comportamenti emulativi in cui spesso si impara osservando il comportamento altrui e imitandolo, praticandolo, integrandolo con i propri modi di tematizzare le situazioni.

Vigono criteri di appartenenza, di fiducia e sicurezza che facilitino l'esplorazione creativa di tutte le possibili performance: il clima di solidarietà contrattuale (Mezirow, 2003, p. 187) tra i partecipanti contribuisce ai loro apprendimenti e all'acquisizione di competenze metacognitive per gestire le emozioni e le angosce. Tali processi possono avvenire a condizione che i partecipanti sentano di essere in un *safe-environment*, in un contesto protetto dove sono portatori degli stessi interessi e condividono esperienze analoghe. Lo snodo relazionale che si viene a costituire richiama più l'assetto dell'*entanglement* tra attori, elementi materiali, facilitatori, regista, *actor coach* che del gruppo. L'esito è un reticolo di interconnessioni, complesse, a doppia trama. L'intero percorso può essere interpretato come un'oscillazione continua tra "fare arte" e "stringere connessioni", in cui si intrecciano storie individuali e storie di gruppo, tra *performance* creativa e creatività performata.

I benefici che derivano riguardano evoluzioni nell'area emotiva, relazionale, comunicativa, metacognitiva e delle autonomie. Il guadagno che hanno fatto i partecipanti all'*Academy* è stato transitare *dall'essere* l'esperienza scenica *all'aver* l'esperienza scenica, apprendendo a cercare soluzioni propositive ed emozionalmente mediate per esprimere anche sentimenti negativi e conflittuali. Come tematizzare e restituire ai partecipanti questi guadagni? Essere consapevoli delle proprie potenzialità, conoscere ciò che si è in grado di fare nell'*hic et nunc*, soverchiare i propri limiti, sono competenze metacognitive che i partecipanti hanno acquisito nell'*Academy* e grazie all'*Academy*.



5. Il *training* emotivo: verso la consapevolezza

È fuor di dubbio che la psicologia abbia spesso utilizzato il cinema come elemento di sostegno alla terapia (Smithikrai, 2016; Bersani, 2018), come oggetto di studio attraverso il quale indagare la rappresentazione sociale del disagio psichico (Valdré, 2019) e come supporto alla formazione clinica dei terapeuti (Graziano & Albasi, 2019).

La bibliografia è ricca di report significativi sulla funzione educativa e terapeutica del teatro e del cinema sociale (Romano, 2016). Ma nessuna esperienza professionale, che sia a nostra conoscenza, fa lavorare persone con DI nel cinema piegandone gli strumenti e le qualità intrinseche alle singole capacità espressive di ognuna di loro. Per dirla con il regista, il lavoro dell'Academy: «*È un'opera di sartoria umana in cui il cinema con i suoi mezzi si adatta alle capacità degli attori... un metodo di cinema al contrario*» dove gran parte del tempo dedicato alla formazione degli attori è riservato alla rilevazione delle loro potenzialità espressive e alla loro capacità di trasmetterle/comunicarle efficacemente. Non viene chiesto loro di simulare/recitare una emozione ma si cerca di comprendere quali emozioni possano esprimere con maggior efficacia e quali, fra queste, riescano a rendere “coinvolgente” (non solo verosimile) la scena. Non “attori” in funzione di un ruolo, ma ruoli cuciti e indossati dagli attori e con i quali essi possono sentirsi a loro agio ed esprimersi al meglio delle loro potenzialità (oltre il concetto limitante di “disabilità”, con tutto il bagaglio di impotenza appresa che lo caratterizza).

La prima fase, di alfabetizzazione emotiva (vedi fig. 2), si svolge durante incontri a cadenza settimanale in un setting protetto, alla presenza dell'*actor coach*, del regista e, in alcune occasioni, dello sceneggiatore (vedi fig. 3). La fase di alfabetizzazione è suddivisa in tre step:

1. *il training emotivo* è suddiviso in sei incontri; un incontro per ognuna delle sei emozioni fondamentali⁵ selezionate secondo i criteri di universalità e categorialità definiti dalla comunità accademica (Ekman, 1999; Occhini, 2016; Celeghin et al., 2017). Ogni parte prevede: riconoscimento delle emozioni, distinzione e comprensione delle differenti intensità di ogni emozione;
2. *il training interpretativo* in cui i partecipanti imparano a manifestare l'emozione a livello espressivo (verbale e non verbale) e a rappresentarla in un breve copione con tecniche e piani di recitazione sempre diversi e prendendo confidenza con il *drive* del personaggio e del ruolo assegnato;
3. *il training esperienziale* in cui vengono acquisite le competenze del ritmo recitativo, della turnazione e della capacità espressivo/comunicativa delle proprie emozioni funzionali alla rappresentazione.

5 Le sei emozioni fondamentali (o di base): sorpresa, gioia, tristezza, paura, rabbia, disgusto.



Fig. 3 – Il setting

Step 1 – Il training emotivo – «*La nostra sfida è quella di mettere i nostri attori nelle condizioni di poter riprodurre/recitare quelle stesse emozioni nel modo più naturale possibile (pur mantenendo la consapevolezza delle stesse e del fatto che in quel momento stanno recitando), senza indurre o provocare il seppur minimo trauma in loro. Questo prevede, ovviamente, un lungo lavoro a monte della messa in scena in cui le emozioni provate realmente vengono rese consapevoli, elaborate, gestite e così comprese nel miglior modo possibile*» (Sara, actor coach). La riproduzione/regolazione dell'espressione di una emozione presuppone alcuni apprendimenti che includono, da una parte la percezione dell'appropriatezza della sua manifestazione e dall'altra la capacità metacognitiva di comprendere il significato che queste assumono all'interno di uno scambio sociale (Scherer, 2009). Ma, prima di tutto, è fondamentale saper riconoscere gli elementi non verbali e verbali con cui l'emozione si esprime all'interno di un'interazione (Izard, 1994; McRae & Gross, 2020). Quando si lavora con persone con disturbi del neurosviluppo è fondamentale essere consapevoli che la compromissione del funzionamento sociale in persone DI, non raramente, include anche una compromissione sia nella comunicazione che nella ricezione di messaggi non verbali e una difficile comprensione di come questi sostengano o smentiscano la comunicazione verbale sul piano emotivo che regola l'interazione (Raffagnino, & Occhini, 2000; Lim, 2019).



La sfida del *Metodo Poti*, in questa fase iniziale, è comprendere i livelli iniziali di competenza emotiva e comunicativa dei partecipanti, indagare la loro capacità di comprensione ricettiva e il piano metacognitivo dell'espressione emotiva nella comunicazione e nella riproduzione non verbale. Ed è, indubbiamente, la parte più delicata (dal punto di vista psicologico) e la più lunga del processo di alfabetizzazione.

L'*actor coach* si è affidata al metodo iconico (notoriamente più efficace con bambini e con pazienti DI e DNC) e ha adottato lo strumento "Le sfumature delle emozioni" nella sua ultima edizione (Franco *et al.*, 2019), costituito da 48 carte in cui le sei emozioni fondamentali vengono rappresentate nei loro diversi gradi di intensità e con le rispettive forme comunicative non-verbali⁶.



Fig. 4: Le card per lavorare sulla rabbia (tratta da Franco *et al.*, 2019)

In ogni sessione del *training* emotivo viene analizzata una emozione scegliendo le carte che corrispondono ai vari livelli della sua intensità. Attraverso la mediazione dell'*actor coach*, a ogni partecipante viene chiesto di individuare le caratteristiche espressive specifiche di ogni parte del volto (nelle carte consegnate ai partecipanti il nome che indica l'emozione è occultato). Nella fig. 4 un esempio delle quattro card presentate al gruppo per lavorare sul tema emotivo della rabbia e, di seguito, un breve report delle risposte ottenute.

L'*actor coach* propone ai partecipanti la carta contrassegnata con il numero 3 (arrabbiato). I partecipanti iniziano l'analisi dei tratti specifici:

6 Il Kit include anche 16 *carte situazione* che però non vengono utilizzate in questo contesto.



Franca: *Ha una grinza fra le sopracciglia, fa la "griccia"*⁷

Mario: *Gli occhi sono birbi e cattivi*

Paolo: *Con la barba non si vede niente*

Mario: *Arrota i denti*

Fabio: *Ma io boh...la barba mischia* (afasia)

Sandra: *Guarda torto*

I partecipanti fanno molta fatica a riconoscere le singole caratteristiche del volto a causa della barba. Il facilitatore sostituisce la card "arrabbiato" con la card "irritata" (immagine 2 nella fig. 4) e a quel punto i partecipanti riescono con più chiarezza a isolare le differenti particolarità del volto: la parte centrale delle sopracciglia schiacciate verso il basso, la bocca che "ruggia"⁸ (Franca), il naso arricciato verso l'alto e il rossore del volto.

Anche all'introduzione della card 4, "furibondo", i partecipanti non mostrano alcuna difficoltà di decodifica emozionale. Ovviamente le categorie, con intensità minore e con caratteristiche ambigue, sono precipuamente più difficili da decodificare cognitivamente in persone con una compromissione delle capacità nell'area dello sviluppo delle competenze sociali e appare quindi evidente che tanto più si aumenta il livello di caratterizzazione quanto meglio essi riescono a definire con chiarezza l'intensità della manifestazione emotiva (O.M.S., 2001; Occhini, 2018).

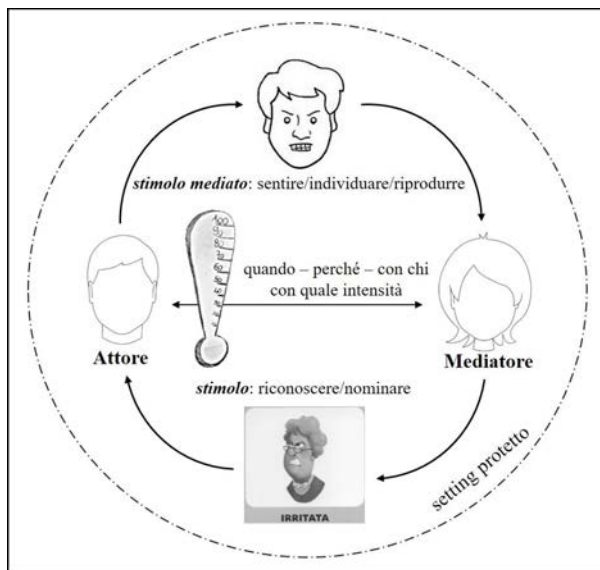


Fig. 5: Apprendimento mediato e Metodo Poti

7 Da aggricciare: aggrinzare, incresparsi, rattrappire (vocabolario Treccani online) – "Fare la griccia" è una espressione dialettale della zona geografica aretina che sta a indicare il corrugamento della fronte, della radice del naso e del labbro superiore per riprodurre l'espressione del volto che indica tanto il disgusto che la rabbia.

8 Ruggiare: indica il grugnito del cinghiale; è per esteso associato al rumore del mare in tempesta (vocabolario Treccani online). Nell'area toscano/aretina il "ruggio" indica il suono inarticolato e di gola che viene prodotto come risposta non-verbale vocale in un momento di rabbia particolarmente intensa.



Il passaggio successivo dell'addestramento consiste nel cercare di operare sulla scala dell'intensità emotiva per ogni singola espressione. A questo scopo viene utilizzato un termometro appositamente disegnato dall'*actor coach* e posto al centro del tavolo (vedi figg. 3 e 5). A ogni partecipante viene chiesto di collocare l'emozione di rabbia, di irritazione e di furia in una scala da 0 a 100. A questo punto si evidenziano alcune difficoltà con il termine "irritata" e "arrabbiato" ma la causa di ciò è da imputare soprattutto al fatto che il non verbale espresso nell'immagine 2 è, indubbiamente, più coerente con una intensità maggiore che quello espresso nell'immagine 3 (ciò viene rilevato e definito verbalmente in maniera chiara). Con il termine "furibondo" l'ambiguità scompare.

La tappa successiva è quella di richiamare in memoria e di verbalizzare le "situazioni" in cui gli attori si sono trovati nella condizione di sperimentare le varie intensità dell'emozione "rabbia". La traccia mnemonica dell'evento diventerà l'episodio *trigger* che il regista richiamerà verbalmente, in scena, ogni volta che è necessario far riprodurre all'attore l'emozione e il suo specifico livello di intensità. Si riporta di seguito, a mo' di esempio, gli episodi narrati da Sandra (la persona che, più delle altre, vive questa emozione con partecipazione affettiva):

irritazione: *come oggi con il mio nipote che ha fatto storie per accompagnarmi perché non aveva la macchina con il permesso;*

rabbia: *mi incazzo⁹ molto quando la mia collega di lavoro mi sposta gli oggetti;*

furibonda: *con mia madre quando si mette i tappini e non sente più niente.*

Step 2 – Il training interpretativo – Contestualmente allo step 1, nella stessa giornata, i partecipanti si misurano, guidati dal regista, con alcune performance di recitazione che hanno come contenuto principale la rabbia: tecniche di *grammelot* in cui l'espressione non verbale prevale sul contenuto verbale, tecniche di modulazione dell'intensità espressiva con richiami agli eventi *trigger*, uso dello spazio recitativo per forzare l'esperienza emotiva. Le performance vengono registrate e riviste con lo sceneggiatore per comprendere quali emozioni possono essere rappresentate al meglio da ogni partecipante nelle fasi che seguono l'alfabetizzazione emotiva.

Step 3 – Il training esperienziale – Il passaggio ulteriore è quello di far uscire i singoli dalla tendenza all'autoreferenzialità affettiva per comprendere come gli altri li percepiscono in base alle loro reazioni e al loro modo di presentarsi. Si tratta di «lavorare sul coraggio di parlare chiaramente fra di noi. Una squadra di attori deve avere la libertà di muoversi nello spazio e con il corpo e di parlare senza filtri tra di loro» (il regista). Uno degli esercizi più coinvolgenti è stato quello in cui ogni partecipante doveva dichiarare "ti voglio bene" ad ognuno degli altri o mettere in luce un elemento positivo della personalità dell'altro: uscire dallo schema linguistico semplicistico dell'immediatezza (è *simpatico*, è *buono*, è *gentile*) ha richiesto un

9 Il termine appartiene indubbiamente al linguaggio parlato volgare ed è di uso molto comune. Ha una precisa connotazione sia dal punto di vista espressivo che dal punto di vista dell'intensità emotiva. Una ricerca (Occhini, 2007) ha dimostrato, ad esempio, che sottoponendo alle persone un gruppo di sei lemmi che indicano diverse intensità dell'emozione "rabbia" (*Urtato – Infastidito – Furioso – Arrabbiato – Irritato – Incazzato*) il 90% colloca l'incazzatura al quinto livello d'intensità fra "arrabbiatura" (quarto posto) e "furia" (sesto posto) dimostrando che il termine ha una specifica denotazione e che si rivolge, in maniera preferenziale, a tutti quei comportamenti che, volutamente mascherati, intendono nuocere all'altro strumentalizzando e manipolando la sua buona fede.



lavoro di immersione particolarmente profondo sulle reali caratteristiche dell'altro, sul coraggio di esplicitarne gli aspetti negativi e sulla gestione della paura del giudizio.

6. Narrare il cambiamento: la parola ai protagonisti

Nessun percorso formativo può dirsi efficace se non è avvenuta una trasformazione, nessun percorso può dirsi concluso fintanto che non se ne possano narrare i cambiamenti percepiti, sia che questi vengano vissuti in una prospettiva soggettiva o, al contrario, individuati attraverso una rilevazione oggettiva che possa misurarne gli effetti attraverso un processo di valutazione, validazione e possibili correttivi. Noi abbiamo scelto di far narrare il cambiamento ai protagonisti e abbiamo preferito che fossero loro a raccontarci ciò che resta di quanto hanno imparato, e se, e come, abbiano percepito la trasformazione del loro vissuto.

Con la collaborazione dei facilitatori abbiamo predisposto un incontro di *debriefing* con il gruppo il cui scopo dichiarato è stato quello di valutare, in termini qualitativi, le acquisizioni e i cambiamenti percepiti e se questi potessero essere coerentemente collegati al *training* emotivo/esperienziale. La tecnica del *debriefing* – estesa, adattata e rivista rispetto alla sua originale applicazione nelle contingenze di emergenza (Bauchat & Seropian, 2020) – ci ha permesso di rilevare con chiarezza (anche sorprendendoci in più d'una occasione) se nei partecipanti fossero avvenuti dei cambiamenti in forma consapevole e come questi venissero restituiti verbalmente.

Utilizzando l'abituale setting (vedi fig. 3) e lo stesso strumento introdotto dall'*actor coach* (vedi fig. 4) abbiamo predisposto un incontro di circa un'ora in cui, sul tavolo, sono state sparse tutte le 48 *carte emozione*. A tutti i partecipanti, collettivamente (e includendo regista, *actor coach* e ricercatrici), è stato chiesto di:

- scegliere le carte che corrispondevano alle emozioni provate ricordando il momento in cui è iniziato il percorso alla *Poti Pictures*; per far ben comprendere lo scopo della richiesta le ricercatrici, per prime, hanno introdotto, esemplificandola, la richiesta;
- descrivere un momento che ricordano con maggior piacere;
- immaginare come presenterebbero la *Poti Academy* ad un nuovo partecipante.

L'incontro è stato filmato per intero. Se, per alcuni di loro, la restituzione del vissuto emotivo rispetto all'esperienza è risultata difficile su un piano espressivo (Alessandro, Mario, Franca e Sandra), la pratica del *debriefing* ha comunque offerto spunti interessanti dal punto di vista dei risultati. L'analisi del narrato, infatti, rileva che in ognuno di loro il piano esperienziale ha prodotto effetti positivi su livelli diversi nelle aree dell'attività e della partecipazione (O.M.S., 2001): migliori competenze comunicative, minori resistenze relazionali, aumento della percezione di auto-efficacia fornito dall'essere chiaramente identificati in un ruolo socialmente attraente ("*Io faccio l'attore*" è una frase che ritorna in ognuno di loro), senso di appartenenza ("*Loro sono la mia famiglia*" è un altro vissuto comune), sensibile miglioramento dell'autoderminazione ("*Voglio fare un altro film con Daniele e Sara*"), e visibile riduzione del senso di impotenza appresa con aumento significativo dell'autostima (Amata *et al.*, 2017; Sacchi & Girardo, 2018).



Sarebbe interessante riportare il vissuto di ogni partecipante perché, in ognuno di loro, il cambiamento è percepito e narrato con intensa partecipazione affettiva ma, a titolo di esempio, ci limiteremo a riportare le parole di Sabrina, la persona che all'interno del gruppo appare come più defilata e silenziosa. Il suo restituito è quello che, più di tutti, ci ha profondamente colpito: per l'intensità emotiva con cui è stato manifestato, per lo spazio che Sabrina si è presa per descriversi, per le sue parole e per la forza argomentativa con cui ha confermato quanto il percorso dell'Academy abbia lavorato come agente di profondo cambiamento: *«Io ero felice. Questa è la carta... che io all'inizio ero emozionata e avevo paura di sbagliare. Io sono molto contenta perché Daniele mi ha dato la possibilità di fare l'attrice di film e io gli voglio tanto bene. E però cercherò di lavorare con lui per fare un altro film. Sono molto contenta di Sara che lo aiuta.... vanno sempre insieme per il lavoro e lo fanno per noi. Perché ci vogliono bene».*

7. Cosa resta dell'Academy dopo aver vinto la sfida: tra successi, riconoscimenti e premi

Trattandosi di uno studio di caso a carattere esplorativo, la ricerca non intende produrre risultati che siano generalizzabili e trasferibili ad altri contesti e oggetti di ricerca, quanto produrre strumenti, repertori di metodi e pratiche che siano in grado di elicitare risultati inclusivi e trasformativi con individui, comunità e gruppi, coinvolti attraverso mediatori corporei ed espressivi. Ricordiamo, a questo proposito, che si tratta di uno studio preliminare: abbiamo cercato di riportare una restituzione, seppure parziale, dei primi risultati.

Esponiamo sinteticamente i principali guadagni emancipativi del metodo, certe di non poter rendere giustizia a quello che è stato l'esito di un percorso trasformativo:

- l'attività della *Poti Pictures* può essere considerata un fattore ambientale facilitante secondo le interpretazioni ICF (OMS, 2001): le attività intraprese tendono a ridurre parte delle restrizioni psicologiche alla partecipazione e favoriscono un miglioramento delle competenze relazionali;
- con partecipanti che hanno subito traumi e la cui fiducia nel raggiungimento del successo nella vita è stata messa a dura prova, dare una visione e un obiettivo comune – la realizzazione del cortometraggio – funziona come contenitore e come promotore di una fiducia nella costanza di qualcosa che ci sarà alla fine del percorso;
- nei partecipanti diminuisce il senso di impotenza appresa grazie a un ruolo che definisce una identità riconosciuta e apprezzata all'esterno (“essere” un attore, non limitarsi a “fare” recitazione);
- la condivisione e lo scambio relazionale aumentano le performance interazionali dei partecipanti e, in un'ottica di “apprendimento mediato”, ciò favorisce l'acquisizione di competenze e la stabilizzazione del vissuto emotivo;
- i partecipanti apprendono non solo da ciò che agiscono e performano attivamente, in prima persona, ma anche attraverso apprendimenti di tipo speculare e vicariante, osservando ciò che i colleghi fanno, identificandosi con gli altri, elaborando la rappresentazione intenzionale della loro performance e acqui-



sendo nuovi schemi di azione a partire da queste. Gli *outcomes* performativi dei processi di apprendimento non sono, pertanto, solo esito di relazioni duali tra singolo attore e facilitatore esperto, ma sono soprattutto frutto di apprendimenti tra pari e attraverso la performance grupppale.

La performance attoriale richiama, poi, i caratteri di improvvisazione e di creatività che le prospettive critico-inclusive contengono, laddove fanno sempre i conti con la dinamicità e complessità delle situazioni coemergenti e con tutti gli attori in gioco. Sono dirompenti e sregolate (Santi, 2016) delle prassi educative tradizionali, fondate sull'assunto che *qualcuno che insegna qualcosa o qualcuno che include qualcun altro*. La logica improvvisativa della performance dell'*Academy* conta sul riconoscimento del "saper improvvisare" dei partecipanti come sviluppo di arte esperta, che richiama la capacità di agire e pensare nello stesso momento, saper riflettere e fare delle scelte nelle interazioni che si costruiscono nello spazio del contatto e dell'incontro con gli altri. Potremmo dire che l'attitudine improvvisativa che coltivano i partecipanti alla *Poti Academy* comprende non solo un "saper fare" (nell'adattare, interpretare, variare, creare qualcosa) ma soprattutto un "poter essere", un poter essere liberi di creare, di cogliere possibilità, di ascoltare, un poter essere aperti a ricevere e ad accogliere (Zorzi, Camedda, & Santi, 2019). In questa possibilità si concretizzano processi di *empowerment* che aprono alla costante possibilità di apprendere, creare un dialogo sensibile al contesto e centrati sui bisogni di tutti, apre all'ascolto e all'osservazione per cogliere ciò che accade ed esplorare le opportunità che si danno nell'immediatezza scenica, fidandosi e affidandosi ai legami che si sono creati.

Ancora, nel caso di formazione di un gruppo i cui elementi non si siano conosciuti prima della formazione della classe *Academy*, è auspicabile immaginare una fase preliminare che permetta ai partecipanti di strutturare un buon clima relazionale di gruppo e una sufficiente coesione collaborativa. Rispetto a quelle elencate nel paragrafo 3.1, potremmo definirla una *Fase 0* in cui, attraverso la mediazione dell'*actor coach*, i membri del gruppo possono stabilire quella co-partecipazione relazionale indispensabile a creare quel clima di "fiducia" che il regista ritiene indispensabile per il lavoro successivo (cfr. step 3 – paragrafo 5). Consideriamo come suggerimenti futuri anche (a) rafforzare il *training* esperienziale (cfr. step 3 – paragrafo 5) lasciando uno spazio più ampio alla narrazione del vissuto dei partecipanti e in più fasi del percorso; una sorta di "diario di bordo agito" da registrare o filmare; (b) creare all'inizio del percorso una sorta di *video story telling* in cui si rilevi, con chiarezza, quali sono i punti di partenza dei partecipanti per quanto concerne l'abilità comunicativa, la comprensione e decodifica delle emozioni, le competenze di autodeterminazione e relazione all'interno del gruppo. Questo permetterebbe di dimostrare, attraverso un parametro qualitativo empirico, quale sia il valore "dirompente" del percorso e le potenzialità del metodo.

Suggeriamo di adottare per ogni gruppo la tecnica del *debriefing*, sia alla fine del percorso di alfabetizzazione emotiva sia alla fine del percorso dell'*Academy* (includendo colloqui con familiari o persone che convivono con i partecipanti). Ciò avrebbe due principali funzioni: rilevare il vissuto effettivo degli attori e comprendere se il percorso strutturato debba essere adattato a esigenze ulteriori.

Tra gli sviluppi futuri annoveriamo la possibilità di formalizzare il modello di formazione dei formatori attraverso il *Metodo* della *Poti Academy* (Dalla Verde, 2018). Questo consentirebbe di trasferire il metodo in altri contesti a partire da una



formazione rigorosa e scientificamente fondata. Riconosciamo la necessità di articolare, in modo più esteso, lo studio qui presentato, soffermandoci soprattutto sui risultati di apprendimento conseguiti dai partecipanti e sulla funzione di facilitazione del regista e dell'*actor coach*.

Ci piace concludere pensando che la storia di questa ricerca meritava di essere raccontata: raramente si incontra un percorso formativo che coniuga novità e valori, normalità e cultura, attenzione alle differenze e promozione umana.

Riferimenti bibliografici

- Amata M.T. *et alii* (2017). Stile attributivo, rappresentazione dell'intelligenza e obiettivi di apprendimento in ragazzi con Funzionamento Intellettivo Borderline. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, XXI(2), 291-308. Doi: 10.1449/87539.
- American Psychiatric Association, A.P.A. (2013). *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina (2014).
- Bauchat J.R., Seropian M. (2020). Essentials of Debriefing in Simulation-Based Education. In B. Mahoney, R. Minehart, M. Pian-Smith (eds), *Comprehensive Healthcare Simulation: Anesthesiology. Comprehensive Healthcare Simulation*. Cham: Springer.
- Bersani F.S. *et alii* (2018). Il cinema nella pratica psichiatrica: intervento di gruppo, test proiettivo, elemento di psicoeducazione, terapia. L'esperienza del Day Hospital del Policlinico Umberto I – Sapienza Università di Roma. *Rivista di Psichiatria*, 53(6), 341-344. Doi: 10.1708/3084.30769.
- Besio S. (2019). Assessment for Learning e Dynamic Assessment. Il ruolo della mediazione nella valutazione inclusiva. *Ricerche di Psicologia*, 42(1), 143-157. Doi: 10.3280/RIP2019-001009.
- Bocci F., Gueli C. (2019). Il rapporto dialettico tra discorso medico e discorso pedagogico. Una riflessione nella prospettiva dei Disability Studies e dell'Analisi Istituzionale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 3, 93-107.
- Carlson R.A. *et alii* (2007). Immediate interactive behavior: How embodied and embedded cognition uses and changes the world to achieve its goals. In D.S. McNamara & J.G. Trafton (eds.), *Proceedings of the 29th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 33-34). Nashville, TN: Cognitive Science Society.
- Celeghin A., *et alii* (2017). Emozioni di base e neuroscienze oltre le neuroimmagini. *Sistemi intelligenti*, XXIX(1), 169-194. Doi: 10.1422/86623.
- Cheng Y., Jin P. (2019). Dysfunction of habituation learning: A novel pathogenic paradigm of intellectual disability and autism spectrum disorder. *Biological Psychiatry*, 86(4), 253-254. Doi: 10.1016/j.biopsych.2019.06.012.
- Colazzo S., & Manfreda A. (2020). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*. Roma: Armando.
- Dalla Verde A. (2018). *Sarò una star. La vera storia della Poti Pictures*. Arezzo: Fuorionda.
- De Robertis S. (2017). Esperienza apprendimento mediato di Revenue Feuerstein per una didattica inclusiva. 31(93): 23-36. *Segni e Comprensione*. Doi: 10.1285/i1828536-8aXXXIn93p23.
- Di Nubila R., Fedeli M. (2010). *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie experiential learning*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Dirth T.P., Branscombe N.R. (2018). The social identity approach to disability: Bridging disability studies and psychological science. *Psychological Bulletin*, 144(12), 1300-1324. Doi: 10.1037/bul0000156.
- Ekman P. (1999). Basic emotion. In T. Dalgleish, M.J. Power (eds.), *Handbook of cognition and emotion*. New York: John Wiley.



- Fabbri L. (2019). Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational Reflective Practices*, 1, 7-18.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Feuerstein R., Falik L.H. (2013). The cognitive elements of neural plasticity. *The NeuroPsychotherapist*. 2-6. Doi: 10.12744/tnpt.19.03.2013.01.
- Feuerstein R., Rand Y., Rynders J.E. (2013³). *Don't Accept Me as I am: Helping "Retarded" People to Excel*. Switzerland: Springer Nature.
- Franco B., Tomba N., Batistini F. (2019²). *Le sfumature delle emozioni. Un gioco di intelligenza emotiva*. QUID+ Gribaudo. Cuneo: Alias.
- Gherardi S. (2019). If we practice posthumanist research, do we need 'gender' any longer? Gender, Work, & Organization. Special Issue: Anniversary Issue: 25 years of Gender, Work and Organization, 26(1), 40-53.
- Gherardi S. et alii (2016). A collective dialogic inquiry into post-qualitative methodologies. In "NSA Conference", (Helsinki, 11-13 Agosto 2016), s.n.t.
- Gilardi S., Lozza E. (2009). Inquiry-based learning and undergraduates' professional identity development: Assessment of a field research-based course. *Innovative Higher Education*, 34(4), 245-256.
- Goodley D. (2018). *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Graziano G., Albasi C. (2019). Il cinema come strumento nella formazione clinica. *Psichiatria e Psicoterapia*, 38(2), 68-96.
- Izard C.E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 115(2), 288-299. Doi: 10.1037/0033-2909.115.2.288.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lifshitz H. (2020). *Growth and Development in Adulthood among Persons with Intellectual Disability*. Switzerland: Springer Nature.
- Lim J. (2019). Emotion regulation and intervention in adults with autism spectrum disorder: a synthesis of the literature. *Advances in Autism*, 6(1), 48-62. Doi: 10.1108/AIA-12-2018-0050.
- McRae K., Gross J.J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9. Doi: 10.1037/emo-0000703.
- Medeghini R. (2015). *Norma e normalità nei disability studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Medeghini R. et al. (2013). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J., & Taylor E.W. (Eds) (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Occhini L. (2007). La rabbia contro la ragione. Le ragioni della rabbia. *Prospettiva EP*, 30(3), 95-112.
- Occhini L. (2016). *La paura e i suoi inganni*. Roma: Aracne.
- Occhini L. (2018). *Rabbia. Dalla difesa all'ostilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (O.M.S.). (2001). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson (2002).
- Raffagnino R., Occhini L. (2000). *Il corpo e l'Altro. Imparare la comunicazione non verbale*. Milano: Guerini.
- Roberts L.V., Richmond J.L. (2014). Preschoolers with Down syndrome do not yet show the learning and memory impairments seen in adults with Down syndrome. *Developmental Science*. 18(3): 404-419. Doi: 10.1111/desc.12225.
- Romano A. (2016). *Il palcoscenico della trasformazione. Processi di apprendimento nel Teatro dell'Oppresso*. Milano: FrancoAngeli.



- Romano A., Bracci F. Fabbri L., Grange T. (2018). Experience-based learning, apprendimento dall'esperienza e sfide femministe. Supportare lo sviluppo dell'identità professionale attraverso pratiche riflessive collettive. *Educational Reflective Practices*, 1, 9-24.
- Sacchi F., Giraldo M. (2018). Strumenti per valutare il costrutto di autodeterminazione e le sue componenti nella disabilità intellettiva adulta: una systematic review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 43-63.
- Santi M. (2016). Education as jazz: a framework to escape the monologue of teaching and learning. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.), *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor* (pp. 3-27). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Scherer K.R. (2009). *Emotion theories and concepts (psychological perspectives)*. In D. Sander K.R. Scherer (eds.), *The Oxford Companion to Emotion and the Affective Sciences*. Oxford: Oxford University Press.
- Shani A.B., Guerci M., Cirella S. (2014). *Collaborative management research: teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Smithikrai C. (2016). Effectiveness of Teaching with Movies to Promote Positive Characteristics and Behaviors. *Social and Behavioral Sciences*, 217(5), 522-530. Doi: 10.1016/j.sbspro.2016.02.033.
- Strati A. (2019). *Organizational Theory and Aesthetic Philosophies*. London-New York: Routledge.
- Valdré R. (2019). Il cinema nella follia e nel male: una lettura contemporanea. *Psichiatria e Psicoterapia*, 38(2), 130-138.
- Wenger E. (1998). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina (2006).
- Zorzi E., Camedda D., Santi M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo polifonico delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 91-100.