Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching
ISSN 2785-5104
Anno 6 n. 2 (2026)

EDIZIONI UNIVERSITARIE ROMANE
editoria scientifica dal 1952

Identità professionale incarnata e professionalità docente inclusiva attraverso corpo disclosure e riflessività

Filomena Maria Rosalba Cecere [1] e Patrizia Oliva [2]

[1] Università di Macerata; f.cecere@unimc.it
[2] University di Catanzaro "Magna Graecia"; poliva@unicz.it

Abstract: Il contributo sviluppa una proposta teorico-metodologica che integra Embodied Education, Disability Studies, identità narrativa e riflessività professionale. L'Embodied Professional Identity (EPI) riguarda la costruzione del significato del sé docente attraverso corporeità, relazioni e riconoscimento istituzionale; l'Embodied Professional Knowledge (EPK) riguarda il sapere situato che può emergere dalla riflessione sull'esperienza. N.A.R.R.A.T.E. articola un percorso proposto di indagine narrativa e rilettura dialogica, con un Secondo Lettore Narrativo umano e un supporto IA opzionale e circoscritto. Le risposte scritte di P1, raccolte nell'aprile 2026 attraverso un link inviato via WhatsApp, costituiscono materiale narrativo esplorativo reale, con consenso all'uso scientifico e alla pubblicazione di estratti anonimizzati. La lettura illustrativa esamina affaticamento variabile, disclosure selettiva e sostenibilità del lavoro, distinguendo parole della partecipante, interpretazioni e domande per un futuro confronto. Il singolo caso non valida N.A.R.R.A.T.E. né ne dimostra l'efficacia. La vulnerabilità è considerata una possibile fonte di sapere professionale, dipendente dalle condizioni del contesto e mai necessariamente generativa.

Parole chiave: Embodied Professional Identity; Embodied Professional Knowledge; docenti con disabilità; disclosure; riflessività narrativa.

Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

1. Introduzione

L'educazione inclusiva riguarda anche i docenti con disabilità, soggetti del sapere professionale e titolari del diritto a condizioni accessibili. Neca et al. (2022) ne rilevano la sottorappresentazione nella ricerca, esaminando percorsi, pratiche, formazione e percezioni altrui. Da qui l'interesse per corporeità, riconoscimento e organizzazione del lavoro educativo.

Il contributo integra Embodied Education, Disability Studies, ricerca narrativa e riflessività. Embodied Professional Identity (EPI) ed Embodied Professional Knowledge (EPK) sono concetti sensibilizzanti, che orientano senza predeterminare gli esiti. N.A.R.R.A.T.E. propone una lettura e rilettura delle narrazioni professionali. L'apporto risiede in questa configurazione, senza rivendicare novità terminologica o validazione.

L'argomentazione è accompagnata da materiale esplorativo reale di P1. Non si presenta uno studio a metodi misti né una valutazione d'intervento. Il racconto illustra l'uso interpretativo dei concetti; non sono riportate risposte a un Secondo Lettore o trasformazioni prodotte da N.A.R.R.A.T.E. La selezione bibliografica è concettuale e metodologica, non sistematica.

La cognizione incarnata considera i processi cognitivi in relazione al corpo e all'ambiente (Varela et al., 1991). L'Embodied Education ne esplora le condizioni percettive, affettive, motorie e relazionali. Gomez Paloma (2013, 2014) ne sviluppa le implicazioni pedagogiche, senza che dalle neuroscienze si possano dedurre direttamente prescrizioni didattiche.

Il corpo partecipa alla comunicazione attraverso voce, postura, gesti e movimento (Sibilio, 2011). La corporeità comprende anche dolore, fatica, ausili e differenze sensoriali. Una prospettiva incarnata deve evitare di riproporre il modello della docente sempre energica e disponibile, interrogando invece modi diversi di costruire presenza e autorevolezza.

L'identità professionale connette dinamicamente biografia, pratica e contesto (Beijaard et al., 2004; Rushton et al., 2023). EPI mette a fuoco il ruolo dell'esperienza corporea in tale negoziazione di significato. Puoti et al. (2025) discutono già prospettive incarnate sullo sviluppo docente; non si rivendica la priorità dell'espressione.

EPK indica un sapere situato, esplicitato collegando esperienza corporea e decisioni educative. L'espressione compare anche oltre l'insegnamento (Kristoffersen et al., 2020). Qui riguarda disabilità, disclosure e inclusione. EPI concerne il sé professionale; EPK ciò che la persona ritiene di aver imparato a osservare, valutare o fare, e a quali condizioni.

La fatica non dimostra, da sola, la presenza di EPK. L'interpretazione richiede un episodio, una decisione, un collegamento argomentato con l'esperienza e limiti di applicabilità. Analogamente, una strategia non prova un cambiamento identitario se il narratore non la collega al significato del proprio ruolo. Alcuni racconti potrebbero essere compresi meglio senza ricorrere a EPI o EPK.

I Disability Studies interrogano come ambienti e norme producano esclusione e definiscano la competenza riconosciuta (Goodley, 2014). Il vissuto corporeo non scompare: dolore ed energia variabile incidono sul lavoro, mentre orari, accessibilità e relazioni ne modificano le conseguenze. Considerare entrambe le dimensioni evita riduzioni individualistiche o esclusivamente contestuali.

La vulnerabilità riguarda l'esposizione nelle relazioni e nelle istituzioni, per esempio quando l'imprevedibilità del corpo incontra un'organizzazione rigida. Non produce necessariamente consapevolezza o innovazione. Presentare la disabilità come intrinsecamente arricchente impone una crescita esemplare. La riflessione può invece lasciare aperta l'esperienza o far emergere la necessità di cambiamenti istituzionali (Slee, 2011).

Per disclosure si intende la comunicazione selettiva della propria condizione, variabile per destinatari, tempi, dettagli e finalità. La revisione di Hassard et al. (2024) evidenzia stigma, discriminazione percepita e condizioni ambientali nei luoghi di lavoro educativi. Comunicare può facilitare il sostegno, ma anche esporre a giudizi riduttivi. La non comunicazione può essere una scelta legittima di tutela. Apertura e silenzio non misurano autenticità, maturità professionale o disponibilità a partecipare.

Le prospettive narrative spiegano l'organizzazione dell'esperienza e la continuità costruita reinterpretando la propria storia (Bruner, 1990; Ricoeur, 1991). Il racconto è situato, non una registrazione trasparente: mostra connessioni attuali tra episodi e significati, senza verificare ogni evento o esaurire il vissuto corporeo.

Schön (1983) orienta l'attenzione verso decisioni, incertezza e giudizio pratico. La ricerca narrativa valorizza temporalità, relazioni e luoghi (Clandinin & Connelly, 2000). Riessman (2008) fonda una lettura tematica che conserva il contesto individuale. Queste prospettive sostengono la tracciabilità delle interpretazioni senza presumere che tutto il sapere professionale sia verbalizzabile.

N.A.R.R.A.T.E. esplicita riflessione e seconda lettura, distinguendo racconto iniziale, autoriflessione, interpretazioni e risposte successive. Rende così riconoscibile l'origine delle letture. Una narrazione più articolata non è necessariamente più accurata e l'accordo non prova una trasformazione.

2. Materiali e metodo

Il materiale empirico comprende le risposte scritte di una partecipante, raccolte nell'aprile 2026 attraverso un link inviato via WhatsApp e riportate fedelmente in italiano. La partecipante è identificata esclusivamente come P1; sono omessi il nome reale e i dettagli identificativi non necessari. È stato acquisito il consenso all'uso scientifico delle risposte e alla pubblicazione di estratti anonimizzati. Il racconto riguarda una docente che descrive una condizione non visibile associata a dolore e affaticamento variabili.

Sono utilizzate come materiale empirico soltanto le risposte in prima persona di P1; restano esclusi i profili editoriali e i temi suggeriti che le accompagnavano. Gli estratti citati provengono dal testo italiano fornito, non da una ritraduzione della versione inglese.

L'unità di analisi è il racconto scritto completo; l'unità di lavoro è l'episodio professionale narrato. I passaggi sono distinti in base a cambiamenti di tempo, interlocutori, azione o valutazione, conservandone il contesto. Valore professionale, disclosure, riconoscimento e decisioni didattiche costituiscono prospettive iniziali, aperte a significati inattesi e segmenti non riconducibili alla cornice. Si tratta di una lettura tematica illustrativa, non di una codifica esaustiva. Le interpretazioni sono collegate agli estratti e confrontate con alternative. Non si dichiara un accordo tra codificatori indipendenti o una conferma della partecipante.

Non sono documentati un ciclo completo di N.A.R.R.A.T.E., una codifica indipendente, una restituzione a P1 o osservazioni in classe. La lettura ha carattere esplorativo e non dimostra saturazione, frequenza dei fenomeni o effetti causali. Gli esiti riferiti non sono verificati autonomamente. È riportato il consenso acquisito; non si dichiara un'approvazione etica istituzionale.

Le sette componenti sono Narrazione, Analisi, Riflessione, Rielaborazione, Approfondimento dialogico, Trasformazione possibile ed Empowerment da esplorare. La sequenza ammette ritorni al testo senza prescrivere miglioramenti. Qui sono disponibili il materiale raccolto e una lettura illustrativa; le successive fasi con P1 non sono documentate come realizzate.

N — Narrazione. La persona sceglie episodi e significati, con modalità accessibili di risposta e possibilità di omettere temi. Il prodotto comprende il racconto e informazioni contestuali minime. Il ricercatore non richiede dati diagnostici né una rappresentazione positiva della disabilità.

A — Analisi. Il ricercatore elabora una sintesi del caso e interpretazioni provvisorie ancorate al testo. Corporeità, riconoscimento, vulnerabilità e disclosure orientano la lettura insieme ai temi emergenti. Gli episodi che contrastano con la cornice restano visibili. Il prodotto è un promemoria analitico che distingue evidenza testuale e inferenza.

R — Riflessione. Prima di ricevere interpretazioni esterne, la persona è invitata a ripensare il racconto, correggerlo e indicare questioni aperte. La registrazione separata di questa autoriflessione distingue i significati già espressi dal narratore da quelli successivamente suggeriti da altri.

R — Rielaborazione. Il ricercatore prepara una ricostruzione provvisoria, indicando gli estratti che sostengono ciascuna proposta e le incertezze residue. Non sostituisce il racconto iniziale né attribuisce al partecipante il proprio linguaggio analitico.

A — Approfondimento dialogico. Un Secondo Lettore Narrativo umano propone letture alternative e domande aperte. La persona può accettarle, modificarle o respingerle. Il resoconto conserva accordi e dissensi e distingue le domande formulate dalle risposte effettivamente ottenute.

T — Trasformazione possibile. Il confronto tra versioni documenta eventuali cambiamenti riferiti, conferme, ambivalenze o rifiuti. L'intenzione di modificare l'insegnamento è distinta da un cambiamento osservato. Anche l'assenza di trasformazione è un esito ammissibile; il completamento del percorso non richiede un miglioramento.

E — Empowerment da esplorare. La persona valuta se il percorso abbia modificato le possibilità di comprensione o scelta, oppure prodotto carico, disagio o nessun beneficio. Queste valutazioni non costituiscono un punteggio di empowerment e non dimostrano autonomamente efficacia.

Una futura ricerca potrebbe prevedere campionamento intenzionale, interviste accessibili e restituzioni volontarie. Reclutamento, sufficienza del campione, modalità d'intervista e valutazione etica richiederebbero un protocollo distinto. Non si presenta un protocollo pronto al reclutamento né una traccia validata. Non sono mantenuti strumenti derivati da scale o pretese psicometriche.

L'analisi futura procederebbe entro ciascun caso prima del confronto trasversale. Un repertorio dei codici registrerebbe definizioni, riferimenti testuali e revisioni; un registro delle decisioni collegherebbe estratti, codici, annotazioni, alternative e risposte. Un secondo ricercatore esaminerebbe le interpretazioni, conservando i dissensi irrisolti. Note riflessive renderebbero esplicita l'aspettativa che la disabilità generi sapere. Contestualizzazione,

EDIZIONI UNIVERSITARIE ROMANE
editoria scientifica dal 1952

controesempi e restituzione volontaria sosterrebbero la credibilità. Queste procedure non sono state completate su P1.

Il Secondo Lettore Narrativo esercita una funzione di decentramento interpretativo. Nel percorso proposto, un ricercatore competente nella ricerca narrativa e distinto dal primo lettore interroga presupposti iniziali e inferenze non sostenute. Tale funzione non attribuisce un accesso privilegiato all'esperienza.

La seconda lettura rimane vicina alle parole della persona, propone alternative e precisa i limiti delle inferenze. Il primo ricercatore la esamina prima della restituzione. Il partecipante può contestare la propria rappresentazione; i ricercatori restano responsabili dell'analisi e delle divergenze irrisolte. L'accordo non è obbligatorio né sufficiente a stabilire la verità di una lettura.

L'IA generativa può suggerire riformulazioni o domande sotto supervisione umana. Non fonda teoricamente la seconda lettura né equivale a un soggetto conoscente. Le risposte possono contenere stereotipi, motivazioni inventate o connessioni infondate. Non costituiscono evidenza autonoma di EPK, diagnosi o valutazioni di competenza. Il percorso deve restare interamente praticabile senza IA.

Un'eventuale restituzione assistita da IA richiederebbe specifiche condizioni di consenso, minimizzazione dei dati e un ambiente di trattamento approvato. Il consenso all'uso scientifico e alla pubblicazione anonimizzata non equivale al consenso specifico a tale intervento. Andrebbero considerati solo estratti necessari e adeguatamente privati degli elementi identificativi; altrimenti si ricorrerebbe alla sola mediazione umana. Sistema, istruzioni, risposte e decisioni dei ricercatori sarebbero documentati.

Le condizioni future si distinguono dall'assistenza IA redazionale dichiarata in chiusura, che non dimostra l'attuazione della seconda lettura con P1 o l'accoglimento delle interpretazioni.

3. Lettura analitica esplorativa di P1

I passaggi seguenti collegano estratti, interpretazioni e domande ancora aperte. Le citazioni riprendono il materiale italiano di P1. Le domande di seconda lettura sono proposte qui: non sono state raccolte in un dialogo successivo con la partecipante.

Valore professionale e resistenza. P1 ricorda di aver imparato a «non misurare il mio valore solo sulla resistenza»: «Per molto tempo pensavo che essere una buona docente significasse non fermarsi mai». Descrive inoltre

un'autorevolezza possibile senza essere sempre disponibile e instancabile. Una lettura in termini di EPI individua nuovi criteri di riconoscimento professionale, oltre l'equivalenza tra competenza e disponibilità corporea illimitata.

Questa reinterpretazione biografica riferita non è un effetto di N.A.R.R.A.T.E. Una lettura alternativa privilegerebbe l'adattamento alle condizioni lavorative. Il Secondo Lettore potrebbe chiedere: «Che cosa è cambiato nel suo modo di intendere l'essere una buona docente e che cosa nelle condizioni in cui poteva lavorare?». Per esplorare la distinzione servirebbe una risposta di P1.

Disclosure e riconoscimento. P1 nomina «la paura che, se nomino il mio limite, il mio lavoro venga letto attraverso quel limite». Si sente riconosciuta quando le viene chiesto come organizzare sostenibilmente il lavoro, non riconosciuta quando gli adattamenti sono letti come privilegi. La comprensione degli adattamenti come condizioni di partecipazione appare quindi rilevante; non sono dimostrati una specifica modalità di disclosure o esiti uniformemente positivi.

Il racconto invita a esaminare comunicazione selettiva e timore di giudizi riduttivi, senza costruire una storia di disclosure liberatoria. Una domanda possibile è: «Che cosa potevano sapere gli altri dell'organizzazione di cui aveva bisogno senza conoscere tutto della sua salute?». Si esplorano così possibilità di scelta e riservatezza, senza raccomandare maggiore comunicazione.

Esperienza corporea e decisioni educative. P1 descrive l'introduzione di lavoro in piccoli gruppi, materiali anticipati e autogestione guidata quando i sintomi rendevano difficile sostenere lezioni interamente frontali. Collega inoltre routine prevedibili e più modalità di accesso ai contenuti alla percezione che «la mia esperienza personale stava diventando sapere professionale». Gli estratti non descrivono soltanto fatica: connettono un vincolo corporeo, una decisione didattica e l'interpretazione della partecipante su ciò che ha imparato dall'esperienza.

Si tratta di una possibile traccia di EPK. La proposta analitica è che accessi prevedibili e redistribuzione delle attività possano sostenere una partecipazione sostenibile; non è un principio formulato testualmente da P1. I benefici riferiti per gli studenti non sono verificati indipendentemente. Le strategie appartengono a pratiche pedagogiche note: la lettura in termini di EPK riguarda il significato attribuito al loro impiego, non la loro unicità o derivazione esclusiva dalla disabilità.

Una possibile domanda è: «Quali aspetti di queste routine derivavano dalla variabilità dell'energia, quali dalla formazione o dalla collaborazione, e quando non sono stati utili?». La risposta potrebbe sostenere, precisare o mettere in discussione la lettura in termini di EPK.

P1 collega continuità senza invulnerabilità, orari rigidi e richieste imprevedibili, contrastando una lettura solo individuale dell'adattamento. Il racconto rende discutibili corporeità, istituzioni e significato professionale, senza dimostrare fattibilità dell'intero percorso o effetti della seconda lettura.

4. Discussione

La prospettiva incarnata orienta l'attenzione al vissuto corporeo; i Disability Studies interrogano barriere e norme di competenza; la ricerca narrativa esamina il significato; la riflessività collega racconti e decisioni. EPI ed EPK distinguono comprensione di sé e sapere pratico esplicitato. La loro utilità resta aperta al confronto empirico e concettuale.

P1 rende prevedibilità, ritmi sostenibili e riservatezza questioni di interpretazione professionale. Riconoscere il sapere incarnato non sostituisce un'organizzazione accessibile: i docenti non dovrebbero trasformare la fatica in innovazione per legittimare il sostegno.

Un solo racconto scritto retrospettivo, senza approfondimenti successivi, osservazione o casi di confronto, limita le inferenze. Selezione, presentazione di sé e scelte interpretative incidono sulla lettura. La cornice può privilegiare connessioni confermative; le alternative non sono state discusse con P1. Il caso non sostiene generalizzazioni statistiche né dimostra cambiamenti delle pratiche.

N.A.R.R.A.T.E. non è validato. La ricerca futura dovrà esaminarne accettabilità, utilità interpretativa, carico, letture rifiutate e disagio insieme ai benefici percepiti. Differenze prima e dopo la restituzione non sono automaticamente attribuibili al percorso; l'efficacia richiede una valutazione dedicata. L'IA aggiunge problemi di distorsione, riservatezza e riproducibilità; qui non ne è dimostrato un valore aggiunto.

5. Conclusioni

Il contributo collega materiale esplorativo reale a EPI e possibili tracce di EPK, distinguendo parole di P1, interpretazioni e dialogo futuro. Le letture restano rivedibili, riconoscendo i docenti con disabilità come interlocutori della ricerca sulla professionalità inclusiva.

Disponibilità dei dati

Il racconto integrale non è reso disponibile pubblicamente perché contiene informazioni personali sulla salute e sulla vita professionale. Il consenso riguarda l'uso scientifico e la pubblicazione di estratti anonimizzati, non la diffusione indiscriminata del testo completo. Gli estratti pubblicati e il percorso analitico proposto sono inclusi nell'articolo; un accesso più ampio richiederebbe una distinta valutazione di riservatezza e consenso.

Dichiarazione sull'uso dell'intelligenza artificiale generativa

L'IA generativa ha supportato traduzione, sintesi, controllo bibliografico, revisione metodologica, commento illustrativo e formulazione delle domande proposte su P1. Le citazioni italiane riprendono il materiale fornito. Tale assistenza non costituisce un'applicazione completa o una valutazione di N.A.R.R.A.T.E.; non sono state generate né riportate risposte successive della partecipante. Gli autori mantengono la responsabilità del manoscritto, delle interpretazioni e della verifica delle fonti.

Bibliografia

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107–128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.

Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied cognitive science: Atti incarnati della didattica*. Edizioni Nuova Cultura.

Gomez Paloma, F. (Ed.). (2014). *Scuola in movimento: La didattica tra scienza e coscienza*. Edizioni Nuova Cultura.

Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203366974

Hassard, J., Yildrim, M., Thomson, L., & Blake, H. (2024). Disclosing non-visible disabilities in educational workplaces: A scoping review. *British Medical Bulletin, 150*(1), 23–41. https://doi.org/10.1093/bmb/ldae004

Kristoffersen, M., Vagli, Å., & Oftedal, B. F. (2020). Norwegian PhD students' discourses about practice-relevant research in the field of health and social work. *Nursing Open, 7*(2), 618–626. https://doi.org/10.1002/nop2.432

Neca, P., Borges, M. L., & Pinto, P. C. (2022). Teachers with disabilities: A literature review. *International Journal of Inclusive Education, 26*(12), 1192–1210. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1776779

Puoti, A., Latino, F., & Tafuri, M. G. (2025). Embodied education and teacher professional development: Rethinking the body in educational practice. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching, 5*(2). https://www.inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/325

Ricoeur, P. (1991). Narrative identity. *Philosophy Today, 35*(1), 73–81. https://doi.org/10.5840/philtoday199135136

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE.

Rushton, E. A. C., Rawlings Smith, E., Steadman, S., & Towers, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. *Review of Education, 11*(2), Article e3417. https://doi.org/10.1002/rev3.3417

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Sibilio, M. (Ed.). (2011). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica: Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative*. Liguori.

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203831564

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.