



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

APPRENDIMENTO ESPERIENZIALE

di Marco De Carolis

Dottorando presso l'Università di Almeria (Spagna) e presso l'Università di Bologna in Pedagogia
tratto dal lavoro di ricerca per il dottorato
“LIFE SKILLS PER L'INCLUSIONE NELLA SCUOLA SUPERIORE DI SECONDO GRADO”

L'apprendimento esperienziale, o anche Experiential Learning, viene considerato un modello di apprendimento basato sull'esperienza, sia essa cognitiva, emotiva o sensoriale. Il soggetto diviene protagonista in questo modello di apprendimento in quanto stimolato a partecipare ad azioni, sperimentare situazioni, compiti, ruoli. Egli diviene attivo protagonista trovandosi a introdurre le proprie risorse e competenze per l'elaborazione e la riorganizzazione di teorie e concetti volti al raggiungimento di un obiettivo. Tale apprendimento permette al soggetto di affrontare situazioni di incertezza sviluppando comportamenti adattivi e migliorando, allo stesso tempo, la capacità di gestire la propria componente emotiva riuscendo anche a sviluppare le proprie abilità e competenze trasversali, anche attraverso l'abilità creativa, e ad acquisire autoconsapevolezza mediante auto-osservazione ed etero-osservazione al fine di ridefinire eventuali atteggiamenti inadeguati e di valorizzare i comportamenti costruttivi. L'esperienza così acquisita diviene patrimonio di conoscenza del soggetto e costituirà il nuovo punto di partenza di ulteriori evoluzioni.

David Kolb definisce l’” Experiential Learning”¹:

Experiential Learning] offers the foundation for an approach to education and learning as a lifelong process that is soundly based in intellectual traditions of social psychology, philosophy and cognitive psychology. It pursues a framework for examining the critical linkages among education, work and personal development. It offers a system of competencies for describing job demands and corresponding educational objectives and emphasizes the critical linkages that can be developed between the classroom and the real

¹ David A. Kolb, *Experiential Learning experience as the source of Learning and Development*, cit., pp. 5-6



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

world with Experiential Learning methods. It pictures the workplace as a Learning environment.

Nel suo approccio vengono attivate le connessioni tra educazione, lavoro e sviluppo della persona, le esamina in modo critico al fine di offrire un sistema di competenze che, attraverso metodologie esperienziali, porti all'elaborazione di obiettivi educativi aderenti al reale mondo del lavoro. Parlare di Experiential Learning significa individuare dapprima i fondamenti epistemologici che possono fare riferimento ai maestri precursori di tale modello di apprendimento e alle loro teorie: il pragmatismo di John Dewey, la psicologia sociale di Kurt Lewin e l'epistemologia genetica cognitivo-evolutiva di Jean Piaget. La formazione esperienziale spinge il soggetto a una riflessione critica sul proprio essere e sulla propria realtà e gli consente di orientare i suoi atteggiamenti, aiutandolo sia a realizzare la propria personalità sia ad integrarsi nel mondo sociale in un continuo processo di interiorizzazione e apprendimento.

All'approccio educativo classico inteso come trasmissione di conoscenze teoriche, Dewey lavora su un nuovo approccio basato sull'esperienza come metodo educativo. Tale approccio in seguito definito progressista vuole superare l'insegnamento tradizionale insegnante - allievo dove il trasferimento delle teorie avviene con l'ausilio dei libri e spesso senza il coinvolgimento effettivo dello studente che apprende conoscenze e abilità in modo mnemonico e con modalità ripetitive. Il nuovo approccio mette al centro l'individualità e l'attività dello studente che vengono posti in primo piano delineando un percorso che ha al centro l'esperienza e la scoperta, in cui le abilità sono un mezzo per raggiungere un traguardo significativo per il soggetto stesso. L'esperienza e la teoria come pure l'osservazione e l'azione si devono integrare in modo da fornire consapevolezza al discente e avviando un processo che all'inizio ha l'impulso, che alcuni autori definiranno come motivazione. Nel processo di apprendimento delineato da Dewey individuiamo tre fasi significative: una prima relativa all'osservazione, la seconda relativa alla ricerca di conoscenze già acquisite tramite esperienze che potremo definire simili vissute dal discente in passato e la terza dove il confronto tra le esperienze vissute in passato e il contesto attuale genera un giudizio.



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

Lewin si sofferma sulla formazione dei concetti incentrando il suo studio sul contributo apportato dall'esperienza e dall'azione. Niente è più pratico di una buona teoria e questa integrazione viene facilitata nelle dinamiche di gruppo in cui l'apprendimento nasce dal confronto tra le esperienze vissute del gruppo e le conoscenze teoriche. L'approccio esperienziale permette il formarsi di riflessioni e azioni in una continua tensione dialettica. Il learning circle prospettato da Lewin inizia e termina con la concreta esperienza (concrete experience) che costituisce sia la spinta che lo scopo del processo. Questa concreta esperienza viene letta attraverso l'osservazione e la riflessione (observation and reflection) e grazie all'utilizzo delle teorie (abstract concepts) si giunge alla sperimentazione (sperimentation) che porta quindi a tradurre la riflessione in azione e quindi in esperienza. Fondante in questo ciclo che deve mantenersi dinamico e continuo è il processo di feedback che in modo sistematico informa di eventuali inefficienze in modo che si possa intervenire a bilanciare nuovamente i momenti di osservazione-riflessione e quelli di azione.

Anche Piaget fornisce elementi fondamentali con i suoi studi che mettono al centro la riflessione su come l'esperienza interviene nello sviluppo della mente del bambino. Il fanciullo, nel primo stadio sensore-motorio da 0 a 2 anni, sviluppa infatti primariamente la capacità di manipolare gli oggetti del suo ambiente e solo in un momento successivo egli sviluppa la capacità di ragionare astrattamente manipolando simboli astratti. Primaria è pertanto l'azione sensoriale e solo in un secondo momento il bambino sviluppa la capacità di dare vita a rappresentazioni mentali. I concetti di assimilazione e accomodamento permetteranno al processo di apprendimento di mettere in interazione la rappresentazione e l'azione.

Bion affianca anche un percorso di riflessione filosofica e riflette su come questa modalità di apprendimento personalizzato porta i discenti a fare collegamenti e formulare teorie proprie sullo stato delle cose, in base alle percezioni ed emozioni vissute.²

² Bion Wilfred R., *Apprendere dall'esperienza*, Armando Editore, 1996



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

Il continuo processo di auto-osservazione della propria esperienza promuove l'identificazione degli elementi comportamentali adottati e delle operazioni svolte per permettere la distinzione tra punti di forza e punti di debolezza. La riflessione sui comportamenti promuove quindi nuove strategie per migliorare la consapevolezza di sé e definire gli obiettivi di crescita comprendendo dai successi e dai fallimenti in vista di nuove esperienze in una formazione continua. L'esperienza promossa diventa fondamentale perché come afferma in Esperienza ed educazione, John Dewey, la stessa potrebbe anche essere negativa o non educativa arrivando a distorcere la crescita del soggetto e inibendolo portandolo alla mancanza di sentimenti e al cinismo che potrebbero ridurre possibilità di crescita in future esperienze.

Il processo formativo e apprenditivo si può sviluppare sia in forma individuale che di gruppo stimolando un apprendimento di tipo cooperativo che aiuterà i discenti a migliorare nelle dinamiche relazionali imparando a definire e far coesistere obiettivi personali e comunitari per il miglioramento del clima e del benessere del gruppo.

Unitamente a tale possibilità sarà fondamentale definire le attività formative che possono essere di tipo esperienziale indoor e outdoor. Possiamo tra queste citare il teatro, la musica e la danza, il gioco di ruolo in contesti chiusi mentre lo sport, sfide e percorsi avventura, viaggi organizzati con esperienze in contesti aperti. Ogni attività può permetterci di utilizzare strumenti come quelli di tipo artistico per andare a promuovere invece dinamiche di altro tipo quale risoluzione di situazioni e problematiche quotidiane. Il teatro e la simulazione nel gioco di ruolo, per esempio, permettono di stimolare l'organizzazione del gruppo nell'individuare e risolvere problematiche comunicative aumentando la consapevolezza di sé stessi e degli altri e allo stesso tempo possono portare all'apprendimento scolastico o possono promuovere situazioni da risolvere in ambito lavorativo. In contesto scolastico individuiamo per esempio il compito autentico o compito di realtà quale metodologie innovativa che dall'esperienza comune e condivisa, crea nell'individuo e nel gruppo un'esperienza nuova in grado di sviluppare la creatività, la libertà di pensiero e le abilità relazionali. Le attività all'aperto ed in modo particolare quelle legate al contesto sportivo puntano



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

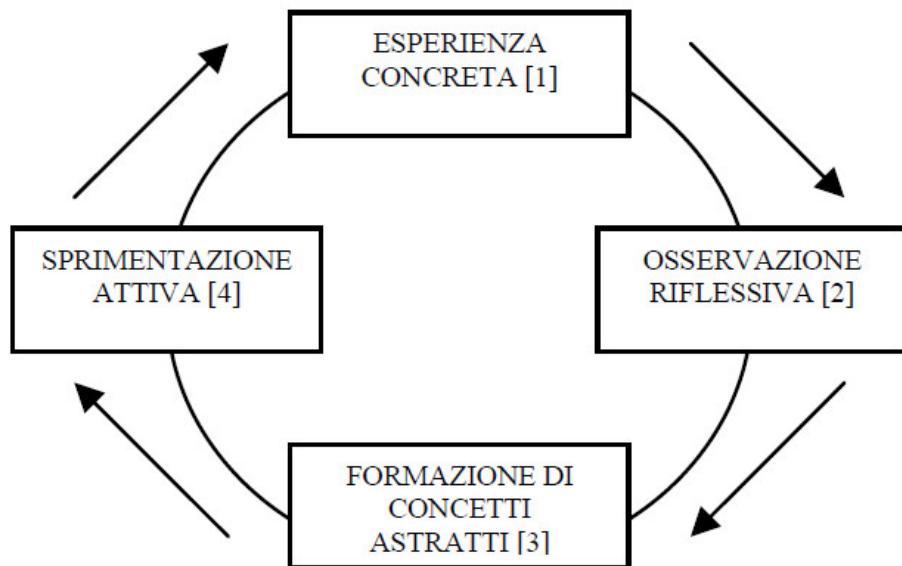
- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

sulla forte valenza formativa che deriva dall'affrontare situazioni molto impegnative e difficili, e dalla soddisfazione e dall'autostima che ne deriva. Il lavoro di squadra diviene altro elemento fondante nel riuscire ad affrontare e risolvere situazioni difficili.

In questi percorsi individuiamo alcune figure di riferimento quali il formatore esperienziale che ha come ruolo principale quello di supportare le persone aiutandole a condividere la propria esperienza in forma di dialogo e a rileggerla in diverse prospettive creando un ambiente collaborativo e offrendo spunti per una visione da più angolazioni dell'esperienza vissuta dai singoli soggetti. Il suo compito sarà inoltre quello di creare un ambiente intriso di fiducia reciproca tra i partecipanti che si sentano pertanto in grado di condividere le proprie esperienze e la percezione di sé durante il percorso di apprendimento. Il formatore dovrà soprattutto introdurre la propria capacità riflessiva ponendosi domande e aiutando gli altri a porsele e divenendo padrone anche di tecniche di brainstorming e di rielaborazione dei pensieri. Uno dei suoi obiettivi sarà quello di far sì che le persone lavorino insieme per il raggiungimento di obiettivi comuni mettendo in gioco al massimo le proprie potenzialità e scoprendo nuove capacità mettendole in confronto con quelle degli altri. Lo farà durante il percorso senza dare giudizi definiti ma promuovendo dei feedback che aprano la riflessione in modo empatico. Il suo lavoro sarà anche di mentoring nei confronti dei partecipanti in una fiducia reciproca sia per il conseguimento di una crescita individuale che dell'intero gruppo.

1.1 IL MODELLO DI KOLB

Le teorie di David A. Kolb sull'Experiential learning e sui differenti stili di apprendimento individuali (1984) hanno prodotto un modello formato da quattro elementi che possiamo identificare nel circolo di apprendimento per esperienza come dalla figura che riporto di seguito:



Modello dell'apprendimento per Kolb

L'apprendimento può iniziare da uno qualsiasi dei quattro punti e possiamo interpretarlo come un processo a spirale in quanto non si ferma mai e prosegue nel suo percorso: una volta arrivati alla sperimentazione attiva si ritorna a fare dell'esperienza e di conseguenza si inizia un nuovo ciclo d'apprendimento. Kolb suggerisce che l'apprendimento parte da un soggetto che fa una determinata azione e osserva l'effetto che ha provocato in quella particolare situazione in modo da poter generalizzare gli effetti riscontrati a qualsiasi azione simile che si ripresenterà in futuro. Questo significa in sostanza capire i principi generali sottostanti a quel rapporto causale, ovvero sviluppare l'abilità di creare connessioni fra l'azione effettuata e gli effetti riscontrati in particolari condizioni. Quando i principi generali sono compresi, l'ultimo passo è la loro applicazione nel contesto di nuove azioni e circostanze ricominciando così il circolo virtuoso con della nuova esperienza che nasce dalle riflessioni sulle esperienze passate.

Proprio in virtù del ruolo decisivo giocato dall'esperienza nel modello di Kolb,



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

la sua teoria dell'apprendimento viene definita apprendimento per esperienza (Experiential learning). All'interno di tale dinamica vengono distinti quattro orientamenti di base dell'apprendimento:

EC – ORIENTAMENTO ALL’ESPERIENZA CONCRETA proprio di chi manifesta questo profilo di apprendimento è propenso al coinvolgimento diretto e personale nelle esperienze, enfatizzando il lato intuitivo ed emotivo a scapito di quello prettamente razionale e scientifico nell'affrontare i problemi. Ottime sono le capacità relazionali e sociali; l'ambiente adatto a questo tipo di discenti sono le meno strutturate possibili, con coinvolgimento in problemi reali e concreti che richiedano grande apertura mentale.

OR – ORIENTAMENTO ALL’OSSERVAZIONE RIFLESSIVA proprio di chi manifesta tale profilo d'apprendimento cerca soprattutto di comprendere il significato di idee e situazioni, enfatizzando l'osservazione e la comprensione piuttosto che l'applicazione. I soggetti che manifestano tale tipologia di apprendimento hanno grande dimestichezza nel tracciare rapporti di causa – effetto e quindi nel trarre conseguenze dai fatti. Hanno inoltre la capacità di vedere le stesse situazioni da diversi punti di vista manifestando pacatezza, imparzialità e autonomia nel giudizio.

CA – ORIENTAMENTO ALLA CONCETTUALIZZAZIONE ASTRATTA proprio di chi manifesta un orientamento alla concettualizzazione astratta tende a manipolare idee e concetti seguendo principi logici, coinvolgendo nell'atto di conoscenza molto il pensiero e ben poco il lato emotivo. Risulta pertanto ottimale in questi soggetti la propensione alla pianificazione e progettazione, alla manipolazione di simboli astratti e a operare analisi quantitative. I valori espressi da tali soggetti sono la precisione, la disciplina, l'analisi e la strutturazione organica di sistemi concettuali.

SA – ORIENTAMENTO ALLA Sperimentazione ATTIVA proprio di chi manifesta tale orientamento tende ad agire sulla realtà (sia essa relativa a situazioni o persone) per modificarla. Il suo credo è l'azione piuttosto che la riflessione, cosa che porta ad affrontare la realtà in maniera altamente pragmatica, preoccupandosi del funzionamento delle cose a prescindere dal loro valore o senso assoluto. Gli individui



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

che manifestano tale abilità sono pertanto abili nel modificare le situazioni e nel raggiungere e realizzare i risultati.

Il processo richiede l'elaborazione degli insiemi di informazioni fornite e la trasformazione delle stesse in conoscenza con una mobilitazione di abilità di base importanti in quanto l'apprendimento da un'esperienza prescinde da un processo circolare di riflessione che integra l'esperienza in fase di svolgimento, la riflessione, la concettualizzazione e l'azione. Tale consapevolezza porta ad un forte sviluppo personale che ha come conseguenza un cambiamento comportamentale o cognitivo voluto e non imposto o richiesto. Quelli presentati sono i quattro orientamenti da cui vengono successivamente derivati i veri e propri stili di apprendimento.

È infatti dalla combinazione degli orientamenti che vengono ricavati i profili combinati da cui derivano gli stili di apprendimento.

Lo stile individuale di apprendimento è perciò una combinazione di tutte e quattro le modalità di base descritte in precedenza, secondo test e operazioni dettate dallo stesso Kolb, rappresentate nel seguente grafico.

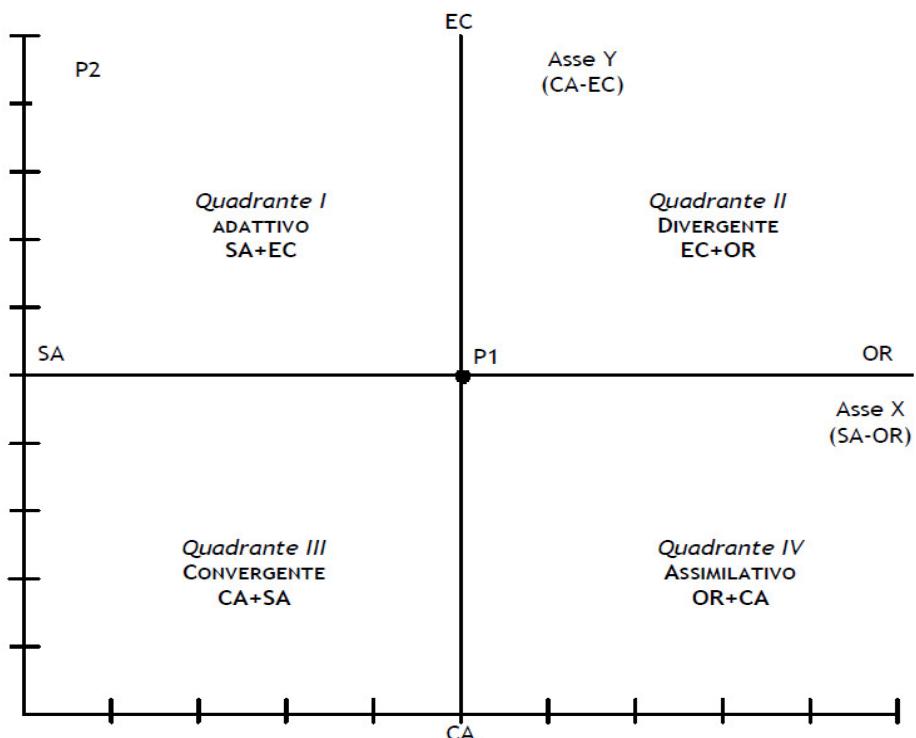


Grafico degli stili di apprendimento per Kolb



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

Nel grafico, un risultato delle due differenti operazioni (asse y e asse x) che dovesse avvicinare il punto all'intersezione degli assi corrisponderebbe a uno stile d'apprendimento equilibrato (P1); mentre, quanto più il punto si trova lontano dall'intersezione degli assi, tanto più l'apprendimento è caratterizzato da un determinato stile (P2).

Andiamo quindi a riprendere la descrizione dei quattro stili di apprendimento proposti da Kolb e identificati con i quattro quadranti che si sono formati dalla intersezione delle assi xy:

STILE ADATTIVO (quadrante SA + EC) è uno stile proprio di chi possiede questo stile di apprendimento è orientato verso l'esperienza concreta e la sperimentazione attiva, esaltando pertanto le caratteristiche di tali due orientamenti. Dimostra una spiccata propensione all'azione e all'esperienza, la capacità di assunzione dei rischi e di adattamento e quella di gestione in situazioni di incertezza e di cambiamento. I problemi sono risolti da tali individui in maniera intuitiva e se i fatti smentiscono la teoria sono pronti ad abbandonarla. Si trovano a proprio agio con gli altri, manifestando così una buona capacità sociale, ma vengono considerati spesso impazienti e pressanti per via della loro continua operosità e del loro continuo desiderio di modificare le situazioni esistenti.

STILE DIVERGENTE (EC+OR) caratterizzante di chi manifesta un orientamento sia verso l'esperienza concreta che verso l'osservazione riflessiva. È capace di considerare la situazione da differenti punti di vista e di organizzare i diversi elementi di una situazione in un tutto coerente. Questo stile viene definito divergente in quanto caratterizza le persone capaci di produrre idee e soluzioni alternative alle situazioni attuali. Dal punto di vista delle relazioni sociali tali individui sono molto sensibili all'aspetto affettivo delle situazioni.

STILE CONVERGENTE (CA+SA) che appartiene a chi è orientato contemporaneamente verso la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva. Proprio di chi ha capacità di risolvere problemi prendendo decisioni e applicando in maniera concreta le idee. Questo stile è denominato convergente in quanto caratterizza le persone capaci



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

di trovare soluzioni ai problemi che hanno un'unica soluzione corretta. Gli individui convergenti preferiscono il ragionamento deduttivo per cui, a partire da principi e idee generali, arrivano a focalizzarsi su aspetti particolari e specifici. Sono generalmente pacati e controllati nel manifestare le emozioni e prediligono affrontare problemi tecnici piuttosto che problemi di natura sociale o interpersonale.

Stile Assimilativo (OR+CA) è uno stile proprio di chi è orientato verso la concettualizzazione astratta e l'osservazione riflessiva. Ha grandissima capacità di riunire in maniera sistematica e organica molti fatti differenti proponendo spiegazioni integrate e modelli teorici. Questi soggetti hanno spiccate doti razionali tendendo pertanto a focalizzarsi su idee e concetti estremamente astratti e teorici piuttosto che sull'utilizzabilità pratica di essi e sui rapporti con gli altri.

1.2 ALTRI MODELLI DI APPRENDIMENTO ESPERIENZIALE

Accanto al paradigma dell'apprendimento esperienziale — assunto qui nella formulazione classica del ciclo esperienza concreta → osservazione riflessiva → concettualizzazione astratta → sperimentazione attiva — vale la pena considerare alcuni modelli complementari che illuminano, da angolature diverse, ciò che accade nei contesti laboratoriali e, in particolare, in un laboratorio teatrale scolastico orientato all'inclusione. L'obiettivo non è moltiplicare le teorie, ma mostrare come ciascun modello offra un meccanismo esplicativo utile per progettare, condurre e valutare le attività in modo coerente con le finalità di sviluppo delle life skills e del clima di classe. In Dewey l'esperienza educativa non è semplice "vivere qualcosa", ma attraversare situazioni problematiche che richiedono indagine (inquiry) condivisa. L'apprendere è una ricostruzione intelligente dell'esperienza alla luce di ipotesi e conseguenze. Trasposto nel teatro a scuola, ciò significa concepire la scena, l'improvvisazione o l'esercizio non come fine estetico isolato, ma come problema comune da esplorare con domande, tentativi e riflessioni. La dimensione indagativa evita sia l'attivismo sterile (fare per fare), sia l'intellettualismo disincarnato (parlare del fare senza farlo),



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

favorendo una cultura della domanda e dell'errore come occasione di crescita. Analizziamo quindi alcuni contributi utili degli autori dell'apprendimento esperienziale della costellazione teorica pragmatista, costruttivista e socio-culturale. Tali contributi sostengono l'idea di l'apprendere come ricostruzione dell'esperienza, co-costruzione sociale di significati, riflessione sulla pratica, trasformazione delle cornici di senso, sviluppo dell'autoefficacia e partecipazione a comunità di pratica.

Lewin mette al centro il gruppo come campo di forze, con ruoli, norme e tensioni che evolvono attraverso cicli di azione, feedback e ritaratura. Il laboratorio teatrale sul quale si fonda questo progetto di ricerca è, per sua natura, un contesto sociale denso: distribuzione dei turni, ascolto, leadership, gestione dei conflitti, appartenenza. Vedere il gruppo con lenti lewiniane aiuta a progettare momenti di feedback strutturato e a monitorare l'equilibrio tra voce dei singoli e coesione, prevenendo fenomeni di dominanza o esclusione che minano l'inclusione. Per Piaget si apprende riorganizzando schemi attraverso assimilazione e accomodamento: un compito efficace crea un lieve disequilibrio che invita a ricostruire. Gli esercizi teatrali che giocano su regole nuove, vincoli inattesi o punti di vista alternativi producono proprio quei micro-scarti che sollecitano problem solving, creatività e flessibilità cognitiva. La sfida è calibrare il livello di difficoltà per ciascun allievo, evitando sia la frustrazione sia la routine. Vygotskij enfatizza nel suo studio il ruolo del linguaggio e dell'interazione sociale: si apprende nella zona di sviluppo prossimale grazie a mediazioni e scaffolding. Il teatro scolastico è un laboratorio privilegiato di co-costruzione di significati, dove le forme del linguaggio (verbale, corporeo, prosodico) mediano l'azione. La prospettiva vygotskiana supporta scelte didattiche come il tutoraggio tra pari e le coppie eterogenee (anche per abilità), purché gli aiuti siano graduati e reversibili, per promuovere autonomia e non dipendenza. Schön distingue reflection-in-action (pensare mentre si agisce) e reflection-on-action (pensare dopo l'azione). Nel teatro, pause brevi e mirate durante o subito dopo un'esercitazione consentono di nominare decisioni, tattiche, emozioni, rendendo visibile l'intelligenza pratica. Una riflessione viva è specifica e situata (non rituale), orientata a "cosa tenere" e "cosa cambiare" al



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

prossimo tentativo. Questo alimenta autoregolazione, consapevolezza emotiva e responsabilità. Nel contributo di Mezirow l'apprendimento può diventare trasformativo quando mette in crisi cornici interpretative consolidate (disorienting dilemma) e guida a nuove prospettive attraverso riflessione critica e dialogo. Nel lavoro sull'inclusione, materiali e consegne che sfidano stereotipi (sulla disabilità, sul corpo, sul talento) hanno senso solo se accompagnati da elaborazione riflessiva e dispositivi discorsivi protetti. L'esito atteso non è lo "shock", ma l'apertura a cornici più inclusive. Nella cornice teorica di Lave & Wenger l'apprendimento è partecipazione a una comunità di pratica in quanto si entra in modo periferico e si procede verso ruoli più centrali man mano che si acquisiscono competenza e riconoscimento. Una compagnia teatrale scolastica ben impostata diventa comunità: ruoli autentici, rituali, lessico condiviso, memoria comune. Per l'inclusione è decisivo progettare traiettorie di partecipazione reali per tutti, evitando l'"etichetta" di membro periferico permanente. Ultimo tra gli autori che hanno ispirato maggiormente tale percorso di ricerca è Albert Bandura, secondo cui la percezione di autoefficacia orienta scelta dei compiti, sforzo, persistenza e regolazione emotiva. In un laboratorio teatrale, sequenze di mastery experiences progressive, modellamento tra pari e feedback specifico e informativo (non generico) alimentano l'idea "posso riuscire". La crescita di autoefficacia è centrale per molte life skills (iniziativa, resilienza, collaborazione) e si traduce in maggiore partecipazione e responsabilizzazione diventando parametro soprattutto negli strumenti della ricerca per aiutare lo studente a divenire protagonista di un cambiamento che riconosce in sé.

Per un percorso di teatro integrato, queste lenti aiutano a evitare due rischi opposti: da un lato l'estetizzazione che dimentica le persone e, dall'altro, il pietismo che trasforma l'inclusione in mera presenza senza ruolo. La progettazione guidata dai modelli individua meccanismi osservabili (come si negoziano i turni, che tipo di aiuti reciproci emergono, come si ridefiniscono i ruoli, come cresce la fiducia) e permette di collegarli agli esiti attesi sulle life skills e sul clima di classe. Nel disegno pre-post, queste dimensioni possono essere intercettate da strumenti sintetici per gli studenti (es. scale



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

su life skills e benessere) e da griglie osservative durante le prove, oltre che da interviste e focus group finalizzati a far emergere i meccanismi (non solo gli esiti).

1.3 APPRENDIMENTO, DIDATTICA E METODOLOGIE ESPERIENZIALI

Il riferimento all'apprendimento esperienziale non è soltanto una scelta teorica, ma anche un'opzione didattica coerente con la cornice nazionale e sovranazionale entro cui le scuole secondarie di secondo grado sono chiamate a progettare. Le Indicazioni e Linee guida del Ministero³ evidenziano, in continuità con il quadro europeo delle Competenze chiave⁴, la necessità di metodologie che sviluppino competenze trasversali e favoriscano la partecipazione attiva degli studenti: la didattica laboratoriale, l'indagine, la cooperazione tra pari, l'uso riflessivo del feedback. In questa prospettiva, il teatro — inteso come pratica formativa integrata e non come semplice evento rappresentativo — costituisce un terreno privilegiato per trasformare l'esperienza in apprendimento. Sul piano curricolare, la didattica esperienziale si intreccia con tre direttive strategiche ormai stabilizzate nella scuola italiana: Educazione civica, PCTO e Orientamento. L'Educazione civica⁵, nella visione introdotta dalla normativa recente, riconosce l'importanza di contesti autentici in cui esercitare responsabilità, collaborazione, argomentazione e partecipazione democratica; un laboratorio teatrale, quando progettato come “spazio pubblico” regolato da ruoli e norme condivise, rende visibili e valutabili tali comportamenti. Analogamente, i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento⁶ sollecitano esperienze che connettano conoscenze disciplinari e soft skills in compiti significativi: il lavoro di compagnia (prove, produzione, comunicazione, organizzazione) è un esempio di compito autentico che richiede pianificazione, problem solving, assunzione di responsabilità e cura della qualità del prodotto finale. Infine, le più recenti Linee guida

³ Indicazioni nazionali per i Licei - D.M. 211/7 ottobre 2010: ordinamenti e obiettivi specifici di apprendimento del II ciclo

⁴ Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 189, Lussemburgo, 2018

⁵ D.M. 183/7 settembre 2024 – Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica

⁶ PCTO – Linee guida nazionali (D.M. 774/4 settembre 2019 e allegati pubblicati sul sito MIM)



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

per l'orientamento⁷ e la figura del docente tutor valorizzano percorsi che aumentino consapevolezza di sé, autoefficacia e progettualità personale: dimensioni che il dispositivo teatrale, se condotto con gradualità e feedback informativo, può promuovere in modo distintivo.

La coerenza con le politiche di inclusione è altrettanto evidente. Le norme e i documenti ministeriali sull'inclusione raccomandano ambienti didattici accessibili, differenziazione dei percorsi e valorizzazione dei talenti in chiave cooperativa. Il teatro, soprattutto nella forma di teatro integrato, consente di strutturare la partecipazione su livelli molteplici (scena, regia, drammaturgia, musica, scenografie, luci, comunicazione), evitando la riduzione dell'inclusione a mera presenza e promuovendo ruoli reali, responsabilità condivise e riconoscimento. Il riferimento all'Universal Design for Learning offre qui un criterio operativo: progettare obiettivi, mezzi di espressione e forme di ingaggio variabili, in modo che ciascuno trovi una via significativa di partecipazione e possa percepire progressi misurabili. Dal punto di vista metodologico-didattico, la didattica esperienziale risponde a quattro esigenze indicate con forza dal quadro MIM e dagli orientamenti europei:

- Centralità del compito e del problema: si privilegiano compiti che mobilitano conoscenze e abilità in situazioni complesse. Nel teatro, improvvisazioni, scene e microprogetti (dalla scrittura alla messa in scena) sono situazioni-problema che richiedono indagine, decisioni e verifica degli esiti.
- Apprendimento cooperativo: le politiche incoraggiano strutture di lavoro che rendano interdipendenti i contributi dei singoli. La compagnia teatrale è un dispositivo cooperativo naturale: turni, ruoli, negoziazione degli standard, mutuo aiuto, responsabilità di risultato.
- Riflessività e feedback: l'accento sulla valutazione formativa e sul feedback come strumento di autoregolazione trova nel laboratorio teatrale uno spazio elettivo:

⁷ D.M. 328/22 dicembre 2022 – Linee guida per l'Orientamento



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

debriefing brevi, note di regia, auto e etero-valutazioni rendono trasparente il processo di miglioramento, collegando l'azione alla consapevolezza.

- Valorizzazione delle soft skills: le linee orientano a riconoscere e documentare abilità trasversali (collaborazione, comunicazione, problem solving, creatività, gestione delle emozioni). Il teatro rende osservabili tali dimensioni, permettendo di triangolare evidenze (osservazioni in prova, prodotti intermedi, autovalutazioni) e di collegarle a rubriche e indicatori condivisi.

Questi principi si traducono in implicazioni operative per la progettazione. In primo luogo, occorre definire obiettivi formativi esplicativi in termini di life skills, evitando che il laboratorio resti confinato alla motivazione o al “benessere” generico: l'azione didattica si misura su esiti verificabili (ad esempio, progressi in collaborazione, responsabilità, gestione del conflitto). In secondo luogo, la gradualità è essenziale: esperienze di successo progressivo (che sostengano l'autoefficacia) e sfide calibrate (che sollecitino flessibilità cognitiva e creativa) riducono la distanza tra partecipanti con livelli di competenza differenti. In terzo luogo, la documentazione: diari di bordo, protocolli di prova, brevi riflessioni scritte o audio, consentono di rendere tracciabile il percorso e di restituirlo nella valutazione formativa e nei dossier di orientamento. Infine, la responsabilità condivisa: la regia didattica garantisce equità di parola e rotazione dei ruoli, contrastando derive di tokenismo e assicurando che l'inclusione si traduca in partecipazione significativa. L'allineamento con la cornice MIM non è dunque meramente formale. Esso fornisce criteri per disegnare percorsi coerenti (compiti autentici, ruoli veri, riflessività strutturata), per valutare in modo formativo (feedback specifici, indicatori osservabili), per rendicontare agli attori istituzionali (PTOF, Educazione civica, PCTO, Orientamento) e per sostenere la qualità inclusiva dell'offerta formativa. La didattica esperienziale, in questa accezione, diventa il ponte tra quadro teorico e responsabilità educativa della scuola: un dispositivo capace di trasformare il fare in apprendere, l'appartenere in crescere, e l'esserci in contribuire.