



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)

ARTE A SCUOLA E INCLUSIONE CON IL TEATRO INTEGRATO

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"

La struttura di uno spazio teatrale è a tutti ben nota. È necessario anzitutto un palco e un luogo adibito a colui che guarda: attore e pubblico sono di fatto i protagonisti principali di ogni rappresentazione. Tralasciando molte delle possibili componenti, un ruolo di primo piano è senza dubbio rivestito dal sipario. Il sipario è un telo che divide la scena dalla vita reale. È stato paragonato alla membrana che protegge un bambino prima della sua nascita. Senza sipario manca la finzione, manca la costruzione della farsa, l'attore si ritrova smascherato in un confronto senza più barriere con coloro che partecipano al suo spettacolo. Tempo fa si parlava dell'adolescenza come il periodo della "maschera", periodo nel quale l'adolescente prova in tutti i modi a interpretare le parti che conosce per capire quella che meglio soddisfa il suo desiderio di essere accettato dall'altro. Ora si aggiunge il problema del sipario, l'adolescente compie questa ricerca da solo perché non riesce ad individuare punti di riferimento e non riesce a confrontarsi con il mondo che lo circonda. Questa sua paura lo porta a non mettersi in gioco ma a ritardare il più possibile il momento delle scelte e il momento di iniziare a mostrare tutti i propri talenti. Il sipario nella società di oggi porta all'omologazione senza permettere di valorizzare i talenti di cui sono ricchi gli adolescenti. È in questo contesto che l'educazione attraverso il teatro, la recitazione e la danza, possono essere di profondo aiuto cercando di togliere gradualmente questo sipario ed educando l'adolescente a comprendere la verità su sé stesso e a lanciarsi libero sul palco dello spettacolo della sua vita. Tolto il sipario, incontreremo adolescenti in grado di conoscersi e farsi conoscere con i loro limiti e problemi.

Educare con il teatro significa riappropriarsi del corpo, e nel periodo adolescenziale significa permettere al proprio corpo di essere utile e di essere usato in tutte le sue



potenzialità. Non si recita unicamente con la voce ed è allora che il confronto con la propria unità è fondamentale, e permette una sintesi della propria persona spesso frammentata. Recitare permette di comprendere la distinzione tra realtà e finzione e ci permette di comprendere quando anche altre volte nella vita ci capita di recitare personaggi e ruoli che non sono nostri, perché mettiamo in atto le medesime competenze di quando siamo sul palco. Il percorso laboratoriale che ci proponiamo sarà fatto quindi di suggestioni per conoscere meglio il corpo e imparare ad usarlo, percorsi in cui rapportarci con personaggi che andremo ad interpretare, perché da quelle emozioni provate possa nascere il desiderio di approfondire la conoscenza di noi stessi, magari in un dialogo con l'educatore. Il teatro apre il cuore ad una bellezza che necessita di manifestarsi per raccontare e raccontarsi. La danza ancora di più parla di un corpo bello non solo perché "abbellito", ma perché unito profondamente alla nostra anima.

2.1 IL TEATRO COME CRESCITA: ACCENNI DALLA STORIA DEL TEATRO

Il teatro, come forma d'arte e di espressione culturale, ha avuto un impatto profondo e duraturo sulla crescita artistica e umana dell'individuo in tutti i periodi storici. Dalla sua nascita in Grecia fino ai giorni nostri ha offerto non solo un mezzo di intrattenimento, ma anche un'importante opportunità per la riflessione e la trasformazione personale. Già nelle sue origini nell'antica Grecia, intorno al V secolo a.C., con i lavori di autori come Eschilo, Sofocle ed Euripide, trovavamo drammi, che inizialmente erano parte di celebrazioni religiose, e che in seguito hanno evoluto in rappresentazioni complesse che trattavano temi universali come la giustizia, il destino e la natura umana.

La tragedia greca non solo offriva spettacolo, ma serviva anche come strumento di riflessione critica sulla condizione umana; la "Orestea" di Eschilo, ad esempio, non è solo un racconto avvincente di vendetta e redenzione, ma una riflessione profonda sulla giustizia e sull'ordine sociale. Il teatro greco era un luogo dove il pubblico era invitato a interrogarsi sulle proprie azioni e sul proprio ruolo nella società.



Anche Aristotele, nella *Poetica*¹, con la “catarsi” approfondisce la dimensione educativa del teatro, mettendo in luce il suo potere di suscitare empatia, sviluppare la moralità e stimolare il pensiero critico.

Con il passare dei secoli, il teatro romano ha ereditato e trasformato le tradizioni greche, ampliando il repertorio con nuove forme e contenuti con opere come quelle di Plauto e Terenzio, ad esempio, ha introdotto elementi di commedia che giocano con la caratterizzazione e le situazioni comiche per esplorare e criticare le norme sociali: un approccio comico satirico fondamentale nel far emergere una consapevolezza critica riguardo alle convenzioni sociali e personali.

Durante il Rinascimento, le scuole umanistiche incoraggiano attivamente la recitazione e la produzione teatrale come parte integrante dell'educazione. Autori come Giovanni Battista Giraldi Cinthio e Baldassare Castiglione hanno sottolineato il ruolo del teatro nel plasmare la personalità degli studenti e nello sviluppo delle loro abilità oratorie e artistiche. In questo stesso periodo in Europa sono state recuperate e reinterpretate le opere classiche e sono nate nuove forme drammatiche come quelle di William Shakespeare e Molière che hanno ampliato l'orizzonte del teatro esplorando una vasta gamma di emozioni e condizioni umane. In Shakespeare individuiamo una prima e profonda analisi psicologica dei suoi personaggi e in tragedie come "Amleto" e "Macbeth" all'intrattenimento si aggiunge un'attenta riflessione sull'ambiguità morale e la complessità dell'esperienza umana. Critica che emerge anche nelle commedie di Molière dove vengono ridicolizzate le ipocrisie sociali stimolando una nuova visione del comportamento e della moralità. Anche il Teatro contemporaneo si spinge con autori quali Samuel Beckett e Eugène Ionesco a sfidare le convenzioni tradizionali con quello che è la messa in discussione del senso e l'approccio all'assurdo con una decostruzione del teatro classico. La trama non avrà più una direzione chiara e spinge il pubblico a confrontarsi con l'idea di una ricerca di significato in un mondo apparentemente privo di senso.

¹ Aristotele, *Poetica*. Testo greco a fronte, Einaudi, Bologna, 2008



Questo breve accenno alla Storia del Teatro ci permette di dire che da sempre l'esperienza teatrale ha avuto una connessione diretta con l'umano e con quella che è la componente formativa poiché in ogni rappresentazione oltre alla componente spettacolare permane il desiderio di stimolare consapevolezza sia in chi rappresenta, sia nel pubblico che fruisce.

2.2 IL TEATRO A SCUOLA: VALORE DI UN'ESPERIENZA

Nel secondo Novecento il rapporto tra scuola e scena matura dentro una doppia dinamica: il rinnovamento del teatro, orientato al contatto con la vita quotidiana, e la spinta pedagogica oltre i modelli trasmissivi verso metodologie attive e cooperative. Su questa convergenza si innesta una traiettoria ormai consolidata: animazione teatrale (anni Sessanta–Settanta: cooperazione, gioco, laboratorialità), Teatro Ragazzi (anni Ottanta: educazione alla fruizione consapevole) e Teatro Scuola (dagli anni Novanta: centralità del laboratorio e degli studenti come co-autori del processo). Lungo questo sviluppo si afferma il doppio asse “vedere/fare”: educazione alla visione e pratica laboratoriale non sono alternative, ma momenti di un'unica progettazione curricolare. Le pratiche si dispongono su un continuum drammaturgico: da un lato approcci più “grafocentrici” (primato del testo, costruzione del personaggio, lavoro sulla parola), dall'altro approcci “scenocentrici” (scrittura generata *attraverso* la scena: corpo, spazio, voce, suono, improvvisazione, dispositivi non verbali). I percorsi efficaci non scelgono un esclusivo, ma mettono in dialogo codici verbali e non verbali, favorendo scritture collettive e consapevolezza dei linguaggi della scena.

I protocolli ministeriali e la letteratura pedagogica riconoscono il teatro come forma di conoscenza analogica e integrativa, con ricadute cognitive e relazionali. Ne deriva la legittimazione della partnership tra scuola e operatori teatrali e la definizione di competenze professionali ibride (pedagogiche e artistiche). A livello operativo, i risultati migliori emergono quando obiettivi, ruoli e tempi sono co-definiti: il laboratorio diventa un progetto produttivo orientato all'azione, con fasi chiare di preparazione, conduzione



e rielaborazione.² Accanto allo studente-attore si forma lo studente-spettatore consapevole. La ricezione è pratica attiva: si educa il pubblico come “coro” responsabile, attraverso preparazione alla fruizione, strumenti analitici e momenti riflessivi post-visione. Questa didattica rafforza ascolto, collaborazione e cittadinanza culturale, con effetti tangibili sulla socialità del gruppo classe. Inserito con continuità e coerenza, il teatro a scuola si configura come ambiente formativo che sostiene senso critico, partecipazione, empatia e responsabilità. Promuove life skills e competenze chiave — creatività, comunicazione efficace, pensiero critico, collaborazione — e coniuga crescita personale, apprendimento disciplinare e cittadinanza.

Gli studenti e i docenti, supportati da operatori specializzati, hanno iniziato ad esplorare una vasta gamma di stili e generi teatrali riuscendo a valorizzare l'esperienza artistica non solo come strumento didattico ma anche per affrontare questioni sociali ed esplorare nuove forme di espressione artistica. L'approccio laboratoriale alle arti performative è diventato un pilastro fondamentale nelle scuole superiori italiane. Autori e pedagogisti hanno promosso l'idea che l'apprendimento attraverso l'esperienza pratica nel teatro possa arricchire l'educazione degli studenti con un processo di acquisizione delle conoscenze basato sul fare, incoraggiando gli studenti a sperimentare e a scoprire il proprio potenziale artistico. C'è una forte connessione tra quella che è la metafora teatrale e l'attività pedagogica dell'operatore e del docente come ci ricorda Francesco Cappa³:

The theatre in education does not only act as an instrument. A strong analogy may be drawn between the experience offered by education and that offered by theatre. Viewing theatre as a metaphor for education implies drawing attention to an ambivalent relationship and a crucial element of pedagogical experience. A theatre workshop enables us to acquire a new familiarity, an art, a mindful presence and the ability to reflect competently about ambivalent structure of educational experience.

² Paolo Quazzolo, «Il teatro a scuola», *Quaderni CIRD*, 9, Trieste, 2014, pp. 19–33

³ Francesco Cappa, *Metafora teatrale e laboratorio pedagogico*, *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 12, 3 (2017)



Le attività teatrali, avvalendosi di plurime forme di espressione, coinvolgono integralmente l'individuo e creando un contesto che stimola una comunicazione intensa affinando l'individuale sensibilità emozionale di fronte al fenomeno della spettacolarizzazione, e ponendo premesse per l'acquisizione di capacità di lettura dei testi.

L'Educazione alla Teatralità, come anche riportato da Rosa Di Rago⁴

è un'attività di produzione di mondi possibili, di realizzazione di artefatti materiali e simbolici attraverso un'attività esplorativa e costruttiva volta alla ricerca e alla costruzione di problemi come indagine cognitiva condotta individualmente e/o collettivamente.

Il teatro educativo diviene allora una strategia didattica che avvicina gli alunni ai linguaggi della parola, del gesto, dell'immagine e del suono. Essa viene così ad apportare un reale contributo al mondo educativo non soltanto mettendo al suo servizio uno strumento innovativo delle tecniche d'apprendimento, ma soprattutto introducendo una dimensione culturale e artistica nuova, tendente a rinnovare i contenuti.

Quando si parla di teatralità ed educazione non si può non cercare fondamento nell'approccio di Grotowski⁵, che promuove l'educazione alla creatività come una possibilità preziosa di affermazione della propria identità, sostenendo il valore delle arti espressive (teatro, musica, danza, arti visive, arti letterarie) come veicolo per il superamento delle differenze e come vero elemento di integrazione. Nello spazio artistico creato a scuola l'uomo si racconta e diviene protagonista della sua creazione e l'azione, la parola, il gesto, la musica, diventano strumenti di indagine del proprio vivere.⁶

In Europa si avverte la necessità di una scuola dell'inclusione, dell'accoglimento e dell'efficacia in grado di rifondare una comunità che accompagni le nuove generazioni

⁴ Rosa Di Rago, (a cura di), *Emozionalità e Teatro*, Milano, Franco Angeli, 2008, p. 62

⁵ Francesco Cappa, *Formazione come teatro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2016

⁶ MIUR – ETI, *Protocollo d'intesa sulle attività di teatro della scuola e sull'educazione alla visione*, Roma, 1995



fuori dallo stato di minorità, una scuola che insegni a vivere insieme, ad ascoltare e ascoltarsi.

L'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza e l'Istituto Superiore della Sanità Italiana, nel maggio 2022, hanno pubblicato un importante studio, intitolato *Pandemia, neuro sviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi*, che dedica una sezione alla scuola proponendo la centralità di loci quali la relazione, lo scambio tra pari, la socialità negata.⁷

L'attività teatrale potrebbe essere una risposta creativa ed efficace a questo tentativo di riappropriarci di una comunicazione reale e goduta. Un'attività che considera centrale il tema delle life skill o competenze di vita e l'acquisizione di strumenti adattivi e che producano un potenziamento di una condizione esistenziale che faccia sentire l'adolescente idoneo a vivere nel contesto con efficacia, valore e soddisfazione. Il documento dell'OMS del 1993 "Life skills education in school"⁸ individua quelli che sono i livelli e le abilità personali e relazionali utili a gestire le relazioni umane e professionali quali creatività, problem solving, pensiero critico e comunicazione.

Possiamo leggere questo percorso di pedagogia e di inserimento delle arti performative in laboratori scolastici riprendendo il concetto di intelligenza emotiva, che promuove un'educazione finalizzata all'ex ducere e quindi a recuperare il concetto di identità come conquista di autonomia e di auto-realizzazione: in altre parole, si tratta di stabilire relazioni efficaci con i docenti e i compagni, promuovere l'adattamento e il problem solving, stimolarsi a vicenda nel veder crescere la motivazione all'apprendimento e alla crescita.

In questa ottica il teatro a scuola diviene una strada che rimette al centro il sano protagonismo, sottraendolo alle esperienze individualistiche della società massificata e lavorando ad un accrescimento olistico delle proprie facoltà e risorse interiori. Un lavoro che nella sua totalità promuove un benessere non solo dell'individuo ma anche

⁷ *Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi. Documento di studio e di proposta, Roma, Istituto Superiore di Sanità 2022* (<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-05/pandemia-neurosviluppo-salute-mentale.pdf>)

⁸ Program on mental health, *Life skills education in schools*,

(<https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/1994%20OMS%20lifeskills%20edizione%201994.pdf>)



della collettività, del gruppo classe che diviene accogliente verso le diversità. Possiamo pertanto affermare che «il teatro è l'esperienza più significativa del processo individuale di formazione, in cui sono fondamentali il controllo della dimensione del sé, l'espressione delle emozioni e la capacità di relazione».⁹

Nel Teatro Scuola l'unità di analisi non è lo spettacolo in quanto prodotto, ma il processo formativo che lo genera. L'esito scenico viene inteso come "traccia" pubblica di un percorso laboratoriale in cui si intrecciano partecipazione, cooperazione, consapevolezza dei linguaggi e crescita del gruppo. La valutazione, di conseguenza, non si limita a criteri estetici, ma considera apprendimenti, dinamiche relazionali e progressione delle competenze: la qualità della scena riflette la qualità del cammino educativo che l'ha resa possibile.

La conduzione del laboratorio richiede una doppia competenza — artistica e pedagogica — e si organizza in modelli flessibili: co-progettazione docente/operatore, direzione dell'operatore con funzione formativa per i docenti, o guida del docente con supporti puntuali. In ogni configurazione, risultano decisivi la chiarezza degli obiettivi, la scansione delle fasi (preparazione, esplorazione, composizione, restituzione), l'attenzione alla sicurezza del setting e la documentazione riflessiva. Il laboratorio è così un progetto produttivo: orienta il gruppo all'azione, distribuisce ruoli, sostiene autonomia e responsabilità condivisa.

Sul piano dei linguaggi, le pratiche si dispongono lungo un continuum che va da tendenze "grafocentriche" (centralità del testo, costruzione del personaggio, lavoro sulla parola) a tendenze "scenocentriche" (scrittura *attraverso* la scena, improvvisazione, corpo, spazio, suono). L'efficacia nasce dal dialogo tra codici verbali e non verbali, dalla consapevolezza dell'embodiment e dalla coerenza con gli obiettivi formativi. Da qui la cura dei codici teatrali: spazio e scenografia essenziali, uso funzionale delle luci, drammaturgia del suono e centralità del corpo come vettore di senso. Non si tratta di "povertà" di mezzi, ma di economia intenzionale: una poetica

⁹ Alessandro Pontremoli, *Elementi di teatro educativo, sociale e di comunità*, Utet, Torino 2015, p. 67



dell'essenziale che restituisce all'atto performativo il suo valore educativo, facendo della scena la forma visibile di un apprendimento complesso e condiviso.

L'esperienza teatrale diviene opportunità e promozione del pensiero creativo (creative thinking), considerato una delle competenze chiave nella legge di Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione (Legge 107/2015) che richiama l'importanza della didattica artistica invitando all'utilizzo didattico delle attività teatrali. Il teatro sociale è quindi pratica di professionisti che coinvolgono gruppi sociali e comunità, cercando di promuovere e riconoscere la loro identità specifica e promuovere il miglioramento delle condizioni personali e sociali del gruppo attraverso la pratica performativa, che può considerare l'utilizzo dell'arte recitativa ma anche quella coreutica e musicale. L'obiettivo sarà quello di promuovere un cambiamento o una ricerca di riposizionamento, creando processi chiari e riconoscibili nel gruppo che potrà condividere quanto vissuto sia a livello personale che comunitario. Se il teatro sociale lavora in diversi contesti (scuola, carcere, centri di salute mentale, ospedali, periferie, ...) noi ci soffermiamo sul teatro per ragazzi e meglio definito come teatro a scuola, che vuole ricercare nuovi linguaggi per permettere agli studenti l'espressione del sé.

Diviene in tal senso interessante un aspetto del lavoro di ricerca condotto da Roberto Fiaschini ¹⁰ che si concentra in particolare sulla scena contemporanea, con attenzione alle pratiche della performance, al teatro sociale e partecipativo e alla drammaterapia. Nel contesto della performance come espressione del cambiamento sociale, Fiaschini analizza come l'azione ludica possa diventare uno strumento di contraddizione politica del sistema, destrutturando e ristrutturando la realtà, e quindi rinnovando l'ordine e i significati che attribuiamo alle cose e al nostro agire. Questo processo è legato al concetto di profanazione, in cui il gioco permette di modificare e desacralizzare la realtà, creando potenzialità per trasformazioni sociali. Fiaschini esplora la differenza tra performatività inclusiva ed esclusiva. Ad esempio, sia i Gay Pride sia i cortei neonazisti utilizzano la performance per mettere in crisi e cambiare il sistema. Tuttavia,

¹⁰ Roberto Fiaschini, *Per-formare il sociale. Controcampi. Estetiche e pratiche della performance negli spazi del sociale*. Vol., Bulzoni, Roma 2022



l'azione performativa diventa negativa e non inclusiva quando non è apertura a un futuro possibile, ma definisce già il sistema che deve essere rinnovato, come avviene nei cortei neonazisti. Al contrario, nei Gay Pride, l'azione ludica punta a scardinare il rigido concetto di identità di genere, per aprire la realtà a tutte le possibilità del caos creativo. Nella sua analisi è forte il collegamento agli studi di Judith Butler sulla performatività, che utilizzano il concetto non solo in senso trasformativo, ma anche in termini di efficacia ed efficienza, ricollegandosi ai linguisti Austin, Peirce e Searle, che stabilivano come “performativa” quella particolare capacità del linguaggio di realizzare ciò che dice.

2.3 PEDAGOGIA DELL'ESPRESSIONE ARTISTICA A SCUOLA

L'espressione artistica, all'interno del contesto educativo contemporaneo, è riconosciuta come un potente strumento pedagogico, che facilita l'apprendimento e lo sviluppo personale. Sappiamo bene quanto in questo senso l'arte abbia una funzione liberatrice e liberante e quanto si renda indispensabile oggi la necessità di identificare figure specializzate, operatori artistici in grado di stimolare l'adolescente nella capacità di decodificare e decifrare il complesso linguaggio di immagini dentro il quale questa generazione vive.¹¹

La pedagogia dell'espressione artistica tenta continuamente di individuare nuove strategie all'interno di un percorso di riconoscimento del suo statuto epistemologico, in cui la dimensione decisiva del nostro agire riguarda il coinvolgimento dello studente, il quale può impegnarsi nella realizzazione di una performance individuale e comunitaria che possa essere proporzionale ai limiti e alle forme della sua età e delle sue capacità. Sarà fondamentale in questo senso promuovere un cosciente e coordinato utilizzo della relazione mente/corpo/intelligenza/emozione che possa mettersi in dialogo con un percorso che permetta l'acquisizione di tecniche espressive e artistiche.

¹¹ Judith Ackroyd, *Research methodologies for drama education*, Trentham Books, London 2006



L'educazione all'espressione di sé sarà quindi in dialogo con il percorso formativo che consentirà l'allenamento della fruizione artistica con una proposta che diverrà stimolante perché continuo incontro dell'individuo con sé stesso, ma anche con il mondo esterno che diviene spettatore del suo agire.

Occorre sottolineare che la pedagogia dell'espressione artistica è ben altra cosa rispetto alla formazione professionale di artisti (danzatori, attori, pittori,...), perché vuole connettere alla comprensione dell'atto artistico quella parte di consapevolezza individuale che risulta fondamentale in adolescenza.

Sarà importante quindi che il pedagogo non confonda tale formazione con la formazione professionale dell'artista che, come ci ricorda Maria Teresa Moscato, mira a proteggere e custodire il tipo di performance che gli oggetti culturali specifici richiedono per essere tramandati.¹²

L'espressione artistica, che si fonda su un approccio di apprendimento esperienziale, diviene quindi un'attività olistica che coinvolge tutta la dimensione dell'individuo e della sua socialità. Proviamo quindi a definire alcune delle teorie pedagogiche che promuovono l'arte come veicolo di espressione, comunicazione e apprendimento, evidenziando le pratiche didattiche più efficaci che incoraggiano lo sviluppo delle competenze espressive degli studenti.

Nella teoria dell'apprendimento esperienziale di John Dewey vengono identificate le basi per comprendere l'importanza dell'espressione artistica nell'educazione. Dewey sostiene che l'arte non sia solo un prodotto culturale, ma un'esperienza educativa che promuove la crescita personale e sociale. Si tratta di una visione ampliata dalle teorie di Lev Vygotskij, il quale, enfatizzando l'aspetto dell'arte che la vede come strumento di mediazione simbolica, la pone come uno dei fondamenti per lo sviluppo cognitivo dell'individuo. L'arte diviene pertanto, secondo questa corrente pedagogica, sia strumento per sperimentarsi sia un valido aiuto con cui gli studenti possono esplorare e

¹² Maria Teresa Moscato, *Educare l'espressione artistica: nuovi compiti per la ricerca pedagogica*, in Michele Caputo e Giorgia Pinelli (a cura di), *Pedagogia dell'Espressione Artistica*, Franco Angeli, Milano, 2019



interiorizzare concetti astratti, rendendo l'apprendimento più significativo e consapevole.

Nella pratica educativa, l'espressione artistica si presenta come un campo interdisciplinare, che si sovrappone e si integra con diverse aree del sapere.¹³ Ne deriva un approccio didattico/pedagogico che stimola gli studenti a fare connessioni tra diversi ambiti di conoscenza, sviluppando un pensiero critico e creativo in grado di problematicizzare la realtà. I progetti artistici possono in tal senso dialogare e interfacciarsi con materie scolastiche quali la storia, la filosofia, la letteratura o le scienze, e gli operatori ed educatori possono con questo strumento rendere più "digeribili" concetti considerati complessi, permettendo allo studente di diventare protagonista di una rielaborazione degli stessi attraverso la sua creatività e la propria espressione personale.

Metodologie innovative, come l'Art-Based Research e il Visual Thinking Strategies, offrono agli educatori degli strumenti per incorporare l'arte nel curriculum dello studente. Questi metodi mettono gli adolescenti in condizione di riflettere sul loro processo di apprendimento, promuovendo un'attitudine riflessiva e un apprendimento autoregolato, e l'autovalutazione. L'incoraggiamento all'espressione artistica si rivela, in tal senso, un potente mezzo per sviluppare competenze trasversali, come la capacità di analisi, la soluzione di problemi e la comunicazione efficace.

Nel testo di Jan Jagodzinski e Jason Wallin *Arts-Based Research: A Critique and a Proposal*¹⁴ si mette in luce come l'Art-Based Research (ABR) sia un campo di studio e una metodologia di ricerca che utilizza le arti come strumento principale di indagine e di conoscenza. Questo approccio è interdisciplinare e può essere applicato in vari ambiti, tra cui l'educazione, la psicologia, le scienze sociali e le discipline umanistiche. L'ABR sfrutta diverse forme artistiche – come la pittura, la scultura, la performance, la danza, il teatro, la scrittura creativa, e il cinema – come mezzi per esplorare, comprendere e

¹³ Cosimo Di Bari Formazione come teatro. Studi sulla Formazione. 2017;20(2):435-437

¹⁴ Jan Jagodzinski e Jason Wallin, *Arts-Based Research: A Critique and a Proposal*, Sense Publisher, Rotterdam, 2013



comunicare fenomeni complessi valorizzando il tipo di conoscenza che si può ottenere attraverso le esperienze estetiche, che sono considerate un modo valido e significativo di comprendere il mondo al pari di quello analitico e scientifico. Quello che conta in questo metodo non è solamente il prodotto ottenuto, ma il processo e l'attribuzione di significato che riusciamo a fornire all'espressione messa in atto. Caratteristiche di questo processo sono il coinvolgimento dei partecipanti nella creazione artistica come parte del processo di ricerca e come mezzo per esprimere le loro esperienze e prospettive. Sarà quindi fondamentale il momento di presentazione al pubblico come occasione di interazione con una ricerca di tipo emotivo che coinvolge sia spettatore che artista discente. Nell'esperienza scolastica si è scelto quindi di individuare un metodo come questo perché non ha come fine solo la descrizione o la comprensione di un fenomeno, ma riesce a produrre un cambiamento significativo personale e sociale utilizzando il potere dell'espressione artistica per coinvolgere, motivare e promuovere il protagonismo dei giovani.

Tale metodologia non soltanto apre la strada ad una didattica non convenzionale, ma soprattutto promuove la salute e il benessere mentale e fisico dell'alunno, favorendo lo sviluppo di dinamiche sociali funzionali e integranti, e incoraggiando il senso di identità e appartenenza e la capacità di accoglienza.

L'arte nella scuola secondaria di secondo grado svolge un ruolo fondamentale non solo nell'arricchimento culturale degli studenti, ma anche come potente strumento di inclusione. Attraverso l'arte, ogni studente trova una voce, un mezzo attraverso cui può esprimere la propria individualità e persino affrontare e superare le barriere comunicative che potrebbero ostacolare l'espressione in altri contesti.

Quando parliamo di arte come processo inclusivo, consideriamo come questa possa accogliere le differenze, celebrando le varie sfumature culturali e personali che gli studenti portano in aula. La possibilità di studiare e creare arte che riflette un vasto spettro di prospettive storiche e culturali non solo arricchisce l'esperienza educativa, ma aiuta anche gli studenti a sviluppare un senso di appartenenza e di comprensione



reciproca. In questo senso, l'arte diventa un ponte tra le diversità, collegando esperienze ed espressioni diverse in un dialogo creativo.

L'arte favorisce anche la collaborazione, poiché i progetti di gruppo possono unire gli studenti di diversi contesti, stimolando l'interazione e l'apprendimento collaborativo. Questa condivisione durante il processo creativo è fondamentale per costruire legami sociali e per promuovere un senso di comunità all'interno della classe.

Gli insegnanti hanno la possibilità di sfruttare l'arte per adottare metodi didattici differenziati, creando un ambiente di apprendimento in cui ciascuno studente può trovare il proprio percorso e sviluppare abilità che vadano oltre la tecnica artistica.

L'arte può essere un catalizzatore per l'autoespressione e la motivazione personale. La realizzazione di un'opera d'arte può essere un potente strumento per migliorare l'autostima, offrendo ai ragazzi un senso di realizzazione, specialmente agli studenti che possono trovarsi a disagio in altre materie e possono quindi scoprire nuovi canali comunicativi. È inoltre importante sottolineare che l'adozione di nuove tecnologie ha aperto ulteriori vie per l'inclusione, in quanto la tecnologia digitale, come la realtà aumentata e la stampa 3D, può attrarre studenti con diversi interessi e fornire strumenti alternativi per l'espressione creativa. Questo non solo aggiunge una dimensione innovativa all'apprendimento artistico, ma facilita anche l'accesso e l'inclusione di studenti con stili di apprendimento diversi e diverse abilità.

È cruciale che le istituzioni scolastiche forniscano un supporto adeguato agli insegnanti, affinché costoro possano integrare le esperienze artistiche in modo efficace e inclusivo nel curriculum; in questo modo, le esperienze artistiche possono diventare non materie aggiuntive, ma una filosofia educativa che permea l'intera esperienza scolastica, trasformando l'aula in un laboratorio di creatività senza confini, dove ogni studente ha la possibilità di apprendere, esprimersi e crescere.

Merita inoltre molta attenzione il ruolo che possono avere le arti nel contesto educativo nella loro forma di *arti terapie* quali strumenti fondamentali per l'integrazione e il sostegno degli studenti con disabilità. La musicoterapia, la teatroterapia e la danzaterapia rappresentano non solo forme di espressione artistica, ma anche potenti



mezzi di comunicazione e sviluppo personale. Le arti terapie si collocano all'intersezione tra arte, salute ed educazione. Questi approcci terapeutici si basano sull'uso sistematico della musica, del teatro e della danza per promuovere il benessere psicologico, sociale e fisico degli individui. In contesti scolastici, queste pratiche diventano strumenti pedagogici e terapeutici capaci di stimolare la partecipazione, la comunicazione e l'apprendimento. La musicoterapia si avvale dell'uso della musica per facilitare l'espressione emotiva, migliorare la comunicazione e l'apprendimento; può favorire la socializzazione e l'integrazione, offrendo un ambiente sicuro dove esplorare e condividere esperienze legate all'educazione all'ascolto. Nella teatroterapia si utilizza il gioco scenico e il role-play per consentire agli studenti di esprimersi e riflettere su se stessi e sul mondo circostante; i discenti possono sperimentare diverse identità, acquisire competenze sociali e migliorare la propria autostima. Nel personaggio interpretato vengono accentuate le diversità e anche la disabilità riesce ad essere integrata ed essere considerata quale elemento non emarginante. La danzaterapia, infine, focalizzandosi sul movimento corporeo come forma primaria di comunicazione ed espressione, offre opportunità di scoperta e sperimentazione del proprio corpo. Ad essa genericamente si deve un miglioramento della coordinazione, dell'equilibrio e della consapevolezza di sé e della propria fisicità dove la persona nell'esercizio coreografico può permettersi di conoscersi e di farsi conoscere abbattendo gli schemi e i muri spesso messi dalla razionalità e dalla parola. Diversi sono stati gli studi condotti in alcune scuole superiori, utilizzando un approccio qualitativo e quantitativo, che confermano la validità di tali approcci come ci viene presentato nel testo a cura di Anna Maria Favorini *Musicaterapia e danzaterapia. Disabilità ed esperienze di integrazione scolastica*; in tale opera viene affermato che:

la musica e la danza offrono un apporto culturale, formativo, educativo, rieducativo, metodologico-didattico, riabilitativo e terapeutico in diversi contesti, sulla spinta di motivazioni composite e variegate; dunque, prendendo le mosse da scopi diversificati e da finalità che si differenziano con il variare delle condizioni in cui tali contesti si costruiscono e si realizzano. Al tempo stesso, questi percorsi di crescita, di sviluppo e/o di riequilibrio



cognitivo, fisico, psichico, affettivo-relazionale, si trovano accomunati e, molto spesso, interagenti tra loro, per la presenza di intenti comuni che possono tradursi in obiettivi condivisi. I saperi, le esperienze, le prassi consolidate che si incontrano e si riconoscono reciprocamente, sotto l'egida della dimensione artistico-creativa della musica e della danza, hanno la specificità di promuovere nelle persone che vi si affidano il raggiungimento di un sano equilibrio personale e sociale. Questa relazione di aiuto volta al benessere individuale e collettivo, si realizza mediante una serie di passaggi peculiari quanto efficaci: l'evocazione, l'identificazione, l'esplicitazione e la gestione dei sentimenti, delle emozioni, dei vissuti che connotano la qualità esistenziale di ciascuno di noi; l'auto-riconoscimento delle proprie potenzialità, delle positività, del potere personale di cui ogni persona è autenticamente detentrica e portatrice.¹⁵

Da questi studi emergono notevoli miglioramenti nell'interazione sociale e nella gestione delle emozioni. Gli studenti con disturbi dello spettro autistico hanno evidenziato un particolare interesse e miglioramento nella comunicazione non verbale e nella collaborazione di gruppo. Si manifesta una maggiore consapevolezza sociale e una migliore gestione delle dinamiche interpersonali con aumento dell'autonomia e dell'integrazione sociale. Gli studenti con limitazioni motorie hanno mostrato progressi nella motricità e nell'accettazione di sé, promuovendo anche l'integrazione e il rispetto reciproco attraverso la condivisione del movimento.

2.4 L'APPROCCIO FENOMENOLOGICO NELL'ESPERIENZA TEatraLE

Il teatro è una delle possibilità per dare nuova significazione all'esperienza dello studente e dilatare il suo campo di esperienza.

In merito a tale approccio pedagogico fenomenologico il mio punto di partenza è la ricerca di Luigi Regoliosi, più precisamente in riferimento alle sue considerazioni riguardo al ruolo della prevenzione del disagio giovanile.¹⁶

¹⁵ Anna Maria Favorini (a cura di), *Musicoterapia e danzaterapia. Disabilità ed esperienze di integrazione scolastica*, Franco Angeli, Milano, 2004 (pag. 9-10)

¹⁶ Luigi Regoliosi, *La prevenzione del disagio giovanile*, Roma, NIS, 1994



Un primo importante contributo offerto dalle sue riflessioni consiste nel porre l'attenzione sulla differenza tra "prevenzione" e "promozione". Quando si parla di prevenzione si può correre il rischio di contrastare unicamente fattori-rischio, o di impedire il travaglio della crescita personale e sociale del ragazzo. Con il termine *promozione o prevenzione potenziale* si intende mettere a punto un insieme di misure il cui obiettivo primario è quello di promuovere risorse e sviluppare opportunità che diventino foriere di nuovi significati da attribuire alla realtà.

Queste strategie sono legate a diversi tipi di orientamenti teorici:

- interventi finalizzati a promuovere capacità positive di risposta a situazioni di rischio;
- interventi centrati sulla promozione del protagonismo giovanile, attraverso la proposta di attività integrative, curricolari ed extra-curricolari, di carattere espressivo, creativo e sociale;
- interventi di orientamento e counseling;
- interventi volti a migliorare la qualità della vita dell'ambiente aggregante, attraverso un'analisi dei fattori di disagio e una conseguente revisione del contesto comunicativo-relazionale.

Secondo l'idea di Regoliosi «si vuole offrire ai ragazzi l'opportunità di essere promotori di analisi e protagonisti di interventi, sia al fine di migliorare la qualità della vita, sia per favorire l'acquisizione di capacità autonome per il conseguimento del proprio equilibrio psicofisico e morale».¹⁷

Nel testo *Ragazzi difficili* di Piero Bertolini e Letizia Caronia¹⁸ il paradigma pedagogico si sofferma sulla figura del soggetto, inteso come luogo che dà significato alla realtà.

Una problematica riscontrabile nei ragazzi risulta essere l'assenza di intenzionalità e la sua distorsione; l'individuo rinuncia a concepirsi all'origine del proprio comportamento e si dispera negando di essere corresponsabile della costruzione della propria esistenza. L'adolescente non riesce a cogliere questo contributo soggettivo, pertanto finisce con il cadere nella ricerca della soddisfazione immediata, che consente di

¹⁷ Luigi Regoliosi, *La prevenzione del disagio giovanile*, cit., pag. 59

¹⁸ Piero Bertolini e Letizia Caronia, *Ragazzi difficili*, Firenze, La Nuova Italia, 1999



mettersi in gioco il meno possibile; oppure la mancata percezione della propria responsabilità termina con la fuga da sé stessi con la mancata accettazione della propria persona, dei propri limiti e delle proprie possibilità.

In alternativa all'insorgere di questa problematica spesso emerge la questione della disperazione di voler essere sé stessi, che a differenza della prima nasce da una sorta di eccesso dell'io. In questo caso i problemi nascono maggiormente in relazione all'esperienza con l'altro, che non è riconosciuto come un soggetto dotato delle medesime capacità, e con il quale quindi si crea una totale incomunicabilità. Questa situazione porta a gravi momenti di abbattimento nei ragazzi ai quali non vengono più riconosciute le loro doti né fornite conferme delle loro capacità.

È necessario quindi rieducare mirando non a far scomparire il comportamento irregolare del ragazzo, bensì a eliminare i motivi che avevano condotto il ragazzo ad assumere quel comportamento. L'intervento educativo dovrà presentare il futuro come momento che prevede la possibilità reale di poter cambiare e appropriarsi di quell'esperienza che non era stata vissuta in precedenza.

Ri-educare significa procedere ad una profonda trasformazione della visione del mondo del ragazzo: del suo modo di intendere sé stesso, gli altri e le cose, del suo modo di mettersi in relazione con queste realtà e di procedere quindi nella scelta dei suoi atteggiamenti e dei suoi comportamenti. Comune a educazione e rieducazione è il dover sottrarre il ragazzo alle condizioni di disagio in cui si trova. Altra caratteristica che determina una sostanziale somiglianza tra i due interventi è l'orientamento al futuro. Ogni evento educativo è centrato sulla dimensione temporale del futuro, in quanto tale azione educativa è volta a favorire nel ragazzo una progressiva e consapevole appropriazione delle esperienze da lui vissute. Si tratterà il passato come punto di partenza di un percorso che procede in avanti verso lo sviluppo globale della persona. La differenza tra educazione e rieducazione consiste nella quantità delle difficoltà che si incontrano lungo il percorso. Nel caso della rieducazione queste difficoltà non richiedono tanto un impegno educativo diverso, quanto un diverso ritmo di intervento: la direzione dell'intervento rieducativo procede dal futuro al passato. Nessun individuo



che abbia assunto un comportamento irregolare, in conseguenza di un limite nella sua capacità di intendere il reale, potrà mai comprendere la distorsione e le lacune del suo stile di vita se prima non avrà modificato la sua visione del mondo. Si tratta di fare leva sugli aspetti della personalità del ragazzo che possono essere valorizzati, di fargli compiere nuove esperienze e di prospettargli nuove possibilità capaci di aprirgli orizzonti diversi e impensate forme di esistenza.

Fasi principali di questo processo saranno, in primis, la conoscenza del ragazzo con la sua storia; in subordine dalla storia si procederà con una destrutturazione e una ristrutturazione della sua persona per permettere una purificazione del passato. Terzo momento di questo processo sarà la dilatazione del campo di esperienza volta a rendere dinamica la vita del ragazzo, per condurlo a superare i propri atteggiamenti e condurlo ad una appropriazione soggettiva di un nuovo punto di vista sul sé e sul mondo.

L'esperienza artistica diviene in tale contesto una delle possibilità per attribuire nuovi significati alla realtà, permettere al ragazzo di confrontarsi con un testo, un personaggio altro rispetto a sé, nel quale ritrovare nuovi valori da rappresentare con trasporto emotivo e razionale.

Diventa fondamentale in tal senso cogliere gli specifici legami che intercorrono tra adolescenza e problematiche ad essa vicine, soprattutto in relazione alla società e alla realtà che essa propone. Un primo paradigma da tenere in considerazione è quello dell'incertezza, specie dopo l'esperienza Pandemica del Covid-19, che ha amplificato un sentimento già pervasivo del periodo adolescenziale.

Lo sottolinea Vincenza Costantino¹⁹ nel promuovere la costruzione di un'epistemologia dell'educazione teatrale ripartendo dall'esperienza del confinamento pandemico e studiando nuovi possibili spazi per la progettazione di un'esperienza reale che nel teatro prevede l'incontro dei corpi. La valorizzazione della corporeità e l'incontro relazionale sono uno dei motivi che più mi spinge a riconoscere la pratica teatrale come elemento

¹⁹ Vincenza Costantino, *Per un'epistemologia dell'educazione teatrale. Teatro e adolescenza*, Anicia, Roma, 2022



completo per la valorizzazione dello studente e la crescita delle sue competenze e life skills.

Ogni processo evolutivo ha a che fare con la scelta all'interno di una medesima situazione di partenza e che porta alla possibilità di diverse strategie attuabili; secondo Goffman il metodo d'acquisizione è quello proprio di un soggetto in situazione di gioco, un metodo per il quale egli, per raggiungere i suoi scopi, si sforza di subire al minimo e di utilizzare al massimo le regole, le incertezze e i rischi di tale gioco.²⁰

Non si tratta quindi di semplificare il problema individuando una o più cause, ma in realtà di considerarlo in tutta la sua complessità e in tutto il suo aspetto di contingenza. Con "complessità" intendiamo che ci sono sempre molteplici possibilità nell'esperire e agire, e che non possono essere trascurate tutte le agenzie e strutture che in un territorio influenzano la vita dell'adolescente.

Con "contingenza" si intende la possibilità in ogni momento di modificare e dare nuova strada alle proprie scelte e alle proprie vicissitudini.

Alla luce di tutto ciò risulta interessante rimettere in gioco il concetto di "strategia", che presuppone la capacità di portare avanti un'azione nell'incertezza e di integrare l'incertezza medesima nell'attuazione dell'azione.

Possiamo indicare alcuni punti fermi di un metodo di lavoro con adolescenti:

- Ciascun soggetto che ci troviamo ad incontrare possiede una sua irripetibile peculiarità storica, una molteplicità di possibili futuri originali;
- L'ambiente non è istruttivo, non determina un destino; è piuttosto una fonte di perturbazioni che possono innescare la costruzione di nuove strutture cognitive del soggetto, di conseguenza di nuove possibilità di azione e di nuove scelte da non trascurare;
- Gli educatori, gli operatori artistici fanno parte del sistema interattivo in cui si pensa di intervenire dall'esterno e in esso devono acquisire consapevolezza di doversi muovere considerando la propria soggettività;

²⁰ Erving Goffman, *Modelli di interazione*, Bologna, Il Mulino, 1971



- Alla base di tutto l'approccio vi è senz'altro l'ascolto. Ascolto verso la realtà che circonda gli utenti e il territorio che li ospita. Ascolto verso i messaggi quotidiani anche più banali sia verbali che non verbali che i ragazzi lanciano.

Questi punti riassuntivi dovrebbero essere una base per instaurare una relazione che fornisca in continuazione chance selettive all'individuo, e al gruppo nel quale si lavora, per produrre quel percorso creativo che sostenga la crescita del singolo e permetta la realizzazione di un'opera artistica percepita come soddisfacente dal ragazzo. In tale processo il lavoro di "ri-significazione" della realtà sarà ulteriormente supportato dall'individuazione di un contesto che possa permettere un continuo miglioramento delle dinamiche finalizzate all'inclusività e alla piena partecipazione di tutti gli studenti. Risulta in tal senso illuminante il lavoro di ricerca di Patrizia Sandri, che ci ricorda che l'identità viene definita in una stretta connessione con quello che è lo "sfondo", inteso come il contesto in cui l'individuo vive e agisce. «E per sfondo intendiamo «ambiente, interazioni, sistema di regole, ma anche modalità attraverso le quali le persone interpretano i loro ruoli, le loro funzioni, le diverse abilità e le narrazioni a partire dalle quali le loro interazioni si formano e rafforzano»²¹

A tale approccio pedagogico si aggiunga quello artistico evidenziato da Franca Zagatti²² che ci mostra come la danza educativa possa essere utilizzata nel percorso scolastico come affermazione del diritto di ogni bambino di poter dar voce alla creatività, all'espressione e alla dimensione artistica del proprio movimento.

La danza diventa in tal modo non solo una forma d'arte, ma anche uno strumento educativo e formativo, che consente di concentrarsi sull'esperienza emozionale, creativa e relazionale, promuovendo una crescita equilibrata e globale della persona. Essere consapevoli dell'espressività del movimento è più importante di apprendere codici precostituiti, e attraverso la danza, gli allievi imparano a conoscere il proprio corpo utilizzando il movimento come mezzo di comunicazione. La visione della Zagatti

²¹ Patrizia Sandri, *Spazi di apprendimento innovativi per promuovere inclusione e benessere*, in: *Indoor e outdoor: itinerari progettuali per l'innovazione degli ambienti dell'apprendimento. L'esperienza delle scuole milanesi del primo ciclo di istruzione*, Milano, Comune di Milano, 2022, pp. 182 - 185

²² Franca Zagatti, *La danza educativa. Principi metodologici e tracce operative*, Mousikè Progetti Educativi, Bologna, 2004



rafforza l'idea che l'uso della danza, e con essa delle arti performative, può divenire strumento di una crescita personale e collettiva. Si promuove pertanto una visione etico-estetica della corporeità e dell'arte capace di essere generatrice di espressività condivisa a livello individuale e sociale, e di diventare pertanto nuovo veicolo per la formazione di una generazione di cittadini capaci di accogliere ed includere.

2.5 SCUOLA E INCLUSIONE: PARADIGMA DI ACCOGLIENZA

Negli ultimi anni, nelle iscrizioni alla secondaria di II grado continua a prevalere l'area liceale, ma tecnici e professionali intercettano quote significative e in crescita: per l'a.s. 2024/25 le domande risultano così distribuite 55,63% licei, 31,66% tecnici, 12,72% professionali, come comunicato dal Ministero e ripreso dalla stampa specializzata.²³ Le ragioni della scelta dei percorsi tecnico-professionali emergono dalle principali indagini su diplomati e orientamento e rinviano a un mix di fattori: prospettive occupazionali percepite e canali di transizione "brevi" verso il lavoro, anche in relazione alla filiera tecnologico-professionale "4+2" (quadriennale + ITS Academy); coerenza tra attitudini pratiche e curricula con forte componente laboratoriale (PCTO, stage); qualità e impatto dell'orientamento in uscita dal primo ciclo (capace ma non sempre decisivo agli occhi degli studenti); condizioni socio-economiche e distanza geografica dall'offerta formativa. Tali dinamiche sono documentate nei rapporti AlmaDiploma su Profilo dei diplomati ed esiti a distanza (con dati sull'influenza delle attività di orientamento e sulle scelte a 1–3–5 anni) e nelle schede ministeriali dedicate alla filiera 4+2.

Quanto agli studenti con disabilità nella secondaria di II grado, i dati ministeriali più recenti (a.s. 2022/23) indicano un'incidenza del 3,3% sul totale degli iscritti, con forti differenze per indirizzo: licei 1,6%, tecnici 3,0%, professionali 8,4%. In termini di composizione, il 27,5% degli alunni con disabilità frequenta i licei, il 30,1% gli istituti tecnici e il 42,4% i professionali; le quote risultano più alte nel biennio (3,5% in prima; 3,4% in seconda) e calano dopo l'obbligo. La tipologia intellettuale è prevalente ($\approx 69\%$

²³ <https://www.mim.gov.it/-/iscrizioni-il-55-63-per-i-licei-trend-in-crescita-per-istituti-tecnici-e-professionali-br-filiera-4-2-valditara-interesse-significativo-delle-famiglie?utm>



del totale nella secondaria), mentre la distribuzione per indirizzo varia: la visiva è relativamente più presente nei licei, la uditiva e l'intellettiva pesano maggiormente nei professionali.²⁴

In prospettiva inclusiva, la maggiore presenza di studenti con disabilità nei percorsi tecnico-professionali si spiega soprattutto con l'allineamento tra bisogni educativi e contesti di apprendimento: curricoli operativi, setting laboratoriale, compiti autentici e PCTO creano agganci più immediati con i traguardi funzionali del PEI e con pratiche didattiche che valorizzano corpo, azione, cooperazione e valutazione formativa. Talvolta, poi, l'orientamento e le aspettative delle famiglie spingono verso indirizzi percepiti come più flessibili nei tempi, nelle metodologie e nei passaggi verso il lavoro, mentre i licei sono spesso immaginati (non sempre a ragione) come più astratti e dipendenti da prove fortemente testuali. È decisivo, tuttavia, evitare determinismi: la scelta dell'indirizzo dovrebbe restare decisione progettuale dello studente, sostenuta da un orientamento equo e da Universal Design for Learning applicato in tutti i percorsi, affinché anche i licei rendano accessibili i propri linguaggi e i tecnici-professionali non diventino l'opzione "obbligata", ma una opzione tra pari all'interno di un sistema realmente accogliente.

La svolta garantista introdotta dalla Corte costituzionale (sent. n. 215/1987)²⁵ ha reso immediatamente esigibile il diritto all'inclusione anche nella secondaria di II grado: non più un'"agevolazione" eventuale, ma la garanzia che la frequenza sia "assicurata", in coerenza con gli artt. 2, 3, 31, 34 e 38 della Carta costituzionale. Questo passaggio ha prodotto una "crisi feconda" nelle pratiche scolastiche: ha imposto di ripensare valutazione e didattica, di rafforzare la corresponsabilità collegiale (GLO e raccordo con i servizi), di progettare in chiave universale con PEI fondati sull'ICF e di sviluppare competenze professionali ibride (didattiche, clinico-pedagogiche, organizzative) in tutto il corpo docente, non solo nel sostegno.

²⁴ Focus MIM "Gli alunni con disabilità. aa.ss. 2021/22-2022/23" (PDF) https://www.tecnicadellascuola.it/wp-content/uploads/2025/01/Focus_Alunni-con-disabilita-aa.ss._202122_202223.pdf

²⁵ Corte costituzionale – Sentenza n. 215/1987 <https://www.cortecostituzionale.it/scheda-pronuncia/1987/215>



Dentro questo quadro, l'accoglienza nei percorsi tecnico-professionali richiede un paradigma progettuale chiaro: un orientamento equo e informato che renda trasparenti esiti, PCTO e filiere terziarie contrastando stereotipi di classe e di genere; un curriculum operativo costruito secondo i principi dell'Universal Design for Learning (molteplici vie di rappresentazione, azione ed espressione), sostenuto da valutazione formativa e rubriche per le life skills; PEI in prospettiva ICF con obiettivi funzionali, analisi di barriere e facilitatori, ruolo attivo dello studente e cura della continuità del sostegno (anche tramite tutoraggio tra pari); un clima di comunità che presidi le transizioni (ingresso, eventuale riorientamento) e valorizzi l'alleanza scuola-famiglia-servizi. In questo senso, i linguaggi espressivi costituiscono un setting inclusivo privilegiato: integrano corpo, voce e relazione, abbassano le barriere alla partecipazione e sostengono appartenenza, autonomia e responsabilità. Il principio di inclusion for all nella secondaria si traduce in tre assi operativi: riconoscere il diritto come vincolo organizzativo e non come favore; costruire una scuola accogliente sul piano culturale, didattico e valutativo; adottare strumenti e ambienti (UDL, PEI-ICF, laboratori autentici) che rendano effettive le opportunità per ciascuno, mantenendo la scelta dell'indirizzo come decisione progettuale dello studente, supportata da informazioni chiare e da pratiche realmente accessibili in tutti i percorsi.

Proseguendo in questa direzione, una parte importante della pedagogia speciale italiana ha riconosciuto nei linguaggi artistici – e in particolare nel teatro – un terreno privilegiato per rendere concreta l'inclusione.

La prospettiva di Andrea Canevaro²⁶ offre una chiave di lettura utile per coniugare inclusione e linguaggi artistici (anche teatrali) in quanto ci propone di superare sia la chiusura difensiva dei "confini" sia l'invasione indiscriminata dei "sentieri", cercandone invece una combinazione operativa che trasformi le pratiche delle istituzioni educative: l'inclusione non è concessione, ma riprogettazione dei contesti attraverso mediatori (corpo, voce, spazio, ritmo) e dispositivi cooperativi capaci di abbassare le barriere alla partecipazione di tutti. In questa cornice, l'educabilità non è

²⁶ A. Canevaro, *Scuola Inclusiva e mondo più giusto*, Edizioni Erickson, Trento, 2013



un dato, bensì un processo che prende forma nell'osservazione delle differenze e nella messa in campo di sostegni pertinenti; da qui il passaggio dal "sostegno" individuale ai "sostegni di prossimità": una rete di professionalità competenti e corresponsabili (consiglio di classe, famiglia, servizi, pari) che agiscono insieme sul contesto, evitando deleghe e iperspecializzazioni separanti. La pedagogia speciale, intesa come disciplina di frontiera, ridefinisce così lessico e progettazione: non più "integrare nel già dato", ma partecipare a un divenire inclusivo che valorizza le potenzialità della persona e orienta la scuola verso ambienti accessibili, cooperativi e riflessivi — un terreno in cui il laboratorio teatrale trova naturale collocazione come pratica non immobilizzante, capace di intrecciare conoscenza, relazione e cittadinanza.

Nella prospettiva di Patrizia Gaspari²⁷ la pedagogia speciale è una scienza della complessità e della diversità: non un dispositivo tecnico, ma un pensiero capace di tenere insieme elementi eterogenei, leggere le situazioni reali e riprogettare i contesti educativi. Muovendo anche dal paradigma di Morin, Gaspari invita a superare la logica del semplice "inserimento" nel già istituito per assumere un'ottica inclusiva orientata al *divenire*: le differenze non sono solo sfumature individuali, ma categorie storiche che interrogano pratiche, linguaggi e organizzazione della scuola. Da qui l'attenzione al lessico (differenza/diversità, fino alla proposta di "diversabilità"), perché le parole aprono o chiudono possibilità progettuali; e l'idea della pedagogia speciale come disciplina di frontiera, capace di dialogare con saperi diversi senza perdere identità, costruendo reti di conoscenze e sostegni pertinenti che riducano lo svantaggio. In questo quadro i mediatori espressivi – anche teatrali – non sono ornamenti, ma strumenti che danno forma alla partecipazione, connettendo corpo, voce e narrazione in ambienti di apprendimento accessibili e cooperativi.

Nel solco di una scuola realmente inclusiva, Luigi D'Alonzo²⁸ mette a fuoco la corresponsabilità del consiglio di classe: il successo formativo non è delegabile al sostegno, ma nasce da un clima intenzionale, da regole condivise e da compiti

²⁷ P. Gaspari, *Speciale innanzitutto. Autonomia, handicap e Scuola dell'Infanzia*, Anicia, Roma, 2000

²⁸ Luigi D'Alonzo (con Rita Caldin, a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Liguori, Napoli, 2012



progettati perché ciascuno possa partecipare con ruolo e responsabilità. Da qui l'utilità dei laboratori espressivi come "impresa comune": obiettivi chiari, rotazione dei ruoli, consegne graduabili, scaffolding esplicito e valutazione formativa che riconosce progressi in partecipazione, comunicazione, autoregolazione e collaborazione. Su un versante complementare, Lucio Cottini²⁹ insiste su procedure strutturate che rendano accessibili le attività corporee e di drammatizzazione: routines prevedibili, supporti visivi, lavoro sull'attenzione congiunta e sulla comunicazione multimodale, gestione degli stati emotivi; il setting diventa così prevedibile e sicuro, condizione per l'apprendimento di tutti. Infine, Dario Ianes³⁰ offre la cornice metodologica dell'Universal Design for Learning: pluralità di vie di rappresentazione, azione ed espressione, compiti autentici con criteri di successo trasparenti, uso sistematico della valutazione formativa e della co-progettazione nei PEI. L'incontro di queste tre linee – corresponsabilità, strutturazione accessibile, progettazione universale – consente di trasformare i laboratori espressivi in veri ambienti di apprendimento inclusivi, capaci di tenere insieme qualità disciplinare e partecipazione di tutti.

Nel quadro metodologico dell'inclusione, l'Universal Design for Learning propone di spostare l'attenzione dal "difetto" dello studente ai limiti del curriculum: non è l'allievo a doversi adattare, ma è il progetto didattico che va pensato fin dall'inizio per la variabilità, con obiettivi, metodi, materiali e valutazioni flessibili e personalizzabili. Il modello, sviluppato dal gruppo CAST a partire dalla trasposizione educativa dell'"universal design", articola tre principi—rappresentazione, azione/espressione e coinvolgimento—che corrispondono ad altrettante reti della mente (riconoscimento, strategica, affettiva) e guidano il docente a moltiplicare le vie di accesso ai contenuti, di partecipazione al compito e di manifestazione della competenza. Ne consegue un'idea di curriculum "non per il medio", ma per studenti diversi per profili sensoriali, linguistici, cognitivi e motivazionali, con scelte didattiche intenzionali (non arbitrarie) per rimuovere barriere e sostenere l'emergere di studenti esperti—capaci di sapere cosa, come e

²⁹ **Lucio Cottini**, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2018

³⁰ D. Ianes, H. Demo, F. Zambrotti *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Erickson, Trento, 2010



perché apprendono. In questa prospettiva, l'UDL fornisce una griglia operativa coerente con la progettazione per PEI-ICF e con la valutazione formativa nella secondaria, perché consente di pianificare compiti autentici graduabili, canali multipli di restituzione (orale, scritto, visivo, performativo), routine e supporti per la regolazione esecutiva, mantenendo alta la sfida e accessibili i mezzi.

In tale prospettiva propria della pedagogia speciale, l'esperienza teatrale rappresenta nella scuola secondaria un dispositivo privilegiato di inclusione perché tiene insieme ciò che l'inclusione chiede: accessibilità dei linguaggi, partecipazione e senso di appartenenza. Il laboratorio teatrale è intrinsecamente coerente con l'UDL (più vie di rappresentazione, azione ed espressione) e con i PEI in prospettiva ICF (obiettivi funzionali, barriere/facilitatori, contesti significativi): offre canali molteplici per apprendere e "mostrare competenza" (voce, corpo, scrittura, immagine, suono), consente ruoli differenziati e rotanti, valorizza i compiti autentici e rende naturale una valutazione formativa centrata su progressi reali (partecipazione, comunicazione, autoregolazione, collaborazione). Per questo il teatro può diventare anche nei licei un punto di riferimento: non per "professionalizzare" i curricoli, ma per aprire i saperi astratti a forme incarnate di comprensione, potenziando motivazione, benessere e clima cooperativo. Laddove i percorsi liceali adottano pratiche teatrali strutturate — co-progettazione tra docenti, routine chiare, rubriche trasparenti, restituzioni plurimodali — la qualità disciplinare non si riduce, ma si intensifica: i contenuti diventano esperienze condivise, le differenze non sono ostacoli ma risorse e l'intero gruppo classe beneficia di un ambiente che accoglie, sfida e fa crescere tutti. In questo senso, il teatro non è un'aggiunta opzionale: è una modalità educativa capace di tradurre il principio *inclusion for all* in pratiche quotidiane, rendendo effettivo il diritto all'istruzione e promuovendo, insieme all'apprendimento, la cittadinanza culturale di ciascuno.

2.6 TEATRO INTEGRATO, L'ESPERIENZA DI PIERO GABRIELLI



Il presente capitolo introduce il teatro integrato come dispositivo educativo e inclusivo, assumendo l'esperienza di Piero Gabrielli³¹ quale matrice di riferimento teorico-pratica su cui si fonda la nostra ricerca. Con *teatro integrato* intendiamo un laboratorio e una pratica scenica in cui studenti con e senza disabilità lavorano insieme, in condizioni di pari dignità, condividendo processi creativi, ruoli e responsabilità: il focus non è la "recita" come prodotto, ma il percorso che rende accessibili i linguaggi della scena, attiva la cooperazione e costruisce appartenenza. In continuità con il quadro delineato nei paragrafi precedenti (UDL, PEI in prospettiva ICF, corresponsabilità collegiale), il teatro integrato viene qui valorizzato come scelta didattica capace di conciliare accessibilità, qualità degli apprendimenti e benessere del gruppo classe, offrendo a ciascuno più vie di espressione (voce, corpo, narrazione, immagine, suono) e di successo formativo.

All'interno di tale cornice presenteremo l'esperienza di Piero Gabrielli come caso esemplare: un modello che mostra come l'inclusione non consista nell'aggiungere supporti al margine, ma nel ripensare il setting (tempi, consegne, ruoli, criteri di valutazione) affinché tutti possano partecipare in modo significativo. La scelta di questo riferimento non è solo documentaria: risponde all'esigenza di validare l'ipotesi pedagogica che guida la tesi — il teatro integrato come via privilegiata per aumentare il benessere non solo dello studente con disabilità nella scuola secondaria ma di tutto il gruppo classe — e di tradurre i principi in pratiche osservabili: co-progettazione docente/operatore, gradualità delle consegne, rotazione dei ruoli, uso di strumenti compensativi scenici, documentazione e valutazione formativa dei progressi. Nelle pagine che seguono cercherò di chiarire i presupposti del teatro integrato e di ricostruire i dispositivi operativi dell'esperienza di Piero Gabrielli e le sue ricadute formative discutendo come tali dispositivi possano essere trasferiti in contesti scolastici, a supporto di un'inclusione che migliori non solo il benessere della persona, ma il clima e la qualità dell'intero gruppo classe.

³¹ Maria Teodolinda Saturno, *Il laboratorio teatrale integrato "Piero Gabrielli": elementi di trasferibilità di una prassi alle radici dell'inclusione*, StreetLib, 2019



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)

Figura poliedrica della Roma degli anni Settanta–Ottanta — sportivo, imprenditore culturale, animatore di spazi di socialità — Piero Gabrielli trasforma l’osteria di via Margutta 31 in un vero crocevia intellettuale: luogo di incontri, redazioni, mostre, conferenze che mescolano convivialità e produzione culturale. Proprio da questa fitta rete di relazioni nasce la sua attenzione pubblica alla disabilità, maturata anche per vicende personali e orientata a rompere l’indifferenza sociale: non un “tema per pochi”, ma una questione comune che interpella informazione, diritti e politiche. L’idea che prevenire e informare valga più del solo intervento riabilitativo si traduce in iniziative concrete e, soprattutto, nell’intuizione di aprire il teatro a ragazze e ragazzi con e senza disabilità, non come concessione ma come diritto di cittadinanza culturale. Da qui prende avvio il laboratorio integrato che porterà il suo nome: un progetto che, fin dagli esordi, si pone l’obiettivo di superare la vetrinizzazione della differenza e di mettere in scena un’umanità plurale in cui le barriere si riducono e le competenze di ciascuno trovano forme autentiche di espressione.

Nel percorso che si propone l’inclusione non è mai un espediente gentile, né una parentesi terapeutica: è l’effetto di una scelta artistica e organizzativa precisa, che fa teatro con tutto ciò che questo comporta, come ricordano gli operatori che vi lavorano. Fin dall’avvio viene tracciata una linea netta: non animazione, non si intende fare né psicodramma, né psicoterapia ma costruzione di uno spettacolo vero, con regole, tempi, ruoli e criteri di qualità condivisi. La differenza non viene esibita, ma messa in relazione: è il teatro, con la sua grammatica di corpo, voce, spazio e tempo, a diventare il mediatore che consente a ciascuno di agire, e al gruppo di riconoscersi come compagnia.

La forza formativa del modello si coglie dove la pratica si scosta dai cliché dell’attività per i ragazzi speciali e prende le mosse da un testo della grande drammaturgia, evitando di partire dal vissuto dei partecipanti. Questa scelta protegge persone e contesto: i temi e le emozioni trovano una cornice simbolica e la mediazione della finzione, mentre l’uso consapevole dello straniamento e della terza persona preserva l’identità di chi recita, chiarendo ai compagni e al pubblico che si sta giocando, che lui è un’altra cosa. In



termini educativi, è un guadagno per tutti: gli studenti con disabilità sono tutelati da derive invasive, gli altri imparano a frequentare la complessità senza scivolare nel voyeurismo o nel pietismo. L'oggetto della scena diventa terreno comune, non pretesto terapeutico.

La dimensione inclusiva si gioca allora nella qualità del setting. Il gruppo lavora a lungo prima di andare in scena; la musica è usata come collante ritmico per aiutare la regolazione e la coesione; i costumi sostengono l'identità e ribaltano percezioni sedimentate; le improvvisazioni sono guidate e scalate, la comprensione del testo viene preparata con strategie di semplificazione, supporti visivi, esercizi di ruolo. È una palestra di competenze trasversali: ascolto, attenzione congiunta, memoria, autoregolazione, gestione dell'imprevisto. E la disciplina del cerchio dove viene chiesto di stare, attendere, cedere il centro, rientrare, traduce in pratica la cittadinanza della scena: ciascuno è tessera necessaria di un mosaico, nessuno può rubare la scena a scapito dell'altro.

La scelta di debutti veri in un teatro vero (Teatro Argentina di Roma) mostra la cifra più politica del progetto. Lì, l'applauso diventa cornice psicologica che segna la differenza tra gioco e realtà, scioglie la tensione, restituisce la mimesi del reale e, insieme, rimanda alla città un'immagine non stereotipata della disabilità. Lo spettacolo è un vero spettacolo e la cifra di lettura è quella della bellezza e non del saggio dove il pubblico è catturato dal sentimento di pietismo e vicinanza a questo gruppo speciale. Quell'applauso è anche dispositivo di responsabilità: spinge l'intero gruppo dei ragazzi, docenti, famiglie, operatori ad "alzare l'asticella", a sostenere impegni lunghi e a non tradire il credito di fiducia ricevuto. L'esperienza produce così una doppia trasformazione: sociale (la platea rivede i propri pregiudizi) e scolastica (la classe impara a lavorare come compagnia e a fare esercizio di bellezza).

Le ricadute non riguardano solo i ragazzi con disabilità. Anche gli studenti senza disabilità vivono un intenso apprendistato all'interdipendenza: interiorizzano regole non negoziabili (tempi, silenzio, segni di scena), maturano consapevolezza del proprio contributo e dei limiti personali, sperimentano la rotazione dei ruoli e la responsabilità



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)

reciproca diventando consapevoli di essere tessera irripetibile e indispensabile di un mosaico. Scoprono che il teatro non è competizione individuale, ma gioco di squadra in cui il successo si misura in qualità del processo, non in voti: appartenenza, cura del backstage, ascolto dei compagni, relazione con il pubblico. È un allenamento alla cittadinanza che la scuola fatica spesso a generare con altri linguaggi. Parte del valore educativo sta nella chiara architettura adulta che sostiene l'impresa. L'équipe è realmente interdisciplinare (teatro, scuola, riabilitazione) e la conduzione è sobria, esigente, trasparente: si fa teatro prima che terapia o pedagogia, ripete sempre il regista, e per questo l'operatore teatrale non abdica alle competenze d'arte, così come il docente non smette di essere responsabile degli apprendimenti, e il terapeuta non "medicalizza" la scena ma la presidia sul piano della comunicazione. Proprio la chiarezza dei confini professionali consente il loro incontro fecondo: non sovrapposizione, ma integrazione operativa, con ruoli, obiettivi e valutazioni distinti e convergenti. È una lezione preziosa per la scuola: l'inclusione non avanza senza una regia condivisa e senza istituzioni che garantiscano stabilità, tempi distesi, spazi attrezzati, risorse qualificate.

Un altro passaggio illuminante è la dialettica costante tra lavoro di gruppo e lavoro individuale. Nel laboratorio l'intervento sul singolo non è eccezione per chi ha più difficoltà, ma prassi per tutti: si cura la dizione del timido, la memoria di chi fatica a trattenere, l'orientamento spaziale di chi perde il segno; si offrono compiti su misura, si graduano le consegne, si accettano i "no" quando segnano il limite personale oltre il quale l'adesione non è più libera. Questa micro-ingegneria della partecipazione, centrata su compiti autentici e criteri chiari di successo, è il cuore dell'equità: dà a ciascuno la possibilità di riuscire senza abbassare l'asticella del senso.

Infine, la scelta di testi forti affidati alla mediazione della fantasia mostra come il teatro integri protezione ed esposizione. La finzione rassicura perché rende visibile ciò che è in scena e consente di tornare a sé alla chiusura del sipario. Al tempo stesso, l'attraversamento di ruoli non coincidenti con la propria biografia allarga lo spettro dell'esperienza e dell'empatia: gli studenti imparano a vedere e a vedersi diversamente



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)

e il costume permette di sentirsi altro, il ritmo e la musica aiutano la sincronizzazione del movimento e la luce dei proiettori sul palco legittima una presenza. È qui che il benessere del singolo si salda con quello del gruppo: quando la compagnia riconosce a ciascuno un posto e un compito, l'autostima del singolo cresce e, con essa, la qualità relazionale complessiva della classe.

In sintesi, l'esperienza di Piero Gabrielli, a cui ho ispirato questo lavoro ripensandolo nell'esperienza del musical, rende visibile una tesi semplice e impegnativa: il teatro integrato funziona come ambiente di apprendimento universale perché costringe a progettare per la variabilità, a distinguere prodotto e processo, a valutare ciò che conta davvero: partecipazione, presenza, responsabilità, cura dei legami. È un'esperienza che sposta il baricentro dall'aiutare qualcuno al mettere tutti in condizione di fare bene la propria parte. Quando questo accade, l'inclusione smette di essere un capitolo a parte e diventa forma ordinaria del lavoro scolastico e dell'esperienza artistica: si può vivere insieme, grazie alle differenze, ma solo se la scuola accetta la sfida teatrale di costruire contesti, patti e riti che rendano quella convivenza credibile, esigente e, soprattutto, condivisa.