



Università
Ca'Foscari
Venezia

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA E BENI CULTURALI

Corso di Laurea magistrale
in
Storia delle arti e Conservazione dei Beni Artistici

Tesi di Laurea

***Performing arts come spazio sicuro: pratiche
pedagogiche per l'inclusione e il benessere
relazionale nel contesto scolastico***

Relatrice

Prof.ssa Barbara Baschiera

Correlatrice

Prof.ssa Susanne Franco

Laureanda

Teresa Borlina

Matricola 874670

Anno Accademico

2025 / 2026

INDICE

INTRODUZIONE	[pag. 1]
CAPITOLO 1. PERFORMANCE ART E PEDAGOGIA DELL'INCLUSIONE	[pag. 7]
1.1. Definizione e fondamenti: la performance art come pratica pedagogica e inclusiva	[pag. 7]
1.2. Il corpo e le emozioni come matrici dell'apprendimento inclusivo: neuroscienze e embodied cognition	[pag. 9]
1.3. La Drammapedagogia: il teatro come laboratorio di relazione, narrazione e decostruzione degli stereotipi	[pag. 13]
1.4. Musica e danza: il corpo-archivio e le pratiche embodied per una scuola accessibile a tutti	[pag. 16]
1.5. Formare gli insegnanti alle arti performative: sviluppare uno sguardo inclusivo e prospettive future	[pag. 18]
CAPITOLO 2. LO SPAZIO SCOLASTICO COME DISPOSITIVO PEDAGOGICO E INCLUSIVO	[pag. 23]
2.1. Lo spazio come "terzo educatore": una prospettiva storica e teorica	[pag. 23]
2.2. L'aula tradizionale e i suoi limiti: implicazioni per l'inclusione	[pag. 26]
2.3. Verso ambienti di apprendimento flessibili e inclusivi: modelli e sperimentazioni	[pag. 30]
2.4. Lo spazio inclusivo: accessibilità, accoglienza e progettazione universale	[pag. 33]
2.5. Gli spazi per le arti performative a scuola: tra adattamento e creazione di luoghi di possibilità	[pag. 36]
2.6. Ricerche empiriche sullo spazio scolastico: evidenze e prospettive	[pag. 38]
2.7. Indagine empirica: metodologie e strumenti di analisi	[pag. 41]
2.8. Analisi empirica: presentazione dei dati e analisi dei casi di studio	[pag. 43]
2.7.1. Analisi di caso 1: improvvisazione teatrale come strumento di coesione	[pag. 43]
2.7.2. Analisi di caso 2: Il gioco teatrale come processo di inclusività ed espressività	[pag. 48]

2.7.3. Analisi di caso 3: Integrazione interdisciplinare e attenzione per le fragilità [pag. 56]

2.7.4. Analisi di caso 4: da individualismo a responsabilità collettiva [pag. 63]

CAPITOLO 3. IL CORPO COME LINGUAGGIO INCLUSIVO: CORPOREITÀ, PARTECIPAZIONE E RELAZIONE [pag. 69]

3.1. Il corpo come linguaggio: prospettive storiche e teoriche [pag. 70]

3.2. Il corpo come luogo di identità e differenza: decostruire stereotipi attraverso le performing arts [pag. 72]

3.3. Il corpo come strumento di relazione empatica: neuroni specchio e intersoggettività [pag. 74]

3.4. Il corpo performativo come dispositivo inclusivo: teatro, danza e musica in chiave inclusiva [pag. 76]

3.5. La riflessività corporea: consapevolezza, autostima e trasformazione di sé [pag. 78]

3.6. Ricerche empiriche sul corpo performativo in contesti educativi: evidenze e prospettive [pag. 80]

3.7. Analisi di caso: risultati e riflessioni [pag. 83]

CONCLUSIONE [pag. 87]

1. Sintesi dei risultati e risposta alla domanda di ricerca [pag. 87]

2. Limiti dello studio [pag. 89]

3. Prospettive future [pag. 90]

4. Riflessioni finali [pag. 91]

APPENDICE – TRASCRIZIONE INTEGRALE DELLE INTERVISTE [pag. 93]

Appendice A: Trascrizione intervista 1 [pag. 93]

Appendice B: Trascrizione intervista 2 [pag. 96]

Appendice C: Trascrizione intervista 3 [pag. 100]

Appendice D: Trascrizione intervista 4 [pag. 105]

Introduzione

Il presente lavoro di ricerca si colloca tra il campo delle arti performative (o *performing arts*) e quello della pedagogia dell'inclusione e ha l'obiettivo di approfondire il dibattito contemporaneo intorno ai nuovi modelli della pedagogia speciale e dell'inclusione scolastica. Il lavoro della pedagogia dell'inclusione, infatti, è quello di mettere in luce il bisogno dell'applicazione di un nuovo approccio di insegnamento e dell'ascolto all'interno del contesto scolastico e proporre nuove metodologie efficaci che rispondano a questa necessità. Questo ramo della pedagogia mira a garantire possibilità di apprendimento che siano accessibili e significative per ogni studente, indipendentemente dalla sua situazione di partenza o di provenienza. Questa visione dell'inclusione richiama il modello proposto da Booth e Ainscow (2014), che interpreta la scuola inclusiva come un contesto capace di favorire la partecipazione e l'apprendimento di tutti gli studenti. Negli ultimi decenni, il mondo dell'educazione e della pedagogia hanno mostrato un interesse sempre maggiore verso i linguaggi non verbali, come il teatro, la danza e la musica, spesso considerati dalla letteratura scientifica strumenti particolarmente efficaci per superare ostacoli cognitivi, sociali e relazionali all'interno del contesto scolastico e non, alla luce anche delle ricerche sui neuroni specchio sviluppate da Rizzolatti (2006). L'intento metodologico di questa ricerca, tuttavia, non consiste nell'accettare e validare in modo acritico una visione idealizzata dell'arte e la sua introduzione all'interno della scuola, bensì si propone di esaminare le varie condizioni concrete, i limiti di queste iniziative e le competenze necessarie affinché l'adozione delle attività di *performing arts* possano diventare delle reali risorse inclusive che siano capaci di incidere in modo significativo sul benessere e sul percorso di crescita di ogni studente.

Per quanto riguarda l'accoglienza e il supporto degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), appaiono ancora evidenti lacune all'interno del sistema di organizzazione e di rinnovamento per quanto riguarda le attività didattiche quotidiane. Una vera forma di inclusione può solamente avvenire lasciando spazio alla trasformazione e al cambiamento del modo in cui le scuole sono strutturate e gestite; verrà affrontata, in questo senso, la necessità di un cambiamento di mentalità, di un cambiamento strutturale e di un cambiamento nelle pratiche di insegnamento (Booth & Ainscow, 2000). La didattica tradizionale, infatti, si dimostra ancora fortemente ancorata a un atteggiamento

di svalutazione della dimensione corporea a favore di un modello di insegnamento prevalentemente nozionistico, teorico e molto competitivo. Il modello nozionistico tipico di molti sistemi educativi come quello italiano, è stato criticato e rivisitato da alcuni autori quali l'allievo di Dewey, William Heard Kilpatrick (1918), con il suo Project Method, ovvero una filosofia d'insegnamento progressista e orientata allo studente e che valorizza un apprendimento esperienziale e fondato su attività autentiche connesse alla vita reale. Bambini e ragazzi sono inoltre tenuti a trascorrere la maggior parte della giornata scolastica in attività e lezioni che richiedono di rimanere seduti e le occasioni di movimento sono spesso molto brevi. Per quanto riguarda il panorama italiano, è Ivano Gamelli (2006), a rivisitare gli scenari abituali educativi, dove il corpo risulta, appunto, assente e trasferisce nei vari ambiti formativi i principi che stanno alla base dell'educazione corporea. Come emergerà anche dalle testimonianze degli insegnanti ricavate dalle indagini empiriche, egli non è interessato alla performance finale, bensì agli elementi che nella preparazione di essa contribuiscono al concetto di inclusività e di miglioramento in ambito scolastico.

All'interno del contesto scolastico, infatti, il movimento viene considerato come un elemento di distrazione e percepito come un comportamento che necessita una regolamentazione, piuttosto che come il veicolo primario attraverso cui l'essere umano è in grado di sperimentare, conoscere e abitare il mondo, soprattutto in giovane età. Rimettere al centro della riflessione pedagogica il valore del corpo significa tentare di scardinare quel dualismo che per secoli ha separato la ragione dalla cognizione dall'affettività, e riscoprire che ogni processo conoscitivo e relazionale viene per natura incarnato (*embodied*), riprendendo le riflessioni fenomenologiche di Merleau-Ponty (1945) e gli studi neuroscientifici di Damasio (1994).

Il lavoro di ricerca intende, quindi, indagare criticamente il potenziale delle *performing arts* con un'attenzione particolare alle attività teatrali, intese non come semplici attività ricreative, bensì come dispositivi democratici in grado di creare un senso emancipazione, autostima e inclusione tra gli studenti.

Ulteriore oggetto di analisi e di studio è lo spazio scolastico: verrà infatti trattata la necessità di ripensare e di riorganizzare l'ambiente di apprendimento in modo tale da creare un ambiente che permetta di svolgere attività che pongono al centro il corpo

assieme alla creatività; così facendo non solo si permetterà la crescita emotiva e relazionale degli alunni, ma si potrà instaurare anche un clima di maggiore fiducia e rispetto tra alunno e insegnante, i quali avranno l'occasione di conoscersi meglio in un contesto differente da quello che impone la didattica tradizionale gerarchica e distaccata. Per sostenere e verificare queste ipotesi, la struttura della tesi seguirà un percorso che si articolerà in tre capitoli. Il primo capitolo, intitolato "Performance art e pedagogia dell'inclusione: rilevanza educativa della pratica performativa", si apre con l'introduzione dei principi teorici, filosofici e neuroscientifici presentando, così, il quadro teorico di riferimento. Il capitolo poi chiarirà il ruolo delle arti performative in questione in quanto non prodotti artistici conclusi o spettacoli destinati al giudizio del pubblico, bensì come processo continuo con lo scopo di accompagnare gli studenti nel loro percorso di crescita di empatia, intelligenza emotiva, capacità relazionale e senso di appartenenza. Successivamente, il capitolo approfondisce il valore delle attività che utilizzano le arti performative attraverso il confronto con le neuroscienze contemporanee: modelli come l'*embodied cognition* (o cognizione incarnata), e delle neuroscienze affettive mostrano come corpo ed emozioni non siano separati dal pensiero, bensì ne costituiscono una componente essenziale, creando un'influenza positiva nei processi cognitivi e nella memoria a lungo termine. Vengono poi analizzate le principali strategie metodologiche della Drammapedagogia e dei suoi esercizi che mirano al coinvolgimento diretto degli studenti. Il capitolo, infine, si occuperà di introdurre una riflessione sulla formazione degli insegnanti, per i quali dei percorsi formativi costituiti da esperienze dirette si rivelerebbero di grande impatto per sviluppare la consapevolezza dell'importanza di introdurre una didattica realmente inclusiva.

Il secondo capitolo, dal titolo, "Dalla Teoria alla pratica: le *performing arts* nell'esperienza scolastica" crea un ponte tra la riflessione teorica e le esperienze concrete raccolte tramite interviste con persone direttamente coinvolte nell'organizzazione di attività didattiche laboratoriali di *performing arts* all'interno del contesto scolastico. La prima parte del capitolo approfondisce il tema del rinnovamento degli ambienti di apprendimento e degli impatti positivi che esso può recare; verranno sottolineate le esigenze che la pratica di arti performative richiedono, quali spazi ampi e malleabili, che possano adattarsi alle attività che prioritizzano movimento e relazione con l'altro. Lo

spazio, qui, viene inteso come un vero e proprio elemento pedagogico e che contribuisce a creare un posto sicuro per l'espressione di sé.

La seconda parte del capitolo è dedicata alla ricerca empirica e si sviluppa attraverso l'analisi di diversi casi di studio tramite interviste che hanno coinvolto due docenti, una di una scuola primaria e una di una scuola secondaria di primo grado (o scuola media), e due insegnanti di teatro impegnati in attività didattiche teatrali all'interno del contesto scolastico. Questi, hanno riportato secondo le proprie esperienze personali, l'obiettivo del loro progetto, le metodologie impiegate, le difficoltà riscontrate e i cambiamenti e i risultati riscontrati. Nel complesso, le interviste evidenzieranno il potenziale della pratica delle *performing arts* all'interno della scuola di diversi ordini e gradi, anticipato dalla letteratura.

Il terzo capitolo, infine, come si evince dal titolo "Il corpo come linguaggio inclusivo: corporeità, partecipazione e relazione", metterà insieme i temi già emersi nei due capitoli precedenti concentrandosi sul concetto di "corpo come linguaggio inclusivo". Nel corso dei paragrafi verrà affrontato come il nostro corpo sia il nostro mezzo principale di conoscenza e percezione, concetto del già citato Merleau-Ponty (1945), e che lo sviluppo psicologico, in fase di crescita, è fortemente legato a quello motorio. Si parlerà, inoltre, di come il corpo, una volta liberatosi dalle barriere simboliche e culturali che generano disuguaglianze, possa divenire il luogo stesso di incontro e di partecipazione: il punto di partenza di crescita ed evoluzione emotiva e relazionale. Attraverso il contributo della pedagogia, delle neuroscienze e degli studi sulle arti performative, il capitolo proseguirà approfondendo anche la dimensione dell'empatia, fondamentale per la comprensione reciproca e la diminuzione dei conflitti, soprattutto in un contesto come quello scolastico. Teatro, danza e musica, fungono da strumenti privilegiati per contribuire alla creazione di uno spazio sicuro e inclusivo attraverso la valorizzazione del potenziale di ognuno e creando un approccio che lascia spazio alla partecipazione attiva a una o più attività, cosa spesso difficile da applicare in una tradizionale lezione frontale. Partendo da queste considerazioni, all'interno del capitolo verrà nuovamente affermato come lo svolgimento di attività di *performing arts* non siano solo attività artistiche e creative, ma vere e proprie esperienze formative sia per gli studenti che per gli insegnanti coinvolti.

Un ulteriore nucleo tematico del capitolo riguarderà la riflessività corporea come

processo che contribuisce alla costruzione di un nuovo punto di vista di sé che aiuta alla crescita di autostima.

Avvicinandosi alla parte conclusiva, verranno messe in relazione i principi teorici evidenziati con i risultati emersi dalle interviste del secondo capitolo, nucleo della ricerca. Cercando di evidenziare come il corpo, con il suo linguaggio spesso definito “universale” possa essere in grado di contribuire alla costruzione di un ambiente sicuro, stimolante e democratico per la crescita personale e la valorizzazione delle differenze, qualsiasi esse siano.

Il capitolo si conclude con una riflessione sulle prospettive future della ricerca pedagogica e filosofico-scientifica, sottolineando la necessità di sviluppare ulteriori studi che siano capaci di valutare gli effetti positivi a lungo termine delle arti performative, sia dal punto di vista del benessere personale, sia per quanto riguarda le relazioni tra pari. Verrà ribadito quindi se, in base ai risultati ottenuti dall’analisi della letteratura e delle interviste, le *performing arts* possano costituire o meno una risorsa su cui appoggiarsi durante il percorso scolastico ed educativo.

Negli ultimi decenni, il discorso pedagogico ha accolto con crescente entusiasmo le arti performative come strumento privilegiato per promuovere l’inclusione scolastica e sociale. Teatro, danza, musica e azione performativa sono state spesso presentate come antidoti alla rigidità della didattica tradizionale, come spazi capaci di liberazione del corpo e delle emozioni, e come laboratori in cui la diversità cessa di essere percepita come un ostacolo per diventare una risorsa. Tuttavia, proprio questa retorica dell’entusiasmo, per quanto comprensibile e in parte giustificata, richiede una riflessione critica. Quando un dispositivo educativo viene presentato come la soluzione a problemi complessi e stratificati come l’esclusione, lo svantaggio scolastico, la disabilità o il disagio relazionale, si corre il rischio di sostituire un riduzionismo con un altro, altrettanto semplificante. La domanda che attraversa questo capitolo non è, dunque, se le *performing arts* possano avere un ruolo significativo nei processi inclusivi - la letteratura disponibile, come si vedrà, offre in gran parte risposte positive – ma, piuttosto, in quali condizioni, entro quali limiti, con quali implicazioni e a favore di quali soggetti tale rilevanza di manifesti realmente.

Dall’altro lato, proprio questa presunta universalità delle *performing arts*, può nascondere

differenze culturali o sociali, che nessuna pratica educativa è neutrale abbastanza da ignorare. Il corpo, infatti, non è mai un corpo astratto: è un corpo abile o disabile, o segnato dall'appartenenza culturale e dalla storia personale. È, dunque, fondamentale interrogarsi criticamente su quale forma di inclusione è realmente possibile tenendo conto di queste varianti, che spesso vengono escluse dalla narrazione. Un'ulteriore tensione, infine, riguarda la formazione degli insegnanti.

CAPITOLO 1. PERFORMANCE ART E PEDAGOGIA DELL'INCLUSIONE: RILEVANZA EDUCATIVA DELLA PRATICA PERFORMATIVA

1.1. Definizione e fondamenti: la performance art come pratica pedagogica e inclusiva

Per comprendere la rilevanza delle arti performative in ambito educativo e inclusivo, occorre innanzitutto chiarire cosa si intenda, in questo contesto, con l'espressione *performing arts*. Il termine fa riferimento all'insieme delle pratiche artistiche basate sull'azione e sulla presenza corporea – come teatro, danza, musica e pratiche performative – realizzandosi attraverso l'esecuzione e la relazione con gli altri. Sebbene l'espressione richiami talvolta, nell'uso comune, anche la performance art contemporanea e le avanguardie del Novecento, in questa sede il riferimento è più ampio e comprende le arti performative come pratiche educative, corporee e relazionali. Come sottolinea Fabrizio Deriu, “le arti performative possono considerarsi tali non rispetto agli oggetti cui possono dar luogo ma rispetto all'atto, all'attività performativa stessa, all'azione che producono, in una dimensione pratica e praticata” (Deriu, 2011, cit. in Moscato et al., 2022, p. 191).

In questa prospettiva, la *performing art* non è, quindi, un prodotto finito come lo sarebbe uno spettacolo teatrale, un saggio musicale o una coreografia, bensì un processo di ricerca, esplorazione e creazione condivisa. Il valore educativo non risiede tanto nella qualità estetica del risultato finale, che può anche essere grezzo, imperfetto o incompleto, quanto nelle trasformazioni che il percorso genera nei partecipanti: nell'acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé, nello sviluppo di capacità espressive e relazionali, nella scoperta di risorse inaspettate e, infine, nella costruzione di un sentimento di appartenenza a un gruppo. Come infatti anche affermato da Compagno (2019), “il risultato da raggiungere non è il buon esito del prodotto, poiché la sua finalità è la manifestazione ed espressione dell'individualità che cerca confronti e relazioni” (cit. in Moscato et al., 2022, p. 191). Questo spostamento dall'attenzione dallo spettacolo finale alla crescita della persona è fondamentale per comprendere perché le *performing arts* possano essere uno strumento di inclusione, mentre un approccio tradizionale al teatro

scolastico rischia di riprodurre le stesse logiche selettive che la scuola dovrebbe invece cercare di contrastare e di superare. Nella recita di fine anno, infatti, sono quasi sempre i bambini più estroversi e sicuri a ottenere le parti principali, mentre quelli più timidi insicuri o con difficoltà relazionali o linguistiche restano ai margini o vengono relegati a ruoli marginali, rafforzando il proprio senso di inadeguatezza.

La teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner (1993), sviluppata a partire dagli anni Ottanta, ha mostrato come la scuola tradizionale tenda a privilegiare quasi esclusivamente l'intelligenza linguistica (la capacità di usare le parole) e l'intelligenza logico-matematica (la capacità di ragionare in modo deduttivo e di operare con i numeri), penalizzando così tutti gli studenti che possiedono una capacità come quelle corporea-cinestetica, musicale, spaziale, interpersonale, intrapersonale, naturalistico (Botes, 2014, p. 50). La *performing art*, al contrario, offre a ciascuno la possibilità di esprimere il proprio potenziale secondo le proprie potenzialità: diverse e personali. Lo studente che fatica a esprimersi a parole potrà farlo attraverso il gesto o la danza; quello che ha difficoltà a concentrarsi sui testi scritti potrà trovare nel ritmo e nella musica un canale di apprendimento efficace; chi è timido e insicuro potrà sentirsi più libero di esprimersi e gradualmente uscire dal proprio guscio indossando una maschera o interpretando un personaggio, trovando protezione proprio nella finzione scenica. La dimensione ludica e non giudicante del laboratorio performativo crea inoltre uno spazio emotivamente sicuro, che incoraggia la sperimentazione e riduce l'ansia da prestazione. In questo modo si abbassa quello che Stephen Krashen (1982) definisce “filtro affettivo”, ovvero ciò che rappresenta il principale ostacolo all'acquisizione di una lingua straniera e, più in generale, a qualsiasi apprendimento che richieda esposizione di sé (Botes, 2014, p. 27). Non c'è la mediazione del libro di testo o della spiegazione frontale: si apprende attraverso l'esperienza diretta, e il riscontro è immediato, corporeo, relazionale. Come osserva Maddalena Colombo nel suo studio sul progetto “Teatro e Apprendimento” nelle scuole elementari del Canton Ticino, “l'esperienza del fare teatro pareva particolarmente adatta per i bambini del secondo ciclo di scuola elementare, i quali – pur avviandosi verso un'organizzazione dei saperi basata su curricula disciplinari sempre più specialistici – sono ancora legati a un modo spontaneo di apprendere che consideriamo organico (o olistico), ossia senza separazioni di forme e contenuti in base a regole linguistiche e

metodologiche” (Colombo, 2014, p. 411). Questo apprendimento “organico”, come lo definisce Feldenkrais (1991), richiede tempo e non ha uno scopo immediato, ed è sostenuto dalla soddisfazione del miglioramento progressivo e dalla continua scoperta personale. È un apprendimento che coinvolge la totalità della persona – pensiero, emozione, sensazione, movimento – e che produce conoscenze concrete, vissute e durature.

Le *performing arts*, inoltre, possono essere considerate uno spazio profondamente democratico. Come sostiene John Dewey (1916-1992), la democrazia non è solo una forma di governo, ma un modo di vivere insieme, basato sulla partecipazione, sulla comunicazione e sull’interesse reciproco. Nel laboratorio performativo, la gerarchia tradizionale che oppone il docente (che sa) allo studente (che non sa) viene messa in discussione: l’insegnante assume il ruolo di guida: propone attività, osserva, incoraggia e, a volte, partecipa direttamente alla scena mettendosi in gioco insieme agli studenti. Come sostengono Moscato, Pedone e Costanza (2022, p. 191), “le arti performative educano le parti, sollecitano i sensi, i gesti, le parole, il corpo e la mente mentre concorrono a formare e sviluppare quell’unità psico-fisica che è condizione indispensabile per la realizzazione di sé, la consapevolezza di poter essere altro da sé, la capacità di accogliere originalità diverse in una prospettiva inclusiva”. Le *performing arts*, quindi, rendono l’inclusione un obiettivo concreto grazie alle esperienze condivise e alle relazioni che è in grado di offrire.

1.2. Il corpo e le emozioni come matrici dell’apprendimento inclusivo: neuroscienze e embodied cognition

Il secondo pilastro teorico su cui si fonda la rilevanza pedagogica delle *performing arts* è costituito dalle recenti scoperte delle neuroscienze in merito al ruolo del corpo e delle emozioni nei processi di apprendimento. Per secoli, la cultura occidentale ha sostenuto un modello dualistico, di origine platonica e poi cartesiana, che separava nettamente la mente (sede della ragione e dell’intelletto) dal corpo, considerato come un mero supporto materiale, fonte di passioni e distrazioni, da disciplinare e controllare. Le neuroscienze, e in particolare i filoni di ricerca dell’*embodied cognition* (cognizione incarnata) e

dell'*affective neuroscience*, hanno messo in discussione profondamente questo modello, dimostrando che non esiste apprendimento senza coinvolgimento del corpo e delle emozioni, e che la tradizionale separazione tra ragione e sentimento è una finzione priva di fondamento biologico (Botes, 2014, p. 38).

Il concetto di *embodied cognition* o cognizione incarnata affonda le sue radici nelle ricerche di psicologi come James Gibson (teoria dell'*affordance*), Eleanor Gibson (apprendimento percettivo), e più recentemente di Antonio Damasio, George Lakoff, Mark Johnson, e Vittorio Gallese con la scoperta dei neuroni specchio.

Tutte queste esperienze non sono solo “ginnastica”, ma autentiche occasioni di apprendimento cognitivo: la consapevolezza corporea, infatti, è strettamente correlata alla consapevolezza emotiva e alla capacità di autoregolarsi, competenze essenziali per il successo scolastico nonché per il benessere psicologico. Numerosi studi hanno dimostrato che programmi di educazione motoria e di danza nelle scuole migliorano non solo le capacità fisiche, ma anche l'attenzione, la memoria di lavoro, le funzioni esecutive e persino i risultati in discipline come la matematica e la lettura (Müller & Petzold, 2006, cit. in Botes, 2014). Dal punto di vista neurobiologico, l'associazione tra un contenuto di apprendimento (ad esempio una parola in lingua straniera, una formula matematica o una data storica) e un'azione motoria concreta crea connessioni neurali più stabili, facilitando la memorizzazione a lungo termine. Il cervello, infatti, non archivia le informazioni in compartimenti stagni: le immagazzina insieme alle sensazioni corporee e alle emozioni che le accompagnano al momento dell'apprendimento. Per questo motivo, ricordare un'informazione risulta più semplice quando si riescono a riattivare anche quelle esperienze sensoriali associate. Da qui l'efficacia di metodologie e approcci glottodidattici come il *Total Physical Response* (TPR) di James Asher (1969), in cui gli studenti rispondono a comandi verbali con movimenti del corpo, costruendo così una rete associativa tra suoni, significati e azioni che rende l'acquisizione della nuova lingua più spontanea, rapida e naturale.

Parallelamente, le neuroscienze hanno rivoluzionato la comprensione del ruolo delle emozioni nei processi di apprendimento. Per secoli, l'emozione è stata considerata un ostacolo alla ragione, qualcosa da neutralizzare e controllare affinché potesse emergere la chiarezza del pensiero logico. Oggi, invece, sappiamo che le emozioni non sono affatto

il nemico della razionalità, ma il suo motore e la sua guida. Come ha mostrato Antonio Damasio nel celebre studio sul paziente Elliot (Damasio, 1995), le lesioni alle aree cerebrali coinvolte nell'elaborazione delle emozioni, con il tempo, compromettono irrimediabilmente anche la capacità di prendere decisioni razionali. Senza il cosiddetto “marcatore somatico”, ovvero quella risposta corporea che segnala il valore positivo o negativo di un'opzione, il ragionamento diventa astratto e poco efficace di produrre scelte nella vita reale. Le emozioni, insomma, non sono un optional, ma una componente essenziale dell'intelligenza. Daniel Goleman, nel suo libro *Emotional Intelligence* (1995), ha reso popolare l'idea che il quoziente intellettivo (QI) spieghi solo una piccola parte del successo nella vita, mentre il resto sia dovuto all'intelligenza emotiva: la capacità di riconoscere, comprendere, esprimere e gestire le proprie emozioni e quelle altrui. Goleman identifica cinque componenti dell'intelligenza emotiva: la consapevolezza di sé, l'autocontrollo, la motivazione, l'empatia e le abilità sociali. Tutte queste competenze sono fondamentali per l'apprendimento e per la vita scolastica, e nessuna di esse può essere insegnata attraverso la lezione esclusivamente frontale: richiedono invece un'educazione esperienziale che coinvolga il corpo e le relazioni reali (Botes, 2014). Le *performing arts* sono, per eccellenza, un contesto perfetto per allenare l'intelligenza emotiva poiché allo stesso tempo richiedono e permettono di riconoscere le proprie emozioni e quelle dei partner di scena, di gestire l'ansia da performance, di motivarsi a superare le difficoltà, di entrare in empatia con il personaggio e con il pubblico e di cooperare in maniera efficace con il resto del gruppo.

Quando uno studente si sente ansioso, impaurito o demotivato, il cosiddetto “filtro affettivo” tende ad aumentare e può ostacolare l'apprendimento, impedendo o limitando l'acquisizione di nuove conoscenze (Krashen, 1982, cit. in Botes, 2014). La scuola tradizionale, con la sua enfasi sulla valutazione, la correzione continua e la competizione, tende ad alzare drammaticamente il filtro affettivo, generando angoscia e inibizione negli studenti, in particolare in quelli più fragili. La pratica di attività comprese all'interno delle *performing arts*, al contrario, crea un clima di gioco, di accettazione, di sospensione del giudizio: nel laboratorio teatrale, l'errore non è punito ma diventa occasione di riflessione e di miglioramento; la timidezza non viene considerata un difetto ma una qualità che può diventare espressiva; la pluralità delle lingue e degli accenti non è un problema ma una

ricchezza sonora. In questo ambiente emotivamente sicuro, il filtro affettivo si abbassa favorendo un apprendimento più spontaneo e profondo, come dimostrano le esperienze di *Dramapädagogik* nell'insegnamento del tedesco come lingua straniera (Even, 2003; Schewe, 1993, cit. in Botes, 2014, p. 117). Non sorprende, quindi, che molti dei metodi glottodidattici umanistico-affettivi, come il *Community Language Learning*, la [BB1.1] *Suggestopedia*, il *Silent Way*, facciano ampio uso di tecniche teatrali, di rilassamento, di musica, di movimento, proprio per ridurre l'ansia e creare le condizioni ottimali per l'acquisizione (Botes, 2014).

Infine, le neuroscienze hanno messo in luce l'importanza della motivazione intrinseca e del piacere nei processi di apprendimento. Quando un'attività è percepita come piacevole, interessante, autogratiificante, il cervello rilascia dopamina, un neurotrasmettitore che non solo produce una sensazione di benessere, ma facilita anche la plasticità sinaptica, cioè la capacità delle connessioni neurali di modificarsi in risposta all'esperienza. In pratica, apprendere con piacere rende l'apprendimento stesso più efficiente e duraturo (Spitzer, 2009, cit. in Botes, 2014). Le *performing arts*, per loro natura, sono attività altamente motivanti: coinvolgono direttamente l'individuo, sollecitano la sua creatività offrendogli la possibilità di esprimersi e di essere riconosciuto e apprezzato dal gruppo. La dimensione ludica, la musica, il movimento, la possibilità di "fare finta" e di esplorare ruoli diversi rendono il laboratorio teatrale o musicale un'esperienza a cui gli studenti partecipano con piacere e non come un peso da sopportare. Questa motivazione intrinseca si possono poi estendere positivamente anche sullo studio e all'apprendimento disciplinare. Come osservato da Maddalena Colombo nel progetto "Teatro e Apprendimento", infatti, molti insegnanti hanno osservato che i bambini/alunni coinvolti che avevano seguito il laboratorio teatrale mostravano maggiore impegno, concentrazione e partecipazione anche nelle materie curriculari tradizionali (Colombo, 2014, p. 414). Le *performing arts*, insomma, non sono solo una distrazione, bensì possono diventare una risorsa educativa capace di migliorare la qualità complessiva dell'apprendimento, in particolare per quegli studenti che nella scuola tradizionale faticano a trovare motivazione, senso e coinvolgimento.

1.3. La Drammapedagogia: il teatro come laboratorio di relazione, narrazione e decostruzione degli stereotipi

Tra le diverse forme di *performing arts*, il teatro occupa storicamente un posto di primo piano nella riflessione pedagogica, come testimoniano le esperienze del teatro educativo nelle scuole dei gesuiti già nel Cinquecento, o le pratiche del drama in education nel Regno Unito a partire dagli anni Sessanta del Novecento (Botes, 2014, p. 97). Tuttavia, per comprendere appieno il valore e il potenziale inclusivo, è necessario distinguere tra due approcci differenti: il teatro inteso come *performance* (allestimento di uno spettacolo, con prove, copione, pubblico, ruoli fissi, memorizzazione delle battute) e il *drama* (o, nella tradizione germanofona, *Dramapädagogik*), che invece pone l'accento sul processo di esplorazione e partecipazione condivisa, indipendentemente da un esito scenico (Botes, 2014). Mentre il primo rischia di riprodurre dinamiche simili a quelle già presenti nell'ambiente scolastico, premiando i più estroversi e penalizzando i timidi e gli insicuri, il secondo offre uno spazio più aperto e partecipativo. Nella drammapedagogia, l'obiettivo non è formare piccoli attori, ma utilizzare gli strumenti del teatro – l'improvvisazione, il gioco di ruolo, il gioco simbolico, il lavoro di gruppo e la costruzione collettiva di personaggi e situazioni – per esplorare temi, problemi, sviluppare empatia, prediligere la comunicazione e decostruire stereotipi e pregiudizi (Botes, 2014). Si tratta di una pedagogia del “come se”, in cui gli studenti sono invitati a mettersi nei panni altrui, a osservare la realtà da prospettive differenti, a sperimentare soluzioni creative a problemi reali, in un ambiente protetto e libero dal giudizio. Come scrive Manfred Schewe, uno dei maggiori teorici della *Dramapädagogik*, l'obiettivo è “mettere in scena la lingua”, favorendo la sperimentazione, la creatività degli studenti e la ricerca di un linguaggio espressivo autentico (Schewe, 1993, cit. in Botes, 2014, p. 117).

La drammapedagogia si articola tipicamente in tre fasi, ispirate dalla tradizione teatrale ma riadattate a finalità educativa. La prima fase è quella del riscaldamento (o *warm-up*): comprende giochi di conoscenza, esercizi di fiducia, attività di respirazione e rilassamento, movimenti collettivi. Lo scopo è molteplice: creare un clima di gruppo coeso, ridurre le inibizioni, abbassare il filtro affettivo, stimolare la circolazione sanguigna e l'attenzione, preparare i partecipanti a entrare in uno stato di apertura (Botes, 2014, p. 119). La seconda fase è quella della *contestualizzazione* e *intensivizzazione*, il

cuore del laboratorio: qui si svolgono le vere e proprie attività teatrali, scelte in funzione degli obiettivi formativi e disciplinari. Si può trattare di improvvisazioni libere su un tema (ad esempio, “un litigio tra due amici”, “la scoperta di una notizia importante”, “un incontro inaspettato”), di costruzione di personaggi a partire da oggetti o immagini, di messa in scena di brevi scene tratte da un testo letterario o inventate dal gruppo, di creazione di tableaux vivants (quadri viventi), «di esercizi di giochi di ruolo in cui si assumono ruoli sociali diversi, di giochi di specchio e di movimento coordinato». (Botes, 2014, pp. 110-113). È un momento metacognitivo essenziale, che permette di consolidare gli apprendimenti, di trasferire l’esperienza vissuta nella scena alla vita reale, e di sviluppare la capacità di osservare sé stessi mentre si agisce, che è una delle competenze più preziose per la crescita personale.

Una delle tecniche più efficaci della drammapedagogia è il già citato *role-playing* (gioco di ruolo). Nel *role-playing*, gli studenti non recitano un copione scritto da altri, bensì improvvisano un dialogo o un’azione a partire da una consegna che definisce il contesto (ad esempio: “siete i membri di una commissione che deve decidere se ammettere o meno un nuovo studente con disabilità”) e i ruoli (insegnante di sostegno, dirigente scolastico, genitore di un alunno, genitore del nuovo studente, ecc.). Gli studenti sono quindi chiamati a discutere un problema scolastico assumendo punti di vista differenti e cercando possibili soluzioni attraverso il dialogo. Non c’è una soluzione giusta o sbagliata: l’obiettivo è il processo di confronto e la riflessione che scaturisce da esso. Come osserva Tognetti (2023, p. 33), il gioco di ruolo favorisce l’assunzione della prospettiva altrui (*perspective taking*), che è alla base dell’empatia cognitiva. (Lo studente, vivendo questa situazione attraverso il ruolo di un’altra persona, è in grado di comprendere in modo più profondo emozioni, difficoltà e motivazioni che, in una semplice discussione teorica, rischierebbe di rimanere solamente un concetto astratto. Interpretare il ruolo di una persona che vive una situazione di discriminazione consente allo studente di riflettere sulle conseguenze di determinati comportamenti e di sviluppare una maggiore sensibilità verso le persone altrui, nonché di comprendere talvolta indirettamente in maniera più profonda le dinamiche relazionali all’interno del gruppo classe. Ciò porterà a promuovere atteggiamenti più rispettosi e collaborativi tra gli studenti.

Un’altra tecnica fondamentale è l’improvvisazione. A differenza del *role-playing*, che

prevede una consegna più strutturata e ruoli definiti, l'improvvisazione è spesso più libera e può partire da uno stimolo molto semplice: un'immagine, una parola, un suono, un oggetto, un gesto. Gli studenti sono invitati a creare una scena in tempo reale, senza preparazione, affidandosi all'ascolto reciproco e alla spontaneità. L'improvvisazione è particolarmente utile per sviluppare la reattività, la flessibilità cognitiva e la capacità di risolvere problemi in contesti dinamici e imprevedibili. Inoltre, come osservato da molti insegnanti, l'improvvisazione valorizza le risorse inaspettate di studenti che nella scuola tradizionale non emergono: il ragazzo con iperattività può rivelarsi un grande comico; la ragazza silenziosa può mostrare una forte espressività; lo studente con difficoltà linguistiche può comunicare efficacemente attraverso il corpo e i gesti (Colombo, 2014). Un altro aspetto importante è che l'improvvisazione ha, inoltre, il vantaggio di non richiedere alcuna preparazione a casa, riducendo così le disparità legate al contesto culturale o al supporto familiare. Durante queste attività, infatti, ciò che conta non è la cultura pregressa, ma la capacità di essere presenti, di ascoltare, di reagire e di giocare. È per questo che l'improvvisazione è considerata una pratica democratica: sulla scena, tutti sono uguali, tutti hanno la stessa opportunità di brillare e anche di sbagliare e nessuno viene giudicato per il proprio errore.

La drammapedagogia si è rivelata particolarmente efficace in contesti educativi complessi, dove sono presenti fenomeni di emarginazione, bullismo, conflitto interculturale e dispersione scolastica. Numerose ricerche hanno documentato i benefici del teatro nelle classi multiculturali, dove il *role-playing* e l'improvvisazione permettono di esplorare le differenze culturali in modo giocoso e non conflittuale, di valorizzare le lingue e le storie di tutti e di costruire un lessico comune di gesti, suoni ed emozioni che precede e supera le barriere linguistiche (Küppers, 2011, cit. in Botes, 2014, p. 104). In particolare, il teatro dell'oppresso di Augusto Boal, nato in Brasile in contesti di lotta politica e poi diffusosi in tutto il mondo, è stato un grande contributo nell'elaborare tecniche specifiche – come il teatro forum, il teatro immagine, il teatro invisibile – che sono state ampiamente utilizzate anche in ambito scolastico per analizzare e trasformare dinamiche di potere, discriminazione e violenza. Nel teatro forum, ad esempio, gli spettatori possono fermare la scena in qualsiasi momento e sostituire un attore per proporre una soluzione alternativa al conflitto rappresentato, diventando così spett-attori.

Questa tecnica è stata utilizzata con grande efficacia per affrontare temi come il bullismo, il razzismo, l'omofobia o la violenza di genere, trasformando la classe in un laboratorio di ricerca condivisa di possibili soluzioni (Tognetti, 2023). La forza del teatro forum consiste proprio nel fatto che non si limita a rappresentare il problema, ma offre uno spazio concreto per sperimentare possibili interventi, per provare a cambiare la scena, per vedere quali conseguenze producono le diverse azioni.

1.4. Musica e danza: il corpo-archivio e le pratiche *embodied* per una scuola accessibile a tutti

Se il teatro è il laboratorio delle relazioni e delle narrazioni, la musica e la danza sono probabilmente le *performing arts* più direttamente legate al corpo e alle sue possibilità espressive preverbalì. La loro natura non strettamente dipendente dal linguaggio le rende accessibili anche a studenti che incontrano difficoltà nella comunicazione verbale o nel ragionamento logico-formale, come nel caso di studenti con disturbi dello spettro autistico, con disabilità intellettive, con gravi deficit motori, con disturbi specifici del linguaggio o con bisogni educativi speciali di varia natura (Peconio et al., 2022). La musica, in particolare, è un linguaggio universale che precede e supera le barriere culturali e linguistiche: un neonato, un anziano con demenza, un bambino con autismo profondo possono tutti essere raggiunti e coinvolti da un suono, da un ritmo, da una melodia, anche quando la parola ha smesso di funzionare come canale comunicativo efficace. Proprio per questo motivo, le *performing arts* sono state riconosciute anche a livello istituzionale: l'UNESCO, nella Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale del 2003, ha incluso le "arti dello spettacolo" (tra cui la musica vocale e strumentale, la danza, il teatro) tra gli elementi principali del patrimonio immateriale, riconoscendo il loro ruolo nella creazione di identità, coesione sociale e dialogo interculturale (UNESCO, 2003). In Italia, il Ministero dell'Istruzione ha più volte sottolineato l'importanza dell'educazione musicale e della danza nelle scuole, sia come discipline autonome sia come strumenti trasversali per l'inclusione e la prevenzione della dispersione scolastica (MIUR, 2012; MIUR, 2016).

Le neuroscienze hanno inoltre ampiamente documentato i benefici dell'educazione musicale sullo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale. Ascoltare e produrre musica attiva

una rete neurale estremamente diffusa, che coinvolge non solo le aree uditive, ma anche le aree motorie (per il ritmo e il movimento), quelle emotive (l'amigdala, il sistema limbico), quelle della memoria (l'ippocampo) e quelle del piacere e della ricompensa (il nucleo *accumbens*, la via dopaminergica) (Peconio et al., 2022, p. 3). In altre parole, si può dire che la musica coinvolga il cervello in modo globale, stimolando contemporaneamente molteplici funzioni cognitive. Numerosi studi hanno dimostrato che bambini che ricevono un'educazione musicale strutturata (ad esempio attraverso il metodo Orff o il metodo Kodály) mostrano migliori performance in compiti di memoria di lavoro, attenzione, elaborazione uditiva, consapevolezza fonologica e persino ragionamento spazio-temporale, con ricadute positive sull'apprendimento della lettura, della scrittura e della matematica (Peconio et al., 2022, p. 4). Per gli studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA), in particolare per quelli con dislessia, l'educazione musicale si è rivelata uno strumento di grande efficacia. Come ha mostrato Patel (2010), musica e linguaggio condividono alcune aree cerebrali, in particolare la corteccia uditiva primaria sinistra (per elaborazione dei suoni complessi) e la corteccia prefrontale (coinvolta nell'assimilazione delle informazioni). L'attività musicale, che richiede attenzione ai ritmi, ai suoni e alle relazioni tra simboli e significati, rafforza le stesse competenze che nei dislessici risultano fragili. Diversi studi clinici hanno mostrato come un intervento musicale mirato (esercizi ritmici, discriminazione di altezze, associazione suono-simbolo, lettura ritmica) migliori significativamente le capacità di lettura e di scrittura degli studenti con dislessia, sia in termini di accuratezza ma anche di velocità e di comprensione (Peconio et al., 2022). La musica, insomma, non è solo un'arte che si apprende, ma un vero e proprio ambiente di apprendimento capace di sostenere lo sviluppo di funzioni cognitive trasversali.

Per gli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico (ASD), la musica e la musicoterapia svolgono un ruolo ancora più importante e specifico. Come documentato da numerosi studi (cfr. Sacks, 2007; Guiot et al., 2012, cit. in Peconio et al., 2022), la musica agisce come un canale privilegiato, capace di aggirare alcune difficoltà legate all'interazione sociale e di offrire un luogo di incontro strutturato. La musicoterapia è stata infatti utilizzata con successo per migliorare la capacità di attenzione condivisa, l'iniziativa comunicativa, la reciprocità sociale e la consapevolezza emotiva in bambini e adulti con

ASD (Peconio et al., 2022, p. 5). Anche in ambito scolastico, semplici attività di canto corale, di percussioni di gruppo e di danza in cerchio possono favorire la partecipazione e un sentimento di inclusione da parte degli studenti autistici, creando un'esperienza condivisa che non richiede complesse competenze sociali ma permette comunque di sentirsi parte del gruppo.

In una prospettiva che supera la tradizionale distinzione tra archivio (inteso come insieme di documenti, materiali, testi scritti, manufatti e monumenti) e repertorio (sapere trasmesso attraverso il corpo con la presenza, l'azione e l'imitazione), teorizzata da Diana Taylor (2003), il corpo del danzatore, dell'attore, del musicista viene riconfigurato come un corpo-archivio; il corpo diviene così un luogo in cui si conservano e si trasmettono memorie personali e collettive, tecniche, emozioni e identità culturali che si tramandano di generazione in generazione non attraverso la scrittura, ma attraverso l'esercizio, la ripetizione, l'imitazione, la presenza condivisa (Zardi, 2023, p. 162).

Per questo motivo, la danza può essere considerata non solo un'attività motoria o artistica, ma anche come un vero e proprio strumento pedagogico per l'educazione alla relazione, alla pace e alla cooperazione.

1.5. Formare gli insegnanti alle arti performative: sviluppare uno sguardo inclusivo e prospettive future

Nonostante il potenziale pedagogico delle *performing arts*, sostenuta da decenni di ricerche neuroscientifiche e da numerose sperimentazioni educative, la loro presenza nella scuola italiana resta ancora oggi sporadica e spesso legata all'iniziativa dei singoli docenti o a progetti extracurricolari finanziati da fondi europei o locali. La principale ragione di questa distanza tra teoria e pratica risiede riguarda la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Come emerge da molteplici indagini nazionali e internazionali (Fondazione Agnelli, 2011; OCSE TALIS, 2013; MIUR, 2013), il corpo docente italiano è caratterizzato da un'età media elevata, da una formazione prevalentemente disciplinare e da una scarsa esposizione a metodologie didattiche innovative durante il percorso di abilitazione (Botes, 2014). In particolare, i corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e i percorsi di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria hanno storicamente dedicato poco spazio alle arti performative, limitandosi a qualche ora di laboratorio opzionale di teatro o musica o affidando la materia a esperti esterni senza

una vera integrazione curricolare. Il risultato è che molti insegnanti, pur riconoscendo il valore del teatro, della danza o della musica, non possiedono sempre gli strumenti pratici e pedagogici necessari per condurre queste attività in modo continuativo creando un legame con gli obbiettivi di apprendimento.

Troppo spesso, inoltre, quando le arti performative entrano a scuola, lo fanno attraverso esperti esterni come attori, musicisti, danzatori, che realizzano laboratori limitati nel tempo e senza un vero raccordo con la programmazione didattica della classe e «senza un reale coinvolgimento degli insegnanti». (Botes, 2014, p. 125). Questa modalità, per quanto ben intenzionata, se relegata a un solo ruolo ricreativo, rischia di non innescare il cambiamento culturale e didattico profondo che sarebbe invece necessario. L'esperto esterno arriva, fa il suo laboratorio per qualche settimana o qualche mese, e poi se ne va e ciò lascia l'insegnante, che ha solo osservato senza le competenze per proseguire il lavoro in autonomia. L'anno successivo, il laboratorio viene riproposto con un altro esperto, con modalità differenti e senza, dunque, una continuità educativa. È un modello che, per quanto diffuso, si è rivelato poco efficace nel lungo periodo, perché non costruisce alcuna capacità interna alla scuola, non forma i docenti, non radica le pratiche performative nella cultura e nella routine dell'istituto (Colombo, 2014).

Solo attraverso questa esperienza l'insegnante può acquisire la sicurezza necessaria per proporre attività analoghe ai propri studenti. Un esempio significativo di questo approccio è offerto dal percorso di formazione realizzato nell'ambito del progetto "Teatro e Apprendimento" nel Canton Ticino, descritto da Maddalena Colombo (2014). In questo progetto, gli insegnanti delle quattro classi elementari coinvolte hanno partecipato a una fase iniziale di formazione in cui hanno sperimentato in prima persona le attività teatrali (movimento, voce, improvvisazione, lavoro sul testo) che poi avrebbero proposto ai bambini. In questo modo gli insegnanti hanno potuto mettersi nei panni degli allievi, provare le stesse emozioni (paura, entusiasmo, frustrazione, gioia) e riflettere insieme su come gestire le dinamiche di gruppo, come proporre le consegne e come affrontare le difficoltà (Colombo, 2014, p. 414). Questa formazione si è rivelata decisiva per il successo del progetto: gli insegnanti, pur non diventando attori professionisti, hanno acquisito la fiducia e gli strumenti minimi per condurre le attività in autonomia. Un altro modello altrettanto significativo è rappresentato dall'esperienza di formazione

realizzata presso l'Università di Palermo e descritta da Moscato, Pedone e Costanza (2022). In questo percorso, un gruppo di 289 studenti del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria è stato coinvolto in un laboratorio di Pedagogia Speciale che integrava il *Problem-Based Learning* (PBL) con attività di giochi di ruolo e drammatizzazione. Agli studenti, divisi in piccoli gruppi, è stato chiesto di produrre un cortometraggio che rappresentasse una situazione educativa problematica legata all'inclusione (ad esempio, un alunno con disabilità escluso dai compagni, un conflitto interculturale, un caso di bullismo) e di proporre una possibile soluzione, seguendo un percorso in quattro fasi: scelta del problema, analisi, proposta di soluzioni, realizzazione del cortometraggio (Moscato et al., 2022). L'analisi dei cortometraggi e dei diari di bordo ha mostrato un significativo cambiamento del modo in cui i futuri insegnanti interpretavano il tema dell'inclusione. Inizialmente, infatti, i futuri insegnanti tendevano a rappresentare la disabilità in modo stereotipato, focalizzandosi sul deficit individuale e proponendo soluzioni "speciali" rivolte al singolo alunno, considerato "problematico". Alla fine del percorso, dopo aver interpretato i vari ruoli (alunno con disabilità, insegnante curricolare, insegnante di sostegno, genitori, compagni), avevano progressivamente sviluppato una visione più attenta al contesto: il problema non era più l'alunno disabile o proveniente da un contesto culturale differente, ma l'ambiente non ancora sufficientemente inclusivo, e le soluzioni proposte non erano più interventi straordinari, ma una ri-progettazione universale della didattica e delle relazioni in classe, che partisse dalla valorizzazione delle differenze di tutti (Moscato et al., 2022). Inoltre, gli studenti hanno sviluppato competenze legate al di lavoro di gruppo e alla gestione dei conflitti, e hanno acquisito una maggiore consapevolezza del proprio ruolo professionale, riconoscendo l'importanza di una formazione continua e riflessiva.

Questi esempi mostrano come la formazione degli insegnanti alle arti performative non debba essere intesa come un'aggiunta di tecniche a un bagaglio già esistente, ma come un'occasione per trasformare lo sguardo pedagogico e sviluppare una maggiore capacità riflessiva, intesa come la capacità di analizzare criticamente la propria pratica e di mettere in discussione le proprie credenze, ovvero una competenza indispensabile per il docente inclusivo (Pedone, 2021, cit. in Moscato et al., 2022, p. 190). Le *performing arts*, in questo senso, non sono solo un mezzo per insegnare qualcosa (la lingua, la storia,

l'educazione civica, ecc.), bensì un modello per una pedagogia inclusiva, in quanto mettono al centro la persona nella sua globalità, valorizzano le differenze, promuovono la cooperazione, tollera l'errore e costruiscono il senso di comunità. Un insegnante che ha sperimentato sulla propria pelle l'empatia generata da attività come il *role-playing*, l'improvvisazione la fatica e la gioia del lavoro di gruppo, sarà molto più capace di creare un clima inclusivo nella propria classe, di riconoscere le potenzialità nascoste di ciascuno e di accogliere le diversità come risorse e non come problemi.

In secondo luogo, è necessario investire nella formazione in servizio, attraverso corsi di aggiornamento strutturati e continuativi, realizzati in collaborazione tra le scuole, con il coinvolgimento di università, teatri, conservatori o associazioni culturali. La Legge 107/2015 (La Buona Scuola) ha introdotto l'obbligo per i docenti di partecipare ad attività di formazione continua, ma spesso queste attività sono generiche e non rispondono ai bisogni reali. Occorre invece progettare percorsi mirati, che mettano i docenti nella condizione di sperimentare le metodologie performative, di confrontarsi con i colleghi, di ricevere supporto da esperti e costruire materiali didattici utilizzabili in classe. Infine, accanto alla formazione, occorrerebbe ripensare gli spazi scolastici, come vedremo nel capitolo successivo: aule più flessibili, con arredi mobili o con angoli dedicati al movimento e all'espressione corporea per favorire attività laboratoriali. Anche elementi come l'acustica o la disponibilità di strumenti musicali possono favorire la creazione di un contesto più adatto alle pratiche performative.

Questa prospettiva rappresenta una delle sfide più significative, e più promettente, per la pedagogia del XXI secolo.

CAPITOLO 2. LO SPAZIO SCOLASTICO COME DISPOSITIVO PEDAGOGICO E INCLUSIVO

Il presente capitolo intende esplorare un elemento spesso trascurato nel dibattito pedagogico, eppure fondamentale per la riuscita di qualsiasi processo educativo e, in particolare, per l'attuazione di pratiche inclusive: lo spazio scolastico. L'ipotesi che guiderà la riflessione è che lo spazio non sia un semplice contenitore neutro all'interno del quale si svolgono le attività didattiche, ma un vero e proprio dispositivo pedagogico che, nella sua organizzazione fisica e simbolica, abilita o disabilita i soggetti, favorisce o ostacola l'apprendimento, promuove o inibisce le relazioni (Weyland & Falanga, 2022, p. 80; Zini & Weyland, 2025). Come si cercherà di mostrare, la qualità dell'ambiente fisico in cui si impara non è un dettaglio secondario: essa condiziona il benessere degli studenti, la loro capacità di concentrazione, la motivazione, la cooperazione e, in ultima analisi, i risultati stessi dell'apprendimento (Scuola.net, 2025).

In un'ottica inclusiva, poi, lo spazio assume una rilevanza ancora maggiore: progettare ambienti accessibili e accoglienti significa rimuovere le barriere che impediscono a tutti, nessuno escluso, di partecipare pienamente alla vita della comunità scolastica (Caprino et al., 2022). Tuttavia, come si vedrà, l'inclusione non è solo una questione di abbattimento di barriere architettoniche, ma anche e soprattutto di qualità relazionale e simbolica dello spazio: un ambiente può essere fisicamente accessibile ma culturalmente escludente, se non comunica accoglienza, rispetto per le differenze, valorizzazione delle diversità (Bagnariol, 2017). Lo spazio, insomma, è un testo che si può leggere, un discorso che si può decifrare, un atto educativo che parla di valori, di scelte, di relazioni di potere.

2.1. Lo spazio come “terzo educatore”: una prospettiva storica e teorica

Per comprendere il ruolo pedagogico dello spazio, occorre innanzitutto fare riferimento a una tradizione di pensiero che, da Maria Montessori in poi, ha riconosciuto all'ambiente fisico un ruolo attivo e formativo, non secondario rispetto a quello dell'insegnante e del gruppo dei pari. È nota l'affermazione di Montessori, secondo cui l'ambiente preparato costituisce il terzo educatore, dopo l'adulto e il bambino stesso (Montessori, 1948). La

studiosa italiana non ha mai considerato lo spazio un semplice contenitore: al contrario, lo ha definito come una preziosa risorsa, organizzata in modo tale da sostenere l'attività esplorativa e autonoma del bambino (Happybabies, 2025). Le scuole montessoriane, le "case dei bambini", sono pensate come ambienti di vita naturale, dove la scelta dei materiali, degli arredi e la loro disposizione sono dettate dall'obiettivo di costruire un luogo che lasci ampia libertà di movimento e di scelta, favorendo lo sviluppo cognitivo, percettivo e pratico (Scuola.net, 2025). In questa prospettiva, l'ambiente non è un elemento neutro: esso parla del bambino, dei suoi bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità (Carullo, 2018, p. 132).

Questa intuizione montessoriana è stata ripresa e sviluppata da diverse correnti pedagogiche del Novecento. Il concetto di terzo educatore è stato fatto proprio anche da Loris Malaguzzi e dalla pedagogia dell'infanzia reggiana, per i quali l'ambiente è concepito come un "terzo insegnante" che, insieme ai due insegnanti "umani", partecipa attivamente al processo di apprendimento (Happybabies, 2025; Tognetti, 2023). Nelle scuole reggiane, lo spazio è progettato con cura maniacale: ogni angolo ha una sua funzione, ogni materiale è scelto per le sue potenzialità educative, la luce e il colore sono pensati per creare atmosfere accoglienti e stimolanti. L'ambiente, in questa prospettiva, non è solo un contenitore ma un contenuto educativo, un linguaggio che comunica ai bambini un'idea di bellezza, di ordine, di possibilità. Anche il celebre pedagogista tedesco Friedrich Fröbel, fondatore dei giardini d'infanzia, aveva intuito l'importanza dell'ambiente, progettando spazi aperti e materiali strutturati (i "doni") per favorire lo sviluppo armonico del bambino.

Anche John Dewey, pur non utilizzando l'espressione "terzo educatore", ha insistito sull'importanza dell'ambiente nell'apprendimento esperienziale. Per Dewey, l'esperienza autentica è caratterizzata dall'interazione tra soggetto e ambiente, un rapporto circolare in cui l'individuo agisce sul mondo e ne viene modificato (Dewey, 1938). La scuola, intesa come "comunità in miniatura", deve essere un ambiente che prepari alla vita sociale, e questo implica un'attenzione non solo ai contenuti e ai metodi, ma anche agli spazi, agli arredi, all'organizzazione complessiva della vita scolastica (Dewey, 1916). Dewey immaginava una scuola-laboratorio, in cui gli studenti potessero sperimentare, manipolare, costruire, collaborare, in un ambiente che fosse al tempo stesso

ordinato e flessibile, che offrisse strumenti e materiali per l'indagine e la scoperta. In questa visione, lo spazio non è un ostacolo da superare, ma una risorsa da utilizzare, un alleato del processo educativo.

A partire da queste premesse, la pedagogia contemporanea ha sviluppato una riflessione più articolata sul valore formativo dello spazio, riconoscendo che “ogni luogo (la casa, la scuola, la natura, la città, fino agli spazi virtuali) comunica valori, trasmette messaggi impliciti, modella relazioni” (Tuttoscuola, 2025). Lo spazio non è più considerato come mero sfondo dell'azione educativa, ma come ambiente di apprendimento caratterizzato a tutti gli effetti dalla progettazione didattica (Walicki, 2024,). Insieme oggetto e soggetto pedagogico, lo spazio è materialità educante e sistema di significazione (Martino, 2019,). Come osservato da Spina (2024), lo spazio è “parte integrante dell'esperienza educativa”, ma per realizzare appieno questa potenzialità è necessaria la co-progettazione degli spazi stessi tra più attori, di ambito educativo e non (Spina, 2024, p. 6). La dimensione partecipativa, secondo quanto emerso dalle ricerche più recenti, dimostra come l'educazione sia una questione d'interesse comunitario, capace di valicare i confini di poche mura e dialogare con le voci di un intero territorio (Spina, 2024, p. 7). La riflessione sullo spazio come dispositivo pedagogico è stata ulteriormente arricchita dagli apporti della sociologia dell'educazione e della pedagogia critica. Pierre Bourdieu, ad esempio, ha mostrato come lo spazio fisico sia un riflesso e al tempo stesso un riproduttore delle gerarchie sociali: la disposizione degli edifici, la qualità degli arredi, la grandezza delle aule, la collocazione geografica delle scuole sono tutte variabili che parlano di differenze di classe, di potere, di opportunità (Bourdieu, 1980). In questa prospettiva, lo spazio non è mai neutro: è sempre il risultato di scelte politiche, economiche e culturali, e contribuisce a naturalizzare e a perpetuare le disuguaglianze. Ripensare lo spazio in chiave inclusiva significa, quindi, anche interrogarsi su queste dinamiche di potere e sulla possibilità di costruire ambienti più equi e democratici. Come scrive Giroux (1988), la scuola è un sito di contestazione culturale, e lo spazio fisico è uno dei terreni su cui questa contestazione si gioca.

2.2. L'aula tradizionale e i suoi limiti: implicazioni per l'inclusione

Se lo spazio è un dispositivo pedagogico, allora la sua organizzazione concreta, il setting, non è neutrale, ma veicola precise concezioni dell'apprendimento, della relazione educativa e del potere. L'aula tradizionale, con i suoi banchi disposti in file parallele orientate verso la cattedra e la lavagna, è il prodotto di una pedagogia trasmissiva, in cui il sapere fluisce in modo unidirezionale dal docente (che sa) allo studente (che non sa), e in cui l'attenzione, la disciplina e il silenzio sono le virtù principali. Questo modello spaziale, ereditato dal XIX secolo e dalla scuola dei gesuiti, è stato pensato per un'idea di educazione che oggi appare ampiamente superata: quella dello studente come vaso da riempire e dell'insegnante come unica fonte autorevole di conoscenza. Come osservato da Bagnariol (2017), il setting a file parallele dell'attuale classe tradizionale facilita i meccanismi di "micro-esclusione" (D'Alessio, 2011) e di "periferizzazione" (Dovigo, 2007) di tutti gli studenti, in particolare di quelli con Bisogni Educativi Speciali (BES). La disposizione dello spazio classe favorisce infatti solo alcune possibilità formative, producendo l'"isolamento del contesto" (Ellerani, 2014) che colpisce soprattutto gli studenti con qualche problema di "Human Functioning" ma anche l'intero gruppo classe poiché "Una scuola che sa rispondere adeguatamente a tutte le difficoltà degli alunni e sa prevenirle, ove possibile, diventa poi una Scuola davvero e profondamente inclusiva per tutti" (Ianes & Macchia, 2009, pag. 8), sotto questo punto di vista ricordato il significato del concetto di inclusione totale, infatti, "Nella letteratura internazionale il concetto di inclusione si applica a tutti gli alunni, come garanzia diffusa e stabile di poter partecipare alla vita scolastica e di raggiungere il massimo possibile in termini di apprendimento e partecipazione (Ianes & Macchia, op. cit.).

Le conseguenze di questo modello spaziale sono molteplici e pervasive. In primo luogo, la disposizione a file favorisce la competizione individuale a scapito della cooperazione: ogni studente è isolato nel suo banco, separato dai compagni, e l'unico interlocutore riconosciuto è l'insegnante. In secondo luogo, la fissità della posizione (ogni studente ha il suo posto, che spesso rimane lo stesso per tutto l'anno) cristallizza le gerarchie e i ruoli, rendendo difficile la mobilità sociale e relazionale all'interno del gruppo. In terzo luogo, l'orientamento verso la cattedra e la lavagna rende lo studente un recettore passivo di informazioni, piuttosto che un soggetto attivo nella costruzione del sapere. In quarto

luogo, l'aula tradizionale penalizza gli studenti che hanno bisogno di muoversi, di cambiare posizione, di avere spazi personalizzati: i bambini con iperattività, quelli con disturbi dell'attenzione, quelli che apprendono meglio attraverso il movimento, quelli che hanno bisogno di un supporto visivo o tattile più ravvicinato (Botes, 2014). In quinto luogo, l'aula tradizionale, con la sua acustica spesso pessima e la sua illuminazione inadeguata, crea condizioni di fatica e stress che si ripercuotono negativamente sul benessere e sulla capacità di concentrazione di tutti, ma in particolare degli studenti con ipersensibilità sensoriale o con disturbi dell'elaborazione uditiva.

Questo modello spaziale, oltre a essere poco inclusivo, è anche scarsamente funzionale alle metodologie didattiche attive e partecipative che la pedagogia contemporanea raccomanda. Come hanno mostrato le sperimentazioni condotte nell'ambito dei progetti "Cl@ssi 2.0" e "Scuol@ 2.0" del MIUR, inoltre "la disposizione dei banchi in file parallele orientate verso la cattedra non è più un'organizzazione funzionale perché, alla lunga, va a confliggere con la dinamicità dei processi e con la flessibilità della comunicazione e dell'interazione resa possibile dalle nuove tecnologie" (Carullo, 2018, p. 145). Un ambiente didattico organizzato in questo modo è predisposto unicamente per ricevere informazioni e non per cercare e selezionare fonti, negoziarle e condividerle (Carullo, op. cit.). Le metodologie del *cooperative learning*, del *problem-based learning*, della *flipped classroom*, del *learning by doing*, che sono al centro delle più innovative proposte didattiche, richiedono spazi flessibili, in cui i banchi possano essere facilmente spostati per formare gruppi, in cui siano disponibili angoli per il lavoro individuale e per il lavoro di gruppo, in cui lo studente possa scegliere la posizione più adatta al suo stile di apprendimento. L'aula tradizionale, con la sua rigidità, è il nemico numero uno di queste metodologie.

La rigidità dell'aula tradizionale ha conseguenze particolarmente negative in un'ottica inclusiva. Essa tende a cristallizzare i ruoli, a enfatizzare le differenze, a penalizzare gli studenti che hanno bisogno di muoversi, di lavorare in gruppo, di avere tempi e spazi personalizzati. Come sottolineato da Bagnariol (2017), «nella nuova classe inclusiva si dovrebbero invece poter realizzare contesti di apprendimento agentivi in cui promuovere l'autoapprendimento e l'ecologia dell'azione di tutti gli studenti» (Bagnariol, op. cit., p. 2). A tale scopo, nuovi setting pienamente inclusivi si possono realizzare attraverso la

modificazione della geometria dell'aula, l'arricchimento del setting tradizionale o la sua ri-progettazione. Senza interventi strutturali radicali ma con l'acquisizione di nuove competenze inclusive da parte dei docenti, quest'ultima soluzione consente di differenziare lo spazio complessivo dell'aula in diversi luoghi dell'apprendimento: luoghi per apprendere in mini-gruppo, in cui trovare gli oggetti dell'azione, i materiali analogici e le nuove tecnologie. «L'aula diventa allora un unico contesto multimodale di apprendimento in cui anche gli studenti con Bisogni Educativi Speciali utilizzano i propri linguaggi strategici e sviluppano i loro talenti. Infatti, “Gli studenti con disabilità intellettiva hanno un pensiero più concreto, minore capacità di svincolarsi dai dati percettivi» (Lewin, 1935 in Bagnariol, 2014, p. 3) e presentano spesso difficoltà nel linguaggio verbale. «Questi studenti devono quindi poter costruire comportamenti, oggetti, schemi, rappresentazioni, situazioni “analogiche”. Questi linguaggi analogici sono i linguaggi dell'immagine». (Bagnariol, op.cit). Un caso esemplare è un esperimento citato da Bagnariol (2014).

A tal proposito, un caso esemplare è l'esperimento sul campo che ha coinvolto sei classi di un istituto professionale del Friuli Venezia Giulia che ha seguito il progetto di ambiente di apprendimento ecologico (Vayer & Duval, 1992). Sono stati suddivisi gruppo di controllo (GC) e gruppo sperimentale (GS). Senza alcun intervento edile, lo spazio è stato riprogettato al computer e poi suddiviso in aree funzionali: luogo delle tecnologie, luogo dei materiali e dei colori, luogo della produzione in mini gruppo, e con tavoli eterogenei composti da studenti con disabilità, DSA e svantaggio socio culturale. Per due mesi, due volte a settimana, il gruppo sperimentale ha svolto un laboratorio di consapevolezza sui disturbi legati all'abuso di alcol utilizzando i nuovi canali metodologici creati dalla nuova disposizione della classe.

«I risultati hanno mostrato come gli studenti del GS, con o senza disabilità, hanno migliorato il livello iniziale di “literacy” e creato nuove relazioni con gli altri compagni della classe». (Bagnariol, op. cit., pag. 7).

A livello cognitivo, gli alunni con disabilità hanno mostrato un incremento del 25% nelle prove e, per quanto riguarda il livello relazionale, si sono spostati dalle fasce esterne dell'isolamento alle fasce centrali di integrazione della classe.

Infine, i questionari finali di gradimento, hanno rilevato che gli studenti hanno percepito come molto piacevole sia l'attività che l'ambiente scolastico.

2.3. Verso ambienti di apprendimento flessibili e inclusivi: modelli e sperimentazioni

La consapevolezza dei limiti dell'aula tradizionale ha portato, negli ultimi anni, a un ripensamento profondo degli spazi scolastici, ispirato a modelli pedagogici e architettonici innovativi. Questo movimento di rinnovamento ha coinvolto non solo la ricerca accademica, ma anche le politiche educative nazionali e internazionali, che hanno sempre più riconosciuto l'importanza degli spazi per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. In Italia, il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) e i fondi per l'edilizia scolastica hanno incoraggiato la creazione di ambienti di apprendimento innovativi, anche se i risultati sono stati disomogenei sul territorio. A livello europeo, il progetto "Future Classroom Lab" della European Schoolnet ha promosso la sperimentazione di nuovi spazi e nuove metodologie, fornendo modelli e strumenti per le scuole che vogliono innovare.

Uno dei modelli più diffusi in Italia è la D.A.D.A. (Didattiche per Ambienti di Apprendimento), una metodologia che prevede un generale ripensamento degli spazi della scuola, del loro utilizzo e della didattica. La D.A.D.A. si ispira alle teorie neuroscientifiche e prende spunto dal setting dei paesi anglosassoni; lo scopo è quello di "attivare" la concentrazione e la partecipazione delle classi, che risvegliano le capacità di attenzione e di immersione nel nuovo spazio didattico, grazie al movimento innescato dallo spostamento da un ambiente all'altro. Tutti gli ambienti della scuola, compresi quelli di servizio o di passaggio come i corridoi, diventano spazi di apprendimento in cui l'architettura stessa si fa veicolo di nuovi stimoli educativi (Weyland & Attia, 2015). Le aule vengono attrezzate come laboratori, allestite con arredi e materiali in funzione della disciplina e rinominate con parole chiave. Le aule sono così trasformate in spazi-laboratorio, dove immergersi nella disciplina, viverla totalmente grazie all'allestimento curato dai docenti; i corridoi possono essere usati come spazi espositivi per linee del tempo, con materiali prodotti in relazione a progetti, in modo interdisciplinare, fruibili da tutti e tutte liberamente.

Il modello D.A.D.A. si fonda su alcuni principi pedagogici chiave: la centralità dello studente, che diventa protagonista attivo del proprio apprendimento; la flessibilità, che consente di adattare lo spazio alle diverse attività e ai diversi stili di apprendimento; la multidisciplinarietà, che favorisce il superamento della frammentazione disciplinare; la socialità, che promuove la collaborazione e il lavoro di gruppo; la continuità, che supera la rigida separazione tra spazi di apprendimento e spazi di passaggio. La caratteristica fondamentale dell'approccio proposto dalla D.A.D.A. è il superamento del legame fisso tra il gruppo classe e l'aula, che qui non è più assegnata alla classe ma è gestita dal dipartimento e assegnata a uno o più insegnanti della stessa disciplina (INDIRE, 2014). Questo favorisce l'adozione di modelli didattici funzionali a quei processi di insegnamento-apprendimento attivo che possano spingere gli studenti a diventare attori principali nella costruzione dei loro saperi. I docenti, in questo modello, sono chiamati a ripensare non solo la loro didattica, ma anche il loro rapporto con lo spazio e con il tempo, a progettare ambienti che siano veramente abitati e non solo utilizzati.

L'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) ha dedicato un'attenzione crescente al tema degli spazi educativi innovativi. I volumi *Architetture pedagogiche: oltre l'aula* e *Documentare l'innovazione degli ambienti di apprendimento* (Mosa, 2024) affrontano il concetto di abitabilità delle scuole, sfidando l'idea tradizionale di spazi educativi come luoghi statici e non abitati, attraversati da una molteplicità di vissuti che 'fuggono' con gli studenti, i docenti e il personale (INDIRE, 2024). Studi recenti mostrano come l'architettura influenzi le relazioni e i ruoli sociali, offrendo nel contempo una chiave per comprendere sia la realtà circostante, sia l'importanza di progettare ambienti educativi che stimolino nuove esperienze di apprendimento (INDIRE, 2024). A partire dal *Manifesto 1+4* di INDIRE, il volume propone varie modalità di concepire l'aula oltre le configurazioni tradizionali, in un'ottica di flessibilità e polifunzionalità: l'aula con zone interne, l'aula con aree interne mobili, l'aula plus, il cluster, il paesaggio didattico (INDIRE, 2024). L'obiettivo è quello di superare il "mito dell'aula unica" e di pensare a un sistema di spazi differenziati e interconnessi, in cui ogni ambiente ha una sua specifica funzione ma è in dialogo con gli altri.

Il laboratorio EDEN dell'Università di Bolzano rappresenta un altro importante polo di

ricerca sullo spazio scolastico inteso come dispositivo pedagogico-didattico. Il laboratorio raccoglie e sviluppa i frutti di un'esperienza ormai più che decennale di ricerca, azione e formazione sul tema dello spazio della scuola, che ha preso avvio da un percorso di ricerca sulla relazione tra pedagogia e architettura nella progettazione degli edifici scolastici (Weyland & Falanga, 2022). La prospettiva assunta congiunge l'aspetto pedagogico e didattico del fare scuola (le finalità, le pratiche, i tempi, l'organizzazione) con quello fisico degli spazi e del loro allestimento, e i percorsi realizzati con le comunità scolastiche sono guidati dall'ipotesi che a partire da questa prospettiva sia possibile attivare processi trasformativi (Zini & Weyland, 2025). Nel piano di sviluppo del laboratorio EDEN vi è l'obiettivo di mettere a punto modelli, metodi e dispositivi per studiare e portare a sintesi gli esiti generati dai diversi percorsi.

Il laboratorio EDEN si distingue per l'approccio partecipativo: non si limita a formulare raccomandazioni, ma coinvolge attivamente insegnanti, studenti, dirigenti, architetti e famiglie nella progettazione e nella sperimentazione di nuovi spazi, in un'ottica di ricerca-azione e di co-progettazione (Spina, 2024).

A livello internazionale, sono numerosi gli esempi di scuole che hanno ripensato radicalmente i propri spazi. Le "scuole aperte" dei paesi nordici, come quelle finlandesi e danesi, sono caratterizzate da ampi spazi comuni, arredi modulari, vetrate che permettono la trasparenza visiva e la connessione tra ambienti diversi, zone per il lavoro silenzioso e zone per il lavoro collaborativo, aree per il movimento e per il relax. In queste scuole, lo spazio è progettato per essere flessibile (può essere riconfigurato rapidamente in base alle esigenze), multifunzionale (può ospitare attività diverse), confortevole (buona acustica, illuminazione naturale, temperatura regolabile) e stimolante (presenza di materiali, colori, oggetti che invitano alla scoperta). Inoltre, molte di queste scuole integrano spazi all'aperto come parte integrante dell'ambiente di apprendimento, con giardini didattici, orti, aree per l'educazione fisica e per il gioco libero. In Italia, alcune esperienze virtuose come la scuola di Ribolla in Toscana, o le scuole del progetto "Scuole innovative" della Regione Emilia-Romagna, stanno mostrando che è possibile realizzare ambienti di apprendimento all'avanguardia anche in contesti non particolarmente ricchi (Tecnica della Scuola, 2025; INDIRE, 2024).

2.4. Lo spazio inclusivo: accessibilità, accoglienza e progettazione universale

Se il ripensamento degli spazi è una condizione necessaria per l'innovazione didattica, esso è anche, e forse soprattutto, una condizione imprescindibile per l'inclusione. Il tema dell'inclusione, come osservato da Caprino e colleghi (2022), è uno degli sbocchi privilegiati della ricerca INDIRE sugli ambienti di apprendimento. Se fino a poco tempo fa l'inclusione veniva trattata esclusivamente dal punto di vista delle barriere architettoniche, e quindi percepita esclusivamente in relazione a difficoltà di tipo motorio e sensoriale, solo recentemente questo concetto si è ampliato all'idea che anche la qualità dello spazio abbia un impatto su come si apprende, sul benessere e sul comportamento: l'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) è riuscito nell'intento programmatico di superare il vecchio costrutto di handicap, rileggendo lo stato di salute di un individuo in relazione al suo rapporto con l'ambiente di appartenenza e al suo grado di partecipazione. (Caprino et al., 2022, 33). A scuola si devono creare le condizioni ottimali affinché tutti gli studenti apprendano in modo significativo e profondo, a prescindere dalle loro caratteristiche individuali, diverse esigenze, abilità o eventuali fragilità (Caprino, op. cit.). L'inclusione, in questa prospettiva, non è solo un obiettivo (fare in modo che tutti partecipino), ma anche un processo (creare le condizioni perché questo avvenga), e lo spazio è uno degli strumenti principali di questo processo.

In questa prospettiva, lo spazio inclusivo non è solo uno spazio accessibile (cioè privo di barriere fisiche che impediscano la mobilità), ma uno spazio accogliente e riconfigurabile, capace di adattarsi alle diverse modalità di apprendimento e alle diverse esigenze relazionali. Come suggeriscono le Indicazioni nazionali per il curricolo, lo spazio dovrà essere “accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola” (MIUR, 2012, cit. in Carullo, 2018, p. 132). Lo spazio parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, attraverso l'ambientazione fisica, la scelta di arredi e oggetti volti a creare un luogo funzionale e invitante (Carullo, 2018, p. 132). Un ambiente accogliente è un ambiente che comunica rispetto, che fa

sentire lo studente a proprio agio, che riduce l'ansia e lo stress, che favorisce la concentrazione e la motivazione. È un ambiente in cui lo studente può essere se stesso e, al tempo stesso, può sperimentare nuove possibilità.

La progettazione di spazi inclusivi richiede un approccio di Universal Design for Learning (UDL), che si basa sull'idea che non esistano “studenti speciali” e “studenti normali”, ma solo studenti con bisogni diversi, e che la progettazione debba quindi essere pensata a priori per tutti, riducendo al minimo la necessità di adattamenti successivi. In termini spaziali, ciò significa progettare aule che offrano molteplici possibilità di configurazione (lavoro individuale, in coppia, in piccolo gruppo, in plenaria; posti in piedi, seduti, sdraiati; zone silenziose e zone rumorose; aree per la lettura, aree per la manipolazione, aree per il movimento), che siano dotate di arredi modulari e facilmente spostabili, e che offrano una varietà di stimoli sensoriali (luce, colore, materiali) senza essere caotiche o sovraccariche. Come osservato da Tosi (2019), lo schema dell'aula come unico riferimento spaziale per la didattica si rompe a favore di un concetto di ambiente di apprendimento inteso come luogo “sicuro e arricchente, che riflette le differenze individuali di ogni studente nei bisogni formativi” (Tosi, 2019, cit. in UPCommons, 2025, p. 2). Un ambiente polifunzionale, in cui ogni spazio può essere utilizzato per molteplici attività e in cui la flessibilità è la parola chiave.

Partendo da questi presupposti, è necessario soffermarsi sul ruolo degli spazi educativi per quanto riguarda l'utilizzo delle *performing arts* all'interno dei processi inclusivi. Teatro, musica e danza, infatti, essendo attività basate sul corpo, richiedono ambienti che siano capaci di accogliere il movimento. Il principio dell'UDL, in questo senso, offre un quadro teorico particolarmente utile poiché promuove la creazione di contesti e spazi che siano permettano accessibilità universale. Lo spazio scolastico, qui, non è più un semplice contenitore per le attività didattiche creative, bensì diventa un elemento attivo del processo educativo e inclusivo.

I principi dell'UDL, si traducono in alcune caratteristiche specifiche dello spazio: la flessibilità, con gli arredi devono essere facilmente spostabili, le pareti devono essere attrezzate per accogliere supporti visivi, la disposizione dei banchi deve poter cambiare rapidamente. In secondo luogo, la multimodalità, con spazio che deve offrire molteplici possibilità di interazione (scrivere, disegnare, manipolare, ascoltare, guardare, muoversi),

in modo da venire incontro ai diversi stili di apprendimento. In terzo luogo, la personalizzazione: devono essere previsti angoli per il lavoro individuale e per il lavoro di gruppo, aree tranquille e aree più vivaci, spazi per il silenzio e spazi per il dialogo. In quarto luogo, l'accessibilità sensoriale: la luce deve essere regolabile, l'acustica deve essere buona, i colori devono essere scelti con cura per non affaticare la vista, i materiali devono essere piacevoli al tatto e non tossici. In quinto luogo, la connettività: lo spazio deve essere dotato di prese di corrente, di connessione wi-fi, di dispositivi digitali che permettano l'accesso a risorse online e la condivisione di materiali. In sesto luogo, la relazionalità: lo spazio deve favorire l'incontro e la collaborazione, con aree comuni, arredi che invitano alla socialità, disposizioni che permettono il contatto visivo e la comunicazione.

Un'attenzione particolare va dedicata all'accessibilità per studenti con disabilità sensoriali o motorie. Per gli studenti con disabilità motoria, lo spazio deve essere privo di barriere architettoniche (scale, porte strette, pavimenti irregolari) e deve offrire percorsi facilitati, arredi adatti (banchi regolabili in altezza), servizi igienici accessibili. Per gli studenti con disabilità visiva, lo spazio deve essere ben illuminato, con contrasti cromatici che aiutino l'orientamento, con percorsi tattili, con segnaletica in braille e in caratteri ingranditi. Per gli studenti con disabilità uditiva, lo spazio deve avere una buona acustica (riduzione del riverbero, pannelli fonoassorbenti), sistemi di amplificazione sonora, segnaletica visiva, illuminazione che permetta la lettura labiale. Per gli studenti con disturbi dello spettro autistico, lo spazio deve essere prevedibile (segnaletica chiara, percorsi definiti), non sovraccarico di stimoli (riduzione di rumori, luci, colori troppo vivaci), con zone di tranquillità dove ritirarsi in caso di sovraccarico sensoriale (Peconio et al., 2022, p. 5). La progettazione universale, quindi, non è un optional, ma una condizione necessaria per una scuola veramente inclusiva.

2.5. Gli spazi per le arti performative a scuola: tra adattamento e creazione di luoghi di possibilità

Il tema degli spazi scolastici diventa ancora più specifico e urgente quando si parla di arti performative. Teatro, danza, musica, azione performativa non possono essere confinate in un'aula tradizionale con i banchi fissi e la cattedra al centro: esse richiedono spazi per il movimento, per la voce, per la relazione, per l'espressione corporea. Anche se per il teatro si può scegliere uno spazio che sia vuoto e che al tempo stesso possa divenire un palcoscenico spoglio (Peter Brook, 1968) la realtà delle scuole italiane è comunque spesso lontana dalla possibilità di creare spazi nuovi o adibire luoghi già esistenti a nuove attività: le aule sono talvolta anguste, i corridoi sono stretti, le palestre sono poche e spesso già utilizzate per l'educazione fisica e i teatri sono inesistenti o inagibili (Tognetti, 2023; Botes, 2014). La carenza di spazi adeguati è una delle principali difficoltà segnalate da insegnanti e operatori teatrali che lavorano a scuola, e spesso costituisce un ostacolo insormontabile per la realizzazione di laboratori performativi di qualità. Le arti performative hanno esigenze spaziali specifiche che le differenziano dalle altre discipline. Il teatro, ad esempio, richiede uno spazio che possa essere diviso tra palcoscenico e platea, o che possa essere trasformato in uno spazio di azione condivisa; richiede una buona acustica, una luce regolabile, una pedana o un pavimento adatto al movimento, spazi per i costumi, per gli oggetti di scena, per il trucco. La danza richiede un pavimento non scivoloso, specchi per l'osservazione e l'autocorrezione, una sbarra, ampio spazio per gli spostamenti, una buona acustica per la musica. La musica richiede spazi insonorizzati, dove i suoni non disturbino le altre classi e dove il riverbero non falsi l'ascolto, strumenti musicali, impianti di amplificazione, spazi per l'archiviazione di strumenti e partiture. L'assenza di questi spazi, o la loro inadeguatezza, limita fortemente la possibilità di realizzare laboratori performativi di qualità, costringendo gli insegnanti a rinunciare a molte attività o a improvvisare in condizioni precarie (Colombo, 2014, p. 432).

Eppure, nonostante queste oggettive difficoltà, gli insegnanti e gli operatori teatrali che lavorano a scuola trovano il modo di creare spazi performativi anche laddove lo spazio fisico sembrerebbe negarlo. Come si vedrà più in dettaglio nell'analisi delle interviste, la pratica performativa trasforma lo spazio: l'aula, con i suoi banchi spostati contro il muro,

diventa un palcoscenico; il corridoio, con la sua luce particolare, diventa un luogo di passaggio scenico; il cortile, con il suo fondo irregolare, diventa un teatro all'aperto. Ciò che conta, come emerge dalla letteratura e dalle voci dei protagonisti, non è tanto la disponibilità di uno spazio dedicato, quanto la capacità di abitarlo in modo performativo, di trasformarlo attraverso l'azione, di conferirgli un significato attraverso il gioco e la relazione. In questo senso, lo spazio performativo è più un atteggiamento che un luogo: è l'atto di fare spazio, di liberare spazio, di creare spazio per il corpo, per la voce, per l'incontro.

Questa capacità di trasformare lo spazio è al cuore stesso della pedagogia delle arti performative. Come scrive Minoia (2017) a proposito del teatro in carcere, lo spazio del laboratorio teatrale diventa una "crepa nel muro" (Demetrio, 2009), un varco attraverso cui riaffermare la propria umanità e riallacciare un dialogo con sé stessi e con la collettività. In un ambiente totalizzante come il carcere, dove la libertà è negata e il corpo è controllato, lo spazio del laboratorio teatrale si configura come una oasi del possibile: un luogo in cui le regole abituali vengono sospese, in cui la gerarchia viene messa in discussione, in cui l'errore non è punito ma diventa materia di esplorazione creativa (Minoia, op. cit., p. 102). Questo stesso principio vale, seppur in forme meno estreme, anche per il contesto scolastico: il laboratorio teatrale trasforma l'aula in uno spazio transizionale (Winnicott, 2005), un'area intermedia tra realtà e finzione, in cui gli studenti possono sperimentare ruoli diversi, scoprire risorse inaspettate, costruire relazioni autentiche fondate sulla fiducia e sulla reciprocità (Tognetti, 2023, p. 41). L'aula può diventare un laboratorio di possibilità e un luogo dove l'immaginazione degli studenti può finalmente prendere corpo. In questa prospettiva, la flessibilità dello spazio diventa un elemento cruciale, quanto la disposizione degli insegnanti e degli studenti a reinventare lo spazio, a usarlo in modo creativo, a riconoscerlo come un alleato e non come un ostacolo. Gli insegnanti di teatro spesso lavorano in spazi improvvisati, ma sanno trasformarli in luoghi di possibilità, in cui il corpo e la voce possono finalmente trovare la loro espressione. La loro capacità di adattamento e di invenzione è forse la competenza più importante che possiedono, e che li distingue da chi si limita a lamentare la mancanza di spazi adeguati. L'insegnante di teatro, come l'attore, sa che lo spazio non è mai un dato di fatto, ma una costruzione che avviene nell'azione, nel movimento, nella relazione.

2.6. Ricerche empiriche sullo spazio scolastico: evidenze e prospettive

Negli ultimi anni, la ricerca empirica sullo spazio scolastico si è moltiplicata, fornendo evidenze sempre più solide sulla relazione tra ambiente fisico e apprendimento. Queste ricerche, condotte in diversi paesi e con metodologie diverse (questionari, osservazioni, esperimenti, studi longitudinali), hanno confermato ciò che la pedagogia teorica aveva intuito: la qualità dello spazio influisce significativamente sul benessere, sulla motivazione, sulla partecipazione e sui risultati degli studenti. Negli Stati Uniti, ad esempio, il Building and Learning (BAL) project della University of Washington ha studiato l'impatto della progettazione architettonica sugli esiti di apprendimento, mostrando che fattori come la luce naturale, la qualità dell'aria, l'acustica e la flessibilità degli spazi hanno un effetto misurabile e significativo sui punteggi dei test standardizzati. In Europa, il progetto Schools for the Future della Commissione Europea ha analizzato le buone pratiche in diversi paesi, mettendo in luce l'importanza della partecipazione degli utenti (studenti, insegnanti, famiglie) alla progettazione degli spazi.

In Italia, le ricerche più sistematiche sul tema sono state condotte da INDIRE e dal laboratorio EDEN dell'Università di Bolzano. La ricerca INDIRE sugli ambienti di apprendimento, che ha coinvolto centinaia di scuole in tutto il paese, ha messo in luce alcuni risultati interessanti. In primo luogo, emerge che le scuole che hanno investito in spazi innovativi (aule flessibili, laboratori, spazi comuni) mostrano un miglioramento del clima scolastico, con una riduzione dei conflitti e un aumento della collaborazione tra studenti e tra docenti. In secondo luogo, queste scuole registrano un aumento della motivazione e della partecipazione degli studenti, che sembrano apprezzare la possibilità di muoversi, di scegliere la propria posizione, di lavorare in gruppo. In terzo luogo, gli insegnanti che lavorano in spazi flessibili riferiscono di sentirsi più stimolati e di avere maggiori possibilità di sperimentare metodologie didattiche innovative (Caprino et al., 2022; Mosa, 2024). Tuttavia, la ricerca ha anche evidenziato alcune criticità: il semplice cambiamento degli spazi non è sufficiente se non accompagnato da un cambiamento delle pratiche didattiche e da una formazione adeguata degli insegnanti. Spazi innovativi possono diventare rapidamente vecchi, se non vengono ripensati e utilizzati in modo consapevole.

Il laboratorio EDEN dell'Università di Bolzano ha condotto ricerche approfondite sullo spazio come dispositivo pedagogico-didattico e sulla sua progettazione partecipata (Weyland & Falanga, 2022; Weyland & Zini, 2023). Le ricerche di EDEN hanno mostrato che la co-progettazione degli spazi – che coinvolge insegnanti, studenti, dirigenti, architetti, famiglie e comunità locale – produce risultati migliori di una progettazione top-down, perché permette di tenere conto dei bisogni e delle aspettative di tutti gli attori e di creare un senso di appartenenza e di responsabilità condivisa (Spina, 2024). Inoltre, le ricerche EDEN hanno evidenziato l'importanza della dimensione simbolica dello spazio: non basta progettare ambienti funzionali; è necessario che questi ambienti comunichino valori di accoglienza, rispetto, bellezza, e che siano percepiti come luoghi propri da chi li abita (Zini & Weyland, 2025). La ricerca ha anche mostrato che la trasformazione degli spazi è un processo lungo e complesso, che richiede tempo, risorse, formazione e un continuo monitoraggio, e che non si esaurisce in un intervento edilizio, ma implica un ripensamento profondo delle pratiche e delle culture scolastiche.

Altri studi hanno esplorato il rapporto tra spazi e metodologie didattiche specifiche. Uno studio condotto in alcune scuole secondarie di primo grado (Bagnariol, 2017) ha analizzato l'impatto della modificazione del setting d'aula sulla partecipazione e sull'apprendimento degli studenti con BES. I risultati hanno mostrato che la creazione di zone differenziate all'interno della stessa aula (zone per il lavoro individuale, zone per il lavoro di gruppo, zone per la lettura, zone per la manipolazione) ha migliorato significativamente la partecipazione e la motivazione degli studenti con difficoltà, «riducendo i comportamenti problematici e aumentando l'autonomia» (Bagnariol, 2017, p. 15). Lo studio ha anche evidenziato che la modificazione del setting ha avuto un effetto positivo non solo sugli studenti con BES, ma sull'intera classe, migliorando il clima e le relazioni tra pari (Bagnariol, 2017, p. 18). Questi risultati confermano che l'inclusione non è un gioco a somma zero: ciò che giova agli studenti con bisogni speciali giova a tutti.

L'aula tradizionale, con la sua rigidità, tende a perpetuare modelli trasmissivi e a generare forme di micro-esclusione; al contrario, ambienti flessibili, accoglienti e riconfigurabili possono favorire la partecipazione di tutti, promuovere il benessere e sostenere metodologie didattiche attive e cooperative. Le sperimentazioni condotte in Italia e

all'estero, dal modello D.A.D.A. alle ricerche INDIRE e del laboratorio EDEN, mostrano che è possibile ripensare gli spazi scolastici in chiave innovativa e inclusiva, purché vi sia una reale co-progettazione tra pedagogisti, architetti, insegnanti e comunità locali (Spina, 2024; Zini & Weyland, 2025). Questo ripensamento, però, non può essere ridotto a un mero intervento edilizio: deve essere accompagnato da un cambiamento culturale profondo, da una formazione adeguata degli insegnanti, da un coinvolgimento attivo di tutti gli attori.

Le interviste che seguiranno offriranno uno sguardo privilegiato su queste pratiche di riappropriazione e reinvenzione dello spazio, mostrando come la creatività e la determinazione degli insegnanti possano sopperire, almeno in parte, alle carenze strutturali del sistema scolastico. Le voci dei protagonisti ci racconteranno storie di aule diventate palcoscenici, di corridoi trasformati in gallerie, di cortili divenuti teatri all'aperto. Ci racconteranno, cioè, come lo spazio, anche quando è inadeguato, possa diventare, grazie all'azione performativa, un luogo di possibilità.

Per guidare le interviste e le loro seguenti analisi sono state fornite delle domande che hanno fatto da linee guida all'intervistato. Esse sono state necessarie per indagare al meglio il ruolo che hanno avuto le *performing arts* nel cercare di creare uno spazio sicuro e inclusivo all'interno delle scuole in cui si sono svolte attività didattiche teatrali. Le risposte a queste domande, che emergeranno dalle voci degli intervistati, permetteranno di dare carne e ossa al quadro teorico delineato in questo capitolo, e di mostrare come lo spazio sia, in ultima analisi, un atto educativo che parla del rapporto tra scuola, corpo, emozione e creatività. Uno spazio che, se ben progettato e vissuto, può diventare il terzo insegnante di cui parlava Montessori, un alleato silenzioso ma potente del processo di inclusione e di formazione integrale della persona.

Le domande saranno le seguenti:

1. Quali erano gli obiettivi principali del percorso e a quale fascia d'età era rivolto?
2. Com'era composto il gruppo classe
3. Come ha creato un ambiente in cui gli studenti si sentissero liberi di esprimersi?
4. Le attività sono state adattate alle caratteristiche della classe?
5. Quali attività si sono rivelate più efficaci per favorire la partecipazione?

6. In che modo il teatro ha favorito l'inclusione degli studenti?
7. Le differenze culturali venivano valorizzate oppure il teatro creava un linguaggio comune?
8. Ha osservato cambiamenti nel clima della classe al termine del percorso?
9. In che modo bambini e ragazzi sono riusciti a sperimentare l'espressione del sé?
10. Quale contributo possono offrire il teatro e le *performing arts* ai processi di inclusione e integrazione nella scuola?

2.7. Indagine empirica: metodologie e strumenti di analisi

L'indagine svolta ha avuto lo scopo di configurarsi come una ricerca che esplora il potenziale inclusivo delle attività didattiche che includono la pratica delle *performing arts* all'interno del panorama scolastico ed educativo. Il campione di ricerca è costituito da quattro partecipanti: due docenti appartenenti al sistema scolastico, rispettivamente un'insegnante della scuola primaria e una della scuola secondaria di primo grado, e due insegnanti di teatro che operano e collaborano anche all'interno del contesto scolastico. Tutti gli intervistati hanno condiviso le esperienze maturate nel loro percorso professionale che, nei casi presi in esame, coinvolgeva gruppi classe eterogenei caratterizzati dalla presenza di studenti con BES o provenienti da background socio-culturali differenti.

Per quanto riguarda il reclutamento degli intervistati, la selezione dei partecipanti è avvenuta attraverso un campionamento non probabilistico in un caso (*purposive sampling*) e, per i restanti, attraverso l'utilizzo del passaparola (*snowball sampling*). Per quanto riguarda le docenti scolastiche, entrambe presentavano un'esperienza ormai consolidata nell'organizzazione di progetti teatrali e, nel caso dell'insegnante della scuola primaria, anche una partecipazione diretta e attiva nel mondo del teatro come attrice (anche se amatoriale). Entrambe hanno operato in istituti scolastici della provincia di Venezia; tuttavia uno degli episodi significativi riportati durante un'intervista si svolge fa riferimento a un episodio svoltosi in un istituto della periferia milanese durante un periodo di trasferimento dell'insegnante. Per quanto riguarda gli esperti esterni, una delle figure selezionate opera nella città di Milano per una compagnia di teatro di quartiere e vanta,

nonostante la giovane età una significativa esperienza nell'ambito del teatro educativo e inclusivo; il secondo professionista, attivo nel territorio di Venezia e Padova, è un insegnante di improvvisazione teatrale che organizza corsi e laboratori serali che coinvolgono e accolgono partecipanti di tutte le età. Viene talvolta contattato da scuole locali per corsi pomeridiani all'interno di scuole a tempo pieno.

L'aver incluso sia docenti che operatori teatrali, solitamente esterni alla scuola, ha permesso di raccogliere prospettive differenti e complementari allo stesso tempo, offrendo una prospettiva più ampia di metodologie impiegate e di risultati ottenuti. Lo strumento impiegato per la raccolta dei dati è stata un'intervista semi-strutturata, in modo da guidare l'intervistato attraverso domande guida ma lasciando comunque spazio a riflessioni personali o digressioni circa l'esperienza.

Tutte e quattro le interviste sono state realizzate tra il mese di aprile e la prima metà di maggio 2026; è stato, inoltre, necessario tenere conto della diversa collocazione geografica dei partecipanti alle interviste e anche ai loro rispettivi impegni professionali, dunque le modalità di svolgimento si sono modellate in base alle loro esigenze logistiche. Le interviste rivolte alle due docenti scolastiche sono avvenute in presenza, creando un'atmosfera più colloquiale che ha favorito, talvolta, un'ampia varietà di dettagli che hanno permesso di contestualizzare al meglio i contesti in cui operavano (ad esempio: ambiente tranquillo di provincia e contesto più difficile nella periferia di una città). Le interviste agli insegnanti di teatro, invece, sono state svolte da remoto tramite videochiamata, una soluzione che ci ha consentito di superare la distanza fisica e garantire comunque un confronto esaustivo.

Per riportare fedelmente il contenuto delle interviste, queste ultime sono state tutte audioregistrate e successivamente trascritte in *verbatim*, con previo consenso informato degli intervistati nel rispetto delle normative vigenti sulla privacy. Così facendo è stato possibile preservare non solo il contenuto dei racconti, ma anche le specificità e le sfumature linguistiche di ognuno, le quali talvolta sono in grado di restituire una parte della dimensione emotiva che l'intervistato utilizza nel raccontare la sua esperienza. Dal *corpus* testuale derivato dalle trascrizioni in *verbatim* delle interviste si sono diramate più fasi: la prima riguarda la familiarizzazione con il testo e la sottolineatura, ossia sono state individuate ed evidenziate in rosso le frasi più significative all'interno di ciascuna

di essa intervista. Successivamente vi è la codifica dei dati (o coding): a ogni frase significativa ricavata è stato associato un codice concettuale, ovvero una breve frase in grado di catturare il concetto di fondo della frase (es. barriere linguistiche, individualismo nel gruppo classe, teatro come linguaggio universale, ecc.). Facendo ciò è stato possibile semplificare e comprendere meglio il testo. È poi seguita l'individuazione dei temi emersi: sono stati individuati dei temi ricorrenti in base ai codici emersi e in seguito ogni codice è stato associato a uno dei temi. Questi ultimi sono stati prima confrontati tra di loro in modo da raggrupparli secondo analogie semantiche o logiche. Esempi di temi (Clima sociale ed evoluzione del gruppo, Gestione dell'eterogeneità, ecc). È stato importante assicurarsi che ogni codice appartenesse a un solo tema per evitare sovrapposizioni concettuali e confusione.

Infine, come ultimo passo, vi è stata l'analisi narrativa di tutte le informazioni emerse e ricavate nelle fasi precedenti: fase in cui è stato discusso il tutto criticamente e messo in dialogo con la letteratura di riferimento.

Nel seguente paragrafo verranno presentate le tabelle appena descritte per maggiore chiarezza e comprensione della metodologia applicata.

2.8. Analisi empirica: presentazione dei dati e analisi dei casi di studio

2.7.1. Analisi di caso 1: improvvisazione teatrale come strumento di coesione

Tabella 1.1. *Mappatura dei codici*

La tabella 1.1 mostra la fase di codifica dei temi emersi dall'intervista con l'insegnante di improvvisazione teatrale. Nella griglia vengono distinte le dichiarazioni del professionista, affiancate dai rispettivi codici concettuali. Questi ultimi evidenziano i concetti salienti che trapelano dell'intervista, tra cui la gestione della stanchezza pomeridiana degli alunni, l'eterogeneità del gruppo e la gestualità come linguaggio universale.

Dati estratti dall'intervista	Codici
"Bambini e ragazzi solitamente sono più stanchi e non hanno voglia di porsi di nuovo sotto all'autorità di un adulto che dice loro cosa fare."	Difficoltà iniziale alla partecipazione
"Non sempre all'inizio era facile coinvolgere tutti."	Difficoltà iniziale al coinvolgimento
"Era quindi un gruppo molto vario e di varie età."	Eterogeneità del gruppo
"Nell'improvvisazione, di cui mi occupo, le barriere delle età vengono spesso abbattute."	Strumenti per il superamento delle differenze

“Per quanto riguarda la diversità culturale, c’erano bambini che venivano da famiglie provenienti da paesi e culture diverse.”	Diversità culturale nel gruppo
“Nei primi minuti gli studenti si sarebbero potuti adattare allo spazio in modo autonomo e abituarsi a una nuova disposizione rispetto alle ore di lezione svolte durante la mattinata (più tradizionali).”	Creazione e adattamento a un nuovo spazio educativo
“Data la difficoltà iniziale [...] chiunque non si sentisse a proprio agio a partecipare all’attività di improvvisazione teatrale era libero di creare un gruppo di gioco a sé stante senza disturbare l’attività di laboratorio di teatro.”	Adattamento autonomo alla nuova realtà/attività educativa
“Ero solo un ospite per questi studenti e anche se sono stato ben accolto non mi conoscevano quindi capisco la diffidenza che potevano avere nei miei confronti.”	Riconoscimento delle emozioni degli alunni
“Più facilità nello svolgere l’attività quando si dava loro indicazioni chiare e precise.”	Necessità di indicazioni chiare e supporto
“Il fatto che il teatro si basi molto sulla gestualità, soprattutto appunto, in molto esercizi di improvvisazione che faccio, diventa automaticamente un’attività inclusiva.”	Teatro e gestualità come linguaggi universali
“Devo dire che anche bambini che, mi era stato riferito provenire da background culturali diversi e che in alcuni casi avevano difficoltà ancora a comunicare bene in italiano, partecipavano tranquillamente.”	Inclusione interculturale
“Le differenze di sesso, età, ceto sociale, religione e contesto culturale spariscono.”	Superamento delle differenze sociali e culturali
“Per quanto riguarda i bambini, invece, le attività di teatro fanno capire allo studente che il proprio compagno di classe, con cui si può avere un carattere non compatibile, ha all’interno di sé un mondo intero da esplorare.”	Consapevolezza dell’altro e delle esperienze altrui
“Ho visto dei bambini che all’inizio mi sembravano più isolati fare amicizia e aprirsi di più.”	Rafforzamento delle capacità di interazione
“Trovare una nuova stima di sé stessi.”	Sviluppo del senso di autostima
“La scuola tradizionale, crea indirettamente competizione tra coetanei [...] Il teatro, invece, abbatte questi preconcetti e di mettere sullo stesso piano i suoi partecipanti”	Abbattimento di dinamiche tradizionali per una maggiore inclusione e pari opportunità

Tabella 1.2. *Individuazione dei temi emersi*

La tabella 1.2 mostra la categorizzazione dei codici in quattro macro temi. I nuclei concettuali più ampi sono stati suddivisi in: gestione pratica dell'eterogeneità del gruppo e delle modalità di partecipazione libera al laboratorio, fino a giungere al valore del teatro come mediatore relazionale e ai riscontri positivi ottenuti sull'autostima dei giovani alunni.

TEMA 1: <i>Gestione dell'eterogeneità del gruppo</i>	TEMA 2: <i>Modalità di partecipazione al laboratorio</i>	TEMA 3: <i>Teatro come relazione tra pari</i>	TEMA 4: <i>Osservazioni finali sugli alunni</i>
- Difficoltà iniziale alla partecipazione -Eterogeneità del gruppo -Diversità culturale del gruppo -Creazione e adattamento a un nuovo spazio educativo	-Difficoltà iniziale al coinvolgimento -Strumenti per il superamento delle differenze -Adattamento autonomo alla nuova realtà/attività educativa -Riconoscimento delle emozioni degli alunni -Necessità di indicazioni chiare e supporto -Inclusione interculturale	-Teatro e gestualità come linguaggi universali -Superamento delle differenze sociali e culturali -Consapevolezza dell'altro e delle esperienze altrui -Abbattimento di dinamiche tradizionali per una maggiore inclusione e pari opportunità	-Rafforzamento delle capacità di interazione -Sviluppo del senso di autostima

L'intervista condotta riporta il racconto di un insegnante di teatro specializzato in improvvisazione teatrale, coinvolto in un progetto didattico organizzato da una scuola primaria a tempo pieno. L'attività, racconta, si svolgeva una volta a settimana nell'orario scolastico pomeridiano. Il laboratorio riuniva tutti gli alunni dell'intera scuola primaria comprendendo, dunque, un gruppo molto eterogeneo per quanto riguarda le età dei partecipanti (dai 6 agli 11 anni). Ciò aveva come obiettivo principale il coinvolgimento degli studenti attraverso attività di improvvisazione teatrale, in un contesto che vedeva alunni talvolta stanchi e poco propensi alla partecipazione dopo lo svolgimento dell'orario scolastico mattutino, come osserva l'intervistato.

L'intervista osserva le strategie e l'approccio adottati da parte dell'insegnante di teatro per assicurare l'inclusione di un gruppo vario sia dal punto di vista dell'età, sia, com'è sempre più comune al giorno d'oggi, del background culturale. Infine, vi sono le osservazioni riguardo al contributo che il teatro, dal punto di vista dell'intervistato, è in grado di garantire nei processi di inclusione e partecipazione.

Prima di tutto, è importante specificare come, a tali esigenze è stato adottato un approccio che lasciava agli alunni la possibilità di scegliere se prendere parte alle attività teatrali oppure dedicarsi ad altre forme di gioco nel rispetto degli spazi altrui. Questo atteggiamento ha favorito una partecipazione autentica e non imposta, contribuendo alla costruzione di un clima più tranquillo e rilassato da parte di tutti gli studenti. Questa strategia, attuata dagli insegnanti, si ricollega a un approccio approfondito sia da Paulo Freire che da Maria Montessori. Entrambi, infatti, rifiutano l'imposizione autoritaria, promuovendo invece l'autonomia e l'auto-responsabilizzazione. Freire applica questa sua visione all'interno dell'ambito sociale e, in *Pedagogia dell'autonomia* (2004), risponde al superamento dell'autoritarismo educativo evidenziando come un profondo rispetto da parte dell'educatore, nei confronti dell'educando, implichi il riconoscimento del suo diritto a essere attore del proprio percorso. Offrire una possibilità di scelta tra la partecipazione all'attività teatrale e il gioco trasforma l'attività didattica di improvvisazione in un luogo pronto all'eventuale partecipazione e all'accoglienza, piuttosto che in un contesto imposto agli alunni.

Maria Montessori, invece, applica questo pensiero allo sviluppo infantile e nella sua opera, *Educare alla libertà* (1992), la pedagoga sostiene che la libertà non sia una mancanza di regole, bensì una conquista. In un ambiente preparato, il bambino può essere libero di scegliere le proprie attività, sviluppando così l'autodisciplina e un profondo senso di indipendenza. Particolarmente significativo risulta il ruolo dello spazio fisico: la palestra veniva ogni volta liberata dagli attrezzi e trasformata in un ambiente aperto in cui gli studenti potevano muoversi liberamente; qui l'organizzazione dello spazio assume quindi una funzione pedagogica mirata a favorire l'autonomia e il coinvolgimento attivo degli alunni partecipanti. In ambito pedagogico, tale ri-configurazione dell'ambiente risponde a quanto teorizzato da Frabboni, *Il Laboratorio* (2005), il quale evidenzia come lo spazio scolastico debba trasformarsi da contenitore rigido a "laboratorio" flessibile, capace di smuovere la motivazione e la creatività dell'alunno svincolandosi dalla didattica frontale. Questi aspetti trovano riscontro anche nelle riflessioni di Moscato (*Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, 1998), secondo cui l'apprendimento significativo si sviluppa all'interno di contesti relazionali in cui il soggetto si sente accolto e riconosciuto. Lo spazio educativo non rappresenta solamente un luogo fisico, bensì una

dimensione emotiva e relazionale all'interno della quale diviene possibile sperimentare nuove modalità di espressione e anche di partecipazione.

Un secondo tema centrale che emerge durante l'intervista, è il potere del teatro di mettere tutti sullo stesso piano grazie al suo linguaggio universale basato su gestualità ed espressività. Nonostante la libera partecipazione all'attività didattica, infatti, il gruppo creatosi comprendeva comunque una certa eterogeneità per quanto riguarda le età degli alunni (come detto in precedenza dai 6 agli 11 anni). Inoltre, dobbiamo tenere in considerazione che, oltre alla varietà nelle età degli studenti, il gruppo partecipante all'attività di improvvisazione comprendeva anche alunni di lingua madre diversa, alcuni dei quali non ancora del tutto fluenti in italiano. Proprio come appena menzionato, però, il teatro e la sua gestualità permettono di raggiungere un target ampio di persone indipendentemente dalla lingua e dai riferimenti culturali che possediamo. In *Alfabeto Teatro* (2001), un progetto che parte da un approccio globale e istintivo, si parla proprio, infatti, di come il teatro, soprattutto quando coinvolge una certa fascia d'età come quella in questione, punti a valorizzare l'atteggiamento che il bambino mette in atto naturalmente, senza preoccuparsi particolarmente degli aspetti più strettamente legati alla tecnica del teatro stesso. In questo modo, ci si potrà concentrare meglio nel proprio obiettivo creando al contempo un ambiente in cui l'alunno si sente a proprio agio. Nel caso dell'intervistato, l'obiettivo era coinvolgere un grande gruppo eterogeneo di alunni, come anticipato inizialmente, che, grazie a questo approccio, sono stati in grado di misurarsi con i compagni in un modo che solitamente sfugge all'approccio scolastico tradizionale.

Un ruolo importante in queste esperienze di progetto di improvvisazione teatrale, è quello che hanno rivestito gli alunni provenienti da contesti migratori con limitate competenze linguistiche in italiano. Secondo l'insegnante, infatti, questi bambini riuscivano comunque a partecipare attivamente osservando i compagni e utilizzando il linguaggio corporeo. Ciò evidenzia ancora una volta come il teatro possa costituire una forma di comunicazione accessibile anche quando la lingua verbale rappresenta una barriera. Tra i 6 fino agli 11 anni si definiscono e strutturano le capacità motorie e logiche del bambino e si consolida la capacità di passare dalle operazioni concrete all'uso della logica induttiva; i bambini in questa fascia d'età, dunque, sono in grado di utilizzare i materiali

che hanno a disposizione e trasformarli liberamente e, quando concesso, come in questo caso, possono sviluppare una maggiore autostima nelle proprie capacità. (Piaget, 1936) Questi risultati si collegano alle riflessioni sull'inclusione come processo volto a valorizzare la partecipazione di tutti gli alunni e a riconoscere le capacità di tutti gli alunni partecipanti all'attività didattica.

Dal punto di vista relazionale, inoltre, l'insegnante di teatro, assieme alle insegnanti interne alla scuola primaria osservano come alcuni bambini inizialmente isolati hanno progressivamente instaurato nuove amicizie e mostrato una maggiore apertura verso i compagni. Sono poi stati rilevati, come appena menzionato, cambiamenti nella fiducia in sé e nella capacità di esprimersi e di muoversi liberamente nello spazio. Il teatro appare dunque come uno strumento capace di favorire l'autostima e il senso di autoefficacia. Come osserva Krasher, le *performing arts*, sono in grado di far meglio esplorare la propria identità e il proprio carattere assieme alle nostre capacità relazionali, fondamentali per il benessere individuale e collettivo.

Infine, si può affermare, dunque, che questa attività didattica, dopo le difficoltà iniziali di coinvolgimento, abbia comunque portato, ai partecipanti, dei benefici che permetteranno loro di navigare l'ambiente scolastico con maggiore fiducia nelle proprie capacità e con minore diffidenza verso attività poco tradizionali.

2.7.2. Analisi di caso 2: Il gioco teatrale come processo di inclusività ed espressività

Tabella 2.1. Mappatura dei codici

La tabella 2.1 illustra il processo di codificazione dei concetti emersi dall'intervista con l'insegnante di scuola primaria. Questa mappatura evidenzia i nuclei fondamentali del laboratorio, come la centralità del percorso rispetto al risultato della *performance* finale, la gestione del benessere degli studenti in un contesto pomeridiano e lo svolgimento di esercizi sul movimento del corpo per superare sensazioni di imbarazzo e la paura dell'errore.

Dati (estratti dall'intervista)	Codici
“Quello che interessava a me era il percorso.”	Centralità e interesse del processo educativo
“Mi interessava anche fare un'attività che al pomeriggio non li stancasse troppo.”	Attenzione al benessere dei propri alunni
“Volevo che i bambini si rilassassero.”	Attenzione al benessere dei propri alunni

“Perché alla loro età è importantissimo imparare a esprimersi liberamente.”	Approcci diverse dalla didattica tradizionale
“Il laboratorio di teatro aveva anche l’obiettivo di mostrarmi delle capacità dei miei alunni che magari in classe non erano mai uscite.”	Riconoscimento delle potenzialità non ancora emerse degli alunni
“Dietro c’era tutto un lavoro sulla voce, sul corpo, sulle emozioni e sul rapportarsi con i propri compagni.”	Educazione relazionale ed espressiva
“Era una classe abbastanza eterogenea.”	Eterogeneità del gruppo
“C’erano i bambini più vivaci, che partecipavano subito a tutti e a cui piaceva essere sempre in mostra, e altri invece sempre timidi.”	Eterogeneità nelle modalità di partecipazione
“C’erano poi, sì anche bambini che avevano genitori che venivano da paesi diversi.”	Presenza di background culturali diversi
“Queste diversità sono state una grande ricchezza per tutta la classe.”	Valorizzazione della diversità culturale
“Infatti gli esercizi che gli facevo fare all’inizio avevano proprio l’obiettivo di far aprire di più tutti i bambini.”	Attività propedeutiche alla partecipazione
“Facevamo esercizi con il corpo.”	Utilizzo di gestualità ed espressività del corpo
“La cosa difficile è fargli capire che non devono aver paura di sbagliare.”	Tentativo di rimozione della paura dell’errore
“Io sapevo chi non dovevo forzare.”	Rispetto delle differenze individuali/ Attenzione al benessere dei propri alunni
“Piano piano hanno perso l’imbarazzo.”	Superamento graduale della paura del giudizio
“Le attività basate sul gioco teatrale sono state sicuramente quelle che funzionavano di più.”	Efficacia del gioco teatrale
“Ognuno usa quello che riesce a padroneggiare meglio.”	Superamento della paura del giudizio
“Sembrava proprio che ci fosse un linguaggio comune.”	Teatro come linguaggio universale
“I bambini hanno proprio imparato a collaborare.”	Capacità di collaborazione
“Ogni bambino portava anche inconsciamente la propria esperienza.”	Rispetto delle differenze individuali/ Valorizzazione dell’esperienza individuale
“Si creava appunto questo linguaggio comune che aiutava tutti a partecipare.”	Teatro come linguaggio universale

“Ho proprio visto una maggiore unione del gruppo classe.”	Rafforzamento e coesione del gruppo classe
“Si ascoltavano di più, c’erano meno litigi.”	Miglioramento nell’ascolto reciproco e diminuzione di conflitti
“Nei bambini più timidi, invece, ho notato un’apertura grandissima.”	Maggiore apertura relazionale
“Chi nelle attività scolastiche più tradizionali, diciamo, facevano più fatica, durante il laboratorio mostrava moltissima espressività.”	Riconoscimento delle potenzialità degli alunni
“Si impegnavano di più.”	Miglioramento dell’atteggiamento scolastico
“Avevano capito che anche loro, come altri, potevano essere bravi a scuola.”	Aumento dell’autostima
“Il teatro coinvolge moltissimi aspetti della persona e in più offre proprio uno spazio diverso.”	Teatro come nuovo spazio sicuro
“Nel teatro nessuno vince e né perde.”	Teatro come strumento per abbattere dinamiche nocive

Tabella 2.2. *Analisi dei temi emersi*

La tabella 2.2 mostra la categorizzazione dei codici individuati nell’analisi di caso 2 in cinque macro temi. I temi emersi evidenziano come un’attività incentrata sul processo e sul linguaggio corporeo sia in grado di portare risultati a livello sia individuale che collettivo, migliorando il clima della classe, la cooperazione tra pari, aumentando l’autostima e garantendo l’espressione di potenzialità fino a quel momento nascoste.

TEMA 1: <i>Il teatro come esperienze didattiche centrate sul processo</i>	TEMA 2: <i>Partecipazione e gestione emotiva</i>	TEMA 3: <i>Inclusione attraverso linguaggi universali</i>
-Centralità e interesse del processo educativo -Attenzione al benessere dei propri alunni -Approcci diversi dalla didattica tradizionale -Educazione relazionale ed espressiva -Teatro come strumento per	-Attività propedeutiche alla partecipazione -Utilizzo della gestualità ed espressività del corpo -Tentativo di rimozione della paura dell’errore -Superamento graduale della paura del giudizio -Eterogeneità nelle modalità di	-Teatro come nuovo spazio sicuro -Teatro come linguaggio universale -Rispetto delle differenze individuali/ valorizzazione dell’esperienza individuale -Presenza di background culturali diversi

abbattere dinamiche nocive	partecipazione -Efficacia del gioco teatrale	-Valorizzazione della diversità culturale - Eterogeneità del gruppo
----------------------------	---	--

TEMA 4: <i>Cambiamenti relazionali e clima della classe</i>	TEMA 5: <i>Riconoscimento delle potenzialità e nuova autostima</i>
- Capacità di collaborazione - Rafforzamento e coesione del gruppo classe - Miglioramento nell'ascolto reciproco e diminuzione dei conflitti - Maggiore apertura relazionale	- Riconoscimento del potenziale degli alunni - Riconoscimento delle potenzialità non ancora emerse degli alunni - Miglioramento dell'atteggiamento scolastico - Aumento dell'autostima

Questa seconda analisi tematica proposta è tratta da un'intervista condotta con un'insegnante di una scuola primaria, occupatasi, nei suoi ultimi anni di lavoro, di introdurre il teatro come attività didattica pomeridiana all'interno dell'istituto in cui esercitava la sua professione di maestra di italiano e storia. Ci ha tenuto a raccontare un'esperienza in particolare, poiché rappresentativo di un quadro particolarmente eterogeneo per quanto riguarda la classe partecipante all'attività, ovvero una quarta elementare.

La testimonianza di questa insegnante pone l'accento, già a partire dall'inizio della sua intervista, sull'importanza del teatro come processo, piuttosto che al risultato ultimo. Nonostante questo laboratorio teatrale preparasse gli alunni a uno spettacolo finale, infatti, per una buona parte dell'anno scolastico, l'intervistata, come racconta, ha svolto una moltitudine di esercizi che miravano a garantire uno spazio libero ed espressivo. Emerge come primo tema l'attenzione al benessere dei giovani alunni e la necessità di creare un contesto scolastico pomeridiano adatto alla loro età, offrendo un'attività che

permettesse il gioco e la tranquillità creando un distacco dalle attività accademiche tipiche dell'orario scolastico mattutino. Per quanto riguarda, appunto, lo svolgimento di un'attività didattica lontana da quelle tradizionali, l'intervistata elenca il processo e la metodologia attuata: vi erano esercizi sulla gestione delle emozioni, sull'utilizzo del corpo, della voce e che aiutassero la relazione con il resto dei compagni, anche in una classe unita come la loro.

Questi elementi suggeriscono come le *performing arts* possano contribuire alla costruzione di contesti percepiti come accoglienti e significativi, nei quali il percorso individuale degli studenti assume una grande rilevanza sia nel lavoro propedeutico sia nella qualità del risultato finale. Dal punto di vista della pedagogia teatrale, tale visione trova conferma anche nel pensiero nei presupposti teorici di Jerzy Grotowski (1968), testo d'avanguardia per gli anni Settanta, per il quale la pratica scenica non si riduce a un'esibizione tecnica di abilità, bensì si configura come un percorso di profonda scoperta relazionale dell'essere umano, e quindi di sé.

Per quanto riguarda la partecipazione e la gestione emotiva, dall'intervista emerge l'utilizzo di attività preparatorie, giochi teatrali ed esercizi corporei con lo scopo di ridurre gradualmente l'imbarazzo iniziale e la paura del giudizio, in modo da facilitare il coinvolgimento dell'intero gruppo classe. A tal proposito è risultato di grande aiuto iniziare lavorando sulla dimensione emotiva di ciascun alunno. L'intervistata, mi ha inoltre fornito il manuale utilizzato come guida per gli esercizi propedeutici alla preparazione dello spettacolo teatrale e particolare importanza è rivestita da un esercizio che mira ad aiutare questi studenti nello sviluppo dell'empatia cognitiva, la quale, nella sua forma più complessa, appare proprio in età scolare (tra i 6 e i 9 anni) secondo la teoria di Piaget sullo sviluppo cognitivo (Piaget & Inhelder, 1966, cap. IV). L'esercizio indicati dall'insegnante all'interno del manuale recita: «come sempre, prima di cominciare riunite i bambini, fateli sedere in cerchio e provate a ricordare insieme ciò che è stato fatto durante gli incontri precedenti, insistendo particolarmente sui colori che avete scelto per rappresentare le diverse emozioni (esercizio dunque fatto in precedenza). Inoltre, [...] provate a far loro notare che ogni persona può provare molte emozioni differenti. Infatti, non ci sono bambini sempre allegri o sempre tristi, sempre spaventati o sempre vergognosi ma, piuttosto, ci sono cose che fanno ridere, piangere, spaventare o

intimidire ogni bambino. E visto che anche nel teatro a volte è così, bisogna saper far finta in tanti modi diversi». (Marco Bricco, 2001, p. 106). Se svolto con attenzione e con la partecipazione di tutti, questo esercizio, non solo può aiutare a sviluppare una maggiore e più profonda empatia, ma può anche generare come conseguenza un maggiore rispetto e ascolto dei propri coetanei sia all'interno che all'esterno delle mura scolastiche.

Particolarmente rilevante appare, poi, il riferimento alla paura dell'errore e del giudizio. L'insegnante sottolinea, infatti, come uno degli obiettivi principali del laboratorio fosse aiutare i bambini a comprendere attraverso le parole e ulteriori esercizi, che non era necessario avere paura di sbagliare poiché il teatro lascia spazio anche agli errori. Tale aspetto risulta particolarmente significativo poiché richiama e cerca di annullare alcune dinamiche tipiche del contesto scolastico, nel quale gli alunni sono spesso portati a una forte pressione legata alla paura di una valutazione negativa. Ciò si ricollega direttamente a quanto espresso da Maria Montessori ne *La scoperta del bambino* (1948) riguardo la funzione del cosiddetto "controllo dell'errore": pedagogicamente, l'errore non deve essere vissuto come una colpa o un fallimento da punire o sanzionare, bensì come un dato di realtà e un prezioso indicatore di percorso che guida l'autoeducazione e la crescita del bambino.

Un ulteriore elemento che l'intervistata ha ritenuto fondamentale per lo svolgimento della sua attività didattica è stato il rispetto dei tempi individuali, affermando di non aver mai forzato i bambini più timidi a esporsi prima di sentirsi pronti. Il superamento dell'inibizione, infatti, viene descritto come un processo graduale che avviene attraverso l'esperienza e la partecipazione alle attività e, nel complesso, il teatro appare come un contesto in cui l'errore viene progressivamente normalizzato e in cui gli studenti possono sperimentare forme di espressione personale con minore timore del giudizio esterno. Il tema dell'inclusione attraverso il linguaggio universale del teatro è un ulteriore elemento emerso che riguarda il carattere inclusivo del linguaggio teatrale. Secondo l'intervistata, il teatro non si basa esclusivamente sulla comunicazione verbale, ma permette agli alunni di esprimersi attraverso molteplici canali, quali il corpo, il movimento, la gestualità e le emozioni.

La presenza nella classe di bambini con background culturali differenti viene descritta come una risorsa per il gruppo ed è in questo contesto che il teatro sembra favorire la

costruzione di un linguaggio condiviso che consente a ciascun alunno di partecipare valorizzando le proprie modalità espressive e le proprie esperienze personali. In questo senso, però. È importante svolgere un piccolo approfondimento proprio in merito a ciò: la gestualità e il movimento, anche se spesso indicati come parte di un linguaggio universale, sono profondamente radicate nella cultura da cui veniamo: il modo in cui ci muoviamo, infatti, è frutto della cultura e del momento storico a cui apparteniamo. Questo concetto deriva dalla teorizzazione del sociologo Marcel Mauss nel suo saggio *Le Tecniche del corpo* (1936), il corpo non è un dato puramente biologico, ma è il primo e più naturale strumento dell'uomo, plasmato ed educato fin dall'infanzia dalle abitudini e dalle norme specifiche di ciascuna società.

Nel caso della classe analizzata in questa analisi di caso, nonostante l'eterogeneità culturale, non sono però state riscontrate difficoltà nel modo di esprimersi attraverso il corpo poiché, molto probabilmente, si svolgeva, talvolta inconsciamente, un lavoro di imitazione del resto compagni di classe. Una leggera difficoltà si è invece riscontrata durante lo svolgimento dello stesso lavoro, ma con i genitori degli alunni, i quali, data l'età e la provenienza, in alcuni casi i pregiudizi mentali derivanti dal proprio background culturale erano più radicati. Per quanto riguarda alcuni dei genitori, infatti, nel momento della preparazione dello spettacolo di fine anno avvenuto con loro, ci sono state delle modifiche per accogliere i bisogni di tutti. Ancora una volta, così, il teatro si è comunque dimostrato strumento di inclusione e di unione in grado di superare le differenze e questo aspetto appare particolarmente rilevante in relazione ai processi inclusivi, poiché consente di riconoscere e valorizzare la diversità presente all'interno di un gruppo.

Dalle osservazioni dell'insegnante emerge inoltre un possibile miglioramento anche dal punto di vista del clima relazionale all'interno del gruppo classe. L'intervistata riferisce infatti di aver osservato una maggiore collaborazione tra gli alunni, un rafforzamento della coesione del gruppo e una diminuzione dei conflitti, anche se già generalmente poco presenti all'interno del gruppo.

Particolare rilievo assume, poi, anche il riferimento all'ascolto reciproco, ovvero una delle competenze sviluppate durante questo percorso. Lavorando insieme attraverso attività teatrali e giochi cooperativi, gli studenti sembrano aver avuto maggiori occasioni per

conoscersi e interagire in modo diverso dal solito. Anche i bambini inizialmente più timidi vengono descritti come più aperti nell'interazione con i compagni con cui fino a prima non avevano mai legato in modo molto profondo. Anche queste osservazioni, suggeriscono che il laboratorio teatrale possa aver rappresentato un contesto favorevole allo sviluppo delle competenze relazionali all'interno del gruppo classe, permettendo ai suoi componenti di conoscersi sotto punti di vista differenti e ignorati fino a prima. L'ultimo tema individuato all'interno di questa intervista riguarda il riconoscimento delle potenzialità e lo sviluppo dell'autostima e, quindi, le trasformazioni osservate negli alunni dal punto di vista piano personale. L'insegnante afferma che il laboratorio le ha permesso di scoprire capacità e risorse che in classe non erano ancora emerse: alcuni bambini hanno mostrato creatività, espressività e competenze relazionali che non avevano ancora trovato spazio nello svolgimento delle normali attività scolastiche tradizionali. La scuola pubblica italiana, infatti, predilige un modello di insegnamento di stampo nozionistico e teorico e, anche se al giorno d'oggi presenta un modello molto più avanzato per includere gli studenti con BES (Bisogni educativi Speciali), lo stampo accademico presente non facilita l'espressione emotiva, la quale tende a uscire molto più facilmente con attività didattiche come quella in questione.

L'intervistata collega, infine, queste osservazioni a un incremento dell'autostima, in particolare nei bambini che avevano minore fiducia nelle proprie capacità e, osserva, in alcuni casi, tale incrementata sicurezza di sé sembrerebbe essersi riflessa anche nell'atteggiamento verso la scuola e nell'impegno del resto delle attività scolastiche.

In relazione alle domande di ricerca proposte nell'intervista, questo tema mostra che il teatro possa offrire agli alunni delle opportunità di riconoscimento e di valorizzazione delle proprie risorse personali.

2.7.3. Analisi di caso 3: Integrazione interdisciplinare e attenzione per le fragilità

Tabella 3.1. *Mappatura dei codici*

La tabella 3.1 mostra tramite la mappatura dei codici, l'organizzazione dell'insegnante in risposta alla complessità dell'età preadolescenziale, tra cui resistenza iniziale alla partecipazione e l'integrazione di teatro e attività curricolare (letteratura francese). Questa tabella mostra, inoltre, i riscontri sull'abbattimento della gerarchia tradizionale tra studente e docente attraverso la creazione condivisa di scenografia e costumi, e l'efficacia di esercizi che coinvolgono il corpo nell'alleviare l'imbarazzo iniziale.

Dati (estratti dall'intervista)	Codici
"Offrire ai ragazzi, comunque, un'attività diversa dalla didattica tradizionale."	Alternativa alla didattica tradizionale
"Creare uno spazio espressivo."	Creazione di uno spazio espressivo
"Utilizzavo solitamente, come in questo caso, anche testi teatrali francesi."	Integrazione di teatro e discipline scolastiche
"Classi con cui o svolto questa attività di teatro sono state quasi sempre eterogenee."	Eterogeneità del gruppo
"Fragilità o situazioni familiari e situazioni un po' difficili."	Presenza di bisogni educativi differenti
"Gli studenti non prendevano molto seriamente un'attività di teatro."	Resistenza iniziale alla partecipazione
"Il coinvolgimento, però, in realtà mi sembrava crescesse."	Crescita progressiva del coinvolgimento
"L'importanza del gruppo e della partecipazione attiva."	Centralità della partecipazione attiva
"Si occupavano anche dei costumi e della scenografia."	Coinvolgimento in compiti diversificati
"Ha creato un ambiente collaborativo e molto meno gerarchico."	Riduzione della distanza tra docente-studenti
"Esercizi teatrali legati alla voce, alla presenza scenica e al movimento nello spazio."	Attività preparatorie di espressione teatrale
"Li hanno aiutati nella relazione con gli altri compagni di classe."	Sviluppi relazionali
"Il caso di un ragazzo autistico."	Partecipazione di uno studente autistico
"Con il tempo è anche riuscito a seguire le indicazioni."	Riuscita della partecipazione
"Abbiamo deciso di affidargli il ruolo principale".	Assegnazione di un ruolo di responsabilità
"I compagni lo hanno accolto entusiasmo."	Riconoscimento da parte del gruppo

“Si è sentito molto valorizzato probabilmente.”	Percezione di una nuova valorizzazione e accettazione di sé
“Al termine del percorso, anche i genitori mi hanno riportato cambiamenti importanti nel comportamento di loro figlio.”	Miglioramenti anche in ambito familiare
“Era molto più calmo.”	Miglioramento dell'autoregolazione emotiva
“Un altro caso.”	Partecipazione di uno studente con problemi comportamentali
“Proveniva da una realtà familiare fragile.”	Situazione familiare difficile
“Atteggiamenti provocatori e di sfida con tutti noi insegnanti.”	Difficoltà a rispettare figure di autorità
“Ha iniziato piano piano a partecipare.”	Maggiore coinvolgimento
“Mostrava più fiducia nell'adulto.”	Miglioramento relazionale con l'adulto
“Ho notato come gli studenti avessero bisogno di sentirsi visti e riconosciuti non soltanto per il loro rendimento scolastico.”	Bisogno di riconoscimento
“Nel teatro, è il fatto che ognuno ha la capacità di mostrarsi in modo diverso rispetto ai ruoli abitualmente assunti in classe.”	Teatro come luogo sicuro per mostrare una nuova/la vera versione di sé

Tabella 3.2. *Analisi dei temi emersi*

La tabella 3.2 mostra la presenza di cinque macro aree tematiche e documenta come l'attività teatrale, intesa come attività didattica partecipativa, sia in grado di generare inclusione e superamento dell'isolamento in un alunno con autismo e costruzione di fiducia nell'adulto da parte di uno studente con problematiche emotive e comportamentali. È inoltre emerso il tema del riconoscimento delle risorse individuali attraverso lo svolgimento di attività creative.

TEMA1: <i>Il teatro come esperienza educativa alternativa alla didattica tradizionale</i>	TEMA 2: <i>Partecipazione attiva in un ambiente collaborativo</i>	TEMA 3: <i>Inclusione e riconoscimento delle risorse individuali</i>
-alternativa alla didattica tradizionale -Creazione di uno spazio espressivo	-Resistenza iniziale alla partecipazione -Crescita progressiva del coinvolgimento	- Presenza di bisogni educativi differenti -Presenza di situazione familiare fragile -Partecipazione di studente

-Integrazione tra teatro e discipline scolastiche	-Centralità della partecipazione attiva -Coinvolgimento in compiti diversificati -Riduzione della distanza docente-studenti -Partecipazione di uno studente autistico -Partecipazione di uno studente con problemi comportamentali	con autismo -Incremento della partecipazione -Assegnazione di un ruolo di responsabilità -Riconoscimento da parte del gruppo -Percezione di valorizzazione personale
---	--	--

TEMA 4: <i>Senso di appartenenza e clima del gruppo</i>	TEMA 5: <i>Partecipazione e crescita personale</i>
-Eterogeneità del gruppo -Maggiore coinvolgimento -Bisogno di riconoscimento	- Miglioramenti anche in ambito familiare -Miglioramento dell'autoregolazione emotiva - Miglioramento relazionale con l'adulto - Teatro come luogo sicuro per mostrare una nuova/la vera versione di sé

L'intervista è stata realizzata con un'insegnante di scuola secondaria di primo grado che, nel corso della propria attività professionale, ha condotto diversi laboratori teatrali pomeridiani all'interno del contesto scolastico. L'attività, in questa analisi di caso, si rivolgeva agli studenti di una scuola secondaria di primo grado, con alunni che vanno dagli 11 ai 14 anni. Come individuato in altri casi studio, il laboratorio didattico teatrale si svolgeva nelle ore pomeridiane dell'orario scolastico di una scuola a tempo pieno. L'obiettivo principale del progetto era offrire ai ragazzi un'esperienza educativa diversa dalla didattica tradizionale, attraverso l'integrazione di conoscenze di altre discipline

scolastiche (in questo caso lo studio della letteratura francese), ma favorendo l'espressione personale e il coinvolgimento degli studenti attraverso il linguaggio teatrale. Il laboratorio, inoltre, prevedeva la collaborazione di tutti nella creazione di tutto ciò che costituisce una scena teatrale: costumi, scenografie e altre attività funzionali alla costruzione dello spettacolo finale.

Nonostante l'obiettivo più chiaro agli studenti fosse uno spettacolo finale, la docente afferma come il resto degli obiettivi comprendessero la libertà dell'espressione di sé in una chiave quasi del tutto nuova per molti all'interno della classe. Dati i risultati, che esploreremo, l'attività teatrale inserita all'interno di questo contesto scolastico, si è rivelata nuovamente un ottimo strumento per trarre benefici l'atmosfera del gruppo classe.

Il primo tema che emerge è il teatro come esperienza educativa alternativa alla didattica tradizionale, tema già riscontrato anche nei precedenti casi studio. L'insegnante afferma, infatti, di aver scelto il laboratorio teatrale per offrire agli studenti un'attività capace di coinvolgerli in una fascia oraria particolarmente delicata, caratterizzata da stanchezza e minore concentrazione. Questa attività didattica, diviene inoltre un'occasione per lavorare sugli aspetti relazionali, espressivi e collaborativi all'interno di un ambiente scolastico talvolta etichettato come ricco di difficoltà data l'età dello sviluppo degli studenti che ne fanno parte. L'età della preadolescenza, infatti, vede dei significativi cambiamenti fisici, emotivi e cognitivi, non rispettando, però, delle scadenze regolari per tutti e ciò rende difficile creare un ambiente che metta a proprio agio tutti gli studenti compresi all'interno di questa fascia d'età.

La docente, spiega poi, come abbia individuato in questa attività di teatro un'occasione per gli studenti di partecipare in modo attivo e non "solo" come attori: essi possono contribuire alla creazione dell'intero spettacolo e della sua organizzazione e al contempo sperimentare una nuova modalità di apprendimento, diversa da quelle tipiche della lezione frontale. Sebbene inizialmente il laboratorio non venisse sempre preso sul serio dagli alunni, l'insegnante ha osservato un progressivo aumento del coinvolgimento durante il corso del progetto proprio grazie al loro coinvolgimento a tutto tondo. Questo metodo che porta gli studenti a un coinvolgimento profondo è spiegato da John Dewey mediante il principio del *learning by doing* (apprendere attraverso il fare): quando

l'apprendimento è ancorato a compiti reali, manuali e artigianali (come cucire costumi o ideare scenografie in questo caso), lo studente cessa di essere spettatore passivo e si trasforma in un attivo costruttore del proprio sapere. *esperienza ed educazione (John Dewey, 1938).

Questa modalità di lavoro sembra aver contribuito alla costruzione di un ambiente collaborativo e meno gerarchico rispetto alla tradizionale relazione docente-studente. Anche gli esercizi preparatori, come il lavoro sulla voce, sul movimento e sulla presenza scenica, vengono descritti come strumenti utili per favorire l'espressione personale e la partecipazione del gruppo. In particolare, l'attività del "camminare nello spazio" viene indicata come una pratica particolarmente efficace per migliorare la relazione tra i compagni e per lo sviluppo della consapevolezza del proprio corpo, fondamentale in questa fascia d'età in cui spesso l'imbarazzo per il proprio corpo prevale. Sotto il profilo della sociologia e della pedagogia del corpo, questa situazione, oltre che far parte di un comportamento tipico dell'età preadolescenziale, evoca anche la nozione di "incorporazione" (*embodiment*) analizzata da Pierre Bourdieu in Meditazioni pascaliane (1997), secondo cui l'azione motoria collettiva aiuta a decostruire l'habitus di rigidità corporea e sottomissione spaziale tipicamente imposto dalle istituzioni scolastiche tradizionali.

Il terzo tema individuato, ovvero l'inclusione e il riconoscimento delle risorse individuali, è centrale all'interno di questa analisi poiché la docente ha individuato, sia durante che dopo l'attività, dei notevoli miglioramenti.

L'insegnante racconta in modo dettagliato l'esperienza di uno studente con autismo che partecipava al laboratorio teatrale. Nonostante le difficoltà iniziali legate alla sua soglia dell'attenzione, presenti anche durante il resto delle attività scolastiche, il ragazzo ha progressivamente mostrato una maggiore capacità di seguire le indicazioni e di prendere parte alle prove in modo sempre più frequente. Tale evoluzione ha portato la docente ad affidargli il ruolo principale nello spettacolo. Facendo riferimento a quanto è stato appena detto, uno dei momenti più significativi emersi durante l'intervista coincide con la reazione dei compagni durante la rappresentazione finale, quando lo studente è stato accolto con entusiasmo e incoraggiato dal gruppo, tanto da far rimanere lo studente sul palco per tutta la durata dello spettacolo, anche quando non era necessario che il suo

personaggio rimanesse in scena. Secondo l'insegnante, questa esperienza ha rappresentato per il ragazzo un'importantissima occasione di valorizzazione personale, nonché un momento appartenenza profonda in una classe che lo supportava. Il caso descritto mostra, dunque, come il teatro possa offrire opportunità di partecipazione che permettono agli studenti di essere riconosciuti per le proprie risorse e non esclusivamente per le difficoltà o per il rendimento scolastico.

La docente intervistata ha, inoltre, sottolineato il fatto che gli studenti abbiano un forte bisogno di sentirsi riconosciuti non soltanto per i risultati ottenuti a scuola, ma anche per la propria creatività, espressività e per sentirsi presenza integrante all'interno di un gruppo. Da questo punto di vista, il teatro sembra proprio favorire processi che mirano e garantiscono l'inclusione attraverso la valorizzazione delle potenzialità individuali. Queste considerazioni si collegano alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1983), secondo la quale è necessario andare oltre i sistemi di valutazione che premiano il rendimento scolastico attraverso i processi cognitivi riconosciuti tradizionalmente dal mondo accademico. La teoria delle intelligenze multiple, infatti, sostiene che non esista un solo tipo di intelligenza misurabile attraverso il punteggio del quoziente intellettivo, bensì che ogni individuo possieda abilità cognitive indipendenti. Questa teoria individua 8 tipologie di intelligenza, ciascuna associata ad aree cerebrali solitamente differenti l'una dall'altra: logico-matematica, linguistico-verbale, visivo-spaziale, corporeo-cinestetica, ritmico-musicale, interpersonale, intrapersonale e naturalistica. Attività di *performing arts* come il teatro e/o la danza sono in grado di evidenziare potenzialità che gli studenti normalmente non trovano spazio per esprimere durante le ore di lezione più tradizionali e accademiche, garantendo una forma di riscatto e riconoscimento che solitamente non ottengono.

Sulla base di queste considerazioni possiamo riflettere anche sul quarto tema emerso dall'intervista: senso di appartenenza e clima del gruppo, ovvero un ulteriore aspetto che riguarda il miglioramento delle relazioni all'interno del gruppo classe. L'insegnante osserva un rafforzamento della coesione tra gli studenti e una crescente collaborazione finalizzata al raggiungimento di un obiettivo comune, in questo caso individuato nella realizzazione di uno spettacolo finale.

Il laboratorio sembra inoltre aver favorito anche una ridefinizione delle relazioni

educative comprendendo anche la docente intervistata stessa, che descrive un rapporto più vicino, collaborativo e di conoscenza più profonda con gli studenti. Tale dimensione relazionale appare particolarmente evidente anche nel caso di un altro studente, questa volta con importanti difficoltà comportamentali e una situazione familiare complessa alle spalle. Sebbene inizialmente mostrasse atteggiamenti oppositivi e una forte diffidenza verso le figure adulte, lo studente, nel corso del laboratorio, nel vedere la partecipazione e la vicinanza sempre più evidente del resto dei compagni di classe, ha iniziato a collaborare progressivamente nella realizzazione dello spettacolo. Una volta realizzato da parte dello studente una maggiore libertà all'interno di questa attività didattica, la quale lasciava molto più spazio per l'espressione di sé, la docente ha potuto notare una crescente fiducia e un maggiore ascolto da parte di questo alunno nei suoi confronti. Infine, dall'intervista emergono alcuni cambiamenti osservati sul piano della crescita personale. Nel caso dello studente con autismo, l'insegnante riferisce di aver notato una maggiore partecipazione e una significativa esperienza di riconoscimento da parte del gruppo. Nel caso dello studente con difficoltà comportamentali, vengono invece evidenziati una maggiore apertura relazionale, una migliore capacità di ascolto, accompagnate da una crescente fiducia verso gli adulti di riferimento all'interno dell'ambiente scolastico. A supporto di ciò troviamo gli studi di Robert C. Pianta (2001), che studia i legami di attaccamento tra bambino e insegnante. Quando all'interno del contesto scolastico un insegnante si toglie dal ruolo di autorità e lascia trasparire meglio il suo ruolo di figura di riferimento in grado di insegnare empatia e regolazione emotiva, lo studente, in particolare nel caso di un vissuto familiare difficile e instabile, è in grado di tentare di ricostruire l'immagine della figura dell'adulto e talvolta affidargli la propria fiducia. L'adulto, nel tempo, non apparirà più come una minaccia, bensì come una figura di riferimento.

Particolarmente interessante è anche il riscontro ricevuto dalla famiglia dello studente autistico, che avrebbe mostrato comportamenti più tranquilli e una più forte capacità di autoregolazione delle emozioni anche nel contesto domestico. Questi elementi suggeriscono che il laboratorio teatrale possa aver rappresentato per alcuni studenti un contesto favorevole all'espressione di aspetti di sé che normalmente trovavano meno spazio nella quotidianità scolastica; come afferma l'intervistata, infatti, il teatro assume

un ruolo importante all'interno della scuola poiché ha la capacità di offrire agli studenti occasioni di partecipazione e riconoscimento assieme alla costruzione di un contesto educativo nel quale ciascuno può sperimentare ruoli diversi da quelli abitualmente assunti o assegnati in classe. Il caso analizzato, all'interno del quale troviamo due esempi rilevanti, suggerisce che le pratiche teatrali possano favorire processi inclusivi non tanto attraverso l'eliminazione delle differenze, quanto attraverso il riconoscimento e la valorizzazione delle risorse individuali. Dal punto di vista dell'animazione teatrale ed educativa, questo si ricollega alle riflessioni di Augusto Boal, secondo cui lo spazio della finzione scenica funge da specchio liberatorio e terapeutico: recitare permette di esternare i propri conflitti interiori e le etichette sociali subite nella quotidianità, offrendo ai soggetti la possibilità concreta di esplorare nuove e più libere versioni di sé stessi. Augusto Boal (1995).

2.7.4. Analisi di caso 4: da individualismo a responsabilità collettiva

Tabella 4.1. *Mappatura dei codici*

Nella tabella 4.1 i codici riportati all'interno della griglia mettono in evidenza delle complesse relazioni di partenza, rappresentate da individualismo e competitività all'interno di uno dei gruppi classe coinvolti nel progetto di teatro. Inoltre, possiamo individuare studenti con barriere linguistiche e BES e i rispettivi approcci metodologici applicati per favorire l'inclusione e la partecipazione di tutti.

Dati (estratti dall'intervista)	Codici
“Coinvolgeva tutta la classe, anche persone che non avevano mai fatto teatro o che non avevano interesse a farlo.”	Partecipazione obbligatoria e inclusione del gruppo classe
“Loro erano una classe mega difficile.”	Complessità del contesto classe
“Non si ascoltano, cercano sempre di fregarsene e di emergere rispetto al gruppo classe.”	Individualismo e assenza di ascolto reciproco
“Avevamo un bambino, *nome*, che era questo ragazzino che parlava arabo come prima lingua e lui ha fatto parecchia fatica con la lingua.”	Barriere linguistiche
“Avevamo Beatrice, una bambina cinese sullo spettro autistico.”	Intersecazione barriere linguistiche e BES
“Partivamo sempre con le solite cose: il classico cerchio.”	Esercizi base per cimentarsi nel teatro
“Narrazione non verbale.”	Espressione non verbale
“Lavoro sulla creazione di consapevolezza dello spazio, dell'interazione con gli altri in scena e sul ritmo, stare sulla musica e agire sulla musica.”	Educazione al ritmo e allo spazio
“Le istruzioni, come ho detto, soprattutto per i ragazzini che ti ho menzionato, andavano ripetute più volte.”	Strategie di ripetizione

“Per quanto riguarda la prima elementare c’era più gioco naturalmente.”	Approccio ludico
“Abbiamo fatto anche dei bellissimi lavori sulle emozioni o sull’immaginazione.”	Didattica delle emozioni
“Abbiamo fatto un lavoro sulle paure con i disegni perciò (le consegne) erano: disegna le tue paure.”	Utilizzo del canale pittorico per l’elaborazione delle emozioni
“Mostralo con il tuo corpo.”	Uso della corporeità come canale espressivo
“L’insegnante di italiano che aveva coordinato il progetto, poi, era bravissima quindi ha fatto di tutto per includere tutti allo stesso modo e facilitarli.”	Inclusione tramite varietà di approcci
“L’insegnante di italiano [...] aveva tradotto l’opera che avremmo messo in scena in arabo.”	Mediazione linguistica per l’inclusione
“La ragazzina di origine cinese, nello spettro autistico, aveva talvolta problemi di pronuncia.”	Difficoltà nell’area fonetico-espressiva
“Il teatro ha tante forme di espressione perché c’è un sacco di coinvolgimento del corpo e quindi comunque entrambi sono riusciti a fare lo spettacolo.”	Pluralità dei linguaggi artistici e successo formativo
“Lezioni sì è proprio notato tutto l’impegno e la voglia che ci mettevano nel fare tutto bene e nel fare in modo che lo facessero tutti.”	Progressiva motivazione e responsabilità collettiva
“I suoi compagni inizialmente non vedevano l’ora che la dicesse solo perché trovavano che lo dicesse in modo buffo.”	Stigma da parte dei compagni di classe
“C’è stata una parte di lavoro sul costruire una consapevolezza.”	Costruzione della consapevolezza di sé
“Le performing arts [...] aiutano proprio all’inclusione e all’integrazione perché, attraverso gli esercizi e al lavoro di gruppo.”	Performing arts come facilitatori per l’integrazione
“I movimenti del corpo, l’espressività o la gestualità siano linguaggi universali.”	Gestualità come linguaggio universale

Tabella 4.2 *Analisi dei temi emersi*

La tabella 4.2 mostra i dati qualitativi emersi all’interno di quattro nuclei tematici. Vediamo delineati la presa di consapevolezza della presenza di gruppi-classe molto eterogenei e le difficoltà iniziali che ciò comporta. Viene evidenziato poi l’approccio metodologico attuato per favorire il superamento di queste difficoltà ponendo al centro anche il ruolo fondamentale svolto dall’insegnante per contribuire l’inclusione di tutti gli alunni alla partecipazione dell’attività laboratoriale. Di rilevanza è il processo di metamorfosi di una classe in particolare coinvolta al progetto, che ha trasformato l’individualismo iniziale in responsabilità collettiva.

TEMA 1: <i>Eterogeneità e barriere nel gruppo classe</i>	TEMA 2: <i>Approccio metodologico delle performing arts (Spazio, Corpo, Emozioni)</i>	TEMA 3: <i>Ruolo di mediazione da parte del docente</i>	TEMA 4: <i>Evoluzione del gruppo e valenza inclusiva del teatro</i>
-Partecipazione obbligatoria e inclusione del gruppo classe -Complessità del contesto classe	- Esercizi base per cimentarsi nel teatro -Espressione non verbale - Educazione al ritmo e allo spazio	- Strategie di ripetizione - Inclusione tramite varietà di approcci - Mediazione	- Pluralità dei linguaggi artistici e successo formativo - Progressiva motivazione e responsabilità collettiva

- Individualismo e assenza di ascolto reciproco -Barriere linguistiche -Intersecazione barriere linguistiche e BES -Difficoltà nell'area fonetico-espressiva - Stigma da parte dei compagni di classe	- Approccio ludico - Didattica delle emozioni -Utilizzo del canale pittorico per l'elaborazione delle emozioni -Uso della corporeità come canale espressivo	linguistica per l'inclusione	- Costruzione della consapevolezza di sé - Performing arts come facilitatori per l'integrazione - Gestualità come linguaggio universale
---	--	------------------------------	---

La nostra ultima analisi di caso riguarda l'intervista condotta con una giovane insegnante di teatro coinvolta in un progetto che coinvolgeva l'introduzione del teatro in vari istituti scolastici differenti in contesti scolastici differenti, con un focus analitico specifico su una classe di prima media e una quinta elementare. Le classi in questione riflettono una complessità tipica dell'area dei Bisogni Educativi Speciali (BES), evidenziando sia la presenza di vulnerabilità personali certificate (disturbo dello spettro autistico), sia la presenza di barriere linguistiche e culturali di alunni di recente immigrazione; possiamo notare inoltre anche dinamiche relazionali inizialmente conflittuali e di disinteresse nei confronti delle attività, nonché un episodio che mostra l'ancora presente stigma verso individui proveniente da contesti linguistici e culturali diversi.

Un primo nucleo tematico fondamentale evidenzia l'eterogeneità dei gruppi classe e la conseguente presenza di dinamiche relazionali conflittuali e individualismo, che caratterizzavano il clima iniziale del gruppo classe. La giovane insegnante descrive gli alunni come fortemente influenzati da una cultura competitiva, che lei definisce come "morbo del calcio", focalizzata sul primeggiare, sull'emergere a discapito degli altri e anche su una marcata carenza di ascolto reciproco "cercano sempre di fregarsene e di emergere rispetto al gruppo". Questa configurazione iniziale trova un solido aggancio teorico nella letteratura della pedagogia speciale, in particolare nei contributi di Lucio Cottini relativi alla gestione della classe e alla costruzione del clima inclusivo (Didattica speciale e inclusione scolastica). Cottini, infatti, evidenzia come un ambiente competitivo e privo di una strutturazione cooperativa minacci il senso di appartenenza e alimenti una creazione di gerarchia tra alunni leader e alunni che tendono a rimanere più emarginati. La classe si presentava come un gruppo di giovani studenti in una fase di transizione e di riposizionamento sociale ("venivano tutti da scuole elementari diverse e quindi gli alunni

dovevano ritrovare il loro spazio"), e ciò impediva nella vita di classe di tutti i giorni di creare le condizioni per la creazione di un gruppo classe inclusivo e in grado di accogliere. Per quanto riguarda la classe frequentante il quinto anno della scuola primaria, vi era la presenza di barriere culturali e linguistiche, incarnate dalle storie di due alunni: un bambino di madrelingua araba con difficoltà linguistiche e una bambina cinese con diagnosi di autismo. Entrambi sperimentavano talvolta delle situazioni di potenziale esclusione, emerse in particolare durante la fase di preparazione dello spettacolo teatrale e degli esercizi propedeutici. Emblematico è l'episodio in cui l'alunno arabofono viene deriso dai compagni a causa della sua pronuncia di una parola in una delle sue battute ("trovavano che dicesse in modo buffo... lo faceva stare particolarmente male". Questa dinamica mette in luce i meccanismi di stigma sociale, i quali non tengono conto del concetto di empatia e quindi delle emozioni che un atteggiamento negativo può generare in un individuo esterno a sé. Questi meccanismi sono ampiamente discussi da Roberta Caldin (2020), che riflette sull'identità e sul vissuto soggettivo della diversità e della disabilità. Caldin sottolinea il rischio, tramite questi comportamenti discriminatori, di ridurre l'altro alla sua etichetta o al suo deficit (in questo caso, il deficit linguistico-comunicativo), generando forme più profonde di sofferenza e isolamento. L'intervento immediato e autorevole dell'insegnante ("l'insegnante l'ha riportato alla classe e per fortuna subito ha smesso di suscitare risate") dimostra tuttavia l'importanza del docente contro atteggiamenti discriminatori. Il superamento di tali barriere è avvenuto grazie a un ulteriore approccio metodologico, che comprendeva la valorizzazione del corpo e della pluralità dei codici espressivi come strumenti universali di accessibilità per tutti gli studenti. Il teatro, per sua natura, decentralizza il codice verbale-linguistico (che in questo caso creava lo svantaggio) a favore del canale corporeo e gestuale. Come dichiara l'intervistata: "il teatro è abbastanza facile farlo superando le barriere linguistiche, perché c'è un sacco di coinvolgimento del corpo". Questo approccio si allinea perfettamente ai principi scientifici dell'Universal Design for Learning (UDL) richiamati da Cottini. L'UDL promuove la messa a disposizione di molteplici modalità di espressione, azione e coinvolgimento per permettere a ciascuno di partecipare utilizzando le proprie abilità. Nello specifico, questa analogia, ovvero tra la pratica teatrale e l'Universal Design for Learning si manifesta per prima cosa nel fatto che il teatro offra molteplici mezzi di

coinvolgimento, scardinando la passività tipica della lezione tradizionale facendo leva sulla motivazione interiore e sulla dimensione emotiva degli alunni. In secondo luogo, è anche in grado di garantire diversi mezzi di rappresentazione, traducendo i contenuti e le storie non solo attraverso il codice verbale-linguistico (che per gli alunni stranieri ad esempio potrebbe rappresentare una barriera), ma anche attraverso canali visivi, spaziali e mimici, come evidenziato in una delle precedenti analisi di caso. Infine, il teatro incarna perfettamente il terzo principio dell'UDL, che mira a fornire molteplici mezzi di azione ed espressione: l'alunno non è costretto, com'è solito fare, a dimostrare le proprie competenze attraverso un unico metodo di espressione, bensì può agire e comunicare la propria presenza nel gruppo attraverso il corpo, attraverso la capacità di muoversi a ritmo di musica o mostrando le proprie capacità creative e visuali contribuendo alla creazione di scenografia e costumi. Il teatro si configura così come un ambiente di apprendimento "universale", capace di accogliere le differenze individuali prima ancora che intervengano misure solitamente impiegate in casi di disturbi specifici dell'apprendimento (DSA).

Dove la lezione frontale o l'interazione verbale standard escludevano questi alunni con difficoltà comunicative, le pratiche performative (il lavoro sul ritmo, il movimento e la narrazione non verbale) sono state in grado di offrire percorsi alternativi, garantendo alla compagna e al compagno di classe di andare in scena con successo e soddisfazione personale, oltre che dell'insegnante. Infine, possiamo affermare, che il successo dell'esperienza non è dipeso solo dall'esperto esterno, ma dall'attenzione che l'insegnante coordinatrice di classe ha riservato fin dall'inizio ai suoi studenti. Il valore che questi ha attribuito a questa attività di teatro, inoltre, ha fatto sì che si prendessero le misure adeguate a creare un percorso metodologico differenziato per permettere l'inclusione totale della classe (ad esempio attraverso la mediazione culturale, traducendo la trama dell'opera in arabo). Questo sforzo congiunto ha generato una metamorfosi radicale nel clima classe: dall'individualismo iniziale della classe di prima media che è passata a un sistema di aiuto reciproco e responsabilità collettiva, in cui gli alunni "si correggevano anche tra loro e si dicevano a vicenda di stare zitti... e facevano in modo che lo facessero tutti". L'esperienza teatrale si è configurata, ancora una volta, come un laboratorio di democrazia, confermando le tesi di Cottini secondo cui l'inclusione non è un atto formale,

ma un processo dinamico di co-evoluzione, in cui l'ambiente si modifica per accogliere le differenze di tutti.

CAPITOLO 3. IL CORPO COME LINGUAGGIO INCLUSIVO: CORPOREITÀ, PARTECIPAZIONE E RELAZIONE

Il presente capitolo intende esplorare un tema centrale per la pedagogia delle arti performative e per l'inclusione: il corpo come linguaggio a partire dall'idea che il corpo è un dispositivo comunicativo a tutti gli effetti, capace, cioè, di esprimere significati, emozioni, identità e relazioni in modo autonomo e complementare rispetto al linguaggio verbale (Botes, 2014; Tognetti, 2023). In una prospettiva pedagogica, riconoscere al corpo il ruolo di linguaggio significa riconoscere che l'apprendimento, la comunicazione e la relazione sono processi incarnati (*embodied*), che coinvolgono l'intera persona nella sua unità psico-fisica (Damasio, 1995; Gallese, 2008). Teatro, danza, azione performativa rappresentano uno strumento privilegiato per coltivare e valorizzare il linguaggio corporeo, trasformandolo in uno strumento di inclusione, di conoscenza di sé e dell'altro, di partecipazione attiva alla vita della comunità. La riflessione sul corpo come linguaggio inclusivo si inserisce in un più ampio dibattito pedagogico che, a partire dagli anni Settanta del Novecento, ha progressivamente ridonato dignità alla corporeità, superando la tradizionale svalutazione del corpo tipica della cultura cristiano-occidentale. In questo dibattito, hanno giocato un ruolo fondamentale gli apporti della psicomotricità, della pedagogia del corpo (Gamelli, 2001), della danza educativa e del teatro sociale, che hanno mostrato come l'educazione corporea non sia solo una questione di educazione fisica o di igiene, ma un aspetto costitutivo della formazione integrale della persona (Sibilio, 2011; Minoia, 2017). In particolare, il corpo performativo, ovvero il corpo che agisce, che si esprime e che si mette in gioco sulla scena, è stato riconosciuto come un dispositivo di inclusione molto potente, poiché permette a ciascuno di esprimere la propria unicità al di là delle parole, di sperimentare identità alternative, di entrare in relazione empatica con l'altro e di partecipare attivamente a un progetto comune: «Gli studenti hanno dimostrato di aver colto la necessità di mettere in atto una didattica inclusiva che punti a favorire la partecipazione di tutti» (Moscato, 2022, p. 195-96).

Il capitolo si articolerà in sette paragrafi e ciascuno sarà dedicato a un aspetto specifico del rapporto tra corpo, performance e inclusione. Il primo paragrafo affronterà la prospettiva storica e teorica, ripercorrendo il superamento del dualismo corpo-mente e il riconoscimento del corpo come linguaggio. Il secondo paragrafo analizzerà il corpo in quanto luogo di identità e differenza, mostrando come le arti performative possano diventare uno strumento per decostruire stereotipi e pregiudizi legati al corpo. Il terzo paragrafo esplorerà il corpo come strumento capace di costruire la relazione empatica, con particolare attenzione al ruolo dei neuroni specchio e dell'intersoggettività. Il quarto paragrafo approfondirà il corpo performativo come dispositivo inclusivo, analizzando le specificità delle pratiche teatrali, musicali e coreutiche in chiave inclusiva. Il quinto paragrafo affronterà il tema della riflessività corporea, mostrando come il lavoro sul corpo nei laboratori performativi favorisca lo sviluppo della consapevolezza di sé e delle proprie potenzialità. Il sesto paragrafo presenterà i risultati di alcune ricerche empiriche sul corpo performativo in contesti educativi, con particolare attenzione agli studi condotti in Italia. Il settimo e ultimo paragrafo, infine, fungerà da ponte con l'analisi delle interviste e trarrà le conclusioni finali ricavate da esse.

3.1. Il corpo come linguaggio: prospettive storiche e teoriche

Per comprendere il ruolo del corpo come linguaggio inclusivo, occorre innanzitutto fare riferimento a una tradizione di pensiero che ha progressivamente superato il dualismo cartesiano, riconoscendo al corpo una dignità cognitiva, espressiva e relazionale che la cultura occidentale gli aveva a lungo negato. Il filosofo francese Maurice Merleau-Ponty, nella sua *Fenomenologia della percezione* (1945), ha mostrato come il corpo non sia un oggetto tra gli oggetti, ma il soggetto stesso della percezione, il nostro modo di essere nel mondo. Il corpo, per Merleau-Ponty, è il medium attraverso cui facciamo esperienza del mondo, ed è sempre un corpo situato, che abita uno spazio e un tempo, che è in relazione con altri corpi (Merleau-Ponty, 1945). Questa prospettiva fenomenologica ha aperto la strada a una concezione del corpo come linguaggio: un linguaggio fatto di gesti, posture, movimenti, espressioni, che precede e accompagna la parola, che dice cose che le parole non possono dire, che esprime l'indicibile (Gamelli, 2001).

Come scrive Galimberti (2009), il corpo è il “luogo privilegiato del linguaggio”, perché è attraverso il corpo che entriamo in relazione con gli altri e con il mondo (Galimberti, 2009). Questa concezione del corpo come linguaggio è stata ripresa e sviluppata dalla psicomotricità e dalla pedagogia del corpo. La psicomotricità, nata in Francia negli anni Sessanta del Novecento, ha mostrato come lo sviluppo psicologico del bambino sia strettamente legato allo sviluppo motorio, e come il movimento sia un linguaggio che esprime emozioni, bisogni, conflitti, desideri (Aucouturier & Lapierre, 1982). Il corpo, in questa prospettiva, non è solo un insieme di muscoli e ossa, bensì un organismo psichico in cui si intrecciano dimensione motoria, affettiva e cognitiva. La pedagogia del corpo, sviluppata in Italia da studiosi come Gamelli (2001) e Sibilio (2011), ha portato queste riflessioni nel campo dell’educazione, mostrando come il corpo sia un sapere da coltivare, un linguaggio da educare, una risorsa da valorizzare (Gamelli, 2001; Sibilio, 2011). Gamelli, in particolare, parla di una “pedagogia del corpo” che si serve di tecniche e linguaggi propri di altre discipline, la danza, la psicomotricità, il teatro, per intervenire nei contesti educativi, promuovendo la consapevolezza corporea e l’espressione di sé (Gamelli, 2001).

Il riconoscimento del corpo come linguaggio ha avuto importanti ricadute anche nel campo della glottodidattica e della didattica delle lingue straniere. Come osservato da Botes (2014), la comunicazione umana è solo in piccola parte verbale «il 55% è dato dalla comunicazione non verbale (gesti, posture, espressioni facciali), il 38% dal tono della voce e solo il 7% dal contenuto delle parole» (Nanetti, 1996, cit. in Botes, 2014, p. 45). Insegnare una lingua, quindi, significa anche insegnare a usare il corpo come strumento comunicativo, a decodificare i segnali non verbali dell’altro, a entrare in sintonia con i ritmi e le intonazioni della nuova lingua. Le metodologie glottodidattiche che fanno leva sul corpo, come il Total Physical Response (Asher, 1969) e la Dramapädagogik (Schewe, 1993), hanno mostrato risultati sorprendenti, proprio perché coinvolgono l’intera persona e non solo la sua mente razionale (Botes, 2014). Il corpo, in queste metodologie, non è un accessorio bensì è il motore stesso dell’apprendimento. Nelle arti performative, il corpo come linguaggio diventa il fulcro dell’esperienza. L’attore, il danzatore, il musicista usano il corpo per esprimere significati che vanno al di là delle parole: la postura, il gesto, lo sguardo, il movimento, il tono della voce diventano segni che

comunicano direttamente al pubblico, che suscitano emozioni e che creano atmosfere. Il corpo, in questo senso, è il medium della performance, il suo strumento principale. Come scrive Stanislavskij (2008), l'attore deve "lavorare su se stesso" per rendere il proprio corpo uno strumento espressivo, capace di trasmettere le più sottili sfumature emotive (Stanislavskij, 2008). Ma il corpo performativo non è solo uno strumento al servizio dell'arte: è anche un dispositivo pedagogico, perché lavorare sul corpo significa lavorare sulla propria identità, sulle proprie emozioni, sulle proprie relazioni con gli altri. In questo senso, le arti performative offrono un laboratorio privilegiato per esplorare e coltivare il linguaggio corporeo, riconoscendolo come una risorsa inclusiva per tutti, nessuno escluso.

3.2. Il corpo come luogo di identità e differenza: decostruire stereotipi attraverso le *performing arts*

Il corpo non è mai un corpo astratto: è sempre un corpo sessuato, un corpo abile o disabile, un corpo giovane o anziano, un corpo bianco o nero, un corpo segnato da una storia personale e sociale, da un genere, da una classe, da una cultura (Tognetti, 2023). In questo senso, il corpo è anche un luogo sia di identità che di differenza e un campo di battaglia su cui si giocano le dinamiche di inclusione ed esclusione. La cultura dominante, attraverso i media, la moda, la pubblicità, la medicina, produce modelli corporei tendenzialmente normativi, come il corpo magro, il corpo giovane, il corpo bianco e il corpo abile, escludendo e stigmatizzando tutti gli altri corpi che non rientrano in questi standard. La disabilità, la malattia, la vecchiaia, l'obesità, la differenza etnica o di genere diventano difetti da correggere o da nascondere (Tognetti, 2023). Il corpo, in questa prospettiva, è un oggetto di controllo e normalizzazione anziché un soggetto di espressione e libertà. Le arti performative offrono una potenziale via d'uscita da questo modello oppressivo. Sulla scena, il corpo può liberarsi dai canoni normativi, può sperimentare identità alternative, nonché può esprimere la sua unicità senza essere giudicato. Il teatro, in particolare, permette di indossare e deporre identità (l'attore può interpretare personaggi di genere diverso, di età diversa, di condizione sociale diversa) ma anche giocare con la propria identità tra soggettività biografica e rappresentata,

esplorando nuove dimensioni della corporeità. La danza, nella sua definizione di movimento selezionato organizzato nello spazio e nel tempo per una finalità rappresentativa, permette di indagare la diversità dei corpi, e i concetti di bellezza, armonia ed equilibrio sottraendoli dai canoni estetici imperanti e dall'abilismo. Come osservato da Tognetti (2023), nei laboratori di danza inclusiva la disabilità fisica o sensoriale non è un limite da nascondere o da compensare, ma una specificità che arricchisce il linguaggio coreutico, introducendo movimenti inediti, nuovi equilibri, nuove poetiche del corpo (Tognetti, 2023). La diversità non è solamente tollerata bensì celebrata e diventa la materia stessa dell'atto creativo.

In una classe, gli stereotipi legati al corpo (al genere, alla disabilità, all'etnia, al peso) sono spesso fonte di esclusione, bullismo e discriminazioni. Il bambino sovrappeso viene deriso, la bambina con occhiali viene presa in giro, lo studente con una disabilità motoria viene emarginato. Il laboratorio performativo può diventare uno spazio per de-costruire questi stereotipi, facendo sperimentare agli studenti che il corpo rappresenta varie possibilità di movimento. Attraverso il *role-playing*, ad esempio, gli studenti possono provare a stare nei panni di una persona con una disabilità, di un'altra etnia, di un altro genere, sviluppando empatia e consapevolezza: «in questo modo si supera l'*etichettamento*, spostando lo sguardo al contesto e alla cultura che, avendo fornito una lettura della realtà distorta, ha creato le condizioni per cui alcune persone siano più svantaggiate di altre». (Tognetti, 2023, p. 33). Attraverso l'improvvisazione, possono sperimentare la libertà di muoversi senza inibizioni, scoprendo che il corpo è uno strumento espressivo che non ha bisogno di conformarsi a dei canoni prestabiliti. Attraverso la creazione collettiva, possono costruire insieme uno spettacolo che metta in scena la diversità come valore e non come un problema. Il corpo in un contesto performativo, inoltre, permette di sovvertire le gerarchie tradizionali esistenti. Nella scuola, il corpo è spesso "addomesticato": gli studenti devono stare seduti, in silenzio, immobili. Il corpo che si muove, che parla, che interrompe è un corpo che va corretto, mentre nel laboratorio performativo, viene valorizzato così come il corpo che parla viene ascoltato e il corpo che interrompe è considerato un corpo creativo. Questa inversione di valori può avere un effetto liberatorio sugli studenti che nella scuola tradizionale sono penalizzati perché troppo vivaci, troppo corporei, troppo espressivi. Il laboratorio

performativo, in questo senso, può diventare uno spazio di riscatto per questi studenti, che finalmente possono esprimere le loro potenzialità e ricevere riconoscimento per le loro capacità (Colombo, 2014, p. 415). La diversità corporea, che nella scuola tradizionale è spesso fonte di esclusione, diventa nel laboratorio performativo una risorsa per la creatività collettiva. Un corpo più grande può essere più imponente sulla scena; un corpo con una disabilità può suggerire movimenti inediti e un corpo timido può rivelarsi sorprendentemente espressivo con la giusta guida. Il corpo, insomma, non è mai un limite bensì è sempre una possibilità.

3.3. Il corpo come strumento di relazione empatica: neuroni specchio e intersoggettività

Uno dei contributi più significativi delle neuroscienze alla comprensione del corpo come linguaggio è stata la scoperta dei neuroni specchio, avvenuta negli anni Novanta del Novecento grazie al gruppo di ricerca guidato da Giacomo Rizzolatti all'Università di Parma. I neuroni specchio sono un particolare tipo di neuroni che si attivano sia quando un individuo compie un'azione, sia quando osserva un altro individuo compiere la stessa azione; il cervello, così, "simula" internamente l'azione o l'emozione che sta osservando negli altri «non c'è nessuna partecipazione cosciente del soggetto in questo meccanismo, è qualcosa che ci precede e ci permette di comprendere e di conoscere immediatamente». (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006, p. 2). Questo meccanismo attuato dal nostro cervello è alla base dell'apprendimento per imitazione e dell'empatia.

Questi neuroni, situati in aree del cervello deputate al controllo motorio, sono stati interpretati come il substrato neurale dell'empatia e dell'intersoggettività: grazie ai neuroni specchio, siamo in grado di risuonare con l'altro, di comprendere le sue intenzioni, di condividere le sue emozioni e di metterci nei suoi panni (Gallese, 2008). Il corpo, in questa prospettiva, non è un recinto che ci separa dagli altri, ma un ponte che ci connette: attraverso il corpo, infatti, siamo naturalmente portati a entrare in sintonia con gli altri, a imitarli, a comprenderli, a empatizzare con loro (Sinigaglia, 2013). Questa scoperta ha avuto implicazioni profonde anche per la pedagogia e per le arti performative. Se il corpo è il veicolo dell'empatia, allora educare il corpo significa educare alla

relazione, alla comprensione dell'altro e alla solidarietà. Le arti performative, che lavorano sul corpo in azione, sono un laboratorio privilegiato per sviluppare queste capacità empatiche. Nel teatro, l'attore deve riuscire a risuonare con il suo partner di scena, deve ascoltarlo con tutto il corpo, deve rispondere ai suoi movimenti e alle sue parole in tempo reale. Nel lavoro di ensemble, gli attori devono sviluppare una sintonizzazione corporea che permetta loro di agire come un corpo unico, in cui ogni movimento è coordinato e risponde a quello degli altri. Questa sintonizzazione, che è al tempo stesso fisica ed emotiva, è il fondamento di ogni pratica performativa collettiva (Schechner, 1988). La danza, a sua volta, è forse l'arte che più esplicitamente lavora sulla risonanza corporea: nei laboratori di danza, i partecipanti sono spesso invitati a muoversi all'unisono, a imitare i movimenti dell'altro, a esplorare il contatto fisico e lo scambio di peso. Queste pratiche sviluppano la capacità di sentire il corpo dell'altro, di anticipare i suoi movimenti e di coordinarsi con lui in un flusso condiviso (Zardi, 2023).

In una prospettiva inclusiva, questa dimensione empatica del corpo è di fondamentale importanza. Gli studenti con disturbi dello spettro autistico, ad esempio, hanno spesso difficoltà nella comprensione delle intenzioni altrui e nella sintonizzazione emotiva ed è stato oggetto di studio come nel loro caso sia, tra le arti performative, la musica ad essere particolarmente di grande aiuto: *«Music intervention with autistic individuals has tremendous value as it is helpful in increasing the prospects for meaningful relationships; this is because, often, autistic individuals are not involved in social contexts»* (Peconio et al., 2022, p. 5). *«Music, moreover, plays an important role in all those interventions that are on the borderline between verbal and nonverbal»* (Peconio, ibidem). Come la musica, anche il teatro possiede una dimensione non verbale, fatta di gestualità e mimica espressiva. Pertanto, anche il teatro, come la musica, può rivelarsi di grande aiuto per gli studenti con autismo e divenire un canale di comunicazione privilegiato rispetto alla parola. Anche il lavoro performativo, che offre un contesto strutturato ma flessibile per l'esplorazione corporea e relazionale, può aiutarli a sviluppare queste competenze in modo graduale e protetto (Peconio op. cit.). Attraverso l'imitazione, il gioco di specchio, il movimento sincrono, il contatto fisico controllato, gli studenti con autismo possono fare esperienza di quella risonanza corporea che è il fondamento dell'empatia, e in più in un ambiente che non li sovraccarica di richieste verbali o sociali complesse. Anche per gli

studenti con disagio relazionale o con difficoltà di comunicazione, il lavoro sul corpo offre un canale alternativo per entrare in contatto con gli altri, per sentirsi compresi e per comprendere senza dover necessariamente passare attraverso le parole. Il corpo, in questo senso, si può considerare un mezzo per un linguaggio democratico: tutti hanno un corpo, e tranne in gravi casi di disabilità, lo si può muovere a modo proprio indipendentemente dal proprio livello linguistico o cognitivo.

La dimensione empatica del corpo performativo si esprime anche nel rapporto con il pubblico. L'attore, il danzatore, il musicista, quando si esibiscono, sono in una relazione empatica con chi li guarda e li ascolta. Il pubblico risuona con la performance: applaude, si commuove, ride, piange, si identifica con i personaggi e condivide le proprie emozioni. Questa risonanza non è solo intellettuale, ma anche corporea: il corpo del pubblico risponde al corpo dell'attore con cambiamenti di postura, di respiro, di tensione muscolare (Barba & Savarese, 2011). In questo senso, la performance è un evento collettivo che coinvolge attori e spettatori in un'unica esperienza corporea condivisa. Per gli studenti, l'esperienza di esibirsi davanti a un pubblico, anche piccolo e familiare, può essere un'occasione per sperimentare questa risonanza, per sentirsi riconosciuti e validati dal gruppo e per sviluppare l'autostima e un senso di appartenenza. La presenza del pubblico, inoltre, aggiunge un elemento di responsabilità e di serietà che può aumentare l'impegno e la motivazione degli studenti, spingendoli a dare il meglio di sé (Colombo, 2014).

3.4. Il corpo performativo come dispositivo inclusivo: teatro, danza e musica in chiave inclusiva

Le arti performative offrono molteplici modalità di lavoro sul corpo in chiave inclusiva, ciascuna con le sue specificità ma tutte accomunate dalla centralità del corpo in azione. Il teatro, come si è visto, è il laboratorio per eccellenza della relazione empatica e della decostruzione degli stereotipi. In chiave inclusiva, il teatro può essere utilizzato per sviluppare la consapevolezza di sé, la capacità di esprimere emozioni, la competenza relazionale e la collaborazione. Le tecniche del teatro dell'oppresso (Boal, 1993), in particolare, sono state ampiamente utilizzate in contesti educativi per affrontare temi

come il bullismo, il razzismo, la discriminazione di genere, trasformando gli studenti da spettatori passivi in spett-attori attivi che possono intervenire sulla scena per cambiare l'esito di una situazione problematica (Tognetti, 2023). Il teatro, qui, non è solo un'attività artistica, ma si rivela essere un vero e proprio laboratorio di cittadinanza attiva e di trasformazione sociale.

La danza è forse l'arte performativa che più radicalmente mette il corpo al centro. In una prospettiva inclusiva, la danza offre molteplici possibilità: la danza integrata, in cui persone con e senza disabilità danzano insieme; la danza terapeutica, che utilizza il movimento per favorire il benessere psicofisico; la danza educativa, che sviluppa la consapevolezza corporea e la creatività; la danza di comunità, che coinvolge gruppi eterogenei in un'esperienza collettiva di movimento (Tognetti, 2023). I laboratori di danza inclusiva, spesso condotti da insegnanti di danza da coreografi esperti, lavorano sulla qualità del movimento piuttosto che sulla sua forma, valorizzando la diversità dei corpi e dei gesti. La danza in carrozzina, la danza con persone con disabilità intellettiva, la danza con persone anziane mostrano che il movimento non ha limiti, che ogni corpo può esprimere una sua poesia, che la diversità è una risorsa per la creazione artistica (Tognetti, 2023). In ambito scolastico, semplici attività di danza di gruppo, come le danze popolari e i cerchi di danza, possono avere effetti inclusivi significativi, creando un forte senso di coesione e di appartenenza, abbattendo le barriere individuali e favorendo l'espressione di emozioni positive.

La musica, infine, offre un canale corporeo particolarmente potente per l'inclusione. Suonare, cantare, ascoltare musica coinvolge il corpo in modo globale: il ritmo si sente nel corpo, si batte con le mani, si balla, si vibra. La musica è accessibile anche a persone con disabilità gravi, perché non richiede competenze linguistiche o logiche: basta un suono, un ritmo, una melodia per entrare in relazione con l'altro (Peconio et al., 2022). Le pratiche musicali inclusive, i cori inclusivi, le orchestre composte da persone con e senza disabilità, i laboratori di percussioni di gruppo, mostrano come la musica possa creare un senso di comunione, in cui la diversità di abilità e di competenze si trasforma in ricchezza timbrica e ritmica. Inoltre, la musica ha un forte effetto regolatorio sulle emozioni: può calmare, motivare, organizzare, dare forma al caos sensoriale. Per gli studenti con disturbi dello spettro autistico o con difficoltà di regolazione emotiva, può

essere un ottimo strumento di ancoraggio corporeo che li aiuta a sentirsi al sicuro e a partecipare all'esperienza collettiva (Peconio et al., 2022).

Ciò che accomuna queste diverse pratiche performative è la loro capacità di trasformare il corpo in uno strumento di inclusione. Il corpo non è più un ostacolo da superare (il corpo disabili, il corpo troppo grasso, il corpo timido), ma una risorsa da valorizzare e uno strumento che è parte integrante del lavoro che mette in atto. Il corpo, nell'ambito delle *performing arts*, è un corpo che agisce, che si esprime, che comunica e che si relaziona con l'altro. Il lavoro sul corpo, nei laboratori performativi, non è solo un addestramento sotto il punto di vista tecnico, ma anche e soprattutto un percorso di conoscenza di sé e dell'altro, che sviluppa la consapevolezza, l'autostima, l'empatia, la collaborazione. In questo senso, le arti performative offrono un modello di educazione corporea inclusiva che va ben oltre le tradizionali lezioni di educazione fisica, per abbracciare la dimensione estetica, espressiva, relazionale e sociale del corpo. Un modello che riconosce al corpo il suo pieno diritto di essere linguaggio, e che offre a ciascuno gli strumenti per esprimere il proprio linguaggio corporeo unico e irripetibile.

3.5. La riflessività corporea: consapevolezza, autostima e trasformazione di sé

Uno degli aspetti più significativi del lavoro sul corpo nei laboratori performativi è la sua capacità di favorire la riflessività, ovvero la capacità di prendere consapevolezza di sé, dei propri movimenti, delle proprie emozioni, delle proprie reazioni e di trasformare questa consapevolezza in risorsa per la crescita personale e relazionale «la consapevolezza è il risultato di un disorientamento, uno smarrimento di senso necessario ad un mutamento di prospettiva» (Moscato et al., 2022, p. 190). Il corpo, sotto questo punto di vista, non è solo uno strumento espressivo, ma anche uno specchio che ci permette di osservare sé stessi, e un laboratorio in cui sperimentare nuove possibilità di essere e di agire. Come scrive Gamelli (2001), «il lavoro sul corpo è un lavoro che si compie su di sé e che permette di scoprire e sviluppare risorse inaspettate, di superare i propri limiti e di ridefinire la propria identità» (Gamelli, 2001, p. 89). Questa dimensione riflessiva è particolarmente importante per gli studenti che vivono situazioni di disagio,

di esclusione e di scarsa autostima poiché, attraverso il lavoro sul corpo, possono riscoprire il valore di sé, la propria capacità di agire e, come già affermato, la propria unicità.

Questa cosiddetta riflessività corporea si sviluppa attraverso diverse modalità: la prima è l'osservazione di sé: nel laboratorio performativo, gli studenti sono spesso invitati a osservare il proprio corpo mentre si muove, a notare le tensioni, le rigidità, le abitudini posturali, le emozioni che emergono. Questa osservazione può essere facilitata dall'uso di specchi, di videoriprese. La seconda modalità è il riscontro da parte degli altri partecipanti: nel lavoro di gruppo, gli studenti ricevono continue informazioni sul loro corpo e sul loro movimento dagli altri partecipanti e dall'insegnante. Questi riscontri, o feedback, se dati in modo costruttivo e rispettoso, possono aiutare gli studenti a vedere aspetti di sé che non avevano notato, a correggere errori e a scoprire nuove possibilità e modalità. La terza modalità è la riflessione guidata: dopo ogni attività, l'insegnante può guidare gli studenti in una riflessione su ciò che hanno provato, su ciò che hanno scoperto e su ciò che hanno imparato dall'attività didattica svolta. Questa riflessione può essere verbale, scritta, o anche corporea (attraverso un movimento o un esercizio imparato che è stato particolarmente significativo per lo studente).

La riflessività corporea ha effetti profondi sull'autostima e sull'identità degli studenti. Molti studenti, soprattutto in età adolescenziale, hanno un rapporto difficile con il proprio corpo: lo giudicano, lo criticano, ne hanno vergogna. Il lavoro performativo offre l'opportunità di riscoprire il corpo come una risorsa, di apprezzarlo per ciò che può fare e di accettarlo anche nelle sue imperfezioni. Nel laboratorio di teatro o di danza, il corpo non è giudicato per la sua forma, ma per la sua espressività: ciò che conta non è se il corpo è bello, magro, agile, ma se riesce a comunicare, emozionare e a creare relazioni sociali con l'altro. Questo cambio di prospettiva può avere un effetto liberatorio su studenti che hanno interiorizzato giudizi negativi sul proprio corpo, restituendo loro un'immagine più positiva e valorizzante di sé (Colombo, 2014). Inoltre, la scoperta di poter fare qualcosa di significativo con il proprio corpo, come recitare, ballare, suonare, aumenta il senso di autoefficacia e la fiducia in sé stessi. Ma la riflessività corporea non è solo individuale, ma anche collettiva. Nel lavoro di gruppo, gli studenti imparano a osservare i corpi degli altri, a riconoscere le loro emozioni e a rispondere ai loro movimenti. Questa osservazione

reciproca sviluppa l'empatia e la comprensione dell'altro, e permette agli studenti di rispecchiarsi negli altri, di scoprire somiglianze e differenze e di costruire un'immagine più ricca e complessa di sé. Il corpo, in questo senso, è uno strumento di conoscenza che non si limita alla sfera individuale, ma si estende anche alla sfera sociale: conoscere il proprio corpo significa conoscere il corpo degli altri, e conoscere il corpo degli altri significa comprendere meglio sé stessi (Sinigaglia, 2013). La riflessività corporea, quindi, è al tempo stesso sia intrapersonale che interpersonale: ci permette di guardare dentro di noi di guardare gli altri, di comprendere noi stessi e di comprendere gli altri.

3.6. Ricerche empiriche sul corpo performativo in contesti educativi: evidenze e prospettive

Le potenzialità inclusive del corpo performativo sono state oggetto di numerose ricerche empiriche negli ultimi anni, che hanno confermato l'efficacia delle pratiche teatrali, coreutiche e musicali nel promuovere il benessere, la partecipazione e l'apprendimento di tutti gli studenti, in particolare di quelli con bisogni educativi speciali. Queste ricerche, condotte in diversi paesi e con metodologie diverse, hanno messo in luce sia i benefici del lavoro sul corpo, sia le condizioni che ne favoriscono l'efficacia.

Uno dei filoni di ricerca più consolidati riguarda l'uso del teatro e della drammapedagogia con studenti con Disturbo dello Spettro Autistico (ASD). Come mostrato da numerosi studi (cfr. Peconio et al., 2022), il teatro offre agli studenti autistici un ambiente strutturato ma flessibile per esplorare le emozioni, le espressioni facciali, i gesti, le posture e sviluppando la teoria della mente. La ricerca di Corbett e colleghi (2016), ad esempio, ha mostrato che un programma di teatro di 10 settimane ha migliorato significativamente le competenze sociali e la consapevolezza emotiva di bambini e adolescenti con ASD, riducendo l'ansia sociale e migliorando la qualità delle relazioni con i pari (Corbett et al., 2016). Altri studi hanno evidenziato che il teatro aiuta gli studenti autistici a sviluppare la capacità di assumere prospettive diverse, di riconoscere le emozioni altrui, di regolare le proprie reazioni emotive (Peconio et al., 2022). Questi risultati sono particolarmente significativi perché mostrano che il lavoro sul corpo, sulle espressioni, sui gesti, sulle

posture, può avere ricadute positive anche sul piano cognitivo e relazionale, andando ben oltre l'ambito strettamente artistico.

Un secondo filone di ricerca riguarda l'uso della danza inclusiva con studenti con disabilità fisiche e intellettive. Gli studi condotti in questo ambito (cfr. Tognetti, 2023) hanno mostrato che la danza migliora la consapevolezza corporea, l'autostima, la capacità di relazione e il benessere psicologico di persone con disabilità, offrendo loro uno spazio di espressione e di partecipazione che spesso manca nella vita quotidiana. La danza, in particolare, permette alle persone con disabilità di essere protagoniste, di mostrare le proprie capacità, di essere apprezzate per ciò che sanno fare, superando lo stigma e la marginalizzazione (Tognetti, 2023). Le ricerche hanno anche evidenziato che la danza inclusiva ha effetti positivi non solo sui partecipanti con disabilità, ma anche su quelli senza disabilità, che sviluppano maggiore empatia, apertura mentale e capacità di cooperare con persone diverse da sé. Inoltre, la danza inclusiva «contribuisce a decostruire gli stereotipi sul corpo disabile, mostrando che la disabilità non è un limite alla creatività e all'espressione artistica» (Tognetti, 2023, p. 36).

Un terzo filone di ricerca riguarda l'uso della musica in contesti educativi inclusivi. Come visto nei capitoli precedenti, la musica ha effetti positivi sullo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale di tutti gli studenti, ma in particolare di quelli con DSA e con ASD. Le ricerche di Patel (2010) e di altri hanno mostrato che l'addestramento musicale migliora le competenze di elaborazione uditiva, di consapevolezza fonologica e di memoria di lavoro, con ricadute positive sull'apprendimento della lettura e della scrittura (Peconio et al., 2022). Per gli studenti con autismo, la musica offre un canale di comunicazione non verbale che può bypassare le difficoltà sociali, favorendo l'attenzione congiunta, l'iniziativa comunicativa e la reciprocità (Peconio et al.). Le ricerche hanno anche evidenziato che la musica ha un forte effetto regolatorio sulle emozioni, aiutando gli studenti a gestire l'ansia e lo stress. In particolare, la pratica musicale di gruppo, i cori, le orchestre, i laboratori di percussioni, promuove la cooperazione, la responsabilità, il senso di appartenenza, creando una comunità sonora in cui la diversità di abilità e di competenze si trasforma in ricchezza timbrica e ritmica. Le ricerche empiriche, oltre a

confermare i benefici del corpo performativo, hanno anche identificato dei requisiti necessari. In primo luogo, emerge l'importanza della formazione degli insegnanti: il lavoro sul corpo in chiave inclusiva richiede competenze specifiche, che non si acquisiscono con la sola esperienza o con la buona volontà. Gli insegnanti devono essere formati alle tecniche teatrali, coreutiche e musicali, ma anche alla gestione dei gruppi e alla progettazione di percorsi inclusivi. In secondo luogo, emerge l'importanza della continuità dell'attività: i laboratori performativi non possono essere episodici, ma devono essere inseriti in un percorso stabile e integrato all'interno del curriculum dell'anno scolastico. In terzo luogo, emerge l'importanza della valutazione: gli effetti del lavoro sul corpo non sono sempre immediatamente visibili o misurabili, e richiedono strumenti di osservazione e valutazione specifici, attenti ai processi più che ai prodotti. In quarto luogo, infine, emerge l'importanza della partecipazione: i laboratori performativi devono essere progettati e condotti in modo da garantire la partecipazione attiva di tutti gli studenti, nessuno escluso, valorizzando le diversità come risorse. Riconoscere al corpo il ruolo di linguaggio significa superare il dualismo cartesiano e riconoscere che l'apprendimento, la comunicazione e la relazione sono processi incarnati (*embodied*) (Damasio, 1995; Gallese, 2008). Le *performing arts* rappresentano uno strumento privilegiato per coltivare e valorizzare questo linguaggio corporeo, trasformandolo in uno strumento di inclusione, di conoscenza di sé e dell'altro, di partecipazione attiva alla vita della comunità.

Il corpo in questo contesto, come si è visto, è al tempo stesso luogo di identità e differenza, strumento di relazione empatica, dispositivo di decostruzione degli stereotipi e luogo di riflessività e trasformazione. Attraverso il lavoro sul corpo nei laboratori performativi, gli studenti possono sviluppare la consapevolezza di sé, l'autostima, l'empatia, la collaborazione, e possono imparare a esprimere la propria unicità in modo creativo e rispettoso degli altri. Le ricerche empiriche hanno confermato questi benefici, mostrando che il corpo performativo ha effetti positivi non solo sul benessere e sulla partecipazione, ma anche sull'apprendimento e sulle competenze sociali di tutti gli studenti, in particolare di quelli con bisogni educativi speciali (Peconio et al., 2022; Colombo, 2014).

Le analisi delle interviste hanno offerto uno sguardo privilegiato su come il corpo venga vissuto e utilizzato da insegnanti di scuola e insegnanti di teatro nei loro contesti

educativi. Le domande di ricerca, molteplici e interconnesse, hanno avuto lo scopo di intercettare le metodologie, le difficoltà e i risultati emersi. Le risposte a queste domande sono riuscite, come analizzato nel capitolo precedente, a dare dalle voci a chi ha condotto attività didattiche di *performing arts*, e nel nostro caso in particolare con il teatro, permettendo di dare carne e ossa al quadro teorico delineato e mostrando come il corpo, quando viene riconosciuto come linguaggio e come risorsa, possa diventare un atto educativo inclusivo di grandissima potenzialità, capace di trasformare non solo gli studenti, ma anche influenzare e creare una nuova visione negli insegnanti.

3.7. Analisi di caso: risultati e riflessioni

L'analisi empirica condotta nel secondo capitolo attraverso le quattro analisi di caso trova nel quadro teorico delineato la sua legittimazione di risonanza pedagogica all'interno, appunto, del panorama scolastico. Il passaggio cruciale dal corpo inteso come mero contenitore biologico o spirituale al corpo riconosciuto come vero e proprio dispositivo comunicativo e transpersonale si riflette con precisione nelle narrazioni dei docenti e degli esperti intervistati. Merleau-Ponty definisce il corpo, contemporaneamente, corpo fisiologico, oggettuale, e corpo proprio, in grado di trasferire e trasmettere intenzioni ed emozioni, veicolo del proprio essere e stare al mondo (1945), e descrive sul piano fenomenologico ciò che i docenti della scuola primaria e secondaria hanno riscontrato quotidianamente nei laboratori pomeridiani di attività didattiche. Vi è la necessità per gli alunni di abitare uno spazio libero, che sia al contempo espressivo ma anche sicuro e libero da pregiudizi, in grado di creare un distacco dalle rigidità e dall'ansia da valutazione tipica della didattica frontale tradizionale svolta in orario mattutino. Sotto questo punto di vista, all'interno di questi laboratori didattici, vi è stata una progressiva normalizzazione dell'errore e del rispetto dei tempi individuali, rispondendo ai criteri di buon senso didattico e realizzando al contempo un'inversione delle gerarchie tradizionali, auspicata dalla pedagogia del corpo di Gamelli e Sibilio (2011). Il corpo che si muove, che non segue i canoni e i comportamenti standardizzati o che manifesta una timidezza iniziale non viene demonizzato, ma accolto come un corpo creativo, e una possibilità di riscatto identitario per gli studenti, e soprattutto per quelli che tradizionalmente vengono penalizzati da un modello scolastico ancora molto spesso di stampo rigidamente

nozionistico. Sul piano dell'inclusione e dell'accessibilità universale, il nesso tra le evidenze emerse dalle interviste e le teorizzazioni sul corpo come linguaggio democratico appare ancora più necessario e urgente da applicare, soprattutto, appunto, in ambito scolastico come nel nostro caso di studio e analisi. I dati neuroscientifici legati alla scoperta dei neuroni specchio da parte del gruppo di Rizzolatti e Gallese (2006), insieme allo studio dell'intersoggettività offrono una spiegazione biologica e relazionale profonda di quanto è stato documentato nei casi di studenti con bisogni educativi speciali o vulnerabilità e fragilità a livello personale o familiare. La sintonizzazione corporea e la risonanza di tutto ciò a livello motorio, favorite da pratiche semplici ma rigorose come il camminare nello spazio, i giochi di specchio o di improvvisazione, hanno permesso a studenti con disturbo dello spettro autistico di decodificare l'altro e l'ambiente scolastico in un modo nuovo. Questo percorso è culminato, in uno dei casi analizzati, con il riconoscimento e nell'entusiasmo collettivo del gruppo classe durante la performance finale. In maniera simile, ovvero attraverso l'uso del corpo e di metodologie creative, è stato riportato il caso di superamento delle barriere linguistiche e culturali nei bambini con background migratorio, come l'alunno arabofono e la bambina cinese analizzati nel quarto caso, che confermano le tesi glottodidattiche di Botes (2014) sulla prevalenza della comunicazione non verbale e sull'efficacia delle metodologie *embodied*. Attraverso la decentralizzazione del codice linguistico standard, che spesso genera sia stigma che deficit comunicativi, le *performing arts* hanno offerto una pluralità di codici espressivi che sono stati in grado di incarnare perfettamente i principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL), trasformando la diversità in una risorsa timbrica, cinestetica e visuale per questi gruppi classe. Infine, possiamo affermare che le dinamiche di trasformazione personale e il netto miglioramento del clima relazionale emersi dalle risposte degli intervistati si sposano perfettamente e in modo naturale al concetto di riflessività corporea. Attraverso l'osservazione di sé, il riscontro rispettoso dei pari e la riflessione guidata, gli studenti non hanno semplicemente appreso delle tecniche attoriali, ma hanno soprattutto intrapreso un percorso di educazione emotiva e di ricostruzione della propria autostima, imparando ad apprezzare il proprio corpo non in base ai canoni normativi della cultura estetica dominante o secondo gli standard comportamentali del mondo accademico, bensì per la sua capacità di emozionare e di creare nuovi legami sociali.

Persino le condotte oppositive evidenziate all'inizio di alcune delle interviste, o le diffidenze nate da complessi contesti familiari, sono state riorientate in senso cooperativo grazie a una nuova e ritrovata fiducia grazie alla figura della docente, che in alcuni casi ha dovuto ed è stata in grado di spogliarsi di quella che è l'autorità tradizionale per farsi invece guida empatica degli studenti all'interno dell'esperienza laboratoriale, soprattutto in momenti in cui la collaborazione e l'ascolto venivano meno.

Possiamo dunque infine affermare, considerando quanto riportato dalla letteratura e dalle storie concrete analizzate, che è necessario permettere a ciascun alunno di abitare la scuola non solo in modo accademico e tradizionale ma anche attraverso la libertà di esprimersi con il proprio corpo e con le proprie emozioni tramite attività e iniziative didattiche che lasciano spazio e danno priorità all'espressione creativa. Fare ciò ci aiuta a ricordare che l'educazione non deve avere lo scopo di uniformare le menti, bensì di dare voce all'unicità di ogni singolo studente e accompagnarlo nel suo percorso di crescita.

Conclusione

1. Sintesi dei risultati e risposta alla domanda di ricerca

In questa tesi è stato osservato e analizzato come l'introduzione di pratiche di *performing arts* all'interno dell'ambiente scolastico possa rivelarsi un canale in grado di promuovere e garantire maggiore inclusione e partecipazione agli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), studenti provenienti da background culturali diversi o da situazioni di disagio socio-economico. Sono stati analizzati nello specifico i linguaggi non verbali tipici delle arti performative con un focus particolare per il teatro.

L'intento della ricerca è stato quello di verificare se, e attraverso quali approcci metodologici, le *performing arts* possano favorire la costruzione di uno spazio sicuro e ambienti inclusivi per la crescita degli studenti della scuola dell'obbligo, offrendo un'alternativa alle modalità didattiche più rigide e competitive che caratterizzano ancora molti contesti scolastici nel paese. Questa ricerca, dunque, ha avuto lo scopo di indagare come un approccio metodologico incarnato (o *embodied*) possa essere in grado di superare barriere culturali, cognitive ed emotive attraverso la libera espressione di sé all'interno di un contesto didattico che mette al centro l'uso del proprio corpo e della propria creatività.

A livello teorico, la tesi ha poggiato su alcuni principi chiave della letteratura pedagogica e filosofica a partire, ad esempio, dal superamento del dualismo cartesiano di mente e corpo, approfondito e smentito da Damasio (1994) e Merleau-Ponty (1945), come emerso nel corso della ricerca. A partire da questi concetti di partenza è stata esplorata la dimensione corporea come un linguaggio democratico e universale: l'espressività e la gestualità, infatti, trascendono lingua, cultura e capacità cognitive e sono in grado di precedere e talvolta comunicare più chiaramente del linguaggio verbale.

Questi principi teorici hanno trovato conferma anche all'interno della letteratura scientifica attraverso le scoperte neuroscientifiche dei neuroni specchio, le quali hanno dimostrato che il cervello simula internamente l'azione e l'emozione che osserva come se fossimo noi a compierla e a provarla. Ciò avviene in modo immediato e contribuisce fortemente allo sviluppo di empatia, linguaggio e apprendimento.

L'ipotesi di un'introduzione sempre più frequente e delle *performing arts* sono state investigate e analizzate non come finalità puramente estetiche e performative ma, appunto come strumento in grado di far sviluppare agli studenti capacità relazionali, intelligenza emotiva ed empatia, scardinando gli stereotipi corporei, le gerarchie tipiche del contesto scolastico, normalizzando l'errore privo e l'assenza punizione e, quindi, i principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL), i quali mirano a trasformare le differenze individuali degli studenti in risorse per la collettività, in questo caso del gruppo classe. A seguito del quadro teorico delineato e da ciò che è emerso dalle indagini empiriche, è possibile rispondere in maniera affermativa alla domanda di ricerca che ha guidato l'intero lavoro di tesi. Le *performing arts* si sono di fatto rivelate degli strumenti efficaci in grado di introdurre un maggiore senso di inclusione all'interno delle classi, poiché hanno offerto agli studenti delle modalità alternative di partecipazione all'ambiente scolastico che andavano oltre le competenze linguistiche e cognitive, facendo emergere talvolta capacità di alcuni alunni rimaste latenti fino a quel momento.

Le interviste realizzate, e successivamente analizzate criticamente, hanno infatti evidenziato come la pratica teatrale sia capace di superare barriere culturali ed emotive e di creare dinamiche relazionali migliori all'interno del gruppo classe. In particolare, nei casi presi in esame è emerso come degli studenti con BES (nel nostro caso con diagnosi di autismo), studenti che presentavano una barriera linguistica e alunni provenienti da contesti familiari e sociali fragili, abbiano trovato in questi laboratori didattici di teatro uno spazio stimolante; questo contesto ha offerto loro di la possibilità di esprimersi con maggiore libertà e di relazionarsi in modo nuovo con i compagni di classe e con i propri insegnanti, instaurando un rapporto di maggiore fiducia. Avere la possibilità di comunicare attraverso la gestualità, il linguaggio del corpo, il movimento e la creatività (nella costruzione della scenografia e dei costumi di scena), ha consentito agli studenti di superare i ruoli che erano stati attribuiti loro implicitamente all'interno del contesto scolastico permettendo ora di iniziare a partecipare all'attività e alla vita scolastica in maniera più genuina.

Un elemento particolarmente significativo emerso dalle testimonianze fornite dalle interviste riguarda la capacità che questi laboratori didattici hanno avuto di creare un ambiente che nella maggior parte dei casi è stato percepito dagli studenti come più

accogliente e lontano dalla pressione della valutazione, che caratterizza la didattica frontale ordinaria. La normalizzazione dell'errore ha contribuito a creare un clima più collaborativo anziché di competizione, nonché a ridurre il timore della figura dell'insegnante tra gli alunni, instaurando una maggiore fiducia nelle figure di autorità e garantendo una migliore gestione delle proprie emozioni di fronte a esse, anche in ambiente domestico (come riportato in uno degli studi di caso).

Un altro aspetto rilevante è il rafforzamento dell'autostima e della consapevolezza di sé: gli studenti coinvolti in queste attività didattiche hanno vissuto momenti di successo e riconoscimento, non validati solo da parte degli insegnanti ma anche da parte del resto della classe e ciò ha contribuito a un più forte senso di appartenenza a un gruppo, fortemente legato al proprio livello di autostima nel caso di studenti adolescenti e pre-adolescenti.

I dati raccolti mostrano come il valore inclusivo delle *performing arts* non sia dato solamente dall'attività proposta, ma anche dall'obiettivo pedagogico a cui è rivolta e dall'atteggiamento che l'insegnante assume nel corso di essa. Il docente, infatti, contribuisce in modo profondo e diretto alla costruzione dell'ambiente in cui si svolgerà l'attività didattica, che dovrà essere incentrato sull'ascolto, sulla capacità di coinvolgere l'intera classe e sul riconoscimento delle differenze all'interno di essa.

La risposta alla domanda di ricerca ottenuta, dunque, non si è limitata ad affermare che la pratica delle *performing arts* favoriscono l'inclusione, bensì ha mostrato come anche le metodologie applicate contribuiscano profondamente alla partecipazione attiva degli studenti indipendentemente dalla loro condizione di partenza. La pratica di laboratori di arti performative mostra che quando corpo, libertà di espressione e creatività vengono riconosciuti come risorse educative, diviene possibile costruire ambienti in cui la diversità non rappresenta un ostacolo comunicativo, bensì una risorsa che arricchisce l'esperienza di crescita di tutti gli studenti.

2. Limiti della ricerca

Pur avendo registrato risultati significativi che rispondono in modo affermativo alla domanda di ricerca, l'indagine effettuata ha comunque presentato alcuni limiti che è opportuno riconoscere. In primo luogo, la ricerca si è basata su un numero limitato di

interviste e su un'area geografica piuttosto circoscritta, anche se con l'obiettivo di approfondire esperienze specifiche. Questa scelta di campionamento ha permesso una comprensione approfondita dei fenomeni osservati, ma non permette di estendere i risultati all'intera realtà scolastica italiana.

Un secondo limite riguarda il fatto che, nonostante la ricerca abbia preso in considerazione, soprattutto dal punto di vista teorico, le *performing arts* nel loro complesso, le indagini empiriche avvenute tramite interviste hanno rilevato solamente esperienze riguardanti le pratiche teatrali. Di conseguenza, manca all'interno della ricerca un contributo dato dalla danza e dalla musica, le quali avrebbero sicuramente arricchito e approfondito l'indagine.

Un ulteriore limite, infine, riguarda il fatto che i quattro casi analizzati sono stati ricostruiti quasi esclusivamente attraverso le interviste ai docenti e agli insegnanti di teatro. L'osservazione diretta dei laboratori svoltisi o un focus group con insegnanti e studenti avrebbero potuto consentire una raccolta di dati e di elementi ancora più dettagliata e approfondita.

3. Prospettive future

Tuttavia, questi limiti non eliminano il valore dei risultati raccolti, ma suggeriscono di proseguire con ulteriori indagini future, attraverso ricerche più ampie, svolte, possibilmente, coinvolgendo un maggior numero di partecipanti e una fascia di territorio più ampio.

Sono proprio i limiti emersi durante la fase di ricerca che però aprono nuove prospettive di studio future. In primo luogo, potrebbe essere opportuno estendere questa indagine a un numero maggiore di istituti scolastici che coinvolgano varie regioni del paese. Introdurre una metodologia quantitativa potrebbe, inoltre, consentire di svolgere un'indagine capace di far emergere ulteriori risultati e creare una statistica sia sui risultati portati dalle *performing arts* nelle scuole e anche sull'indice di gradimento di questo tipo di attività didattiche da parte degli studenti.

Un ulteriore sviluppo, come anticipato, potrebbe poi riguardare l'approfondimento del possibile contributo di altre forme di arti performative nel creare un ambiente scolastico inclusivo e che tenga conto, in maniera ancora più profonda, in linea con una concezione

di un apprendimento capace di valorizzare la pluralità di intelligenze tra gli studenti. Se questa indagine ha dedicato particolare attenzione al teatro, come conseguenza dei dati raccolti tramite interviste, in ricerche future si potrebbe dedicare più attenzione al ruolo di danza e musica come parte del processo alla creazione di spazio sicuro e inclusivo in ambiente scolastico.

Inoltre, sarebbe interessante osservare come gli effetti positivi legati alla pratica di *performing arts*, quali maggiore partecipazione, consapevolezza di sé, aumento di autostima e nuove capacità di relazione tra pari e con insegnanti si mantengano nel tempo. I dati e i temi emersi, suggeriscono infine di riflettere anche sulla necessità di una preparazione adeguata degli insegnanti, fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi prefissati all'inizio di questo tipo di attività didattiche.

4. Riflessioni finali

Infine, questo percorso di ricerca ha permesso di riconoscere il corpo e la sua espressività come risorse fondamentali per l'apprendimento, lo sviluppo dell'empatia, la costruzione di relazioni significative e lo sviluppo di una maggiore autostima degli studenti. I principi teorici affrontati nel corso dei capitoli e attraverso delle evidenze emerse dall'indagine empirica, hanno mostrato come le *performing arts* possano contribuire attivamente alla costruzione di contesti educativi caratterizzati da sicurezza psicologica, partecipazione e inclusività. Tali contesti favoriscono la valorizzazione delle differenze individuali e al contempo offrono agli studenti la possibilità di esprimere il proprio potenziale attraverso una molteplicità di linguaggi spesso trascurati dalla didattica tradizionale. In una realtà scolastica sempre più caratterizzata da eterogeneità culturale, sociale, cognitiva, nonché dalla presenza di bisogni educativi differenti, emerge con sempre maggiore evidenza la necessità di adottare delle pratiche che educino all'accoglienza e alla valorizzazione della diversità come risorsa, anziché come un ostacolo o motivo di divisione all'interno di qualsiasi contesto. Da questo punto di vista, le *performing arts* si rivelano uno strumento efficace, poiché sono in grado di favorire una forma di coinvolgimento e partecipazione attive, promuovendo inoltre lo sviluppo dell'empatia e il rafforzamento dei rapporti di fiducia tra studenti e insegnanti.

I risultati emersi suggeriscono inoltre che l'inclusione non debba essere interpretata come

risposta destinata unicamente ai bisogni di specifiche categorie di studenti, bensì come principio educativo in grado di dare una nuova direzione all'intera organizzazione didattica della scuola.

Affinché le *performing arts* possano esprimere al meglio il loro potenziale inclusivo, esse non dovrebbero essere considerate attività occasionali, ma parte integrante della progettazione del programma scolastico.

La sfida della scuola inclusiva non consiste solo nell'accogliere le differenze, ma nel creare degli spazi sicuri in cui queste diventino risorse di apprendimento e convivenza per l'intera comunità scolastica. Le *performing arts* mostrano che il corpo, troppo spesso relegato ai margini del discorso educativo, può invece diventare uno strumento privilegiato per promuovere inclusione, partecipazione e riconoscimento reciproco all'interno della comunità scolastica. Educare significa offrire a ciascuno la possibilità di esprimere la propria unicità e di prendere parte attivamente alla vita della comunità, riconoscendo nella diversità non un limite, ma una risorsa capace di arricchire l'esperienza di crescita di tutti.

Appendice

In questa sezione sono riportate le trascrizioni integrali dei colloqui qualitativi svolti durante la ricerca. Per i dettagli relativi al campionamento degli intervistati, alle caratteristiche dei partecipanti e alla metodologia di intervista e di trascrizione di quest'ultima, si rimanda a quanto già espresso nel corpo della tesi (Capitolo 2).

Nota per la consultazione:

1. I turni di parola sono indicati dalle sigle **I:** (intervistatore) e **R:** (risposta dell'intervistato).
2. Per agevolare il riscontro con l'analisi presentata nei capitoli, le citazioni dirette e i passaggi salienti inseriti nelle tabelle della tesi sono stati evidenziati in corsivo.

Trascrizione intervista 1

I: Quali erano gli obiettivi principali del percorso e a quale fascia d'età era rivolto?

R: Era un doposcuola organizzato in una scuola a tempo pieno e inizierei con il dire che, essendo un'attività pomeridiana, *bambini e ragazzi solitamente sono più stanchi e non hanno voglia di porsi di nuovo sotto all'autorità di un adulto che dice loro cosa fare.*

L'obiettivo principale era tenerli buoni in quelle ore pomeridiane, che andavano dalle 14 alle 16 circa, ovvero quando i genitori venivano a prenderli. *Non sempre all'inizio era facile coinvolgere tutti* ed è per questo che ho dovuto attuare varie strategie diciamo.

I: Come era composto il gruppo classe?

R: Era rivolto a una fascia di età che andava dai 6 agli 11 anni, poiché era un dopo scuola delle scuole elementari ed *era quindi un gruppo molto vario e di varie età* e questo creava inizialmente difficoltà.

Nell'improvvisazione, di cui mi occupo, le barriere delle età vengono spesso abbattute ma è molto più difficile in questo caso anche perché vi sono riferimenti culturali nettamente diversi a quelle età rispetto a quando si ha a che fare con ragazzi o più grandi o adulti. *Per quanto riguarda la diversità culturale, c'erano bambini che venivano da famiglie provenienti da paesi e culture diverse.*

I: Come ha creato un ambiente in cui gli studenti si sentissero liberi di esprimersi?:

R: L'attività veniva svolta nella palestra in cui di solito gli alunni facevano educazione fisica. Per creare più spazio (fisico) si spostavano tutti gli strumenti/attrezzi presenti nella palestra ai lati della stanza in modo da usufruire dello spazio al massimo.

Questo, più che uno spazio sicuro in senso figurato, lasciava gli alunni più "esposti" rispetto a quanto avrebbe fatto un'aula con dei banchi (luogo più raccolto e ristretto). Gli alunni, come prima cosa, avevano il compito di riempire tutto lo spazio disponendosi in ordine sparso e senza alcun criterio se non quello, appunto, di non lasciare aree vuote della palestra.

Facendo ciò, *nei primi minuti gli studenti si sarebbero potuti adattare allo spazio in modo autonomo e abituarsi a una nuova disposizione rispetto alle ore di lezione svolte durante la mattinata (più tradizionali).*

Lo scopo di questo lavoro era anche tenerli interessati all'attività nonostante la

differenza di età, come già detto, fino alla fine della giornata di scuola.

I: Le attività sono state adattate alle caratteristiche della classe?

R: Data la difficoltà iniziale, il numeroso gruppo, che era anche molto eterogeneo, di alunni, è stato diviso a metà. *Data la difficoltà iniziale, il numeroso gruppo, che era anche molto eterogeneo, di alunni, è stato diviso a metà: chiunque non si sentisse a proprio agio a partecipare all'attività di improvvisazione teatrale era libero di creare un gruppo di gioco a sé stante senza disturbare l'attività di laboratorio di teatro.*

Questo ha, sicuramente contribuito a una maggiore libertà da parte dei bambini e nel rispetto delle regole.

Devo dire che mi è dispiaciuto ma anche questo fa parte del percorso e delle situazioni che si possono trovare in quanto persona esterne, cioè non come un vero insegnante della scuola, alla fine, io, infatti, *ero solo un ospite per questi studenti e anche se sono stato ben accolto non mi conoscevano quindi capisco la diffidenza che potevano avere nei miei confronti* soprattutto proponendo un'attività comunque diversa da quelle che loro facevano di solito.

I: Quali attività si sono rivelate più efficaci per favorire la partecipazione?

R: Ciò che ha funzionato particolarmente per chi partecipava attivamente e in modo costante all'attività di improvvisazione ha mostrato, soprattutto all'inizio, *più facilità nello svolgere l'attività quando si dava loro indicazioni chiare e precise*, ad esempio, io dicevo: vi trovate in un supermercato e state facendo la spesa per una festività, o, ancora, dicevo loro di dire e mimare tre attività che avrebbero voluto fare durante l'estate oppure dicevo di creare in gruppo di qualsiasi cosa come un aeroplano, un elefante, una macchina ecc.

Questo tipo di esercizi sembravano creare lo stesso entusiasmo in tutti quanti gli alunni allo stesso modo indipendentemente dall'età da quello che notavo con le loro maestre.

I: In che modo il teatro ha favorito l'inclusione degli studenti?

R: Il potere del teatro, e nel mio caso nello specifico dell'improvvisazione, è quella di mettere tutti realmente sullo stesso piano ed eliminare le apparenti differenze tra i bambini. *Il fatto che il teatro si basi molto sulla gestualità, soprattutto appunto, in molti esercizi di improvvisazione che faccio, diventa automaticamente un'attività inclusiva* perché ognuno ha il suo modo di esprimere con gesti o espressioni quello che vuole comunicare

I: Le differenze culturali venivano valorizzate oppure il teatro creava un linguaggio comune?

R: Essendosi divisa in modo naturale, la classe, che appunto si era suddivisa in base a chi voleva partecipare e chi no, ha creato una scrematura naturale di chi era più predisposto e anche volenteroso a partecipare a questa attività. Infatti, *devo dire che anche bambini, che mi era stato riferito provenire da background culturali diversi e che in alcuni casi avevano difficoltà ancora a comunicare bene in italiano, partecipavano tranquillamente* e al massimo a loro riservavo un po' più di pazienza se non capivano qualche consegna ma a volte solo guardando quello che vedevano fare gli altri compagni avevano le idee chiare.

Le differenze di sesso, età, ceto sociale, religione e contesto culturale spariscono.

Per quanto riguarda i bambini, invece, le attività di teatro fanno capire allo studente che il proprio compagno di classe, con cui si può avere un carattere non compatibile, ha all'interno di sé un mondo intero da esplorare e questo le ore tradizionali di scuola non lo riesce a fare.

I: Ha osservato cambiamenti nel clima della classe al termine del percorso?

R: Devo dire che *ho visto dei bambini che all'inizio mi sembravano più isolati fare amicizia e aprirsi di più* sia con me, che comunque ero uno sconosciuto, ma soprattutto con il resto dei compagni, pure di classi diverse.

I: Ha notato cambiamenti significativi negli studenti sul piano personale?

R: Come già io vedo nei miei corsi serali (di teatro) che svolgo, il teatro è davvero uno strumento potente per far aprire le persone e *fargli trovare una nuova stima di sé stessi*, e parlo di persone di tutte le età! Io questi cambiamenti li vedo e li ho visti su ragazzini di 10 anni e su adulti di 50 e, nel caso di questa attività, ho notato, nonostante sia difficile per me dire qualcosa di certo essendo una persona esterna alla scuola, un cambiamento nella timidezza di certi bambini. Alcuni, infatti, verso la fine del percorso parlavano a voce più alta o non avevano paura di fare domande o di avvicinarsi al resto dei compagni di scuola di età diverse. Questo è quello che ho potuto notare nelle ore della mia attività di teatro.

I: Quale contributo possono offrire il teatro e le performing arts ai processi di inclusione e integrazione nella scuola?

R: Il teatro fa bene a tutti per questo nella scuola dovrebbe essere un'esperienza che tutti devono avere l'onore di sperimentare. *La scuola tradizionale, crea indirettamente competizione tra coetanei* attraverso i voti o i l'approccio che talvolta hanno gli insegnanti nei loro confronti. *Il teatro, invece, abbatte questi preconcetti e di mettere sullo stesso piano i suoi partecipanti* e, per mia esperienza personale, salvo rari casi, questo approccio funziona.

Trascrizione intervista 2

I: Quali erano gli obiettivi principali del percorso e a quale fascia d'età era rivolto?

R: Allora, era una classe della scuola primaria, una quarta elementare e l'obiettivo, anche se poi c'era anche quello non era tanto lo spettacolo finale, anche se poi c'era anche quello naturalmente. *Quello che interessava a me era il percorso* e poi io faccio teatro da tanti anni quindi so che la cosa importante è quella. In più è una scuola a tempo pieno quindi *mi interessava anche fare un'attività che al pomeriggio non li stancasse troppo* e diventa difficile tenere dei bambini seduti sui banchi per otto ore. *Volevo che i bambini si rilassassero* ma volevo che questo laboratorio avesse anche un senso *perché alla loro età è importantissimo imparare a esprimersi liberamente [...]* quella è l'età in cui ti rimangono più impressi questi insegnamenti. Immaginavo, poi, che sarebbe successo ma comunque *il laboratorio di teatro aveva anche l'obiettivo di mostrarmi delle capacità dei miei alunni che magari in classe non erano mai uscite*. Quindi diciamo che lo spettacolo era il punto di arrivo, anche perché i bambini erano felici e più motivati così, ma *dietro c'era tutto un lavoro sulla voce, sul corpo, sulle emozioni e sul rapportarsi con i propri compagni* anche. Era una classe unita eh però ha aiutato comunque tanti bambini ad aprirsi di più.

I: Come era composto il gruppo classe?

R: *Era una classe abbastanza eterogenea* questa ma insomma diciamo come tante classi della scuola primaria. *C'erano i bambini più vivaci, che partecipavano subito a tutti e a cui piaceva essere sempre in mostra, e altri invece sempre timidi, più silenziosi* che forse non erano tanto contenti all'inizio quando proponevo queste attività. Ma poi alla fine tutti rimanevano contenti del lavoro, anche questi qui più timidi. C'erano sì anche bambini con situazioni diverse alle spalle quello sì eh assolutamente perché anche se questo paesino è una realtà piccola queste cose non mancano mai. Ma devo dire che forse io oltre ad essere una maestra per loro, facevo anche un po' da mamma e loro sapevano che erano come i miei bambini quindi anche quelli più schivi non hanno mai mostrato particolari problemi comportamentali in classe se devo essere sincera. *C'erano poi, sì anche bambini che avevano genitori che venivano da paesi diversi ma*

nessuno (degli studenti) aveva problemi con l'italiano, anzi, mi stupiva sempre vedere in certe occasioni la loro ricchezza linguistica e anche culturale. Tutti partecipavano normalmente in classe, e anzi, direi che *queste diversità sono state una grande ricchezza per tutta la classe*, non solo per questo laboratorio ma proprio in generale!

I: Come ha creato un ambiente in cui gli studenti si sentissero liberi di esprimersi?

R: Allora, la classe, come ti dicevo era già unita ma comunque c'è sempre un po' per tutti la paura di mettersi in mostra e provare a recitare e *infatti gli esercizi che gli facevo fare all'inizio avevano proprio l'obiettivo di far aprire di più tutti i bambini e soprattutto, naturalmente, quelli più timidi. Facevamo esercizi con il corpo* in modo che non ci fosse imbarazzo nel muoversi liberamente, esercizi di presentazione e cose così. Ho un intero file con tutti gli esercizi che mi ero segnata che volevo fargli fare per prepararli a fare questo laboratorio perché è una cosa che ho fatto anche io, che sono adulta, quando ho iniziato a fare teatro.

La cosa difficile è fargli capire che non devono aver paura di sbagliare è questa la cosa bella del teatro cioè che dopo non hai più paura di come ti mostri perché è un gioco, è un modo per lasciarsi andare ma non è sempre facile questo.

I: Le attività sono state adattate alle caratteristiche della classe?

R: Assolutamente sì perché comunque ogni classe è diversa e una maestra che segue la stessa classe nel corso degli anni impara comunque a conoscere bene i suoi studenti quindi, con questa classe qui, ad esempio, sapevo come pormi perché ormai li conoscevo da quasi quattro anni. Ci sono comunque degli esercizi che per sciogliersi, iniziare ad aprirsi un po' di più sono uguali per tutti, ma *io sapevo chi non doveva forzare a fare queste attività*. Comunque poi anche più timidi vedendo i loro amici, e tutti quanti fare gli esercizi e divertirsi, *piano piano hanno perso l'imbarazzo*.

I: Quali attività si sono rivelate più efficaci per favorire la partecipazione?

R: *Le attività basate sul gioco teatrale sono state sicuramente quelle che funzionavano di più per far partecipare tutti*. In generale piacevano gli esercizi sul movimento e tutte quelle consegne che io davo che comprendevano l'intero gruppo. Ad esempio se io

dicevo: “adesso siete un gruppo di elefanti” e i bambini dovevano, quindi, far finta di essere una mandria di elefanti, tutti partecipavano perché vedevano che *ognuno era impegnato e quindi non avevano paura del giudizio*. Si vede sempre chi è più imbarazzato e chi meno però per questo è importante ripetere questi esercizi finché tutti si sciolgono.

I: In che modo il teatro ha favorito l'inclusione degli studenti?

R: *Il teatro ha una grande forza inclusiva perché non passa solo attraverso le parole* ma ci sono tanti elementi *e ognuno usa quello che riesce a padroneggiare meglio*: chi è espressivo con lo sguardo, chi non ha paura di essere espressivo con il corpo anche. *Sembrava proprio che ci fosse un linguaggio comune* che andava davvero oltre alle differenze eh...non lo dico per dire. Nonostante, come ti ho detto, fosse una classe unita ho visto un legame decisamente più forte durante e dopo questo lavoro perché *i bambini hanno proprio imparato a collaborare*, anche, a volte, senza delle mie indicazioni dirette.

I: Le differenze culturali venivano valorizzate oppure il teatro creava un linguaggio comune?

R: Secondo me entrambe le cose nel senso che, da una parte, *ogni bambino portava anche inconsciamente la propria esperienza*, la propria sensibilità, il proprio modo di essere. Dall'altra parte, però, *si creava appunto questo linguaggio comune che aiutava tutti a partecipare* a modo proprio. Questa cosa l'ho vista anche con i genitori perché alla fine del percorso avevamo organizzato una rappresentazione teatrale anche con loro senza dire niente ai bambini. Ovviamente non ti dico la sorpresa (per i bambini) nel vedere i genitori sul palco subito dopo di loro il giorno dello spettacolo finale di fine anno. È stato bellissimo anche per me perché comunque ho visto partecipare genitori che venivano da altri paesi, di culture diverse e che magari per loro costume hanno fatto certe parti specifiche e ho cambiato un po' il copione per non creare difficoltà a chi non era troppo fluente in italiano. Sono stati dei momenti molto belli, oltre che alla fine, anche durante la preparazione dello spettacolo perché genitori che non si conoscevano bene tra di loro hanno riso e si sono divertiti proprio come i loro figli.

I: Ha osservato cambiamenti nel clima della classe al termine del percorso?

R: Sì, decisamente sì! *Ho proprio visto una maggiore unione del gruppo classe e ho notato che si ascoltavano di più, c'erano meno litigi tra i bambini con i caratteri più forti e turbolenti e nei bambini più timidi, invece, ho notato un'apertura grandissima perché vedevo che anche con me erano molto meno timidi, più sciolti.*

I: Ha notato cambiamenti significativi negli studenti sul piano personale?

R: Sì anche da questo punto di vista ho visto dei grandissimi cambiamenti. *Chi nelle attività scolastiche più tradizionali, diciamo, facevano più fatica, durante il laboratorio mostrava moltissima espressività. Chi ha sempre fatto più fatica di altri a stare attento in classe, o era meno preciso nei compiti poi mostrava, però, nel teatro proprio un animo creativo e una predisposizione a stare in scena. Poi, vedendo i loro risultati positivi nel teatro, hanno avuto una grandissima crescita di autostima anche dopo nel resto delle materie perché si impegnavano di più, o stavano più attenti insomma per sentirsi dire gli stessi complimenti e probabilmente anche perché avevano capito che anche loro, come altri, potevano essere bravi a scuola come il resto dei loro compagni.*

I: Quale contributo possono offrire il teatro e le performing arts ai processi di inclusione e integrazione nella scuola?

R: Per la mia esperienza posso dire che il teatro è una risorsa davvero importante soprattutto per certe età ma in realtà per chiunque ma io, da insegnante, posso dire che svolgere attività di questo genere a scuola è di grandissimo aiuto per i ragazzi. *Il teatro coinvolge moltissimi aspetti della persona e in più offre proprio uno spazio diverso, per i bambini e per i ragazzi, dove esprimersi e non sentirsi giudicati perché purtroppo, in questo modo, c'è tanta competizione: sia a scuola che nello sport, mentre, nel teatro nessuno vince e né perde. L'unico obiettivo nel teatro è, io dico nel caso e della mia classe ad esempio, collaborare, stare insieme, rispettare l'altro. Purtroppo tutti questi valori vengono meno al giorno d'oggi secondo me quindi attività di questo genere nelle scuole, che aprano uno spazio accogliente è importantissimo per formare gli studenti.*

Trascrizione intervista 3

I: Quali erano gli obiettivi principali del percorso e a quale fascia d'età era rivolto?

R: Allora, il progetto era rivolto principalmente a studenti della scuola secondaria di primo grado e quindi a una scuola media e si svolgeva durante le ore pomeridiane di una scuola a tempo pieno e che, quindi, avevano (gli studenti) ore di lezione anche al pomeriggio.

L'obiettivo iniziale era quello di *offrire ai ragazzi, comunque, un'attività diversa dalla didattica tradizionale*, soprattutto poi in una fascia oraria in cui gli studenti spesso sono stanchi e meno concentrati. Per questo io ho pensato a un laboratorio di teatro per le ore pomeridiane pensando che fosse una cosa più fattibile rispetto a una lezione frontale, ma non aveva una funzione puramente ricreativa: con il teatro io volevo cercare di *creare uno spazio espressivo* per questi ragazzi e anche, mi aspettavo, che un'attività come questa fosse capace di *coinvolgere tutti gli studenti della classe*. In quanto insegnante di francese *utilizzavo solitamente, come in questo caso, anche testi teatrali francesi*, come L'Avaro di Molière, che è l'opera che ho utilizzato più anni perché ho notato che riscuoteva successo tra gli alunni.

I: Come era composto il gruppo classe?

R: Le *classi con cui o svolto questa attività di teatro sono state quasi sempre eterogenee* sia dal punto di vista culturale sia dal punto di vista delle situazioni personali e familiari. In alcune scuole erano presenti studenti con difficoltà di apprendimento e *fragilità o situazioni familiari e situazioni un po' difficili*.

IO: Come ha creato un ambiente in cui gli studenti si sentissero liberi di esprimersi?

R: All'inizio *gli studenti non prendevano molto seriamente un'attività di teatro*, probabilmente anche perché era un laboratorio pomeridiano, nonostante fosse parte dell'orario scolastico, ed era comunque un'attività distante dalle lezioni frontali più tradizionali. Con il tempo, *il coinvolgimento, però, in realtà mi sembrava crescesse* e non ci potevo quasi credere sapendo com'era la mia classe.

La docente sottolineava molto *l'importanza del gruppo e della partecipazione attiva*. Gli studenti non si limitavano a recitare! Mi hanno aiutata in tutta la costruzione dello

spettacolo, *si occupavano anche dei costumi e della scenografia*. Io stessa ricordo di aver cucito personalmente molti costumi insieme ai ragazzi, e questo probabilmente ha aiutato perché, volendo o no, *ha creato un ambiente collaborativo e molto meno gerarchico*. Non dico che mi vedessero come una di loro (gli studenti) ma io sicuramente mi sentivo più vicina del solito a questi miei alunni. Ha aiutato tanto anche me nel rapporto con loro.

I: Le attività sono state adattate alle caratteristiche della classe?

R: Dal punto di vista metodologico, il lavoro si concentrava più che altro sulla recitazione e sul testo, ma all'inizio è stato necessario fare anche *esercizi teatrali legati alla voce, alla presenza scenica e al movimento nello spazio*. Senza questo tipo di esercizi, non dico sia impossibile coinvolgere una classe di questa età, però comunque è molto difficile perché è proprio attraverso questi esercizi che ci si apre di più e si impara come muoversi in scena rispettando le regole del teatro.

I: Quali attività si sono rivelate più efficaci per favorire la partecipazione?

R: L'attività che ha più aiutato, secondo me, è stato il "camminare nello spazio", hanno aiutato molto gli studenti a prendere consapevolezza del corpo e *li hanno aiutati nella relazione con gli altri compagni di classe*. Gli studenti non si limitavano a recitare perché contribuivano in modo concreto alla costruzione dello spettacolo perché sai, ti dicevo, facevano i costumi, o mi aiutavano come riuscivano, chiedevano anche ai loro genitori di cucire qualcosa per la scena e hanno costruito la scenografia. Io stessa ricordo di aver cucito personalmente molti costumi, e anche fino a tardi pur di finirli giusto in tempo per le prove nelle settimane prima dello spettacolo. Loro (gli studenti) erano felicissimi quando mi vedevano arrivare a lezione alla mattina con pezzi di costume per le prove che facevamo al pomeriggio.

I: In che modo il teatro ha favorito l'inclusione degli studenti?

R: In particolare ti racconto *il caso di un ragazzo autistico* che faceva parte della classe che partecipava al laboratorio teatrale pomeridiano. Il ragazzo aveva tante difficoltà nel mantenere l'attenzione e nel seguire le indicazioni durante le attività scolastiche nel quotidiano; era affiancato sempre da un'insegnante di sostegno e spesso faticava anche a

gestire il proprio comportamento.

Nonostante le difficoltà iniziali, durante il laboratorio teatrale questo ragazzo ha mostrato sempre più grandi miglioramenti. *Con il tempo è anche riuscito a seguire le indicazioni che gli davo e a partecipare di più alle prove. Ed è per questo che poi abbiamo deciso di affidargli il ruolo principale nello spettacolo ne L'Avaro, di Molière.*

Quando il ragazzo è entrato in scena, non puoi neanche immaginare, io mi sono emozionata perché *i compagni lo hanno accolto entusiasmo* e lo incoraggiavano, gli applaudivano. Lui è rimasto così colpito da questa reazione così positiva, che è rimasto sul palco anche più di quello che doveva! Questo ragazzo, infatti, ti dico che non aveva problemi di essere escluso dai compagni. Il suo isolamento derivava dalla sua condizione perché aveva difficoltà costante nel partecipare alla vita di classe come gli altri suoi compagni a causa del suo autismo. Con il teatro, però, aveva avuto la possibilità di assumere un ruolo centrale che lui non aveva mai provato probabilmente nella sua vita e *si è sentito molto valorizzato probabilmente.*

I: Le differenze culturali venivano valorizzate oppure il teatro creava un linguaggio comune?

R: Le classi con cui ho svolto questa attività di teatro sono state sempre eterogenee in qualche modo sia dal punto di vista culturale sia dal punto di vista delle situazioni personali e familiari. In questo caso è stata più una situazione di diversità per via dello studente con una forte forma di autismo.

I: Ha osservato cambiamenti nel clima della classe al termine del percorso?

R: I cambiamenti più evidenti riguardavano, appunto, soprattutto la coesione del gruppo e il coinvolgimento degli studenti. Anche ragazzi, come quello di cui ti ho parlato, o che erano poco interessati all'inizio, finivano poi sempre per partecipare al progetto perché comunque si sentivano responsabili dello spettacolo finale e collaboravano tra loro.

I: Ha notato cambiamenti significativi negli studenti sul piano personale?

R: *Al termine del percorso, anche i genitori mi hanno riportato cambiamenti importanti nel comportamento di loro figlio perché mi hanno detto che era molto più calmo, anche*

a casa, e ascoltava di più.

Un altro caso che mi è capitato, invece, riguarda un'esperienza svolta quando mi ero trasferita in un'altra zona e ho lavorato sempre in una scuola media, ma della periferia milanese, in un contesto sociale un po' diverso da quelli a cui ero abituata cioè più di provincia in campagna. In quella situazione emergeva sicuramente uno studente molto, ma molto oppositivo nei confronti degli insegnanti e un po' di tutte le figure di autorità della sua vita ed era veramente difficile da coinvolgere. *Proveniva da una realtà familiare fragile* e aveva sempre *atteggiamenti provocatori e di sfida con tutti noi insegnanti*, me compresa poi forse ancora di più perché ero nuova.

Anche in questo caso il laboratorio teatrale è stato difficile da gestire all'inizio. Il ragazzo prendeva poco seriamente le attività e mostrava totale disinteresse verso le regole tanto da uscire dalla classe quasi ogni volta. Col tempo, vedendo la partecipazione del resto della classe, *ha iniziato piano piano a partecipare*: mostrava momenti di vulnerabilità stranamente e iniziava anche a *mostrare più fiducia l'adulto*, quindi in questo caso me ma anche altre professoresse hanno notato questo suo nuovo atteggiamento anche con loro.

I: Quale contributo possono offrire il teatro e le performing arts ai processi di inclusione e integrazione nella scuola?

R: Quello che ho potuto constatare nei miei anni di lavoro è che, ogni volta che ho fatto svolgere queste attività di teatro, *ho notato come gli studenti avessero bisogno di sentirsi visti e riconosciuti non soltanto per il loro rendimento scolastico*, ma anche per la loro presenza e per la loro creatività e per espressività.

In un'attività di teatro come quella che ho svolto, il gruppo e la condivisione di un obiettivo comune sono davvero fondamentali e i ragazzi, con il tempo, anche se sono tutti molto diversi tra loro, sono riusciti sempre e comunque a creare uno spazio di partecipazione e anche di condivisione (del risultato finale).

A differenza delle lezioni normali, alla fine, se ci pensi, il teatro coinvolge tante cose corpo, voce, emozioni e la relazione con gli altri e , quindi, ognuno può capire il suo dono diciamo e appena lo capisce si sente automaticamente un po' più fiero di sé, se gli insegnanti gli riconoscono la bravura. Per questo motivo è veramente uno strumento efficace che è capace di creare inclusione e costruzione di un clima di classe più aperto e

collaborativo, anche in classi in cui a volte mi sarebbe sembrato molto difficile. Un'altra cosa, secondo me, che fa davvero la differenza *nel teatro*, è *il fatto che ognuno ha la capacità di mostrarsi in modo diverso rispetto ai ruoli abitualmente assunti in classe* e che inconsciamente ci si sente di dover mantenere ma così non si fa mai uscire il proprio vero carattere e le proprie reali capacità. È come una terapia che aiuta a conoscere meglio sé stessi e tutti dovrebbero farlo secondo me non solo i giovani.

Trascrizione intervista 4

I: Quali erano gli obiettivi principali del percorso e a quale fascia d'età era rivolto?

R: Abbiamo collaborato con due scuole: una elementare e una scuola media. Io nello specifico ho seguito un po' una prima elementare, un po' una quinta elementare e una prima media.

Allora, con la classe di prima media abbiamo fatto un progetto molto bello che si chiama "La gazza ladra: un'opera partecipata" ed è un progetto che si propone di riportare l'opera nel contemporaneo coinvolgendo la comunità. Quindi è stata una roba enorme a cui la mia classe ha partecipato preparando delle scenette di sfondo a quello che succedeva nell'opera e poi, quando l'abbiamo messo in scena, c'erano: cantanti adulti dal vivo, l'orchestra dal vivo. L'opera è stata riscritta, cioè il libretto e le musiche, da un compositore e, vabbè la durata è stata ridotta a tipo un'oretta e...musica dal vivo, compositori adulti, cantanti adulti, come già detto, e c'erano poi anche classi e tutte dalle scuole medie in su. C'erano due/tre gruppi delle medie e poi un gruppo di ragazzi di un politecnico, quindi studenti universitari, che aiutavano.

La quinta elementare, invece... io per lo spettacolo ho fatto supporto ma è stato seguito più che altro da due mie colleghe, la costruzione del saggio intendo.

Per quanto riguarda la prima elementare c'era più gioco naturalmente e però il saggio è stato molto carino: era una drammaturgia in cui loro dovevano fare un'avventura sul monte Fuji per andare a recuperare un maestro di arti marziali perduto. Posso raccontarti dei vari aspetti di tutte queste classi e mostrarti le differenze di approccio e di risultati, forse, in base a scuola, età e contesti. Però direi che la classe principale con cui ho svolto il progetto dall'inizio alla fine, poiché mi era stato assegnato quella principalmente, era la classe di prima media.

I: Come era composto il gruppo classe?

R: La (scuola) media partecipava all'attività durante le ore di italiano e quindi non era facoltativo ma *coinvolgeva tutta la classe, anche persone che non avevano mai fatto teatro o che non avevano interesse a farlo.*

Loro erano una classe mega difficile perché ci sono tanti maschi e c'è un "morbo del calcio" in quella classe e, quindi, hanno tutti questi valori incentrati sul primeggiare, sulla

furbizia e tutte queste cose qua che vedi che sono state trasmesse dalla cultura calcistica e quindi è difficile e loro *non si ascoltano, cercano sempre di fregarsene e di emergere rispetto al gruppo classe* e hanno fatto tanto casino nell'oratorio (dove facevamo le prove).

Nella classe della prima media *avevamo un bambino, *nome*, che era questo ragazzino che parlava arabo come prima lingua e lui ha fatto parecchia fatica con la lingua.* Poi, *avevamo Beatrice, una bambina cinese sullo spettro autistico* e quindi ogni tanto era difficile coinvolgerla ma alla fine è andata in scena come tutti gli altri ed è andata bene.

I: Come ha creato un ambiente in cui gli studenti si sentissero liberi di esprimersi?

R: *Partivamo sempre con le solite cose: il classico cerchio con qualche domanda oppure qualche esercizio di, appunto, botta e risposta tra le persone o di attivazione del corpo, anche di narrazione non verbale, oppure, qualche lavoro un po' più impegnativo più avanti. Abbiamo fatto un po' di lavoro sulla creazione di consapevolezza dello spazio, dell'interazione con gli altri in scena e sul ritmo, stare sulla musica e agire sulla musica, imparare ad ascoltare appunto i movimenti, cose (...).*

I: Le attività sono state adattate alle caratteristiche della classe?

R: *Ti dirò che non c'è stato bisogno di fare particolari aggiustamenti. Certo, le istruzioni, come ho detto, soprattutto per i ragazzini che ti ho menzionato, andavano ripetute più volte o ci voleva un po' di più di pazienza quando facevamo i giochi con le parole, per ascoltare il ritmo di parole e musica, a volte si perdevano un po' rispetto agli altri, ma non ci sono stati episodi di particolari difficoltà insormontabili.*

IO: Quali attività si sono rivelate più efficaci per favorire la partecipazione?

INSEGNANTE DI TEATRO 2: *Loro (gli studenti/attori) agivano in una scena dove c'era una festa e allora abbiamo chiesto che cos'era la loro festa ideale e abbiamo estrapolato delle frasi e le abbiamo messe nella drammaturgia. Quindi questa è stata una parte del lavoro.*

Per quanto riguarda la prima elementare c'era più gioco naturalmente (...) abbiamo fatto molto lavoro di movimenti in base alle situazioni, ad esempio: se c'è molto vento, se fa

molto freddo, se siamo sull'autobus e siamo seduti e (l'autobus) gira noi giriamo a destra o giriamo a sinistra, e loro si spostavano così in base a quello che dicevamo.

Però con loro, comunque, *abbiamo fatto anche dei bellissimi lavori sulle emozioni o sull'immaginazione* tipo chiudete gli occhi, immaginate un personaggio e poi immaginate che questo personaggio giri in una stanza: *come cammina? Come parla? Come si muove? Com'è fatto?* E poi rifacevamo fare queste cose in scena e questo lavoro. Era venuto benissimo!

Un'altra volta *abbiamo fatto un lavoro sulle paure con i disegni perciò (le consegne erano: disegna le tue paure, disegna il colore della paura per te e poi mostralo con il tuo corpo*, e tutti questi lavori qua sulla consapevolezza delle emozioni e della trasmissione non verbale degli stati d'animo e delle condizioni fisiche.

Stessa cosa l'abbiamo fatta anche con la quinta elementare, sempre sull'immaginazione, sulla costruzione di una loro visione. Una volta, sempre per questo discorso, abbiamo fatto un'attività dopo che abbiamo letto l'introduzione di *Alice nel paese delle Meraviglie*. Facendo riferimento a quando Alice cade nella tana del coniglio e vede le tazze di tè, il gatto, ecc. abbiamo detto come consegna: tu se entri nella tana del coniglio che cosa vedresti nella tua caduta? Glielo abbiamo fatto disegnare o scrivere e poi glielo abbiamo fatto raccontare (agli studenti di quinta elementare).

I: In che modo il teatro ha favorito l'inclusione degli studenti?

R: Il bambino di madre lingua araba, *nome*, che faceva parecchia fatica con la lingua è stato comunque molto aiutato dalla sua insegnante di italiano, che era anche la coordinatrice del nostro progetto, che, come ti dicevo, si svolgeva nelle loro ore di italiano, gli ha fatto tipo una spiegazione della storia della gazza ladra, cioè dell'opera che avremmo messo in scena, in arabo e poi in realtà il teatro è abbastanza facile farlo superando le barriere linguistiche, perché c'è un sacco di coinvolgimento del corpo e quindi comunque lui è riuscito a fare lo spettacolo con gli altri ed è andato tutto molto bene.

Poi, avevamo *nome*, una bambina cinese sullo spettro autistico e quindi ogni tanto era difficile coinvolgerla ma alla fine è andata in scena come tutti gli altri ed è andata bene.

Per la mia classe, l'aspetto di integrazione ha funzionato bene, considerando che tutti sono riusciti ad andare in scena con entusiasmo.

nome del ragazzino di madrelingua araba ha avuto un po' di difficoltà a dire le sue battute ma solo probabilmente per l'emozione di dover parlare di fronte a tutti una lingua in cui non è ancora del tutto fluente ma è stato bravo come gli altri.

L'insegnante di italiano che aveva coordinato il progetto, poi, era bravissima quindi ha fatto di tutto per includere tutti allo stesso modo e facilitarli per quanto riguarda la lingua.

I: Le differenze culturali venivano valorizzate oppure il teatro creava un linguaggio comune?

R: *L'insegnante di italiano, che era anche la coordinatrice del nostro progetto, che, come ti dicevo, si svolgeva nelle loro ore di italiano, s'è tradotta la spiegazione della storia della gatta ladra, cioè dell'opera che avremmo messo in scena, in arabo, come già detto e quindi poi quello devo dire è bastato. La ragazzina di origine cinese, nello spettro autistico, aveva talvolta problemi di pronuncia ma il teatro ha tante forme di espressione perché c'è un sacco di coinvolgimento del corpo e quindi comunque entrambi sono riusciti a fare lo spettacolo con gli altri ed è andato tutto molto bene.*

I: Ha osservato cambiamenti nel clima della classe al termine del percorso?

R: La prima media ha fatto un grandissimo cambiamento, oltre a questi due alunni che avevano queste difficoltà, uno linguistico e l'altra ragazzina leggermente linguistico e anche per quanto riguarda le problematiche che le dava la sua forma di autismo nell'esprimersi e comportarsi come gli altri suoi compagni.

All'inizio, per quanto riguarda tutta la classe, sembrava impossibile riuscire a fare lo spettacolo ma nelle ultime lezioni si è proprio notato tutto l'impegno e la voglia che ci mettevano nel fare tutto bene e nel fare in modo che lo facessero tutti.

Si correggevano anche tra loro e si dicevano a vicenda di stare zitti quando gli altri facevano troppa confusione, cosa che all'inizio non esisteva.

Alla fine, però, si sono divertiti e le insegnanti erano entusiaste anche loro. Erano tutti contenti il giorno dello spettacolo.

I: Ha notato cambiamenti significativi negli studenti sul piano personale?

R: Un episodio significativo secondo me è stato il fatto che lui avesse una battuta che era: “il padrone tornerà” e a causa del suo accento e della sua pronuncia in questa frase *i suoi compagni inizialmente non vedevano l’ora che la dicesse solo perché trovavano che lo dicesse in modo buffo* e questa cosa lui (lo studente) un giorno l’ha riferito all’insegnante perché lo faceva stare particolarmente male.

L’insegnante l’ha riportato alla classe e per fortuna subito ha smesso di suscitare risate tra la classe.

Ma, nonostante fosse una prima media e ci fossero delle dinamiche strane, date sia dall’età e anche dal fatto, a detta dell’insegnante, che venissero tutti da scuole elementari diverse e quindi gli alunni dovevano ritrovare il loro spazio nel gruppo classe a livello sociale, a parte questo episodio spiacevole avevano rispetto l’uno dell’altra, anche se chiaramente c’era sempre qualcuno che voleva emergere rispetto agli altri e si prendeva un po’ più di spazio mentre qualcuno, invece, “spariva”. Però, a parte questo, ripeto, non c’è stato altro per fortuna che rimandasse a una classe che discriminava.

I: Quale contributo possono offrire il teatro e le performing arts ai processi di inclusione e integrazione nella scuola?

R: Lavorando a questo progetto *c’è stata una parte di lavoro sul costruire una consapevolezza* ed è questo, secondo me, quello che *le performing arts creano nelle persone e che aiutano proprio all’inclusione e all’integrazione perché, attraverso gli esercizi e al lavoro di gruppo*, non solo si crea una consapevolezza di sé ma anche delle persone del proprio gruppo con cui si lavora ed è questo che aiuta maggiormente. Il fatto che *i movimenti del corpo, l’espressività o la gestualità siano linguaggi universali* rende il teatro una disciplina molto, molto inclusiva.

Bibliografia

Volumi e monografie

Aucouturier, B., & Lapierre, A. (1982). Bruno. *Psicomotricità e terapia*. Piccin Editore.

Bagnariol, M. (2017). *I nuovi setting dell'aula inclusiva*. Erickson.

Barba, E. (1993). *La canoa di carta. Trattato di Antropologia Teatrale*. Il Mulino.

Barba, E., & Savarese, N. (2011). *L'arte segreta dell'attore. Un dizionario di antropologia teatrale*. Edizioni di Pagina.

Boal, A. (1993). *Theater of the Oppressed. Theatre Communications Group*. (Opera originale pubblicata nel 1971).

Boal, A. (1995). *L'arcobaleno del desiderio*. La Meridiana.

Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.

Bourdieu, P. (1980). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Il Mulino.

Bricco, M. (2001). *Alfabeto Teatro*. Erickson.

Carullo, A. (2018). *Spazi educativi e architettura scolastica. Progettare per l'infanzia*. FrancoAngeli.

Compagno, G. (2019). *Drama teaching design. Pensa MultiMedia*. (Citato in Moscato et al., 2022).

D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy: A critical analysis*. Sense Publishers.

Damasio, A. R. (1995). *L'errore di Cartesio: Emozione, ragione e cervello umano*. Adelphi.

- Demetrio, D. (2009). *La scrittura come crepa nel muro*. Mondadori.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina. (Trad. it. 2014).
- Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1916).
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*. Erickson.
- Ellerani, P. (2014). *Ambienti per apprendere. Progettare spazi educativi per una scuola inclusiva*. FrancoAngeli.
- Even, S. (2003). *Drama Grammatik*. Iudicium.
- Feldenkrais, M. (1991). *Le basi del metodo per la consapevolezza dei processi psicomotori*. Astrolabio. (Opera originale pubblicata nel 1981).
- Galimberti, U. (2009). *Il corpo*. Feltrinelli.
- Gamelli, I. (2001). *Pedagogia del corpo*. Meltemi.
- Gamelli, I. (2013). *A scuola in tutti i sensi*. Pearson.
- Gardner, H. (1993). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 1983).
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Rizzoli.

Grotowski, J. (1970). *Per un teatro povero*. Bulzoni Editore. (Opera originale pubblicata nel 1968).

Ianes, D., & Macchia, V. (2009). *La scuola inclusiva. Una nuova prospettiva per l'educazione*. Erickson.

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon. (Citato in Botes, 2014).

Margiotta, U. (1997). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*. Armando.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenologia della percezione*. Bompiani. (Trad. it. 1965).

Montessori, M. (1948). *La scoperta del bambino*. Garzanti.

Morin, E. (2005). *Introduzione al pensiero complesso*. Cortina.

Patel, A. D. (2010). *Music, Language, and the Brain*. Oxford University Press. (Citato in Peconio et al., 2022).

Piaget, J. (1970). *Psicologia e sviluppo mentale del bambino*. Einaudi.

Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Raffaello Cortina.

Sacks, O. (2007). *Musicophilia: Tales of music and the brain*. Picador. (Citato in Peconio et al., 2022).

Schechner, R. (1988). *Performance theory*. Routledge.

Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Zentrum für pädagogische Berufspraxis. (Citato in Botes, 2014).

Sen, A. (2000). *La libertà individuale come impegno sociale*. Laterza.

Sibilio, M. (2002). *Il corpo intelligente. L'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*. Esselibri.

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

Soresi, S., Nota, L., & Wehmeyer, M. L. (2011). *La qualità della vita delle persone con disabilità*. Erickson. (Citato in Tognetti, 2023).

Spitzer, M. (2009). *Aufklärung 2.0. Gehirnforschung und Selbsterkenntnis*. Schattauer. (Citato in Botes, 2014).

Stanislavskij, K. S. (2008). *Il lavoro dell'attore su se stesso*. Laterza.

Taylor, D. (2003). *The archive and the repertoire: Performing cultural memory in the Americas*. Duke University Press.

Winnicott, D. W. (2005). *Il bambino, la famiglia e il mondo esterno*. Magi. (Opera originale pubblicata nel 1964).

Articoli in rivista e saggi in volumi

Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3-17.

Bagnariol, M. (2017). I nuovi setting dell'aula inclusiva: una sperimentazione nella scuola secondaria di primo grado. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(1), 1-18.

Botes, P. (2014). *Le performing arts nel curricolo scolastico per l'apprendimento delle lingue straniere* (Tesi di dottorato). Università degli Studi Roma Tre. [Si veda anche il capitolo interno: "Apprendere e insegnare con testa, cuore e mano", pp. 37-85].

- Caprino, E., Galletti, G., & Moscato, M. (2022). Quando lo spazio include: Progettare ambienti di apprendimento inclusivi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(1), 33-50.
- Colombo, M. (2014). Apprendimenti non formali e informali in un contesto educativo formale integrato con le arti performative in quattro scuole elementari del Canton Ticino. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 36(3), 407-434.
- Corbett, B. A., Key, A. P., Qualls, L., Fecteau, S., Newsom, C., Coke, C., & Yoder, P. (2016). Improvement in social competence using a randomized trial of a theatre intervention for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2), 658-672.
- De Pascalis, P. (2014). Teatro e recidiva: un binomio possibile? In *Atti del Convegno Nazionale di Teatro in Carcere*. Centro Studi Enrico Maria Salerno. (Citato in Minoia, 2017).
- Deriu, F. (2011). Arti performative e performatività delle arti come concetti ‘intrinsecamente controversi’. *Mantichora. Italian Journal of Performance Studies*, 1, 178-192.
- Gallese, V. (2008). La molteplicità condivisa. Dai neuroni specchio all'intersoggettività. *Sistemi Intelligenti*, 20(1), 49-68.
- Küppers, A. (2011). Wozu taugen cooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen. In A. Küppers, T. Schmidt, & M. Walter (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht* (pp. 32-52). Julius Klinkhardt. (Citato in Botes, 2014).
- Meldolesi, C. (1994). Immaginazione contro emarginazione. *Teatro e Storia*, 16(1), 41-68. (Citato in Minoia, 2017).
- Minoia, V. (2017). Teatro come educazione all'alterità. *Educazione interculturale*, 15(2), 99-114. <https://doi.org/10.14605/EL1521708>
- Mosa, E. (2024). Architetture pedagogiche: oltre l'aula. *INDIRE Ricerche*, 1(1), 1-30.
- Moscato, M., Pedone, F., & Costanza, C. (2022). Alumni in fabula. Rappresentazione e promozione di valori inclusivi mediante l'uso di arti performative nella formazione dei futuri docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(1), 190-201. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-15>

Peconio, G., Rossi, M., Scarinci, A., & Corriero, M. (2022). Performing arts and music psychopedagogy: how to promote inclusion through music. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 6(3), 1-8. <https://doi.org/10.32043/gsd.v6i3.702>

Shakespeare, T. (2006). The Social Model of Disability. In L. J. Davis (Ed.), *The Disability Studies Reader* (2nd ed., pp. 197-204). Routledge. (Citato in Tognetti, 2023).

Sinigaglia, C. (2013). Lo spazio del corpo e il potere dell'azione. In AA.VV., *Il corpo e la rete. Strumenti di apprendimento interculturale* (pp. 101-124). Fondazione Intercultura.

Spina, S. (2024). Co-progettare gli spazi educativi. *INDIRE Ricerche*, 1(1), 1-20.

Walicki, M. (2024). Lo spazio come ambiente di apprendimento. *INDIRE Ricerche*, 1(1), 1-25.

Weyland, B., & Falanga, M. (2022). Lo spazio come dispositivo pedagogico-didattico. *Studium Educationis*, 23(1), 78-92.

Weyland, B., & Zini, P. (2023). Pedagogia e architettura nella progettazione degli edifici scolastici. *Studium Educationis*, 24(2), 45-62.

Zardi, A. (2023). Contro l'oblio: pratiche artistiche e ipotesi di ricerca per la danza del futuro. *Antropologia e Teatro*, 16, 155-183. <https://doi.org/10.6092/issn.2039-2281/18683>

Zini, P., & Weyland, B. (2025). Il laboratorio EDEN: ricerca, azione e formazione sullo spazio della scuola. *Studium Educationis*, 26(1), 30-48.

Testi e documenti accademici

Botes, P. (2014). *Le performing arts nel curriculum scolastico per l'apprendimento delle lingue straniere* (Tesi di dottorato). Università degli Studi Roma Tre.

D'Ambrosio, M. (2015). *Teatro come pratica pedagogica. Ricerca-azione per la formazione al Teatro-Scuola*. Pensa MultiMedia.

Martino, M. (2019). *Lo spazio come sistema di significazione nella progettazione educativa* (Tesi di laurea). Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Tognetti, A. (2023). *Inclusione in atto: il contributo dei teatri inclusivi* (Tesi di laurea). Università degli Studi di Padova.

Sitografia

CASEL. (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. <https://casel.org>

Education First. (2013). *EF English Proficiency Index*. <https://www.ef-italia.it/~/media/efcom/epi/2014/full-reports/ef-epi-2013-report-it.pdf>

Happybabies. (2025). *L'ambiente come terzo educatore*. <https://www.happybabies.it/lambiente-come-terzo-educatore/>

Heathcote, D. (1970s). *Teacher-in-Role as a Drama Strategy*. <https://www.mantleoftheexpert.com>

IC Raffaello. (2026). *D.A.D.A. Didattiche per Ambienti di Apprendimento*. <https://www.icraffaello.edu.it/dada>

International Noh Institute. (s.d.). *Activities and training programs*. <https://internationalnohinstitute.com> (Nota: "s.d." significa "senza data")

Jamieson, H. (2011). *ADHD and Drama: The Positive Impact of Performing Arts*. <https://www.adhdanddrama.com>

Krashen, S. D. (1976). *Formal and Informal Linguistic Environments in Language Acquisition and Language Learning*. <https://www.sdkrashen.com>

Schewe, M., & Even, S. (2014, maggio). *Pedagogy in Transition: Paving the Way towards Teaching and Learning Culture* [Relazione presentata alla International Conference: Performative Teaching, Learning and Research]. University College Cork. <https://www.ucc.ie/en/scenario/scenarioforum/scenarioforum-conference2014>

Scuola.net. (2025). *Spazio scuola: il futuro degli ambienti di apprendimento*. <https://www.scuola.net/spazio-scuola>

Tecnica della Scuola. (2025). *Scuola D.A.D.A.: aule tematiche e flessibili*. <https://www.tecnicadellascuola.it/scuola-dada>

Tuttoscuola. (2025). *Lo spazio come dispositivo pedagogico*. <https://www.tuttoscuola.it/spazio-pedagogico>

Università degli Studi di Palermo. (2022). *Laboratorio di Pedagogia Speciale – Progetto Alumni in fabula*. <https://www.unipa.it>

UPCommons. (2025). *Ambienti di apprendimento e Universal Design*. <https://upcommons.upc.edu/universal-design>

Documenti istituzionali

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.

Fondazione Giovanni Agnelli. (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Laterza.

ISTAT. (2013). *Rapporto annuale 2013. La situazione del Paese*. Istituto Nazionale di Statistica.

MIUR. (2007). *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

MIUR. (2013). *TALIS 2013. Rapporto nazionale*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

MIUR. (2015). *Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* (Gazzetta Ufficiale n. 162 del 15-7-2015).

MIUR. (2016). *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali per l'anno scolastico 2016/2017*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

OCSE. (2013). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing.

OMS. (1994). *Life skills education per bambini ed adolescenti nelle scuole*. Organizzazione Mondiale della Sanità.

ONU. (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Assemblea Generale delle Nazioni Unite.

UNESCO. (1994). *Dichiarazione di Salamanca e linee-guida per l'azione sui bisogni educativi speciali*. UNESCO.

UNESCO. (2003). *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*. UNESCO.

Ulteriori approfondimenti

Biesta, G. (2015). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.

Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva*. Guerini Scientifica.

Compagno, G. (2019). *Drama teaching design*. Pensa MultiMedia.

Even, S. (2003). *Drama Grammatik*. Iudicium.

Feldman, A., & Wilson, T. (2021). *Educational spaces and learning outcomes*. Routledge.

Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Laterza.

Gardner, H. (1993). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 1983).

Müller, C., & Petzold, R. (2006). *Bewegte Schule: Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung*. Academia Verlag.

Piaget, J. (1970). *Psicologia e sviluppo mentale del bambino*. Einaudi.

Pontremoli, A. (2015). *Elementi di teatro educativo, sociale e di comunità*. UTET.

Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Zentrum für pädagogische Berufspraxis.

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

Spitzer, M. (2009). *Aufklärung 2.0. Gehirnforschung und Selbsterkenntnis*. Schattauer.

Taylor, D. (2003). *The archive and the repertoire: Performing cultural memory in the Americas*. Duke University Press.

Vygotskij, L. S. (2008). *Pensiero e linguaggio*. Ricerche psicologiche. Laterza. (Opera originale pubblicata nel 1934).

Dichiarazione del ricorso a strumenti di Intelligenza Artificiale (IA)

La sottoscritto/a *Teresa Borlina*, matricola numero *874670*, iscritto/a presso Ca' Foscari al corso di Laurea/Laurea magistrale in *Storia delle Arti e Conservazione dei Beni Artistici*, autore/autrice dell'elaborato finale/tesi di laurea "*Performing arts come spazio sicuro: pratiche pedagogiche per l'inclusione e il benessere relazionale nel contesto scolastico*", relatrice Prof.ssa Barbara Baschiera, consapevole delle sanzioni previste dall'art. 76 del Testo unico, D.P.R. 28/12/2000 n.445, e della decadenza dei benefici prevista dall'art. 75 del medesimo Testo unico in caso di dichiarazioni false o mendaci, sotto la propria personale responsabilità ai sensi degli artt. 46 e 47 del D.P.R. 28/12/2000 n. 445,

DICHIARA

- di NON aver fatto ricorso a tecnologie di intelligenza artificiale generativa per supportare vari aspetti della ricerca e della scrittura del suo elaborato finale/della sua tesi di laurea;
- ☐ di aver fatto ricorso a tecnologie di intelligenza artificiale generativa per supportare vari aspetti della ricerca e della scrittura del suo elaborato finale/della mia tesi di laurea, in particolare (per ogni punto scrivere per esteso quanto viene richiesto):
 - indicare il nome dello strumento (es. "ChatGPT" se applicazione o "GPT" se modello) con riferimento alla versione specifica (ad esempio, "ChatGPT-4, versione rilasciata a marzo 2024");
 - se sono stati utilizzati più strumenti, specificare ciascuno di essi indicandone nome e versione;
 - fornire informazioni su come è stato utilizzato lo strumento:
 - ☐ revisione e ottimizzazione dei testi per migliorare chiarezza e coerenza;
 - ☐ generazione di grafici e diagrammi per la presentazione dei dati;
 - ☐ supporto alla scrittura automatica di frasi;
 - ☐ produzione di immagini illustrative per integrare la parte metodologica;
 - ☐ altro (specificare);
 - indicare le sezioni/i capitoli interessate/interessati;
 - indicare come è stata verificata la correttezza, la qualità e l'attendibilità delle informazioni o dei testi eventualmente generati.

DICHIARA INOLTRE

che tutto il materiale generato dall'IA è stato attentamente verificato, rivisto e rielaborato dall'autore/dall'autrice, che si assume la piena responsabilità per la qualità, l'accuratezza e l'integrità scientifica del lavoro.