ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. VII, N. 1, Year 2025
ISSN: 2704 – 873X

Una collaborazione fra enti territoriali e istituti scolastici per promuovere progetti inclusivi. Il contributo del Laboratorio Teatrale Integrato Piero Gabrielli

A collaboration between local authorities and educational institutions to promote inclusive projects. The contribution of the Integrated Theatre Workshop Piero Gabrielli

Eleonora Ferracci

Università di Roma Tor Vergata, Italia, ferracci.eleonora.rm@gmail.com

ABSTRACT

La valorizzazione delle differenze individuali continua a rappresentare, nel panorama educativo contemporaneo, una questione di grande complessità e rilevanza. Nell'ottica di rispondere in maniera adeguata alle esigenze e alle peculiarità di ogni individuo, alcune istituzioni territoriali promuovono percorsi formativi integrativi rispetto alla didattica tradizionale, configurandosi come iniziative portatrici di significati educativi, sociali e culturali. In questo contesto, le politiche educative si orientano verso un rafforzamento della sinergia tra istituzioni scolastiche e territorio, riconoscendo l'importanza di una progettualità condivisa. Parallelamente, si evidenzia l'esigenza di linee guida operative che consentano alle scuole di adottare modalità didattiche innovative, con particolare riferimento alla dimensione laboratoriale. Tra le strategie didattiche maggiormente inclusive, il teatro emerge come uno strumento privilegiato per lo sviluppo di competenze trasversali, che spaziano dalle abilità creative e relazionali a quelle comunicative, emotive e cognitive, attraverso un'esperienza di confronto e dialogo con l'altro. Un esempio emblematico di tale approccio è rappresentato dal "Laboratorio Teatrale Integrato Piero Gabrielli", una realtà di eccellenza nel contesto romano che, attraverso l'impiego delle arti espressive, contribuisce in modo significativo alla promozione dell'inclusione scolastica e alla valorizzazione delle differenze individuali.

ABSTRACT

The recognition and appreciation of individual differences remain complex and significant challenges within contemporary education. To effectively address the diverse needs and characteristics of each individual, some local institutions promote supplementary educational programs that complement traditional teaching methods, positioning themselves as initiatives with profound educational, social, and cultural value. In this context, educational policies increasingly emphasize fostering collaboration between schools and their local communities, underscoring the importance of shared, collaborative initiatives. At the same time, there is a pressing need for practical guidelines to assist schools in adopting innovative teaching methodologies, with a particular focus on experiential and laboratory-based approaches. Among the most inclusive pedagogical strategies, theater stands out as a powerful tool for cultivating a wide range of skills—including creative, relational, communicative, emotional, and cognitive—through opportunities for interaction and dialogue with others. An exemplary model of this approach is the "Laboratorio Teatrale Integrato Piero Gabrielli", a distinguished initiative in the Roman context that utilizes expressive arts to significantly advance school inclusion while celebrating and valuing individual differences.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS
Scuola; laboratorio teatrale; collaborazione territoriale; disabilità; inclusione

School; theatre workshop; territorial collaboration; disability; inclusion

INTRODUZIONE

Il modello educativo italiano, grazie a un consolidato quadro normativo (Legge 118/71, Legge 517/77, Legge 104/92, Legge 53/03, Legge 170/10), ha storicamente dedicato una particolare attenzione alla promozione di una cultura scolastica inclusiva. Tale impegno si è ulteriormente rafforzato con l'introduzione del Piano Annuale per l'Inclusione (PAI) e, a seguito della direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 e della successiva circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, con l'integrazione dei processi inclusivi nelle procedure di valutazione. Documenti ministeriali, quali il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (Legge 107/2015) e il Piano Inclusione (D.lgs 66/2017, con il successivo correttivo D.lgs 96/2019), si inseriscono in una cornice bio-psico-sociale della disabilità, definendo le politiche, le prassi e le culture necessarie per promuovere un'inclusione scolastica efficace e sostenibile.
In tale contesto, altri contributi normativi provengono da documenti ministeriali quali il D.lgs 59/2004, il DM 254/2012, il DM 537/2017 e il DM 910/2017, che sottolineano la necessità di progettare percorsi didattici "efficaci" in grado di garantire un apprendimento permanente, adattato alle specifiche esigenze degli studenti. All'interno di questo quadro di riferimento, viene promossa l'adozione di metodologie didattiche attive che mirano a costruire percorsi educativi sempre più in sintonia con le inclinazioni individuali degli studenti valorizzando le caratteristiche distintive della personalità di ciascun alunno. Si può affermare che "il teatro nei contesti formativi [...] è definito oggi come una metodologia didattica «attiva», poiché pone al centro «l'apprendimento dell'esperienza» attraverso l'analisi, la comprensione e l'elaborazione dell'esperienza vissuta" (Buccolo, 2012, p. 35). In tal modo, la didattica laboratoriale si affianca a un approccio inclusivo, orientato al riconoscimento e al potenziamento delle potenzialità di ciascun individuo. Un aspetto centrale di questo approccio è rappresentato dalle competenze chiave per l'apprendimento permanente, elaborate dall'Unione Europea con la raccomandazione del 2006 e successivamente riviste nel 2018. Tra le competenze individuate, quella riguardante la consapevolezza e l'espressione culturale riveste una particolare rilevanza per i percorsi formativi inclusivi.
Nel caso del laboratorio teatrale, questo si configura come un "dispositivo di innovazione scolastica globale" (Baldacci, 2004, p. 86), profondamente connesso alla dimensione organizzativa, pedagogica e didattica dello strumento stesso. Grazie alla sua intrinseca natura multimediale, l'esperienza artistico-espressiva, avvolge numerosi elementi, come "lo spazio, il tempo, la parola o la drammaturgia, la struttura del personaggio, il corpo e la voce, la musica e i rumori, la scenografia e gli oggetti scenici, le macchine e le tecnologie, ed infine lo spettatore" (Carlomagno, 2020, p. 348), costituendo ambienti flessibili e stimolanti.
Un esempio significativo di questo approccio nel contesto della regione Lazio è il Laboratorio Teatrale Integrato Piero Gabrielli di Roma, che, rispondendo alle politiche sociali, educative e culturali, sviluppa percorsi teatrali scolastici orientati all'inclusione. Grazie alla collaborazione tra Roma Capitale, l'Ufficio Scolastico Regionale e il Teatro di Roma, vengono progettati laboratori teatrali che perseguono l'obiettivo di promuovere pari opportunità e valorizzare le abilità e competenze individuali di ogni partecipante, in un'ottica di integrazione e crescita comune.

IL TEATRO COME STRUMENTO MULTIDIMENSIONALE PER L'APPRENDIMENTO INTEGRALE NELLE SCUOLE. IL CONTRIBUTO DEL PARADIGMA DELLA PEDAGOGIA GENERATIVA

La “complessità” che caratterizza l’epoca contemporanea richiede necessariamente una profonda riflessione sul significato dell’esistenza individuale e collettiva. Appare rilevante, dunque, inquadrare le ragioni che spingono, sempre più urgentemente, la pedagogia a ripensarsi come strumento di liberazione e democratizzazione. Come sottolinea Mannese (2023) il processo di emarginazione che stiamo vivendo non riguarda solo la dimensione educativa, ma si estende anche a quella sociale, politica ed affettiva:

> Noi, donne e uomini planetari abbiamo fallito, arroccati ad una incultura pervasiva, annientati ed annichiliti dalla Rete, che nelle sue molteplici declinazioni ci ha delineato al ribasso, in realtà altre, verosimiglianti, dove la vita autentica, le relazioni, l’empatia, la *Bios* sono state del tutto accantonate, fino a trasformarci un po’ alla volta, ma ineluttabilmente. La speranza non muore in me (Mannese, 2023, p. 12)

Questa priorità pedagogica ed Umana, volta a recuperare il senso di appartenenza e basata sul pensiero critico come fondamento, assume un valore particolarmente significativo quando si discute di convivenza e diversità. Se le discipline pedagogiche, nelle loro varie declinazioni epistemologiche, si pongono l’obiettivo di educare alla consapevolezza corporea, emotiva e sociale in ottica comunitaria, allora il paradigma della Pedagogia Generativa può rappresentare una base teorica e scientifica su cui fondare le proprie azioni e pratiche. In questo senso, la Generatività può essere inquadrata in relazione alla finalità dell’educazione consistente nel formare soggetti capaci di contribuire in modo significativo alla società e di trasmettere conoscenze e valori alle generazioni future (Mannese, 2023, p. 37).
Alla base della Pedagogia Generativa, dunque, vi è una visione dell’apprendimento come processo partecipativo, creativo e dialogico. Se, come affermava Dewey, l’educazione è un atto di ricostruzione e riscoperta dell’esperienza, allora la scuola può essere concepita come una vera e propria officina o laboratorio, dove gli alunni sono stimolati a creare e ricostruire il sapere attraverso la pratica stessa. Il riferimento alla teoria pedagogica di Dewey è chiaramente soggiacente nel paradigma della Pedagogia Generativa, dato le istituzioni scolastiche assumono il ruolo di spazio educativo alla comunità, i cui obiettivi sono quelli di riconoscere e valorizzare le capacità e le differenze di ciascuno. E allora, in una pedagogia che promuove la cooperazione, il senso di comunità fa sì che

> ciò che viene imparato e adoperato in un’occupazione che abbia uno scopo e che implichi la cooperazione con altri è conoscenza morale, sia essa o meno considerata tale. Poiché stabilisce un interesse sociale e conferisce l’intelligenza necessaria a rendere operoso quell’interesse in pratica (Fiorucci & Lopez, 2017, p. 11)

Se ogni uomo è portatore di un potenziale unico, allora il teatro diviene un veicolo per dar forma a idee, emozioni e narrazioni, grazie a

> un sistema mente-cervello denotato plasticamente che rende l’individuo capace di poter gestire il pensiero ed essere attivo costruttore di novità e protagonista del proprio progetto di vita attraverso la relazione e attività culturalmente connotata col fine di sottrarsi ai tentativi omologanti della contemporaneità (Mannese et al., 2023, p. 104).

Emerge, dunque, il valore del teatro come strumento di educazione integrale: infatti, vengono sviluppate quelle competenze trasversali che sembrano latenti nella didattica tradizionale. Riprendendo la teoria del neuroni specchio e dell’embodied cognition, il teatro coinvolge il corpo come strumento di comunicazione e di espressione, aiutando gli studenti a prendere consapevolezza del proprio corpo e a utilizzarlo per trasmettere emozioni e significati esperienziali. Ad esempio, interpretare un ruolo o costruire uno spettacolo richiede l’accesso e la regolazione delle manifestazioni emotive, ma non solo: l’aspetto cooperativo e collaborativo è alla base dell’atto creativo, attraverso il quale gli studenti lavorano insieme verso un obiettivo comune. In un laboratorio teatrale, in linea con il paradigma della Pedagogia Generativa, gli studenti non sono spettatori passivi

dell'esperienza, ma co-creatori attivi di un'esperienza condivisa. Si può affermare, dunque, che il teatro è

> uno strumento metodologico di formazione tale da permettere che il sapere, il fare e l'operare conducano al saper essere soddisfacendo così quelle che sono i capisaldi dell'educazione del nuovo millennio, rendendo realmente attualizzabile l'assioma: un teatro giocato a scuola per una vita giocata come teatro (Buccolo et al., 2012, p. 112).

In questo senso, viene promosso un apprendimento che non si limita alla trasmissione delle competenze, ma genera nuove modalità di pensiero, di relazione e di azione. Imparare a comunicare in modo più efficace e autentico, sviluppare la dimensione empatica, l'esplorazione e la conoscenza delle emozioni, rappresentano elementi imprescindibili per la formazione di un senso di comunità.

Teatro e disabilità: un rapporto che può essere considerato efficace?

Nel contesto terapeutico, numerosi studi hanno contribuito all'identificazione di interventi teatrali basati su evidenze empiriche (Lerner et al., 2011; Corbett et al., 2011; 2016; Guli et al., 2013; Cook, 2020; Fabian et al., 2022). Uno studio pilota (Corbett et al., 2011) ha analizzato gli effetti di un intervento teatrale denominato SENSE, progettato per migliorare il funzionamento socio-emotivo e ridurre lo stress nei bambini con Disturbo dello Spettro Autistico (ASD). In tale intervento, gli studenti con ASD sono stati affiancati da coetanei con sviluppo tipico, favorendo il loro apprendimento cooperativo. I risultati ottenuti hanno mostrato che la collaborazione tra pari ha determinato significativi miglioramenti nel benessere socio-emotivo. Un'altra ricerca (Lerner et al., 2011) ha esplorato l'utilizzo del teatro come strumento per il potenziamento delle abilità sociali e comunicative in bambini con ASD, attraverso il programma *Socio-Dramatic Affective-Relational Intervention* (SDARI). Sei bambini hanno partecipato al programma per sei settimane, incentrato sull'improvvisazione teatrale e sulla comunicazione non verbale. Anche in questo caso, i risultati hanno evidenziato un significativo miglioramento delle competenze sociali dei partecipanti. In un ulteriore studio (Guli et al., 2013), sono stati esaminati gli effetti del *Social Competence Intervention Program* (SCIP) su bambini con ASD, Disturbo dello Sviluppo Intellettivo (DSI) e Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD). I partecipanti al gruppo sperimentale sono stati confrontati con un gruppo di controllo, per misurare le variazioni nelle abilità sociali. I risultati hanno indicato un miglioramento delle competenze sociali nel gruppo di controllo, confermando l'efficacia degli interventi teatrali nell'ambito dello sviluppo socio-emotivo. Tali studi dimostrano l'efficacia degli interventi teatrali nel migliorare le relazioni sociali ed emotive, sebbene la maggior parte di questi studi siano stati condotti in contesti terapeutici piuttosto che educativi.
D'altra parte, studi condotti in ambito scolastico sostengono che l'integrazione dell'arte e dell'espressione artistica può portare significativi benefici in diverse aree dello sviluppo cognitivo, emotivo e sociale (Dutton, 2001; Hughes & Wilson, 2004; Ruppert, 2006; Larson & Brown, 2007; McLauchlan, 2010; McLauchlan, & Winters, 2014). Secondo *Americans for the Arts* (2013), i bambini che partecipano ad attività artistiche mostrano non solo un miglioramento nel rendimento scolastico, ma anche una riduzione dei tassi di abbandono scolastico. Inoltre, l'impiego del teatro in aula si è rivelato un valido supporto nell'insegnamento dell'alfabetizzazione. In particolare, sembra che gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) e con disabilità multiple possano trarre un maggiore beneficio dall'utilizzo del teatro nelle pratiche didattiche (Andrus, 2012; Veyvoda & Falk, 2020). Inoltre, il teatro risulta essere un potente strumento per favorire l'espressione di sé e lo sviluppo di competenze emotive e cognitive, come la risoluzione dei problemi e il pensiero critico. Pertanto, l'esperienza teatrale emerge come una delle strategie didattiche, pedagogiche e ricreative più

promettenti per gli insegnanti, da utilizzare sia come attività trasversale al curricolo che come disciplina autonoma.
Sebbene il laboratorio teatrale possa rappresentare, anche alla luce delle evidenze neuroscientifiche, una forma di apprendimento contestualizzato e un'opportunità di conoscenza integrata, è spesso il caso che vengano proposti percorsi teatrali non adeguati. In molti casi, infatti, vengono utilizzate prassi teatrali pensate per adulti, i cui esercizi e performance non sono progettati in funzione dell'età e delle competenze degli studenti. Pertanto, un laboratorio teatrale deve essere costruito su contenuti adeguati e su modalità operative coerenti con gli specifici obiettivi didattici, tenendo conto delle caratteristiche degli studenti.

La storia del Laboratorio Teatrale Integrato Piero Gabrielli nell'ambito artistico e pedagogico

Piero Gabrielli nacque a Roma nel 1924. Cresciuto nel ristorante del padre *Le grotte del Piccione*, incominciò ad avvicinarsi all'arte nelle sue diverse forme: teatro, musica e letteratura. Oltre all'arte, Gabrielli fu una figura di particolare spicco nell'ambito sportivo del rugby, fino al punto che, negli anni Cinquanta, vinse sette volte il campionato nazionale.
Nel 1974 decise di trasformare la trattoria *Charlie Brown*, situata in Via Margutta, nell'*Osteria Margutta*, divenuto nel corso del tempo punto di riferimento dei maggiori rappresentanti dell'arte, della letteratura e dello sport. Nello stesso periodo, diventò padre di un bambino con disabilità. Per questa ragione, Gabrielli aprì le porte dell'*Osteria Margutta* a iniziative sociali, organizzando eventi artistici e letterari per sollecitare l'interesse dello Stato e dell'opinione pubblica sulla questione della disabilità. Questo impegno sociale portò alla fondazione dell'Associazione *Mille bambini a Via Margutta*, a cui aderirono una molteplicità di professionisti (artigiani, pittori, galleristi, antiquari e commercianti) che nel 1975 si riunirono in un comitato promotore, con l'obiettivo di diffondere informazioni sociali, culturali e mediche rispetto alla disabilità. Ma non solo: infatti, attraverso le donazioni, l'associazione contribuì a sostenere diverse ricerche in campo scientifico.
Se la scuola italiana dopo la legge 517/1977 cercava di rispondere adeguatamente alle richieste degli alunni in situazione di disabilità, Piero Gabrielli con la sua Associazione suggeriva un percorso alternativo, ma complementare, per favorire l'integrazione in ambienti extrascolastici. Questa sua sensibilizzazione e dedizione verso l'integrazione, gli permise di assicurarsi il patrocinio dell'Assessorato ai Servizi Sociali, l'Assessorato alla Scuola del Comune di Roma e il Provveditorato agli Studi, che decisero di buon grado di incoraggiare l'iniziativa. Piero Gabrielli fu, inoltre, tra i fondatori della Fondazione per la Ricerca sull'Epilessia e Sindromi Correlate (FOREP ONLUS) nata nel 1989, il cui scopo era quello di finanziare la ricerca rispetto a queste condizioni, attraverso il finanziamento di borse di studio e corsi di aggiornamento medici.
Pochi anni prima della fondazione FOREP, Piero Gabrielli e Luigi Squarzina, all'epoca direttore artistico del Teatro di Roma, iniziarono a discutere della possibilità di organizzare un laboratorio teatrale integrato per ragazzi con e senza disabilità. Grazie al contributo delle istituzioni, nel 1982 il progetto del laboratorio integrato prende forma, la cui adesione vede protagonisti ragazzi con e senza deficit di comunicazione. Nacque così il Laboratorio Teatrale Integrato Piero Gabrielli.
Piero Gabrielli si spense il 15 dicembre 1994.
Tra il febbraio e il maggio del 1982 ha origine il primo laboratorio, composto da venti bambini e ragazzi (dagli 8 anni ai 16 anni), tredici di cui erano in situazione di disabilità. Gli incontri erano suddivisi in due volte a settimana presso il Teatro Flaiano di Roma, guidati da un regista e coadiuvati da un'equipe di logopediste e insegnanti. Il testo teatrale scelto era la commedia di Aristofane *Gli Uccelli*, il quale, nel 28 maggio 1982, viene rappresentato ufficialmente di fronte al grande pubblico del Teatro Argentina di Roma. Successivamente alla fine dello spettacolo, i ragazzi si recano al Quirinale per donare l'incasso al Capo dello Stato, per aiutare i bambini in situazione di forte svantaggio, dando dimostrazione che le persone con disabilità possono aiutare anche gli altri, liberandosi da quel radicato pensiero assistenziale e unilaterale.

Il secondo spettacolo del laboratorio, il cui debutto risale il 22 giugno 1983 al Teatro Argentina, era incentrato sulla poesia *La Tempesta* di William Shakespeare. A tal punto che lo spettacolo accolse tanti riscontri positivi, lo spettacolo venne replicato prima al Teatro Ateneo, poi al Teatro dell'Opera e infine nella Sala Nervi del Vaticano.
La prima esperienza internazionale del laboratorio avvenne nel maggio del 1985, quando il gruppo teatrale presenta *La Tempestad* nel Teatro Auditorio della Casa de Campo di Madrid. Il grande successo degli spettacoli e gli effetti positivi che hanno manifestato sia i ragazzi in situazione di disabilità sia senza, permisero di estendere questa iniziativa anche nelle realtà scolastiche. È il 1987 quando fu avviato il primo Laboratorio Integrato Decentrato, sulla base del modello del Laboratorio Pilota. Lo spettacolo finale del famoso *Il Mago di Oz* venne svolto in uno stanzone delle scuola stessa, adibito a teatro, grazie al lavoro di studenti e insegnanti, che si improvvisarono falegnami, carpentieri ed elettricisti. Il gruppo era composto da ventiquattro studenti appartenenti alla scuola secondaria di primo grado situata nella periferia Est di Roma Lunghezza.
Purtroppo, le attività del Laboratorio Integrato Piero Gabrielli ebbero, dal 1988 al 1993, una drastica interruzione per poi riprendere la diffusione degli spettacoli nel 1994. Il reale cambiamento, tuttavia, avvenne nel 21 dicembre 1995, quando le tre istituzioni (Comune di Roma, il Provveditorato e il Teatro di Roma) sottoscrissero un Protocollo d'Intesa per legittimare la fase di sperimentazione, per un periodo di validità di due anni (1995-1997). Obiettivo di questo Protocollo d'Intesa, inoltre, era quello di istituire definitivamente il Laboratorio Teatrale Piero Gabrielli, attivando Laboratori Decentranti all'interno delle singole istituzioni scolastiche e promuovendo i Laboratori Pilota in una forma maggiormente stabile e continua.

Un'occasione per il sapere interdisciplinare: l'incontro fra le istituzioni scolastiche e i laboratori decentrati

Dal 1995 ad oggi, il Laboratorio Teatrale Integrato Piero Gabrielli, propone diverse modalità di fare e pensare il teatro:

- Laboratorio Pilota: questa tipologia di laboratorio viene svolta per tre ore, due volte a settimana, in orario extrascolastico, coinvolgendo due o più scuole, con un totale di venticinque ragazzi, di cui la metà con disabilità motorie e cognitive. Questo percorso si conclude con uno spettacolo finale presso uno dei Teatri della rete del Teatro di Roma
- Laboratori Decentrati: questa tipologia si differenzia dalla precedente, sia per il numero degli studenti presi in carico (circa ottanta), sia perché coinvolgono le scuole in orario curriculare, selezionate con bando pubblico dell'Ufficio Scolastico Regionale (USR)
- La Piccola Compagnia: questo gruppo di attori è costituito dagli studenti con e senza disabilità, e un gran numero è proveniente dal Laboratorio Pilota e dai Laboratori Decentrati;

Numerosi, infatti, sono i laboratori che vengono attivati annualmente. Tuttavia, in questa occasione, ci si concentrerà sui Laboratorio Decentrati. Quest'ultimi coinvolgono tutte le istituzioni scolastiche che vengono selezionate con bando pubblico dell'USR. In ogni scuola, vengono attivati due laboratori: recitazione e scene e costumi. Nello specifico, vengono costituiti incontri suddivisi in una volte a settimana dalla durata di 2 ore, sempre in orario curriculare, in cui i due laboratori avvengono parallelamente. Per quanto riguarda il laboratorio di recitazione, è condotto da un teatrante in collaborazione con due docenti, i quali uno è il referente mentre l'altro assume il ruolo di musicista. Il laboratorio di scene e costumi, invece, è condotto anch'esso da una figura specializzata nel teatro e da un docente referente. Il laboratorio termina ufficialmente con uno spettacolo finale, che può essere caratterizzato da repliche all'interno dell'istituto o in eventi culturali organizzati dallo stesso territorio. Obiettivo di questo progetto è di creare condizioni e mediatori capaci di promuovere

l'integrazione e l'inclusione scolastica, coinvolgendo alunni e docenti in un percorso formativo non formale. Questo laboratorio coinvolge circa 80 ragazzi per ogni scuola con una percentuale di alunni con disabilità che varia secondo quella presente nella scuola. Attualmente, sono stati attivati, dal 2011 fino ad oggi, 281 laboratori decentrati, che hanno coinvolto più di 877 scuole. La collaborazione fra diverse figure, provenienti da settori disciplinari diversi, è un aspetto essenziale quando si discute di inclusione: infatti, accade spesso che la strutturazione di laboratori teatrali non sia sempre adeguata, in termini di prassi e contenuti, alle competenze dei bambini. Invece, il Piero Gabrielli, grazie alla sua esperienza nel campo e a una rete interconnessa di professionalità diverse, può apportare un contributo significativo alle istituzioni scolastiche, orientando le scuole verso una cooperazione efficace. Infatti, oltre alla presenza di musicisti, costumisti-scenografici, attori e registi, il laboratorio è caratterizzato dalla presenza di una consulente pedagogica, una neuropsichiatra infantile e una psicologa.

CONCLUSIONI

La ricerca empirica degli ultimi anni ha messo in evidenza un crescente interesse per le discipline artistiche, esplorando non solo i benefici di tali attività per gli studenti con disabilità, ma anche per quelli con sviluppo tipico. Sebbene il numero di studi sia ancora relativamente limitato, i risultati emersi sembrano particolarmente promettenti, anche se non sufficientemente numerosi da permettere di confermare l'efficacia di tali approcci nei contesti educativi. In questo senso, è cruciale sottolineare che le esperienze didattiche/artistiche devono essere condotte secondo modalità operative che siano appropriate e progettate con criteri metodologici rigorosi, che tengano conto delle intrinseche specificità.
Anche se la quantità di dati disponibili è ancora insufficiente per trarre conclusioni definitive, numerosi studi hanno comunque fornito evidenze significative, suggerendo che il laboratorio teatrale, sia per gli studenti con sviluppo atipico sia per gli studenti con sviluppo atipico, può avere effetti positivi in diverse aree, come lo sviluppo socio-emotivo, le competenze comunicative e la promozione di processi inclusivi.
Tuttavia, per consolidare e ampliare queste evidenze, è necessario che la ricerca includa differenti metodologie e ipotesi di ricerca. Si pensi all'efficacia di interventi artistici in contesti educativi formali e informali, all'impatto di questi interventi sul lungo periodo e quali differenze, in termini di benefici, possono essere osservate in relazione alle diverse disabilità.

BIBLIOGRAFIA

Andrus, L. (2012). *Teaching urban students with special learning needs: What we have learned through the art partners program*. Washington: The Kennedy Center for the Arts.

Arduini, G. (2020). La didattica esperienziale come strategia inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *8*(1), 159–171.

Baldacci, M. (2014). *Il laboratorio come strategia didattica*. *Suggestioni deweyane.* In Travaglini, R., Filograsso, N. (Ed.), *Dewey e l'educazione della mente*. Milano: FrancoAngeli.

Buccolo M., Mongili S., Tonon E. (2012). *Teatro e Formazione. Teorie e pratiche di Pedagogia Teatrale nei contesti formativi*. Milano: FrancoAngeli.

Burton, B. (2002). Staging the transitions to maturity: Youth theater and the rites of passage through adolescence. *Youth Theatre Journal*, *16*(1), 63–70.

Carlomagno, N. (2020). Le potenzialità didattiche delle arti sceniche. *Education Sciences & Society*, *14*(2), 346–359.

Cook, A. (2020). Using an inclusive therapeutic theatre production to teach self-advocacy skills in young people with disabilities. *The Arts in Psychotherapy, 71,* Article 101715. https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101715

Corbett, B. A., Gunther, J. R., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D., Schupp, C. W., & Rios, T. (2011). Brief report: theatre as therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, *41*(4), 505–511. https://doi.org/10.1007/s10803-010-1064-1

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. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2600-9

Dutton, S. (2011). Urban youth development-Broadway style: Using theatre and group work as vehicles for positive youth development. *Social Work with Groups*, *23*(4), 39–58.

Fabian, R., Tarasova, D., Bergmann, T., & Sappok, T. (2022). An improvisational theatre intervention in people with intellectual disabilities and mental health problems. *International journal of developmental disabilities*, *70*(2), 278–286. https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2082826

Fiorucci, M., Lopez G. (2017). *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma: Roma-Tre-Press.

Guli, L. A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M. D., & Britton, N. (2013). Social Competence Intervention Program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *Arts in Psychotherapy*, *40*(1), 37–44. https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.09.002

Hughes, J., & Wilson, K. (2004). Playing a part: The impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education*, 9(1), 57–72.

Larson, R., & Brown, J. (2007). Emotional development in adolescence: What can be learned from a high school theater program?. *Child Development*, *78*(4), 1083–1099.

Lerner, M., Mikami, A., & Levine, K. (2011). Socio-Dramatic Affective-Relational Intervention for Adolescents with Asperger Syndrome & High Functioning Autism: Pilot Study. *Autism*, *15*(1), pp. 21–42.

Lippman, P. (2010). *Evidence-Based Design of Elementary and Secondary Schools*, New Jersey: Wiley.

Maltinti, C. (2013). Evidence Based Design e progettazione inclusiva. Quali prospettive?. *Form@re*, *13*(3), 68–79.