



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia Generale
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia Applicata

**Corso di laurea in Scienze Psicologiche
Cognitive e Psicobiologiche**

Elaborato finale

**Inclusione in atto:
il contributo dei teatri inclusivi**

(Inclusion on the Stage:
The Contribution of Inclusive Theaters)

Relatrice

Prof.ssa Maria Cristina Ginevra

Laureanda: Alba Tognetti

Matricola: 2049467

Anno Accademico 2023/2024

*À toi, nonno Alphonse,
pour tout ce que tu aurais pu m'enseigner.*

*A te nonno Alphonse,
che tanto altro mi avresti insegnato.*

Indice

INTRODUZIONE	5
CAPITOLO 1. DECOSTRUZIONE E INCLUSIONE	7
RICONOSCERE L'INGANNO.....	7
COMPRENDERE LA COMPLESSITÀ	13
RICOSTRUIRE: DALL'INSERIMENTO ALL'INCLUSIONE	17
CAPITOLO 2. PARTECIPAZIONE	20
DA UN CONTESTO MULTIDISCIPLINARE ALLE DEFINIZIONI PSICOLOGICHE	20
PARTECIPAZIONE, UNA PROSPETTIVA EVOLUTIVA	24
<i>Abilità socio-emozionali, empatia e comportamenti prosociali</i>	25
INTERVENTI EFFICACI, <i>SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING</i>	28
CAPITOLO 3. TEATRO COME STRUMENTO DI INCLUSIONE	31
INTRODUZIONE: PERCHÉ STUDIARE IL TEATRO?	31
IL CONTRIBUTO DEL TEATRO ALL'INCLUSIONE	32
<i>Pregiudizi e ruoli</i>	32
<i>Abilità socio-emozionali</i>	34
<i>Teatro-terapia e rappresentazione della diversità</i>	35
<i>Dai teatri "speciali" ai teatri inclusivi</i>	36
L'APPROCCIO STORICO-CULTURALE: SVILUPPO, DRAMA E PEREZHIVANIE.....	40
LEV S. VYGOTSKIJ E LA CENSURA	45
CONCLUSIONI	46
BIBLIOGRAFIA	47
SITOGRAFIA	51
RINGRAZIAMENTI	52

Introduzione

Nonostante l'inclusione, come nuovo paradigma culturale, sia stata proposta agli inizi degli anni Duemila (Asante, 2002), sembra ancora difficile il riconoscimento unanime della sua necessità nella contemporaneità. Molti progressi sono stati fatti, ma si tratta ancora di iniziative isolate e spesso autogestite, per contrastare le discriminazioni, l'odio e la paura dell'altro in contesti discriminanti e disabilitanti. L'inclusione, invece, riconosce la diversità come valore con una tendenza centripeta. I contesti inclusivi dovrebbero permettere il riconoscimento e la valorizzazione dell'unicità di ogni persona permettendone l'espressione del potenziale, favorendo la giustizia sociale e l'innovazione verso una società più equa. L'individualismo e la deresponsabilizzazione favoriscono l'immobilismo delle istituzioni. Tuttavia, la storia insegna che i principali cambiamenti arrivano dal basso, dalle persone che indignate chiedono di agire. Infatti, in questo elaborato si farà riferimento alle persone con disabilità come esempio di buone pratiche (non come riferimento specifico). Ad oggi, l'inclusione è un obiettivo ancora sfidante.

Nel primo capitolo saranno discusse nello specifico le barriere psicologiche (tra cui stereotipi, pregiudizi e discriminazioni) che dividono le persone, non favorendo la coesione sociale. Gli esiti sono diversi: dalla discriminazione, all'esclusione, se non peggio. Verranno discusse le cause di questi processi, ma soprattutto gli effetti che spesso rimangono invisibili. Il secondo capitolo si concentrerà principalmente sulla partecipazione sociale di tutte e tutti come uno dei principi cardine dell'inclusione. Verrà discusso il margine di intervento per promuovere la partecipazione e le abilità socio-emozionali, cioè la capacità di relazionarsi positivamente con gli altri, dando valore all'esperienza emotiva. I progetti volti ad insegnare e migliorare le abilità socio-emozionali stanno riscuotendo un grande successo, principalmente a livello scolastico ed educativo. Tuttavia, al fine di coinvolgere la popolazione tutta in progetti di questo tipo, verranno proposte le attività teatrali nel terzo capitolo. Il teatro ha dimostrato di avere un grande potenziale nel provocare cambiamenti psicologici e sociali. Infatti, sull'onda dei movimenti per i diritti degli anni Sessanta e Settanta del Novecento, i teatri hanno contribuito a promuovere prima inserimento e integrazione, poi, l'inclusione. Tuttavia, i

“teatri inclusivi” ad oggi non esistono se non come obiettivo o come progetti che promuovono l’inclusione attraverso il teatro.

La scelta del teatro è stata influenzata da un misto tra fascino e timore. L’inevitabile sconvolgimento che alcune opere teatrali sono in grado di provocare mi ha portato a chiedermi se non è forse questo un modo efficace per far comprendere qualcosa che dovrebbe essere così immediato come l’inclusione. Fare esperienza diretta di inclusione attraverso l’attività teatrale (vissuta in prima persona o da spettatore), potrebbe essere un modo efficace per aumentare la consapevolezza delle proprie azioni, delle parole e per fare esperienza della presenza consapevole, l’esserci.

Nelle ultime pagine, l’approccio storico-culturale viene proposto poiché si tratta di un approccio piuttosto inclusivo. Infatti, si focalizza sull’analisi del contesto storico e culturale al fine di comprendere in che modo l’ambiente influenza lo sviluppo e le relazioni. Secondo Vygotskij, ad esempio, non esiste uno sviluppo psicologico, con precisi stadi (come per Piaget), ma esistono traiettorie individuali che devono essere guidate.

Capitolo 1. Decostruzione e inclusione

Riconoscere l'inganno

“Ecco, io credo che un primo passo necessario a quanti intendano davvero avvicinarsi alla dimensione dell’alterità – non solo culturale – sia quello di interrogarsi sul proprio sguardo, inteso come habitus, come postura naturale e inconsapevole, come scelta implicita di relazione col mondo”¹

La mente umana è tanto meravigliosa quanto ingannevole. Non è di certo una novità, ma nella vita quotidiana troppo spesso questo assunto viene meno in virtù di un primario bisogno di stabilità. Sicuramente mettere in dubbio troppo frequentemente il proprio giudizio può essere fuorviante, ma, come vedremo in seguito, è altrettanto deleterio non farlo. Gli approcci volti a colpevolizzare chi si fa portavoce di stereotipi, risultano ormai desueti o, per lo meno, privi di vantaggio. È ormai noto che la categorizzazione è un elemento fondamentale per la formazione della conoscenza umana. Si tratta di processi normali, psicologici, che regolano le strutture di pensiero; secondo la prospettiva cognitiva sono gli schemi cognitivi le strutture di conoscenza che regolano la percezione e l’interpretazione della realtà (Fiske, 2004). Perciò, quella di cui si ha esperienza è una realtà non oggettiva, ma mediata da schemi piuttosto rigidi che si basano sulle esperienze e sulle conseguenti interpretazioni. Gli schemi sono essenziali per l’interpretazione della realtà e per prevedere ciò che potrebbe succedere. Di fatto, però, le informazioni su cui si basano gli schemi sono limitate all’esperienza individuale, che è fortemente influenzata dalla cultura. Il bias cognitivo, invece, è l’errore in cui si incorre quando lo schema viene utilizzato a priori con esito negativo. Nondimeno, il bias tende alla conferma dello schema agendo già a partire dalla percezione dello stimolo. In sintesi, la categorizzazione, gli schemi e i bias sono processi psicologici che servono da guida per muoversi in un mondo

¹ Luca Agostinetto, *L’intercultura in testa. Sguardo e rigore per l’agire educativo quotidiano*, Franco Angeli, 2022

poco prevedibile con alta efficacia evolutiva, ma spesso questa efficacia ha poco riscontro in ambito sociale (Hogg e Vaughan, 2016).

La definizione di riferimento per questi processi è stata proposta dallo psicologo Gordon Allport ne *“La natura del pregiudizio”* (1954): “Il pregiudizio etnico è un’antipatia fondata su una generalizzazione falsa e inflessibile. Può essere sentito internamente o espresso. Può essere diretto verso un gruppo nel suo complesso o verso un individuo in quanto membro di quel gruppo.” Successivamente altre definizioni hanno contribuito a distinguere tra le principali componenti del pregiudizio: la componente cognitiva, ovvero lo stereotipo, la componente affettiva, ovvero il pregiudizio propriamente detto e la componente comportamentale, ovvero la discriminazione; ciò ha permesso di riconoscere i fattori che li caratterizzano. Uno stereotipo è un qualsiasi schema riferito alla sfera sociale, è una struttura di conoscenza collettiva che permette di avere una rapida interpretazione del mondo sociale circostante. Quindi, con il termine stereotipo si fa riferimento a delle caratteristiche attribuite ad un gruppo sociale e agli individui che vi appartengono. Il pregiudizio, invece, riguarda l’atteggiamento che si ha nei confronti di un gruppo a cui è stato associato uno stereotipo. Dipende, quindi, dall’affetto provocato dal contenuto dello stereotipo. Le neuroscienze hanno contribuito a spiegare l’influenza dell’affetto nei processi conoscitivi. È stato dimostrato che ogni stimolo in ingresso al cervello segue due percorsi: uno molto veloce, ha come principale centro di elaborazione l’amigdala, mentre l’altra via termina nella neocorteccia. L’amigdala è una struttura a forma di ghianda in posizione centrale nella profondità dell’encefalo. È una struttura responsabile della formazione delle emozioni primarie, infatti, a livello evolutivo è responsabile della valutazione del pericolo cui l’organismo è esposto. Questo giustifica il ruolo specifico dell’amigdala nell’assegnare la valenza agli stimoli nei primi millisecondi di percezione. La seconda via, più canonica, ed evolutivamente più recente, raggiunge la neocorteccia creando una rappresentazione mentale dello stimolo che è molto più accurata rispetto alla prima, infatti più lenta. Questo dimostra che i pregiudizi si formano inevitabilmente, ma è necessario capire come interpretare la valenza assegnata a priori dall’amigdala. Amigdala e neocorteccia, in particolare la corteccia prefrontale, sono in costante relazione al fine di reinterpretare le informazioni colte dall’amigdala alla luce delle esperienze passate *registrate* in neocorteccia (*Intelligenza Emotiva*, Daniel

Goleman, 1995; Le Doux, 2020). Questi effetti dimostrano che la percezione nella vita quotidiana è fortemente condizionata dalle personali credenze e da meccanismi di base che agiscono in modo straordinariamente rapido. Quindi, quando ci si basa soltanto sulle prime impressioni, si sta facendo affidamento principalmente ad una struttura ormai quasi obsoleta perché agisce in modo estremamente rapido e approssimativo.

L'ultima componente del pregiudizio è quella comportamentale, per cui si tratta di discriminazione se un atteggiamento negativo viene utilizzato come guida per la messa in atto di comportamenti negativi. Un punto fondamentale da sradicare quando si tratta il tema di stereotipi e pregiudizi riguarda la generalizzazione. Una conoscenza dovrebbe essere tanto più utile quanto è generalizzabile, ma quando si tratta di persone bisogna fare attenzione. Infatti, i processi sopracitati si basano in larga parte sulla generalizzazione per cui se una persona appartiene ad un determinato gruppo sociale, allora è alta la probabilità che le conoscenze su quel gruppo siano adatte a quella persona. Questo assunto è sbagliato in quanto si rischia di annullare la soggettività dell'individuo e di dare per scontata l'oggettività del proprio giudizio, ma come vedremo più avanti ci sono prove che dimostrano il contrario. Infine, si ignorano due effetti molto importanti: la "profezia che si autoavvera" e la "minaccia dello stereotipo". Il primo, è stato proposto dal sociologo Merton (1948) e successivamente confermato empiricamente (ad esempio, Bergold e Steinmayr, 2023), si esplica nella conferma delle aspettative stereotipiche a causa di comportamenti volti ad elicitarle nell'altro. Mentre, il secondo riguarda il timore di mettere in atto un comportamento stereotipico da parte di un individuo per effetto dell'attribuzione dello stereotipo al gruppo cui sente di appartenere. Spesso questo effetto si nota nelle prestazioni ai test, in cui l'ansia generata dalla minaccia dello stereotipo conduce prestazioni peggiori rispetto al gruppo di controllo (Priest et al., 2024). Questo effetto mette in luce come anche nello studio della popolazione, alcuni effetti possono essere indirettamente modulati dagli stereotipi.

Quindi, se da una parte le strutture di conoscenza che si utilizzano abitualmente sono neutre, dall'altra un utilizzo improprio di esse può essere causa di pregiudizio e spesso anche di discriminazione. Infatti, le principali cause, tra i fattori cognitivi, riguardano: processi di categorizzazione e gli schemi cognitivi. I processi di categorizzazione, come

abbiamo appena visto, sono processi che stanno alla base della formazione degli stereotipi. Inoltre, può essere interessante notare che alla categorizzazione consegue l'assimilazione intracategoriale e la differenziazione intercategoriale per cui due qualsiasi stimoli appartenenti allo stesso gruppo paiono più simili tra loro rispetto a due stimoli appartenenti a gruppi diversi (Tajfel e Wilkes, 1963; Chen e Proctor, 2017).

Alle cause sopracitate di natura cognitiva, si aggiungono anche cause di tipo motivazionale. A questo proposito sono state formulate diverse teorie che si possono distinguere in tre gruppi: le teorie intraindividuali, le teorie socioeconomiche e le teorie basate sull'identità sociale (Hewstone, Rubin e Willis, 2002; Pagotto e Voci, 2010; in Nota et al., 2019). Queste teorie hanno in comune la percezione dell'altro come una minaccia per l'identità dell'individuo, la sua posizione socioeconomica o per il gruppo a cui sente di appartenere. Un esempio è la teoria del conflitto realistico proposta da Sherif (1966), confermata anche da Hendriks e colleghi (2024), per cui la principale causa di pregiudizio è la minaccia reale o percepita rispetto ad un altro gruppo.

Nella prima parte introduttiva sono stati affrontati i processi normali alla base della cognizione sociale, ma come fa ben notare Voci *“La scoperta dell'origine ‘normale’ di pregiudizi e discriminazioni, però, non deve far desistere dal lottare contro questi fenomeni, che comunque risultano fortemente dannosi per la società”*. (Voci, in Diritti Umani e Inclusione, 2019, p. 100). La normalità di questi processi non è motivo sufficiente per non contrastarli in virtù di un quieto vivere e del rispetto altrui al fine di raggiungere l'inclusione. Infatti, gli effetti di questi processi non sempre sono visibili e in alcuni casi possono *“causare risposte fisiologiche [...] che nel lungo termine possono provocare malattie anche letali”* (Mays, Cochran e Barnes, 2007). Si rivela necessario, quindi, quantomeno accettare la fallibilità delle strutture di conoscenza, decostruendo la personale visione del mondo per accettare che altro è possibile.

Come si possono ridurre i pregiudizi? L'empatia e il contatto intergruppo sono tra le principali strategie. L'empatia è definita come la capacità di assumere la prospettiva altrui nel caso dell'empatia cognitiva (Davis, 1983; Marchetti et al., 2020) e nel caso di empatia emotiva, ci si riferisce *“alle emozioni provate di fronte ad una persona in difficoltà”*

(Batson, 2011, in Nota et al., 2019). La teorizzazione più completa e confermata a livello empirico che spiega il ruolo dell'empatia nella riduzione del pregiudizio è il modello a tre gradini di Daniel Batson (Batson e Amhad, 2009; in Nota et al., 2019). Questo modello prevede che: prima si provi empatia emotiva adottando la prospettiva di una persona in difficoltà; poi, l'empatia porta a ritenere importante il benessere della persona; infine, questa vicinanza viene estesa al gruppo assumendo che la sofferenza provata dai singoli membri del gruppo abbia a che fare con la loro appartenenza al gruppo per cui poi, spesso, vengono messi in atto comportamenti altruistici nei confronti di tutti i membri del gruppo. Traendo le conclusioni circa l'empatia come strategia di riduzione del pregiudizio, possiamo notare che ha molti aspetti positivi: è facile da indurre, si pensi ad esempio quando è facile provare empatia per un personaggio di un racconto o a quanta empatia suscita un attore quando recita delle scene appositamente create per indurre specifiche emozioni; inoltre, abituarsi all'empatia porta allo sviluppo di una mentalità più aperta e altruistica grazie ad una maggiore attenzione all'altro. Tuttavia, in alcuni casi l'empatia può non essere sufficiente o, addirittura, inefficace e controproducente. Sono i casi in cui, temendo un eccessivo distress emotivo, o per giudizi morali nei confronti della persona in difficoltà, si mettono in atto dei meccanismi di evitamento che in nessun modo facilitano lo sviluppo dell'empatia. Quando, invece, l'empatia si trasforma in commiserazione, si può esprimere attraverso comportamenti di tipo paternalistico che perpetuano la dipendenza di un gruppo, poiché ritenuto manchevole, da un altro. Bisogna, quindi, fare attenzione quando si utilizza l'empatia come strategia di riduzione del pregiudizio, perché è facile da utilizzare per mascherare latenti discriminazioni.

Un'altra strategia di riduzione del pregiudizio è l'ipotesi del contatto intergruppo proposta inizialmente da Gordon Allport (1954). Tuttavia, come è stato successivamente dimostrato (Brown e Hewstone, 2005; Pettigrew e Tropp, 2006; in Nota et al., 2019) di per sé il contatto non garantisce la riduzione del pregiudizio, *“infatti lo stesso Allport sottolinea che un contatto efficace deve avvenire in una condizione di status uguale tra i membri dei gruppi, devono essere presenti scopi comuni (e non conflittuali), deve essere sostenuto dalle istituzioni e deve portare alla percezione di interessi comuni e di umanità comune tra i membri di gruppi diversi.”* (Voci, *Diritti Umani e Inclusione*, 2019, p. 111-112). Le ricerche sviluppate a partire da queste ipotesi hanno dimostrato che sono

condizioni sufficienti, ma non necessarie. *È necessario, invece che il contatto sia caratterizzato da un giudizio positivo sulle persone incontrate.* Ricerche più recenti hanno individuato due principali fattori nella riduzione del pregiudizio attraverso il contatto tra gruppi: la *personalizzazione*, ovvero porre l'attenzione sulla persona nella sua unicità, che permette di ridurre l'applicazione di categorie mutuate dall'appartenenza al gruppo e la *salianza delle appartenenze*, ovvero la misura in cui l'individuo manifesta le caratteristiche del gruppo (Hewstone e Voci, 2009; Mrkva e Van Boven, 2020). Una procedura sperimentale svolta in Turchia (Ensari e Miller, 2002; Ensari et al., 2023) ha dimostrato che la riduzione del pregiudizio verso le studentesse islamiche da parte degli studenti musulmani è maggiore quando la personalizzazione permette un primo contatto positivo e una successiva generalizzazione delle caratteristiche positive della persona permette l'estensione della positività all'outgroup.

Comprendere la complessità

*“Il mondo è fatto così:
Se non lo allarghi si restringe.”²*

Comprendere, dal composto latino di “cum” e “prehendere” ha assunto diversi significati. *Comprendere*, v. tr. ‘contendere, racchiudere, includere’ (av. 1294, B. Latini), ‘intendere, penetrare con la mente’ (1304-08, Dante). (l’Etimologico Minore, 2004). Qui la complessità ha bisogno di essere compresa nel discorso in quanto è necessaria un’apertura al possibile, all’esistente e a ciò che è spesso escluso perché ignorato o semplificato. Una comprensione che ha a che fare con l’accoglienza e la valorizzazione di tutte le diversità possibili. I meccanismi cognitivi appena trattati servono principalmente a sostenere la credenza per cui la realtà quotidiana sia facilmente accessibile alla limitata conoscenza umana. I fattori motivazionali spiegano che queste credenze servono come sostegno per la creazione dell’identità sociale, ma anche del Sé. Tuttavia, per quanto possano essere utili all’individuo, queste convinzioni nascondono una grande parte della realtà al fine di costruire un universo di senso più “semplice”, ridotto, che può essere più o meno condiviso da altri. Prendiamo, ad esempio, il concetto della normalità. L’associazione tra “normalità” e “naturalità” che è stata proposta dalle scienze naturali, è entrata nel linguaggio comune al fine di costruire un’identità sociale. Questo ha portato ad una percezione distorta della realtà, una visione che, forse inconsapevolmente, ha cercato di applicare un costrutto culturalmente dato a persone che non essendo “normali”, sono diventate “non naturali”. Mi riferisco alle persone con disabilità, a persone della comunità LGBTQIA+, alle persone con disturbi psichiatrici, ad esempio. Da questa visione sono scaturiti approcci medici che hanno generato categorizzazioni, distinguendo tra sano e

² Franco Arminio (2020), *La cura dello sguardo. Nuova farmacia poetica*, Bompiani, Milano, p. 18 “Intercultura in testa”

malato, e identificando patologie con conseguenti terapie (talvolta tragicamente non necessarie) ed emarginazioni.

“Il concetto di ‘normalità’ ha però un ben noto lato spinoso: implica che chi non si conforma allo standard, alla norma appunto, sia un deviante, con spiacevoli conseguenze in termini di pregiudizi e discriminazioni” (Pievani, *Diritti Umani e Inclusione*, p. 90). “Normale” è un concetto tratto dalla statistica ed è un termine viziato dalle semplificazioni a cui la statistica serve nel quotidiano. Viziato perché, considerare normale ciò che riguarda la maggior parte delle persone vuol dire escludere a priori qualcuno. Spesso a partire da studi di tipo demografico sulle caratteristiche umane, il termine statistico “normale” è stato affiancato e interscambiato con “naturale”, considerando che, se la maggior parte della popolazione studiata su un campione *rappresentativo* rientrava in quella percentuale *accettabile*, allora quella percentuale poteva essere considerata il *cut-off* tra normale e non normale, quindi tra naturale e non naturale. Ci sarebbero molte domande da porsi, ad esempio, sull’effettiva rappresentatività dei campioni utilizzati, sulla necessità di considerare i fattori sociali nello studio della statistica e delle scienze in senso lato, sull’esclusione per approssimazione di persone in quanto appartenenti a determinati gruppi sociali. A volte si sente ancora dire “contro natura”, questo denota che, oltre ad un significato statistico e ad un’associazione con ciò che riguarda l’*essenza* della natura, il termine normale viene associato anche a caratteristiche valoriali. Questo è avvenuto probabilmente sulla base di alcune teorie evolutive per cui se la maggior parte della popolazione ha delle determinate caratteristiche, allora vuol dire che questo è il “modello vincente”. Questo approccio precede le teorie bio-psico-sociali che hanno messo in risalto l’interazione dell’individuo con l’ambiente fisico e sociale. Tuttavia, come ricorda Pievani, *“Non solo [...] l’evoluzione si nutre di diversità individuali (e non relative a categorie più alte come il sesso), ma ciascuno di noi è un fascio di diversità multiple, stratificate e contraddittorie.”* (Pievani, *Diritti Umani e Inclusione*, p. 91). Il termine naturale ha assunto, quindi, una significativa ambivalenza: se negli studi sugli animali è facile accettare la diversità come espressione della natura, quando le scienze trattano la specie umana, ci sono dei latenti connotati valoriali che impediscono l’accettazione della diversità come caratteristica naturale. Un esempio è la spettacolarizzazione della disabilità avvenuta dagli anni ’30

fino circa agli anni '60 - '70 del Novecento, in cui la rappresentazione cinematografica delle persone con disabilità evidenti veniva relegata al mondo dei mostri, dei deformati, senza riuscire ad accettare che questa è natura.

Le prime caratteristiche che si notano nelle persone sono le più salienti, cioè il genere, l'età e il colore della pelle. Tuttavia, non è sufficiente basarsi su queste caratteristiche per mettere in atto delle strategie di riduzione del pregiudizio, possono esserci altri tipi di vulnerabilità meno visibili. Si rivela, quindi, necessario essere in grado di ammettere la possibilità della diversità anche laddove non è evidente per poi riuscire a riconoscerla, accettarla e a valorizzarla. Molto esplicativo di questo necessario processo è il caso dei movimenti della comunità LGBTQIA+, con i quali si richiede di riconoscere la complessità e di non appoggiarsi ad una finta rappresentazione della realtà in cui, nel migliore dei casi, ci si accontenta di pensarsi tutti uguali. Un principio di uguaglianza, questo, che porta ad un appiattimento delle diversità. Troppo frequentemente si minimizza l'impegno della comunità LGBTQIA+ riducendo il nome ad un alfabeto, ad un elenco di lettere senza significato. Soffermandosi, invece, sui significati si scopre che quelle lettere riguardano da vicino persone e storie di lotte, di sacrifici e di vittorie. Le differenze devono essere riconosciute (con rispetto) in quanto base per la valorizzazione di ognuno e per permettere il contributo di tutte le persone all'interno della vita di società e nell'espressione culturale in quanto principale lascito di una società.

La complessità non è soltanto una caratteristica delle persone, anche il contesto attuale in cui siamo immerse e immersi, almeno in Occidente, è sempre più incerto e volubile a cambiamento (Scuttari e Nota, Diritti umani e inclusione, 2019). Con il termine "contesto" si fa riferimento "*all'insieme di circostanze che caratterizzano l'ambiente di vita e il funzionamento delle persone*" (Shogren, Luckasson e Schalock, 2014, in Nota et al., 2019). Per capire meglio l'interazione tra individuo e ambiente, è stata proposta un'articolazione del contesto a tre livelli: "*il macrosistema, relativo alle questioni sociali e culturali nelle quali siamo immersi, la politica vigente, le condizioni socio-economiche, il modo di concettualizzare la vulnerabilità, il mesosistema, ovvero le zone di vita, le città, i paesi, la comunità e le organizzazioni dove si osservano la vita imprenditoriale, quella*

scolastica, i servizi, e il macrosistema, l'individuo e la sua famiglia” (Scuttari e Nota, *Diritti umani e inclusione*, 2019, p. 26).

È evidente che il tessuto sociale si infittisce sempre di più e, di conseguenza, aumentano i livelli di diversità. Il sociologo Vertovec ha proposto il concetto di “super-diversità” (Vertovec, 2010; 2019), cioè la presa d’atto che le variabili nei processi di “diversificazione della diversità” sono in esponenziale aumento, considerando variabili legate a nazionalità, etnia, lingua, religione, motivazioni, percorsi di migrazione, accesso alle abitazioni e al mercato del lavoro, per cui è impensabile riuscire a concettualizzarle tutte, al massimo si può supporre che esistano e muoversi verso la diversità con un atteggiamento centripeto. Non è più possibile agire soltanto per qualcuno, ma bisogna fare attenzione alle necessità di ognuno, favorire l’autonomia di tutte le persone, in modo da essere in grado di valorizzare la propria individualità e di contribuire ad una società con pari opportunità. È fondamentale, ora, concentrare l’attenzione sul benessere di tutte le persone. Siamo alla deriva del riduzionismo: qualsiasi progetto, azione o intervento pensato per qualcuno sta escludendo in modo più o meno diretto qualcun altro. Questo approccio, per fortuna, non va di pari passo con le politiche sempre più attente alle questioni sociali che richiedono, ad esempio, tra gli obiettivi concordati dall’Organizzazione delle Nazioni Unite da raggiungere entro il 2030 (Agenda 2030, ONU, 2015): *rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili (obiettivo 11 – Città e comunità sostenibili); promuovere società pacifiche e più inclusive, offrire l’accesso alla giustizia per tutti e creare organismi efficienti, responsabili e inclusivi a tutti i livelli (obiettivo 16 – Pace, giustizia e istituzioni solide); rafforzare i mezzi di attuazione e rinnovare il partenariato mondiale per lo sviluppo sostenibile (obiettivo 17 – Partnership per gli obiettivi)*. Tuttavia, bisogna considerare che un progetto che vada bene per tutti, deve essere pensato per ogni tipo di vulnerabilità e di rapporto tra individuo e ambiente. Questo approccio può essere messo in atto se, in modo dinamico, ci si concentra sul contesto con obiettivi specifici, con professionisti di specifici settori, ma anche con un’apertura al possibile con équipe multidisciplinari in grado di coprire e rappresentare le diversità possibili.

Ricostruire: dall'inserimento all'inclusione

Ora più che mai, sull'onda dell'intersezionalità delle battaglie per i diritti umani è necessario un “nuovo” paradigma culturale che ci permetta di includere effettivamente chiunque. L'inclusione si inserisce in un contesto in cui la diversità non è più ignorabile, in cui non basta più un campione statistico altamente approssimativo e poco rappresentativo per creare delle linee guida, dei progetti, degli edifici, dei progetti formativi, delle iniziative in generale, ma è necessario valorizzare l'unicità di ognuno affinché possa partecipare attivamente alla vita di comunità. L'inclusione è un obiettivo volutamente utopico a cui non ci si potrà mai avvicinare abbastanza se non con un costante monitoraggio di cause ed effetti. Tuttavia, i progetti che hanno come obiettivo l'inclusione stanno crescendo sempre di più, almeno in Occidente. Cercando di comprendere lo sviluppo di questo nuovo paradigma, quindi il modo in cui si inserisce nell'attualità, è necessario distinguere tra tre principali termini: inserimento, integrazione e inclusione. Per inserimento si intende l'assenza di divieto di accesso ad un luogo o ad attività a gruppi specifici di persone. Storicamente coincide con l'abolizione di divieti avvenuti nel cosiddetto “secolo breve”, cioè dalla fine della Seconda guerra mondiale alla fine degli anni Settanta. Sono gli anni in cui emergono le battaglie per la fruibilità degli spazi e servizi comuni a gruppi minoritari come, ad esempio, quella grazie alla quale sono state abolite in Italia le classi differenziali per gli studenti *svantaggiati* (Legge 517/77)³.

Con il termine *integrazione* si intende “fare con”, storicamente si riferisce alle politiche che, a partire dagli anni Duemila, sono volte a rendere partecipi determinate persone per andare incontro a specifiche vulnerabilità. Si pensi, ad esempio, ai progetti di integrazione lavorativa di persone con passato migratorio, persone con problemi di tossicodipendenza o di persone con disabilità (Soresi, 2016). Inclusione è un termine che viene utilizzato

³ <http://www.integrazionescolastica.it/article/645>

con diversi significati e spesso confuso con i precedenti, ma come è stato più volte ripreso in questo elaborato, l'inclusione ha a che fare con *“la promozione e la valorizzazione di un contesto in grado di accogliere le diversità possibili in modo da consentire a tutti partecipazioni attive e livelli soddisfacenti di vita”* (Soresi, Nota e Wehmeyer, 2011). *“Lottare per l'inclusione significa assicurarsi che i contesti siano in grado di garantire a ogni persona, con le sue unicità, la partecipazione attiva alla vita sociale e civile”* (Asante, 2002). I contesti inclusivi richiedono, quindi, una responsabilizzazione, un'attenzione al prossimo nel rispetto dell'unicità di ogni persona. Mentre, l'inclusione culturale riguarda tutte quelle pratiche volte a rivendicare il diritto alla bellezza e alla contribuzione al patrimonio artistico di tutte e tutti in quanto parte integrante della società.

Tra le principali sfide dell'inclusione ci sono le barriere che possono essere di diverso tipo: ambientale (accessibilità di strutture e tecnologie, limitata ergonomia) politico, sociale, linguistico (Shields et al., 2012). Nella prima parte di questo capitolo sono state esposte le barriere di tipo psicosociale in quanto credo che siano le principali da superare: se tutte le persone fossero attente alle tematiche sociali e si facessero *“sentinelle di inclusione”*, ognuno poi nel proprio settore sarebbe in grado o potrebbe apprendere ad individuare e abbattere le altre barriere, favorendo la creazione e la promozione di contesti inclusivi. L'interesse di questo elaborato riguarda principalmente il nuovo approccio di decostruzione e di presa d'atto che la realtà a cui si è stati istruiti è nella maggior parte dei casi parziale e tendente alla conferma di sé stessa. Un approccio di decostruzione, invece, potrebbe portare ad un significativo cambiamento verso l'inclusione.

Le buone pratiche riguardano le molteplici proposte di azione nei tre ambiti del contesto. Questo elaborato ha come focus il microsistema, cioè le persone che abitano e rendono vivo il contesto. Per cui tra le principali pratiche è necessario ricordare l'attenzione alla diversità e la promozione di essa come un valore aggiunto, perché ognuno è *“portatore sano di molteplici diversità più o meno evidenti”* (Pievani, 2019). Non bisogna dimenticare, però, che il linguaggio è importante. Il linguaggio plasma il pensiero, anche le strutture di conoscenza precedentemente analizzate si basano in larga misura su conoscenze nozionistiche che vedono nelle parole la loro ancora. Le parole sono caratterizzate da significati culturalmente condivisi e significati personali; comunicare

efficacemente a parole vuol dire prestare attenzione ai possibili significati che queste possono assumere, considerando anche i significati latenti che vengono più o meno consapevolmente celati. Un utilizzo poco consapevole del linguaggio comune porta all'etichettamento, cioè la tendenza ad attribuire delle etichette che identificano la persona come un membro di un determinato gruppo. A questo consegue l'identificazione dello stereotipo con conseguente formazione di pregiudizio e spesso anche discriminazione. La linea guida di riferimento per il linguaggio inclusivo è il "People First Language"⁴, per cui quando non è necessario sottolineare determinate caratteristiche potenzialmente negative di una persona (come può essere la disabilità, l'etnia, la salute mentale), si invita di chiamare le persone per nome. Nel caso in cui fosse necessario sottolineare determinate caratteristiche, si invita a mettere al centro la persona in modo da citare le caratteristiche precedute da "con" o di riferirsi alle caratteristiche con il verbo *avere* e non *essere*, in modo da non rischiare gli effetti degli stereotipi, tra cui: la stigmatizzazione, la deindividuazione, e la profezia che si autoavvera (Clarke et al., 2017; Ciciurkaite, Perry, 2018).

⁴ <http://www.disabilityisnatural.com/people-first-language.html>

Capitolo 2. Partecipazione

Da un contesto multidisciplinare alle definizioni psicologiche

Nel primo capitolo è stato affrontato il tema dell'inclusione con un tentativo di ricostruzione di sguardi in grado di abbracciare la complessità. Le barriere all'inclusione sono molte e di diverso tipo, ad esempio esistono barriere di tipo ambientale, politico e culturale. Tuttavia, la partecipazione viene analizzata in quanto personalmente credo sia uno dei principali limiti attuali all'inclusione: uno sguardo inclusivo deve essere in grado di riconoscere cosa rende un contesto inaccessibile, inospitale, non inclusivo. La partecipazione, a causa della sua natura multidisciplinare, è un costrutto di difficile definizione e concettualizzazione. Trattandosi di un elaborato in ambito psicologico, ci si concentrerà principalmente sugli aspetti psicologici. Tuttavia, è importante tenere in considerazione altre utili definizioni. Secondo il dizionario Treccani, la *“partecipazione (ant. partecipazione) s. f. [dal lat. tardo participatio -onis]. – 1. In generale, il fatto di prendere parte a una forma qualsiasi di attività, sia semplicemente con la propria presenza, con la propria adesione, con un interessamento diretto, sia recando un effettivo contributo al compiersi dell'attività stessa”*. Il discorso sulla partecipazione è ampio, riguarda molti ambiti disciplinari e molti contesti. In letteratura spesso si tratta il tema della partecipazione sociale con riferimento specifico a persone in condizione di vulnerabilità, cioè, il discorso è volto a comprendere come porre le condizioni affinché queste persone possano esprimersi ed essere valorizzate; mentre, quando si tratta la dimensione economica, politica e culturale della partecipazione, ci si riferisce alle persone in generale, senza considerare la limitata accessibilità di queste dimensioni caratterizzanti il rapporto tra individuo e società. Il riferimento, qui, è alla partecipazione di tutte e tutti: sia le persone in condizione di vulnerabilità, cioè persone che subiscono quotidianamente diversi livelli di discriminazione, ma anche per quanto riguarda le persone che non ne sentono il peso. L'obiettivo è il superamento dell'approccio assistenziale, verso un approccio collaborativo e inclusivo.

Il Consiglio d'Europa definisce la partecipazione a partire dal concetto di cittadinanza. Se in origine, nell'antica Grecia, la cittadinanza aveva un connotato prettamente politico, questo significato è ormai confluito nel termine nazionalità, mentre la cittadinanza ha assunto anche dei connotati sociali di appartenenza ad una comunità che ogni individuo può plasmare e influenzare. Quindi, nella Carta Europea riveduta della partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale (21 maggio 2003) viene sancito che: *“Partecipazione e cittadinanza attiva significa avere il diritto, i mezzi, lo spazio e l'opportunità e, se necessario, il sostegno per partecipare e influenzare le decisioni e impegnarsi in azioni e attività in modo da contribuire alla costruzione di una società migliore.”* Se non altro, la partecipazione alla vita culturale e politica è un diritto sancito dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948). *“Ogni individuo ha diritto di prendere parte liberamente alla vita culturale della comunità, di godere delle arti e di partecipare al progresso scientifico e ai suoi benefici”* (articolo 27). Questo diritto viene ricordato e ribadito dal Consiglio d'Europa nella Convenzione di Faro sul *valore dell'eredità culturale per la società* (Consiglio d'Europa, 2005), una convenzione importante perché in questo elaborato ci si concentrerà anche sull'aspetto culturale della partecipazione. Infatti, secondo l'articolo 1 viene riconosciuto il *“Diritto a partecipare alla vita culturale, così come definito nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo”* e nell'articolo 12 viene sancito l'impegno delle Parti ad *“a) incoraggiare ciascuno a partecipare al processo di identificazione, studio, interpretazione, protezione, conservazione e presentazione dell'eredità culturale; [...] b) prendere in considerazione il valore attribuito da ogni comunità patrimoniale all'eredità culturale in cui si identifica; [...] d) promuovere azioni per migliorare l'accesso all'eredità culturale, in particolare per i giovani e le persone svantaggiate, al fine di aumentare la consapevolezza del suo valore, sulla necessità di conservarlo e preservarlo e sui benefici che ne possono derivare.”* Considerato l'impegno del Consiglio d'Europa nelle politiche giovanili nel riconoscere l'importanza della partecipazione, anche politica, e il valore del contributo dei minori, la Convenzione del 2003 (Consiglio d'Europa, 2003) riconosce i minori come *attori del cambiamento* e, per questo, viene ribadito che *“è attraverso la partecipazione che possiamo costruire una società basata sui diritti umani, sviluppare una coesione sociale, far ascoltare le nostre voci ai politici, ottenere il cambiamento e, di conseguenza, essere*

il soggetto e non l'oggetto della nostra stessa vita." (Consiglio d'Europa, n.d.).⁵ Inoltre, la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), con l'articolo 30, comma 1, ribadisce nello specifico che *"Gli Stati Parti riconoscono il diritto delle persone con disabilità a prendere parte su base di uguaglianza con gli altri alla vita culturale e adottano tutte le misure adeguate"* affinché ciò avvenga. È interessante notare che, nonostante le persone con disabilità fossero già comprese nella dichiarazione dei diritti umani (ONU, 1948), è stato comunque necessario agire nel macrosistema affinché le discriminazioni fossero messe in luce. A livello normativo, quindi, la partecipazione è un diritto e un dovere di ogni persona. In ambito psicologico, invece, non è presente una definizione di partecipazione, per cui verrà ricercata all'interno di altre definizioni. L'Organizzazione Mondiale della Sanità ha definito la Qualità di Vita (QoL) come *"la percezione dell'individuo della propria posizione nella vita nel contesto dei sistemi culturali e dei valori di riferimento nei quali è inserito e in relazione ai propri obiettivi, aspettative, standard e interessi"* (WHOQOL Group, 1995, p. 1403). Questa è una definizione che prova in qualche modo a chiarire il complesso legame tra benessere individuale e della comunità. In ambito psicologico un modello riconosciuto sulla qualità della vita è quello multidimensionale proposto da Schalock e colleghi (2002). All'interno di questo modello, la partecipazione sociale viene definita come uno dei tre fattori che concorrono alla qualità di vita e si articola nelle attività relative alle relazioni interpersonali, all'inclusione sociale e negli ambiti dei diritti e dell'empowerment. L'ambito delle relazioni interpersonali comprende familiari, amici e colleghi e la possibilità di mantenere con loro legami affettivi appaganti; l'inclusione sociale fa riferimento alla possibilità di sentirsi parte integrante e riconosciuta della collettività; infine, l'ambito dei diritti e dell'empowerment riguarda la possibilità di realizzarsi attraverso la partecipazione attiva alla vita di comunitaria, beneficiando della protezione nel rispetto di leggi e normative adeguate (Schalock et al., 2016). Secondo Perenboom e Chorus (2003) la partecipazione può essere intesa come *"il coinvolgimento in situazioni di vita, che include l'essere autonomi in un certo grado o essere in grado di controllare*

⁵ <https://www.coe.int/it/web/compass/citizenship-and-participation>

la propria vita, anche se, in realtà, non si stanno facendo le cose da soli” (Perenboom & Chorus, 2003, p. 578, in Trabaldo, 2023). Nella partecipazione vengono coinvolti anche fattori di autodeterminazione e di raggiungimento dei propri scopi, ovvero di ciò che ha un valore soggettivo per la persona. Con un connubio tra i valori socialmente condivisi e i valori soggettivi si può ottenere un’effettiva partecipazione sociale con *motivazione autonoma* (Ryan e Deci, 2000).

Partecipazione, una prospettiva evolutiva

La misura della Qualità della Vita viene comunemente utilizzata per studiare e comprendere le condizioni di vita e la sofferenza percepita di persone con disabilità, ma si tratta di un concetto che può essere esteso a tutte e tutti. Inoltre, la partecipazione sociale, quando si esprime in contributo sociale, relazionale e culturale di ognuno è un principio cardine dell'inclusione. Nell'ottica dello sviluppo sostenibile, inteso come “*uno sviluppo che soddisfi i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri*” (Rapporto Brundtland, Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo, 1987), poi esteso a tutti gli ambiti dello sviluppo, diventano cruciali le abilità socio-emozionali per costruire una società più equa e inclusiva, in grado di affrontare le sfide dal microsistema al macrosistema in modo collaborativo.

Lo studio delle abilità socio-emozionali è iniziato in modo consistente negli anni Novanta, quando a livello mondiale sono stati proposti programmi di *alfabetizzazione emozionale* (Goleman, 1995/2023) e di conseguenza è stata riconosciuta l'importanza delle emozioni e della competenza emotiva, definita come “*la capacità di saper fare qualcosa nelle transizioni sociali, ossia di saper utilizzare le abilità connesse alle emozioni per sentirsi adeguati, rispondendo in maniera appropriata alle richieste del contesto sociale e culturale*” (Silva et al., 2020, p. 63, in Romanato, 2023). Congiuntamente, il concetto di intelligenza unitaria viene gradualmente smantellato (Gardner, 1995; 2006) permettendo, così di concettualizzare la competenza emotiva in un sistema più organico, l'*Intelligenza Emotiva* (Salovey e Mayer, 1990; Goleman, 1995). Lo psicologo Daniel Goleman ha contribuito molto nella definizione dell'intelligenza emotiva, ma anche nella promozione di programmi di apprendimento delle competenze socio-emozionali (CASEL). L'intelligenza emotiva è definita come un insieme di dodici abilità e competenze raggruppate in quattro domini: l'autoconsapevolezza che comprende l'autoconsapevolezza emotiva; l'autogestione che riguarda la capacità di adattarsi, di autoregolarsi, l'orientamento al risultato e la positività; la consapevolezza sociale che comprende l'empatia e la consapevolezza organizzativa; infine, il dominio della gestione delle relazioni riguarda le abilità di influenza sociale, di sviluppo del potenziale altrui, di gestione del conflitto, di lavoro di squadra e di ispirazione (Goleman, 1995/2023). Il

riferimento, quindi, è a queste abilità come “abilità socio-emozionali” in linea con i programmi *Social Emotional Learning* (SEL) che verranno approfonditi nell’ultima parte di questo capitolo. Dunque, si tratta di un insieme di abilità caratterizzanti chi ha una sviluppata intelligenza emotiva; queste competenze riguardano la sfera individuale e sociale, ma soprattutto il complesso sistema emotivo che caratterizza ogni persona. Di seguito saranno presi in analisi degli studi che chiariscono lo sviluppo delle abilità socio-emozionali dall’infanzia all’età adulta cercando di comprendere come il “cervello sociale” (Blakemore, 2008; Frith et al, 2003)⁶ si sviluppa, opera e può essere plasmato.

Abilità socio-emozionali, empatia e comportamenti prosociali

Nel primo capitolo è stata messa in luce la centralità dell’empatia come strategia per la riduzione del pregiudizio. Il modello a tre gradini di Batson (Batson e Amhad, 2009) e lo studio di Ensari e Miller (2002) hanno permesso di comprendere l’importanza dell’empatia nella riduzione del pregiudizio. Non è di recente postulazione la domanda circa la natura umana, cioè se la specie umana sia “naturalmente egoista” o “naturalmente altruista”. Ormai, la prospettiva bio-psico-sociale, motivata anche dagli studi di epigenetica, pone rilevanza centrale alla relazione tra individuo e ambiente, piuttosto che alla presunta “natura umana”. Questo approccio permette di comprendere i margini di intervento al fine di promuovere le abilità socio-emozionali. In quest’ottica, una review di Pletti e colleghi (2017) sulla base degli studi di Hepach (2016, 2017, in Pletti et al., 2017) sulla “reattività prosociale” (*prosocial arousal*) dei bambini, mette in risalto che i bambini di due anni prestano attenzione agli stimoli sociali e che sono sensibili alle richieste di aiuto da parte di altre persone. Si tratta, quindi, di una predisposizione che può essere sfruttata per sviluppare empatia, altruismo e, di conseguenza, i comportamenti

⁶ Riferimento in van der Meulen, 2023

prosociale. La ricercatrice van der Meulen e i collaboratori (2023) mettono in risalto, però, che gli studi sui comportamenti prosociali in età infantile sono esigui e talvolta contraddittori. Molti sono i limiti alla ricerca nei bambini, considerando anche che l'interazione sociale in età infantile non è sufficiente a determinare le inclinazioni individuali che potranno mostrarsi anche in età adulta. Tuttavia, nella transizione tra l'età infantile e l'adolescenza le interazioni sociali aumentano, soprattutto le relazioni con i pari che diventano fondamentali per la costruzione dell'identità sociale. Nel cercare di comprendere i meccanismi implicati nello sviluppo di comportamenti prosociali dall'infanzia all'adolescenza, è stata avanzata un'ipotesi circa lo sviluppo neurale, in particolare, un network definito "cervello sociale" (Blakemore, 2008; Frith e Frith, 2003)⁷. Questa rete neurale comprende aree coinvolte in processi socio-cognitivi e l'assunzione della prospettiva ovvero, la giunzione temporo-parietale (TPJ), il solco posteriore superiore temporale (pSTS), il percuneo e la corteccia prefrontale mediale (mPFC) (Blakemore, 2008) e, congiuntamente i processi socio-affettivi come il processamento di salienti eventi emotivi, ovvero, l'insula anteriore (AI), la corteccia cingolata dorsale anteriore (dACC) e lo striato ventrale (VS) (Davey et al., 2010; Eisenberger et al., 2003). Le ricerche hanno dimostrato dei significativi cambiamenti in queste aree dall'adolescenza all'età adulta, in particolare, l'attività della corteccia prefrontale mediale decresce, mentre aumenta l'attività delle aree posteriori (pSTS e TPJ). Inoltre, si pensa che l'aumento di abilità socio-cognitive e socio-affettive, come l'assunzione della prospettiva altrui (perspective taking) e ragionamento empatico sia correlato con lo sviluppo dei comportamenti prosociali (Crone e Dahl, 2012; Eisenberg et al., 2005; Lehmann et al., 2022; Steinbeis and Over, 2017). Sulla base di questi studi, la ricerca di van der Meulen e colleghi (2023), tenta di approfondire lo sviluppo del *social brain*, estendendo il campo di ricerca al periodo tra l'infanzia e l'adolescenza. In questo studio longitudinale i comportamenti prosociali sono stati analizzati in due modi: il gioco *Prosocial Cyberball Game* (PCG) (Riem et al., 2013; van der Meulen et al., 2018) e con dei questionari rivolti ai genitori. Il primo è un gioco virtuale a quattro partecipanti, che

⁷ Gli studi citati in questa pagina fanno direttamente riferimento all'articolo di Meulen e colleghi, 2023

ha permesso di comprendere i comportamenti di compensazione per contrastare l'esclusione sociale. I questionari, invece, hanno permesso di misurare i comportamenti prosociali genuini. I comportamenti prosociali di compensazione emersi nel gioco sono stati studiati (con altri metodi), anche da Brosnan (2003; 2014). Secondo Brosnan l'altruismo si sviluppa a partire dagli otto anni ed è, evolutivamente, una caratteristica degli animali sociali. Infatti, anche gli scimpanzé mettono in atto comportamenti prosociali di compensazione se ritengono che qualcuno nel proprio gruppo abbia ricevuto di meno per aver svolto lo stesso lavoro (nel contesto sperimentale), anche a discapito della propria retribuzione. Si pensa, quindi, ad una predisposizione all'altruismo e ai conseguenti comportamenti prosociali, per prevenire l'ingiustizia sociale e mantenere un buono status nel gruppo di pari. Infatti, quando lo studio è stato replicato su scimpanzé appartenenti alla stessa famiglia, il comportamento di compensazione non si è manifestato.

Tornando allo studio di van del Meulen e colleghi (2023), nel complesso è stato dimostrato che i comportamenti prosociali aumentano con l'età durante la transizione dall'infanzia all'adolescenza, con alcuni picchi e diminuzioni specifiche in alcune aree del complesso *cervello sociale*. Alcuni risultati preliminari suggeriscono che l'inclusione sociale dei partecipanti abbia un impatto nello sviluppo di comportamenti prosociali, a riprova del fatto che l'ambiente, fisico e sociale, ha un impatto notevole sullo sviluppo neurale. Considerando gli adulti, lo studio di Hutcherson e colleghi (2015) propone la prospettiva secondo cui l'altruismo è una scelta basata sull'empatia. Se la credenza è che l'altra persona sia più bisognosa, si mettono in atto dei comportamenti altruistici, mentre se si percepisce di essere in svantaggio, quindi di essere più bisognosi, gli atteggiamenti e i comportamenti saranno egoistici. Spesso, in letteratura, si cerca di comprendere se è la ricompensa a motivare i comportamenti prosociali, tuttavia, è stato dimostrato che le aree cerebrali associate alla ricompensa sono le stesse aree del *decision making*. È stata rilevata un'attivazione in quelle aree mentre i partecipanti mettevano in atto comportamenti prosociali, ma si potrebbe argomentare che l'attivazione di quell'area sia, invece, associata alla presa di decisione della persona prima di compiere azioni a vantaggio di altri. Nello specifico, le scelte empatiche sono correlate all'attivazione delle aree temporo-parietali, coinvolte, come detto precedentemente, nei processi di

empatizzazione. Le abilità socio-emozionali e l'empatia hanno a che fare con processi cognitivi molto complessi da indagare perché spesso riguardano aree cerebrali coinvolte in diverse funzioni.

I comportamenti prosociali vengono qui intesi come espressione comportamentale delle abilità socio-emozionali. È importante notare che non sempre questi si esprimono in comportamenti di aiuto. Un esempio molto utilizzato in letteratura è l'effetto spettatore per cui in situazioni di emergenza, la presenza di molte persone, "spettatori", può ridurre la probabilità di intervento per due processi principali: la diffusione di responsabilità e il dubbio che qualcuno abbia già agito (Darley et al., 1968). Ad oggi è importante considerare anche il ruolo dei social media nel rendere accessibili grandi quantità di informazione in tempo reale. In questo modo è aumentata significativamente l'esposizione, in alcuni casi eccessiva, alle situazioni emergenziali che ha come risvolto positivo la responsabilizzazione e la possibilità di fornire un metodo semplice di aiuto (le donazioni), ma ha anche effetti negativi: l'assuefazione alla sofferenza, alla tragedia e al disumano.

Interventi efficaci, *Social and Emotional Learning*

L'importanza delle abilità socio-emozionali è riconosciuta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) che individua tra le principali competenze nella complessità della contemporaneità le *life skills*, definite come "tutte quelle abilità e competenze che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri, per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana" (Bollettino OMS, Skills for Life, n.1, 1997). Tra le otto principali *life skills*, ne compaiono molte riguardanti le abilità socio-emozionali, tra cui: la comunicazione efficace, ovvero essere in grado di comunicare a livello verbale e non verbale; la gestione delle relazioni interpersonali, ovvero l'interazione positiva con gli altri e la capacità di gestire le situazioni critiche; l'autocoscienza è una tra le principali skill perché è implicata nello sviluppo di molte

altre, infatti, implica un certo livello di conoscenza di sé stessi, dei propri limiti attuali e punti di forza; la gestione delle emozioni, cioè la capacità di riconoscere le proprie e altrui risposte emotive, non identificarsi con esse e la conoscenza di strategie di coping che siano positive per sé e per gli altri; la gestione dello stress, ovvero il riconoscimento dei fattori scatenanti lo stress e la reattività per agire nell'ambiente quando possibile, ma anche su sé stessi per regolare gli stati di tensione (OMS, 1997). Sulla stessa linea, il Consiglio d'Europa e il Parlamento Europeo hanno emesso delle *Raccomandazioni* (Raccomandazioni, 2006; 2018) per cui gli stati membri dovrebbero “aumentare il livello di competenze personali e sociali nonché la capacità di imparare ad imparare, al fine di migliorare la capacità di gestire la propria vita in modo attento alla salute e orientato al futuro” (Raccomandazioni, 2018, p. 4). In Italia il Disegno di Legge dell'11 gennaio 2022 sull'*Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche* ha incentivato lo sviluppo di percorsi di abilità socio-emozionali, considerate fondamentali per lo sviluppo di cittadini consapevoli delle proprie ed altrui emozioni e delle relazioni sociali.

L'organizzazione mondiale che si occupa di promozione e ricerca nell'ambito dell'apprendimento sociale ed emotivo è denominata CASEL, *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*, di cui Daniel Goleman è co-fondatore. CASEL promuove la diffusione nelle scuole dei programmi educativi SEL (Social and Emotional Learning). Questi programmi hanno un approccio olistico che va oltre l'insegnamento scolastico tradizionale con l'obiettivo migliorare le abilità e le competenze sociali ed emotive al fine di promuovere lo sviluppo dell'intelligenza emotiva. Infatti, l'apprendimento socio-emozionale “è il processo attraverso il quale i bambini e adulti acquisiscono le conoscenze, gli atteggiamenti e le abilità necessarie per comprendere, gestire le emozioni, fissare e raggiungere obiettivi positivi, provare e mostrare empatia per altri, stabilire e mantenere relazioni positive e prendere decisioni responsabili” (Dusenbury et al., 2015, p. 1). A livello mondiale, questi sono gli interventi con maggiore validazione, infatti, diverse metanalisi hanno messo in rilievo che i programmi SEL hanno una notevole efficacia nel migliorare le competenze socio-emozionali, dei comportamenti prosociali e delle prestazioni accademiche prendendo in considerazione le scuole dell'infanzia fino alle scuole superiori (Durlak et al., 2011;

Taylor et al., 2017). Nello specifico, una ricerca quantitativa (Durlak et al., 2019), basata sulle precedenti metanalisi, ha messo in risalto che i benefici dei programmi SEL portano ad un miglioramento delle competenze nel 57% degli alunni; un miglioramento del rendimento scolastico (27%), accompagnato ad un miglioramento dei comportamenti sociali (24%) e una riduzione dei problemi di condotta (22%).

In conclusione, la partecipazione è una sfida attuale, soprattutto per quanto riguarda i contesti inclusivi che richiedono una partecipazione attiva di tutte le persone al fine di individuare tempestivamente le difficoltà, le vulnerabilità e i modi in cui i contesti vengono resi, anche inconsapevolmente, inaccessibili e inospitali. La partecipazione è un concetto chiave per comprendere la relazione tra individuo e società, riguarda la capacità di ogni persona di farsi carico delle responsabilità sociali, di agire e di manifestare il dissenso per sé stessi e per gli altri. In questo elaborato viene analizzata la partecipazione da un punto di vista principalmente psicologico, cioè per comprendere come agire nello sviluppo delle persone per creare soggetti *attori di cambiamento*. Il teatro verrà proposto come strumento di cambiamento e veicolo di inclusione; un mezzo adatto a tutte le età per agire sul presente in modo trasversale.

Capitolo 3. Teatro come strumento di inclusione

Introduzione: perché studiare il teatro?

Già dalla sua nascita il teatro si configura come rappresentazione dell'umano, uno strumento di analisi collettiva, quindi, di sviluppo sociale e culturale. Nell'antica Grecia il teatro era considerato al pari di un rito incentrato sui valori della comunità, ed era un momento in cui veniva anche messo in discussione il tessuto sociale per come era configurato. Invece, il teatro romano, agli albori (III secolo a. C.), non era in grado di accettare questa messa in discussione, si è configurato, invece, come teatro celebrativo al fine di costruire la narrazione della conquista romana. Infatti, il rapporto tra intellettuale e potere non sempre permetteva una libertà di rappresentazione della società, come testimonia la storia del poeta romano Gneo Nevio (270-201 a. C. ca.), condannato al carcere per aver messo in discussione la legittimità dell'oligarchia. Allo stesso tempo, neanche il pubblico romano era pronto ad accogliere un'analisi profonda come quella proposta dal teatro greco. Soltanto con Terenzio (185-159 a.C.), il teatro romano inizia a comprendere progetti educativi. Infatti, con una maggiore consapevolezza dei costrutti sociali, i personaggi acquisiscono un profondo spessore psicologico e le trame iniziano a mettere in discussione il *mos maiorum* (Ronconi et al., *Vides ut alta*, 2014/2018). Questo ci dice che il teatro è sempre stato uno strumento molto potente, in grado di definire i valori di una società attraverso processi di identificazione e di cambiamento sociale perché in scena è rappresentata l'esperienza umana. In questo elaborato il teatro viene analizzato come disciplina che praticata con le giuste accortezze può essere laboratorio di inclusione.

Il contributo del teatro all'inclusione

Quando si pone l'obiettivo di indagare l'esperienza umana, il teatro rivela molte affinità con la psicologia. In scena sono rappresentati i comportamenti, i pensieri e le emozioni attraverso attori che, in prima persona, studiano molti personaggi che incarnano sul palcoscenico. Lo spettatore ha un ruolo molto peculiare: da una parte è fruitore dell'opera teatrale, dall'altra è componente necessaria al fine della rappresentazione. Lo studio psicologico del teatro è molto interessante e molto pertinente con la psicologia quando l'obiettivo è l'indagine del vissuto personale, dell'interazione tra il passato e il presente, a livello individuale e collettivo, e il modo in cui un evento può cambiare il percorso di sviluppo di una persona. Infatti, al di fuori di contesti strettamente teatrali si configura come progetto educativo di comprensione e superamento di un problema, di una situazione o di un evento personale e/o collettivo (Taylor, 2003, in Karson e Goodwin, 2016; Massó-Guijarro et al., 2021). L'analisi può essere estesa anche ai comportamenti e alle motivazioni altrui, facendo emergere talvolta l'invisibile: ciò che nella *rappresentazione quotidiana* (Goffman, 1959) viene celato per conformazione al ruolo sociale (Castrellon et al., 2024), considerando anche e soprattutto la sofferenza personale. Infatti, il teatro il permette di uscire dai ruoli che si mettono in scena quotidianamente, attraverso *contraddizioni e collisioni*. Infine, il teatro è in grado di stimolare conversazioni, di suscitare la risata che favorisce la coesione sociale. Il teatro, da una prospettiva inclusiva, ha svolto un ruolo cruciale a livello sociale, rappresentando l'emarginazione e mettendo in crisi i costrutti esistenti. Di seguito verranno approfondite le caratteristiche e le potenzialità del teatro che, in particolare negli ultimi anni, hanno contribuito significativamente alla promozione dei principi dell'inclusione, favorendo l'accettazione di un nuovo paradigma culturale.

Pregiudizi e ruoli

Ripercorrendo gli argomenti precedentemente affrontati, si può notare che il teatro ha avuto, e sta avendo tutt'ora, un grande impatto nella riduzione dei pregiudizi e dei comportamenti discriminatori. In particolare, una review (Karson e Goodwin, 2016)

dimostra che un'attività teatrale creata partendo da questi obiettivi può essere particolarmente utile nei programmi di educazione alla diversità. Ad esempio, all'Università di Denver è stato riscontrato che le lezioni frontali sulla diversità e l'uguaglianza hanno una bassa affluenza. La ricercatrice e drammaturga Goodwin e lo psicologo Karson hanno realizzato un progetto teatrale che ha permesso di affrontare queste difficili tematiche. Il progetto ha riscontrato un grande successo con un aumento dell'affluenza del 900%. La "sketch comedy" è stata utilizzata per formare psicologi in grado di affrontare difficili tematiche come l'abuso, la sessualità, la morte, l'etnia (*race* in inglese) e il genere in modo costruttivo, portando alla consapevolezza gli schemi che si attivano nella relazione con l'altro. La risata permette di superare il disagio iniziale, mentre le battute sono utilizzate per creare una dissonanza cognitiva che crea una breccia in grado di provocare cambiamento di costrutti, credenze, valori e di conseguenza un cambiamento di atteggiamenti e comportamenti (McKenna, 2014; McEachern, 2020). Dopo lo sketch, creato con ruoli specifici, è necessaria una fase di reintegrazione con una discussione *post-performance* che favorisce e stimola la partecipazione del pubblico. La figura del facilitatore promuove le discussioni produttive (attraverso la gestione dei tempi di intervento e dei temi), stimola la gestione del disagio, affrontato come occasione di approfondimento di tematiche difficili e invita i partecipanti al pensiero critico. Questo progetto ha messo in luce che con questo metodo è possibile affrontare problemi latenti e svelare sottili tecniche discriminatorie che altrimenti sarebbero difficili da superare. Tuttavia, l'efficacia di questo metodo non è dimostrata se non con un notevole aumento dell'affluenza, della partecipazione e del coinvolgimento percepito dai ricercatori. Questo approccio enfatizza la necessità di decostruire lo sguardo individuale che è particolare, al fine di accettare il possibile, la diversità e l'unicità di ognuno. Infatti, ogni persona quotidianamente costruisce dei ruoli socialmente dati, ma non si tratta sempre di una scelta. Ad esempio, secondo il modello sociale della disabilità, (Shakespeare, 2006) è il contesto che disabilita le persone, per questo motivo in inglese ci si riferisce alle persone con disabilità con il termine "disabled". 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. Attraverso il teatro, invece, le etichette svaniscono a favore dei personaggi, che, se ben

costruiti, possono creare una dissonanza cognitiva tale da poter discernere tra le caratteristiche della persona e quelle che sono state attribuite a priori.

Abilità socio-emozionali

Nel secondo capitolo è stata discussa la partecipazione, individuando nelle abilità socio-emozionali un aspetto cruciale su cui focalizzarsi per promuovere la partecipazione e l'inclusione. È noto, infatti, che il teatro e la commedia sono in grado di suscitare cambiamenti psicologici oltre che sociali (Karson, 2008, in Karson, 2016; Rathje et al., 2021), di far provare emozioni, di suscitare empatia (con l'immedesimazione) e di promuovere comportamenti prosociali. Diversi studi hanno dimostrato che l'attività teatrale permette agli attori, esperti e non, di promuovere empatia e la teoria della mente (Goldstein e Winner, 2012). Tuttavia, poco è stato detto sugli effetti del teatro negli adulti; per questo motivo, Rathje e colleghi (2021) hanno condotto uno studio sul campo, con partecipanti adulti, con l'obiettivo di indagare come il teatro può promuovere l'empatia e come ne conseguono i comportamenti prosociali e di aiuto. In collaborazione con due grandi compagnie teatrali, Artists Repertory Theatre a Portland (OR) e il Public Theatre a New York, è stato coinvolto un totale di 1622 partecipanti. Lo studio ha preso in esame gli effetti di tre diversi spettacoli. Il primo, intitolato "Skeleton Crew", scritto da Dominique Morisseau, è ambientato a Detroit nel periodo della crisi finanziaria del 2008. In quest'opera vengono rappresentate persone che, appartenendo a gruppi emarginati, raramente sono rappresentati nei principali teatri; infatti, la trama è incentrata su due venditori automobilistici. Tra gli altri personaggi sono presenti anche una donna incinta non sposata, un giovane ragazzo armato e una donna di mezza età senza dimora (New York Times, Soloski, 2015⁸, in Rathje et al., 2021). Il secondo spettacolo, vincitore del Premio Pulitzer, "Sweet" tratta le tematiche della classe operaia a Reading, Pennsylvania. L'ultimo spettacolo utilizzato nello studio era di recente pubblicazione. Intitolato "Wolf

⁸ <https://www.nytimes.com/2016/01/03/theater/playwright-dominique-morisseau-cant-forget-the-motor-city.html>

Play”, inscena la storia dell’adozione di un bambino da parte di una coppia di donne omosessuali.

I risultati mostrano che assistere a questi spettacoli teatrali può aumentare l’empatia e influenzare i comportamenti prosociali, provocando dei cambiamenti nelle opinioni rispetto a problemi di tipo sociopolitico e un aumento di donazioni in denaro, anche per cause non correlate alla trama narrata. Questi effetti sono positivamente correlati al grado di trasporto narrativo degli spettatori. Tuttavia, sono presenti dei limiti che riguardano principalmente i partecipanti: gli spettatori hanno tendenzialmente dei punteggi più alti in misure di empatia e comportamenti prosociali rispetto a chi non frequenta il teatro. Inoltre, i dati hanno mostrato delle variazioni degli effetti tra i diversi spettacoli, di conseguenza, è stato ragionevolmente ipotizzato che anche gli attori e la trama sono variabili da considerare.

Teatro-terapia e rappresentazione della diversità

Il teatro ha contribuito all’inclusione anche come strumento terapeutico, ma soprattutto di rappresentazione, permettendo alle persone con disabilità⁹ di avere gli strumenti per difendersi. Nello studio di Cook (2020), l’attività teatrale è stata utilizzata con successo come strumento di partecipazione sociale, permettendo la rappresentazione e la valorizzazione di chi è spesso vittima di esclusione. Questo studio ha indagato come le tecniche teatrali possono essere utilizzate per insegnare la self-advocacy a persone con

⁹ In questo elaborato i progetti specifici per persone con disabilità sono utilizzati come esempio di approccio verso l’inclusione. Infatti, rispetto ad altre condizioni di vulnerabilità, la disabilità è tra le più studiate e tra le più tutelate a livello normativo.

disabilità in età scolare. La self advocacy è un'abilità cruciale per le persone con disabilità per riuscire ad avere una vita dignitosa in un mondo disabilitante e discriminante. Secondo Cook, queste persone devono essere in grado difendere sé stesse, un'abilità che richiede una consapevolezza della propria condizione in una prospettiva positiva, non disabilitante. Questa prospettiva mira a valorizzare le abilità della persona, riconoscendo la disabilità come espressione della diversità, non come un limite intrinseco all'autonomia e all'espressione della persona. Non c'è una definizione condivisa di *self-advocacy*, ma i principi fondamentali sono: la conoscenza di sé stessi, la conoscenza dei diritti, la possibilità di scelta, l'indipendenza, la responsabilità e il supporto della comunità (SARTAC, 2023; Krueger et al., 2024). Nonostante queste abilità siano essenziali per l'emancipazione, lo sviluppo individuale per la scelta del percorso formativo, non sempre vengono adeguatamente insegnate a scuola. In questo studio il teatro viene proposto come un modo per insegnare queste abilità. Le tecniche di teatro terapeutico, definito come "performance teatrali come un metodo di terapia" (Snow, D'amico e Tanguay, 2003), sono utilizzate sulla base del modello a tre fasi di teatro terapeutico di Mitchell (1992) che consiste in una prima parte di prova, seguita dalla performance pubblica e, infine, un'elaborazione con i partecipanti. Alcuni terapisti che applicano queste tecniche hanno confermato che questo modello favorisce la crescita emozionale e la creazione di significative connessioni, permettendo il miglioramento delle abilità sociali. Questo studio pilota ha contribuito alla limitata ricerca sui gruppi teatrali inclusivi dimostrando che le abilità riguardati *la self-advocacy*, possono essere insegnate attraverso il teatro per favorire l'autonomia e l'autodeterminazione delle persone con disabilità.

Dai teatri "speciali" ai teatri inclusivi

I teatri inclusivi sono ancora un obiettivo sfidante. I progetti attuali hanno una storia che risale almeno agli anni Sessanta del Novecento (Rubtsova, 2017) ed è strettamente legata alla storia dei diritti delle persone con disabilità. In quegli anni l'Occidente ha visto lo sviluppo dei teatri "speciali" intesi come progetti che promuovono la partecipazione teatrale di persone con disabilità (o *disabled*). Questi gruppi teatrali, in primo luogo, hanno promosso e incentivato lo sviluppo delle abilità creative di persone con bisogni e abilità diversi con la sperimentazione di nuove forme di espressione. Si tratta dello stesso

periodo in cui Hilde Hogler ha inventato, la *danza integrata*, dimostrando che persone con e senza disabilità possono influenzarsi a vicenda attraverso l'arte. Seguendo questo esempio, hanno iniziato a diffondersi anche i gruppi teatrali "integrati". L'aumento di rappresentazione delle persone con disabilità, insieme alle battaglie per i diritti e le leggi che ne sono conseguite, ha comportato un significativo cambiamento negli atteggiamenti e ad una maggiore espansione di questi progetti. Questo cambiamento radicale ha favorito uno sviluppo qualitativo dell'approccio, concentrandosi maggiormente sull'arte in sé e sull'unicità dei personaggi piuttosto che sulla distinzione tra persone con e senza disabilità.

Ad oggi, i teatri integrati esistono quasi in tutti gli stati europei, in Gran Bretagna, negli Stati Uniti e in Russia e hanno dimostrato che un cambiamento verso l'inclusione, attraverso il teatro, è possibile; ma il raggiungimento di un'effettiva inclusione è una sfida. In Germania, i "teatri speciali" hanno una storia ormai di quasi cinquant'anni. Uno dei più famosi teatri è il "THIKWA"¹⁰, fondato nel 1990. Invece, tra gli esempi di teatri integrati in Gran Bretagna si trova il "Blue Apple Theatre"¹¹, un teatro in cui persone con e senza disabilità recitano insieme. Il progetto è stato fondato nel 2005 a Winchester con l'obiettivo pionieristico di rappresentare le persone con disabilità nei principali teatri. Un esempio più inclusivo è quello di "Pegasus", un teatro nell'Oxfordshire aperto ad una maggiore diversità; sono presenti, infatti, persone socialmente emarginate, vulnerabili e con disabilità. In questo progetto, con un approccio olistico il teatro serve anche al fine di riabilitare e includere queste persone nella società. Negli Stati Uniti, uno dei pionieristici movimenti artistici che hanno promosso la diffusione dei "teatri integrati" è l'organizzazione "Alliance for Inclusion in The Arts"¹². L'obiettivo è di dar voce alla diversità attraverso l'inclusione e l'arte, avvicinando l'esperienza teatrale alla vita quotidiana. Invece, in Russia, il principale esempio di teatro integrato, verso l'idea di teatro inclusivo è il "Integrated studio 'Krug'" (cerchio), che vede nella sua troupe

¹⁰ <https://www.thikwa.de/>

¹¹ <https://blueappletheatre.com/>

¹² <https://www.inclusioninthearts.org/>

bambini e adolescenti con disabilità molto diverse tra loro: persone con disturbi dello spettro dell'autismo, persone con schizofrenia, persone con disabilità mentali e fisiche che recitano insieme a persone della stessa età senza disabilità. Tra i progetti più inclusivi, "European Theatre Forum" è un consorzio composto da reti teatrali e organizzazioni nelle arti performative e rappresenta il primo dialogo ufficiale tra legislatori e membri del settore delle arti performative in Europa. Il primo incontro del Forum ha prodotto Dichiarazione di Dresda (2020) in cui si è discusso l'importanza, il ruolo e l'impatto di queste arti nella società. Tra i valori unici di queste arti sono stati riconosciuti: la democrazia, la promozione della coesione sociale, la stimolazione del pensiero critico, dell'empatia e dell'immaginazione e la promozione del dialogo interculturale. Tuttavia, è emerso che un approccio non ancora inclusivo limita il potenziale di queste attività artistiche. Nonostante i teatri e i gruppi teatrali condividono l'obiettivo di rappresentare tutte le persone, a prescindere dalle diversità (economiche, sociali, dalle differenze di età, di etnia, di genere, di religione, di abilità o di altro tipo), la diversificazione del pubblico e degli artisti rimane una sfida. Altre difficoltà riguardano la mancanza di dati, le difficili condizioni socioeconomiche del settore, un'insufficiente attenzione ai temi relativi all'inclusione a livello politico e finanziario. Dunque, nel tentativo di fornire chiare strategie, riguardo all'inclusione la Dichiarazione propone di:

- Affrontare il bisogno urgente di difendere l'espressione artistica e di riconoscere l'innegabile valore delle arti;
- Rafforzare l'attenzione all'inclusione, alla diversità e all'accesso nel settore delle arti dello spettacolo, nelle agende politiche e nei programmi di finanziamento, compreso *Creative Europe 2021-2027*¹³;
- Promuovere il teatro europeo e le arti performative come uno spazio pubblico dove può avere luogo un dialogo aperto e possono essere ascoltate diverse voci per valorizzare la diversità;

¹³ <https://www.consilium.europa.eu/it/policies/creative-europe-2021-2027/>

- Creare un sistema di monitoraggio dei dati che sia consistente e regolare.

Nello specifico, le buone pratiche sono state successivamente raccolte in una guida¹⁴ del progetto dell'Unione Europea, "Inclusive Theater(s)", in cui sono presentati dodici progetti ancora orientati all'integrazione di persone con disabilità sensoriale o fisica. Tuttavia, è interessante l'approccio multidisciplinare che ha permesso la collaborazione di diverse figure professionali, favorendo l'invenzione di tecniche che possono essere utilizzate anche in altri contesti. L'approccio dell'*European Theatre Forum* è orientato all'inclusione e si basa su processi di tipo *bottom-up*, con una profonda analisi del contesto, sulla promozione di tecnologie per l'accessibilità, sul dialogo con le istituzioni, sulla ricerca e il monitoraggio degli effetti. È interessante il modo in cui l'inclusione non viene imposta, ma suggerita attraverso buone pratiche con l'obiettivo di promuovere e valorizzare la differenza culturale degli stati europei, creando un quadro composito e aperto alla complessità.

¹⁴ <https://weallneedtheatre.eu/best-practices-for-inclusive-theaters-and-performances/>

L'approccio storico-culturale: sviluppo, drama e perezhivanie

L'approccio storico culturale approfondisce il modo in cui l'ambiente sociale influenza lo sviluppo. Questo elaborato adotta tale approccio in quanto può condurre ad una maggiore comprensione dei processi psicologici alla base dei cambiamenti che il teatro può elicitarne. La teoria di Vygotskij, padre dell'approccio storico-culturale ha come principio la *legge genetica generale dello sviluppo culturale*, secondo cui: "ogni funzione dello sviluppo culturale del bambino appare sulla scena due volte, cioè in due piani. Prima di tutto, tra le persone come categoria inter-psicologica (o interpersonale) e poi nel bambino come una categoria intra-psicologica (o intrapersonale). Questo vale anche per l'attenzione volontaria, la memoria logica, la formazione dei concetti e lo sviluppo della volontà" (Vygotskij, 1983, p. 145). Come fa notare lo psicologo russo Veresov, all'epoca il termine "categoria" assumeva il significato di "evento drammatico, collisione delle caratteristiche sulla scena" (Veresov, 2004). In questo modo il concetto di relazione sociale non assume il significato odierno, ma diventa "*This is a social relation that appears as a category, i.e. as emotionally colored ... collision, the contradiction between the two people, the dramatical event, drama between two individuals. Being emotionally and mentally experienced as social drama (on the social plane) it later becomes the individual intra-psychological category*" (Veresov, 2004, p. 6). Secondo Vygotskij, la fonte di sviluppo è nell'ambiente sociale, per cui le funzioni cognitive superiori si manifestano prima nelle relazioni tra persone, poi, nel bambino che le interiorizza acquisendo nuove abilità. Non tutte le relazioni vengono interiorizzate, ma soltanto quelle caratterizzate da una collisione carica di emozioni, una contraddizione o un conflitto. Sono queste le interazioni in grado di provocare significativi cambiamenti nello sviluppo della persona. Infatti, Vygotskij, teorizza lo sviluppo come una serie di eventi drammatici, che permettono l'interiorizzazione delle relazioni sociali e del portato culturale.

Una componente fondamentale del *drama*, dell'evento drammatico è perzhivanie¹⁵. Cioè, il modo in cui una persona reagisce in seguito ad un evento, considerando sia le reazioni interne (la percezione, l'immaginazione, il pensiero, la volontà, la memoria e le emozioni), sia quelle esterne (espressioni e comportamenti) (Veresov, 2022). Lo stesso Vygotskij per spiegare l'aspetto esperienziale di perezhivanie, propone la metafora della rifrazione. Prendendo il classico esempio del prisma, è noto che la rifrazione ha a che fare sia con il risultato del fascio di luce attraverso il prisma, sia con ciò che avviene nel prisma. Allo stesso modo ci si riferisce a perezhivanie sia come l'insieme di processi interni scatenati dall'evento, che alle risposte emotive e comportamentali. Il risultato è che ogni persona, in base alle caratteristiche personali e al proprio vissuto, reagisce e risponde in modo diverso ad uno stesso evento. Il cambiamento che ne consegue è dato

¹⁵ Perezhivanie è un termine ha acquisito notorietà soltanto negli ultimi vent'anni. Molti sono i limiti alla traduzione e alla concettualizzazione. A questo proposito è diffusa la credenza per cui Vygotskij, a causa della sua morte precoce, non ha avuto il tempo per spiegare nel dettaglio come questo concetto si inserisca nel suo approccio. Anche gli psicologi russi hanno difficoltà ad interpretare questo termine. Tuttavia, è importante fare luce su "perezhivanie" perché potrebbe permettere di comprendere come Vygotskij ha concepito il connubio tra arte e psicologia. Sono molti gli studi che cercano di restituire il legame tra la produzione giovanile, caratterizzato da una forte influenza artistica e teatrale, con l'ultimo Vygotskij di stampo più cognitivo. La ricerca storiografica ha dimostrato la plausibilità dell'influenza teatrale nella teoria di Vygotskij. Lo psicologo russo N. Veresov, nel cercare di restituire alla comunità scientifica la complessità dietro alla riscoperta Vygotskij, mette in luce che lo stesso Vygotskij si riferisce al termine in diversi modi, con diverse accezioni: perezhivanie "is how the child is aware of, interprets and affectively relates to a certain event (Vygotskij, 2019, p. 71)", ma poi aggiunge che "studying child's perezhivanie helps us to identify those personal features that have played a role in determining the attitude to a given situation" (Vygotskij, 2019, p. 72). Queste due definizioni hanno a che fare con l'aspetto esperienziale del termine, tuttavia, nella stessa pubblicazione è presente anche un riferimento più teorico del termine secondo cui: "The perezhivanie of any situation, the perezhivanie of any part of the environment, defines what will be the effect of this situation or this environment on the child. In this way, it is not in itself this moment or that moment, taken without regard to the child, but that moment, refracted through the perezhivanie of the child, which is able to define how that moment will affect the course of future development" (Vygotskij, 2019, p. 69-70).

da questa interazione tra individuo e ambiente; comunemente si dice “aver toccato le giuste corde”. L’auspicio è che, con il progredire della ricerca sul termine “perezhivanie”, si arrivi a comprendere come avviene il cambiamento.

Nell’articolo pubblicato da Rubtsova e Sidorov nel 2017 sulla possibilità di applicare la teoria di Vygotskij alle attività teatrali per favorire il cambiamento, vengono individuati tre principi: le traiettorie individuali, lo scambio dei ruoli interattivo e la comunicazione riflessiva. Le traiettorie individuali sono necessarie affinché ogni partecipante abbia un’esperienza positiva di inclusione e che segua un percorso in linea con le proprie abilità, necessità e aspettative. L’obiettivo è lo sviluppo dell’espressione personale, della flessibilità emotiva e delle abilità di improvvisazione e la capacità di accettare la soggettività dell’altro. Lo scambio dei ruoli interattivo è il principio per cui i partecipanti devono sperimentare diversi ruoli per decostruire le credenze stereotipiche e sviluppare la propria identità. Infine, la comunicazione riflessiva permette una maggiore interiorizzazione di nuovi valori e cambiamenti attraverso il dialogo.

Successivamente alcuni studi svolti su adolescenti dal centro di ricerca *Center for Interdisciplinary research on Contemporary Childhood of MUSPE* tra il 2019 e il 2022, hanno portato alla formulazione di un modello di teatro educativo denominato “Digital Storytelling Theatre”. I concetti di sviluppo, *drama* e *perezhivanie* sono utilizzati per spiegare la sperimentazione dei ruoli in adolescenza, un periodo di particolare interesse per la costruzione delle credenze individuali e dell’identità sociale. Tuttavia, come ricorda Veresov (2022), questi concetti sono validi anche in età adulta. Il ruolo sociale, in Vygotskij viene concepito nella relazione tra l’individuo e il contesto. Non si tratta semplicemente di una “maschera sociale” che ogni individuo indossa in relazione al contesto, ma il riferimento è all’unità di personalità ed ambiente. Per cui i ruoli sociali non sono mai recitati, ma sono rifrazioni degli aspetti ambientali attraverso le caratteristiche personali, in modo da essere creativamente vissuti. L’adolescenza è un periodo cruciale per l’acquisizione dei sistemi di ruoli sociali come apprendimento culturale; infatti, una delle principali attività nell’adolescenza è la sperimentazione di ruoli (Prikhozhan, 2015). Quest’ultima è una pratica fondamentale per una maggiore conoscenza di sé stessi.

Nel modello Digital Storytelling Theatre, “il concetto di *drama* viene inteso come una particolare forma di sperimentazione con oggetti sociali e psicologici (ruoli, posizioni e relazioni).” (Rubtsova, 2023, p. 65). In questo modello gli adolescenti non solo inscenano dei ruoli, ma mettono anche in atto una serie di attività in preparazione dello spettacolo. In particolare, viene promosso l’utilizzo di tecniche digitali come la registrazione di brevi video. Nella teoria di Vygotskij è centrale il concetto di zona di sviluppo prossimo¹⁶ che è definita come “la distanza tra il livello di sviluppo attuale, determinato mediante problemi che egli [il bambino] risolve da solo, e il livello di sviluppo potenziale, determinato mediante i problemi che egli risolve sotto la guida degli adulti o in collaborazione con i compagni più intelligenti di lui.” (Vygotskij, 2022, p. 274). Questa zona di sviluppo si inserisce nelle occasioni di sperimentazione creativa con i ruoli sociali attraverso due processi: l’interiorizzazione e l’esteriorizzazione. La prima consiste nell’acquisizione norme (o segni) sociali e culturali. Mentre, il processo di esteriorizzazione avviene in seguito alla rifrazione delle norme culturali che viene messa in scena. L’evento drammatico (*drama*) provoca un *perezhivanie* che comporta il passaggio dalla zona di sviluppo attuale (ZAD) alla zona di sviluppo prossimo (ZPD) attraverso dei processi di interiorizzazione. Invece, l’esteriorizzazione attraverso il teatro permette lo sviluppo verso una successiva zona di sviluppo.

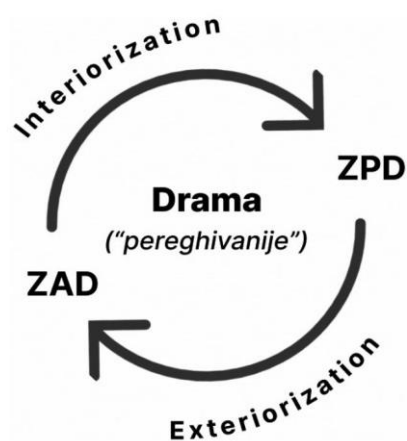


Figura 1 - Immagine tratta da Rubtsova, 2023

¹⁶ La zona di sviluppo prossimo è un concetto centrale nella teoria di Vygotskij. Secondo l’accurata traduzione dello psicologo Mecacci, è definita come Secondo Mecacci, le altre traduzioni come ad esempio, “zona di sviluppo prossimale” e “zona di sviluppo potenziale” sono errate e fuorvianti (Mecacci in *La Mente Umana*, L. S. Vygotskij, 2022).

Gli studi (Rubtsova, 2023) hanno permesso di delineare cinque principi fondamentali di questo modello:

- la creazione di momenti di sperimentazione dei ruoli, grazie ai quali gli adolescenti possono sperimentare diverse posizioni sociali;
- l'approccio graduale, necessario per una sperimentazione efficace e volta allo sviluppo con un'attenzione specifica alle esigenze di ognuno;
- l'orientamento al processo più che al risultato finale;
- la creazione di spazi sicuri in cui poter sperimentare con i ruoli;
- il superamento della gerarchia tradizionale docente-studente.

Inoltre, quest'ultimo è una delle principali innovazioni proposte da Vygotskij, cioè l'insegnamento-apprendimento che considera l'influenza reciproca delle parti. In particolare, in questo studio l'insegnante è co-partecipante con ruolo non direttivo, ma di mediazione, favorendo la creazione della zona di sviluppo prossimo.

In questo articolo si fa chiarezza sulla necessità di questi progetti nell'adolescenza per prevenire l'esclusione sociale. In questa fase della vita, infatti, la sperimentazione dei ruoli sociali è tra le principali attività e questo spiega le motivazioni alla base delle condotte devianti e problematiche che spesso iniziano in gioventù per continuare fino all'età adulta portando all'emarginazione e alla compromissione delle prospettive di carriera. Dunque, è molto importante investire sulla sperimentazione controllata dei ruoli sociali permettendo agli adolescenti di soddisfare questo bisogno in modo sicuro, promuovendo la partecipazione e l'inclusione.

Lev S. Vygotskij e la censura

Lev S. Vygotskij (Orša, 1896 – Mosca, 1934) è stato un brillante e lungimirante psicologo russo. Infatti, è uno tra i primi in psicologia ad avere un approccio inclusivo. La prospettiva storico-culturale si basa su dati tangibili e su concettualizzazioni che permettono risvolti pratici. Questo approccio lo ha portato, negli anni Trenta a compiere studi sul campo in Uzbekistan con un'equipe multidisciplinare guidata dal medico Lurija, con l'obiettivo di comprendere effettivamente lo sviluppo delle funzioni cognitive, analizzando una popolazione nomade. Queste "spedizioni psicologiche" sono di particolare interesse, se si considera che la principale teoria dello sviluppo riconosciuta in quel periodo era elaborata su campioni di bambini svizzeri poco rappresentativi. Tuttavia, mentre Vygotskij era impegnato nello studio della diversità e della necessità di adattare i programmi educativi al livello di sviluppo attuale del bambino, le riforme volte ad uniformare l'URSS hanno provocato una significativa battuta d'arresto ai suoi studi. Di conseguenza lo psicologo viene riconosciuto come nemico di Stalin. Secondo alcuni, fortuna ha voluto che morisse precocemente di tubercolosi, tuttavia, i suoi scritti sono stati brutalmente censurati, tra roghi e capitoli strappati. Anche in Occidente non è stato studiato per anni nei programmi di psicologia principalmente per i seguenti motivi: molti degli scritti pervenuti sono incompleti a causa della censura, infatti, per anni si è pensato che Vygotskij avesse avuto solo delle intelligenti intuizioni mai concettualizzate; un secondo motivo riguarda la morte precoce che non ha permesso a Vygotskij di approfondire e chiarire nel dettaglio tutti i concetti proposti (i.e. *perezhivanie*); in ultima battuta, la matrice filo-marxista di Vygotskij ha esposto le sue opere a riluttanze e resistenze in ambito accademico. Infatti, in Italia, la sua teoria viene approfondita principalmente da esponenti del Partito Comunista Italiano negli anni Settanta. Un contributo fondamentale in questo senso viene dallo psicologo italiano Luciano Mecacci che si è impegnato in un lavoro di portata mondiale, restituendo alla comunità scientifica alcune delle opere originali, tra cui la prima traduzione integrale di *Pensiero e Linguaggio* (Mecacci, 2015; Vygotskij, 1934/2008). In una prospettiva inclusiva, la censura è tra le peggiori forme di esclusione e va assolutamente contrastata.

Conclusioni

Le sfide attuali richiedono l'intervento di tutte e tutti nei tre livelli del contesto (il macrosistema, il mesosistema e il microsistema) per il raggiungimento di un'effettiva giustizia ed equità. La partecipazione è prima di tutto un diritto; inoltre, è di fondamentale importanza come favorirla al fine di individuare in modo collaborativo le nuove prospettive di sviluppo verso l'inclusione. Le attività teatrali create con obiettivi inclusivi possono contribuire ulteriormente per la formazione di soggetti attivi e attori del cambiamento, dal microsistema fino al macrosistema. Il progresso tecnologico sta nuovamente mettendo in discussione il ruolo della persona a livello lavorativo e sociale. L'umanità che ci caratterizza è ben lontana dall'essere sostituibile, per questo bisognerebbe investire sulle abilità socio-emozionali come valore aggiunto, caratteristico della nostra specie. Com'è stato discusso, il teatro contribuisce anche allo sviluppo di queste abilità. Tuttavia, sono presenti alcuni limiti. I fruitori delle opere teatrali sono nella maggior parte persone già propense all'empatia e ai comportamenti prosociali, per cui potrebbe essere interessante comprendere se e come coinvolgere un pubblico più ampio. In secondo luogo, spesso le esperienze teatrali sono poco accessibili dal punto di vista economico. Se da una parte sono presenti incentivi statali (in Italia) e organizzazioni autonome che promuovono un teatro accessibile; dall'altra è importante notare che la maggior parte degli effetti citati in questo elaborato (i.e., il trasporto narrativo e l'aumento di empatia) non sono specifici per il teatro. Tuttavia, le altre forme d'arte che condividono gli stessi effetti, come il cinema e la letteratura, lasciano spazio all'individualismo e al distacco. In futuro, con una maggiore rappresentatività della diversità e con maggiori incentivi, il teatro potrebbe diventare un vero e proprio laboratorio di inclusione, un'esperienza collettiva in cui mettere in atto l'apprendimento continuo e gli obiettivi condivisi di giustizia.

Bibliografia

- Agostinetto, L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Franco Angeli.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice* (Traduzione italiana, 1976). La Nuova Italia.
- Arminio, F. (2020). *La cura dello sguardo*. Bompiani.
- Asante, S. (2002). *What is Inclusion?* Inclusion Press.
- Bargh, J. A., Chen, M., & Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 230–244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.230>
- Bergold, S., & Steinmayr, R. (2023). Teacher judgments predict developments in adolescents' school performance, motivation, and life satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 115(4), 642–664. <https://doi.org/10.1037/edu0000786>
- Brosnan, S. F., & de Waal, F. B. M. (2003). Monkeys reject unequal pay. *Nature*, 425(6955), 297–299. <https://doi.org/10.1038/nature01963>
- Brosnan, S. F., & de Waal, F. B. M. (2014). Evolution of responses to (un)fairness. *Science*, 346(6207), 1251776. <https://doi.org/10.1126/science.1251776>
- Brundtland G.H., 1988 - Introduzione. In: Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo, Il futuro di tutti noi. Bompiani, Milano, 15-22. CHAMBERS R., 1997 - Whose reality Counts?
- Castrellon, J. J., Zald, D. H., Samanez-Larkin, G. R., & Seaman, K. L. (2024). Adult age-related differences in susceptibility to social conformity pressures in self-control over daily desires. *Psychology and Aging*, 39(1), 102–112. <https://doi.org/10.1037/pag0000790>
- Chen, J., & Proctor, R. W. (2017). Role of accentuation in the selection/rejection task framing effect. *Journal of Experimental Psychology: General*, 146(4), 543–568. <https://doi.org/10.1037/xge0000277>
- Ciciurkaite, G., & Perry, B. L. (2018). Body weight, perceived weight stigma and mental health among women at the intersection of race/ethnicity and socioeconomic status: Insights from the modified labelling approach. *Sociology of Health & Illness*, 40(1), 18–37. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12619>
- Clarke, L. S., Embury, D. C., Knight, C., & Christensen, J. (2017). People-First Language, Equity, and Inclusion: How Do We Say It, and Why Does It Matter? *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 22(1), 74–79. <https://doi.org/10.18666/LDMJ-2017-V22-I1-7961>
- Cook, A. (2020). Using an inclusive therapeutic theatre production to teach self-advocacy skills in young people with disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 71, 101715. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101715>
- Cortellazzo, M., Cortellazzo, M. A., & Zolli, P. (2004). *L'etimologico minore. Dizionario etimologico della lingua italiana* (Zanichelli).
- Darley, J. M., & Latane, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4, Pt.1), 377–383. <https://doi.org/10.1037/h0025589>
- Davis, M. H. (1983). The effects of dispositional empathy on emotional reactions and helping: A multidimensional approach. *Journal of Personality*, 51(2), 167–184. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1983.tb00860.x>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dusenbury, L., Calin, S., Domitrovich, C., & Weissberg, R. P. (2015). *What Does Evidence-Based Instruction in Social and Emotional Learning Actually Look Like in Practice? A*

- Brief on Findings from CASEL's Program Reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://eric.ed.gov/?id=ED574862>
- Ensari, N., & Miller, N. (2002). The out-group must not be so bad after all: The effects of disclosure, typicality, and salience on intergroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(2), 313–329. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.2.313>
- Ensari, N., & Riggio, R. E. (2023). Muslimophobia: Overcoming Religious Discrimination and Exclusion in the Workplace. In J. Barnes, M. J. Stevens, B. Zakarias Ekelund, & K. Perham-Lippman (A c. Di), *Inclusive Leadership: Equity and Belonging in Our Communities* (Vol. 9, pp. 221–232). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2058-880120230000009020>
- Fiske, S. T. (2004). Intent and Ordinary Bias: Unintended Thought and Social Motivation Create Casual Prejudice. *Social Justice Research*, 17(2), 117–127. <https://doi.org/10.1023/B:SORE.0000027405.94966.23>
- Fleer, M., González Rey, F., & Veresov, N. (2017). Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Setting the Stage. In M. Fleer, F. González Rey, & N. Veresov (A c. Di), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity* (Vol. 1, pp. 1–15). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_1
- Gardner, H. (1995). “Multiple Intelligences” as a Catalyst. *English Journal*, 84(Multiple Intelligences), 16–18. <https://doi.org/10.58680/ej19957469>
- Gardner, H., & Moran, S. (2006). The Science of Multiple Intelligences Theory: A Response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist*, 41(4), 227–232. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_2
- Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/c189/01).
- Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE)
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing Empathy and Theory of Mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19–37. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.573514>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence* (pp. xiv, 352). Bantam Books, Inc.
- Goleman, D. (2023). *Intelligenza emotiva*. BUR Biblioteca Univ. Rizzoli.
- Hendriks, I., Lubbers, M., & Scheepers, P. (2024). Individual change in rejection of equal opportunities for foreigners among adolescents and young adults in Switzerland: Testing realistic conflict theory from a dynamic perspective. *PLOS ONE*, 19(2), e0296883. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0296883>
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2016). *Psicologia Sociale. Teorie e applicazioni* (Seconda edizione italiana). Pearson.
- Hutcherson, C. A., Bushong, B., & Rangel, A. (2015). A Neurocomputational Model of Altruistic Choice and Its Implications. *Neuron*, 87(2), 451–462. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2015.06.031>
- Karson, M., & Goodwin, J. L. (2016). Making the invisible risible: Sketch comedy as a basis for difficult dialogues. *Practice Innovations*, 1(1), 67–81. <https://doi.org/10.1037/pri0000013>
- Krueger, C., van Heumen, L., & van den Helder, C. (2024). Self-Advocacy in Inclusive Research. *Social Sciences*, 13(3), Articolo 3. <https://doi.org/10.3390/socsci13030134>
- LeDoux, J. E. (2020). Thoughtful feelings. *Current Biology*, 30(11), R619–R623. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2020.04.012>
- Marchetti, A., Miraglia, L., & Di Dio, C. (2020). Toward a Socio-Material Approach to Cognitive Empathy in Autistic Spectrum Disorder. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02965>
- Massó-Guijarro, B., Pérez-García, P., & Cruz-González, C. (2021). Applied Theatre as a strategy for intervention with disadvantaged groups: A qualitative synthesis. *Educational Research*, 63(3), 337–356. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1945476>

- Mays, V. M., Cochran, S. D., & Barnes, N. W. (2007). Race, Race-Based Discrimination, and Health Outcomes Among African Americans. *Annual Review of Psychology*, 58(Volume 58, 2007), 201–225. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190212>
- McEachern, M. G., Middleton, D., & Cassidy, T. (2020). Encouraging Sustainable Behaviour Change via a Social Practice Approach: A Focus on Apparel Consumption Practices. *Journal of Consumer Policy*, 43(2), 397–418. <https://doi.org/10.1007/s10603-020-09454-0>
- McKenna, J. (2014). Creating community theatre for social change. *Studies in Theatre and Performance*, 34(1), 84–89. <https://doi.org/10.1080/14682761.2013.875721>
- Mecacci, L. (2015). Vygotsky's reception in the west: The Italian case between Marxism and communism. *History of the Human Sciences*, 28(2), 173–184. <https://doi.org/10.1177/0952695115575409>
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193–210. <https://doi.org/10.2307/4609267>
- Mitchell, S. (1992). Therapeutic theatre: A para-theatrical model of dramatherapy. In *Dramatherapy: Theory and Practice 2* (2^a ed.). Routledge.
- Mrkva, K., & Van Boven, L. (2020). Salience theory of mere exposure: Relative exposure increases liking, extremity, and emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 118(6), 1118–1145. <https://doi.org/10.1037/pspa0000184>
- Nota, L., Mascia, M., & Pievani, T. (2019). *Diritti umani e inclusione*. <https://www.research.unipd.it/handle/11577/3339809>
- Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L., & Wehmeyer, M. L. (2011). A Multivariate Analysis of the Self-Determination of Adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 12(2), 245–266. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9191-0>
- Pletti, C., Scheel, A., & Paulus, M. (2017). Intrinsic Altruism or Social Motivation—What Does Pupil Dilation Tell Us about Children's Helping Behavior? *Frontiers in Psychology*, 8, 2089. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02089>
- Priest, R., Griebie, A., Zhou, Y., Tomeh, D., & Sackett, P. R. (2024). Stereotype lift and stereotype threat effects on subgroup mean differences for cognitive tests: A meta-analysis of adult samples. *Journal of Applied Psychology*. <https://doi.org/10.1037/apl0001185>
- Rathje, S., Hackel, L., & Zaki, J. (2021). Attending live theatre improves empathy, changes attitudes, and leads to pro-social behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 95, 104138. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2021.104138>
- Romanato, C. (2023). *Il ruolo delle abilità socio-emozionali a scuola. Come le abilità socio-emozionali degli insegnanti influiscono sullo sviluppo socio-emotivo degli alunni e sulla promozione di ambienti inclusivi*. <https://thesis.unipd.it/handle/20.500.12608/37322>
- Ronconi, A., Gazich, R., Marinoni, E., & Sada, E. (s.d.). *Vides ut alta* (2018^a ed., Vol. 1). Mondadori.
- Rubtsova, O. V. (2023). Adolescents' Experimenting with Roles in the context of L.S. Vygotsky's ideas: An Activity-Based Technology «Digital Storytelling Theater». *Cultural-Historical Psychology*, 19(2), 61–69. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190208>
- Rubtsova, O. V., & Daniels, H. (2016). The Concept of Drama in Vygotsky's Theory: Application in Research. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 189–207. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120310>
- Rubtsova, O. V., & Sidorov, A. V. (2017). “Special theatre” as a tool of social inclusion: Russian and international experience. *Cultural-Historical Psychology*, 13(1), 68–80. <https://doi.org/10.17759/chp.2017130107>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schalock, R. L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R. A., Felce, D., Matikka, L., Keith, K. D., & Parmenter, T. (2002). Conceptualization, Measurement, and Application of Quality of Life

- for Persons With Intellectual Disabilities: Report of an International Panel of Experts. *Mental Retardation*, 40(6), 457–470. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2002\)040<0457:CMAAOQ>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2002)040<0457:CMAAOQ>2.0.CO;2)
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Gomez, L. E., & Reinders, H. S. (2016). Moving Us Toward a Theory of Individual Quality of Life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(1), 1–12. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.1.1>
- Sévérac, P. (2017). Consciousness and Affectivity: Spinoza and Vygotsky. *Stasis*, 5(2), Articolo 2. <https://doi.org/10.33280/2310-3817-2017-5-2-80-109>
- Shakespeare, T. (2006). *The Social Model of Disability* (L. J. Davis, A c. Di). Routledge.
- Sherif, M. (1966). *Group Conflict and Cooperation*. Routledge & Kegan Paul.
- Shields, N., Synnot, A. J., & Barr, M. (2012). Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: A systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 46(14), 989–997. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090236>
- Snow, S., D'Amico, M., & Tanguay, D. (2003). Therapeutic theatre and well-being. *The Arts in Psychotherapy*, 30(2), 73–82. [https://doi.org/10.1016/S0197-4556\(03\)00026-1](https://doi.org/10.1016/S0197-4556(03)00026-1)
- Soresi, S., Santilli, S., Ginevra, M. C., & Nota, L. (2016). *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*. Il Mulino.
- Tajfel, H., & Wilkes, A. L. (1963). Classification and Quantitative Judgement. *British Journal of Psychology*, 54(2), 101–114. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1963.tb00865.x>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Trabaldo, S. (2023). *Storie scritte, storie da scrivere. Autodeterminazione, Partecipazione e Prospettiva Temporale Futura in adulti con disabilità cognitiva*. <https://thesis.unipd.it/handle/20.500.12608/37199>
- van der Meulen, M., Dobbelaar, S., Van Drunen, L., Heunis, S., van IJzendoorn, M. H., Blankenstein, N. E., & Crone, E. A. (2023). Transitioning from childhood into adolescence: A comprehensive longitudinal behavioral and neuroimaging study on prosocial behavior and social inclusion. *NeuroImage*, 284, 120445. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2023.120445>
- Veresov, N. (2004). Zone of proximal development (ZPD): The hidden dimension? *Language as culture - tensions in time and space*, 1, 13–30.
- Veresov, N., & Fler, M. (2016). *Perezhivanie* as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 325–335. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198>
- Vertovec, S. (2010). Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal*, 61(199), 83–95. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01749.x>
- Vertovec, S. (2019). Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 42(1), 125–139. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1406128>
- Vygotskij, L. S. (1983). *Sobranie sochinenii* (Vol. 3). Prosveschenie.
- Vygotskij, L. S. (2008). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche* (L. Mecacci, A c. Di; 17^a ed.). Laterza.
- Vygotskij, L. S. (2022). *La mente umana. Cinque saggi* (L. Mecacci, A c. Di). Feltrinelli.
- Vygotsky, L. S. (2019). *L. S. Vygotsky's Pedological Works: Volume 1. Foundations of Pedology* (Vol. 7). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-0528-7>
- WHOQOL Group. (1995). The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): Position paper from the World Health Organization. "Social science & medicine", 41, 1403-1409

Sitografia

- Advancing Social and Emotional Learning—CASEL*. (s.d.), da <https://casel.org/>
- Best practices for inclusive theaters – WANT*. (s.d.), da <https://weallneedtheatre.eu/best-practices-for-inclusive-theaters-and-performances/>
- Blue Apple*. (2024, July 23). Blue Apple. <https://blueappletheatre.com>
- Cittadinanza e partecipazione—Manual for Human Rights Education with Young people—Www.coe.int*. (s.d.). Manual for Human Rights Education with Young people, da <https://www.coe.int/it/web/compass/citizenship-and-participation>
- Consiglio d'Europa. (2005). *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società* (Convenzione di Faro). <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treaty-num=199>
- Consiglio d'Europa (2003). *Carta europea riveduta della partecipazione dei giovani alla vita comunale e regionale*. Congresso dei poteri locali e regionali d'Europa con Raccomandazione 128. <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treaty-num=199>
- Durlak, J., & Mahoney, J. (2019). *The Practical Benefits of an SEL Program.*, <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/Practical-Benefits-of-SEL-Program.pdf>
- European Union. (s.d.). *Programma Europa creativa 2021-2027*. Consilium, da <https://www.consilium.europa.eu/it/policies/creative-europe-2021-2027/>
- Inclusion in The Arts*. (s.d.). Thearts 2In Clusion, da <https://www.inclusioninthearts.org/>
- Istituto dell'Enciclopedia Italiana. (s.d.). *Treccani*. Treccani, da <https://www.treccani.it/vocabolario/>
- Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico., No. LEGGE 4 agosto 1977, n. 517, da <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg>
- Organizzazione delle Nazioni Unite. (2006). *Declaration on the Rights of Disabled Persons*. OHCHR., da <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-disabled-persons>
- Organizzazione delle Nazioni Unite. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. United Nations, da <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organizzazione delle Nazioni Unite. (2015). *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. LINK
- Self Advocacy*. (2023). SARTAC. <https://selfadvocacyinfo.org/self-advocacy/>
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, Pub. L. No. 962, CE (2006).
- Snow. (s.d.). *People First Language*. Disability Is Natural, da <http://www.disabilityisnatural.com/people-first-language.html>
- Startseite—Theater Thikwa Berlin Kreuzberg* <https://www.thikwa.de>. (s.d.). Theater Thikwa Berlin Kreuzberg, da <https://www.thikwa.de/>
- The Dresden Declaration*. (2020, November 13). <https://www.europeantheatreforum.eu/page/the-dresden-declaration-of-the-european-theatre-forum>
- Veresov, N. (2022, January 21). *Perezhivanie: The concept in transition or the concept at risk?* Asia-Pacific CHAR Summer School. https://www.youtube.com/watch?v=uQ7_geLsbac
- We All Need Theatre, & Creative Europe Programme of the European Union. (s.d.). *Best practices for inclusive theaters*, da <https://weallneedtheatre.eu/best-practices-for-inclusive-theaters-and-performances/>
- WHOQOL Group. (1997). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf

Ringraziamenti

Rivolgo i miei più sentiti ringraziamenti a tutte le persone che hanno contribuito direttamente e indirettamente alla realizzazione di questo elaborato, a tutte le persone che mi sono state accanto e a chi mi ha mostrato nuove prospettive, nuovi sguardi, nuove dimensioni di cura, di accettazione, di accoglienza e di ascolto. Un ringraziamento speciale va a coloro che contagiano gli altri con la speranza e la fiducia che un mondo migliore è possibile, perché, in fondo, nessuno è nato per soffrire.