



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Scienze umane sociali e del patrimonio culturale

**Corso di laurea Magistrale in Management dei servizi educativi e formazione continua
(LM 50)**

Tesi di laurea Magistrale

**VALORIZZARE IL BEN-ESSERE DEI BAMBINI CON DISTURBI DI APPRENDIMENTO:
L'ESPERIENZA DEL TEATRO A SCUOLA**

Relatore

Prof.ssa. Elisabetta Ghedin

Laureanda: Anastasia Verrengia

Matricola: 1243749

Anno Accademico 2022/2023

INDICE

INTRODUZIONE.....	3
CAPITOLO 1. BEN-ESSERE E BEN-ESSERE A SCUOLA.....	6
1.1 IL VALORE DEL BEN-ESSERE.....	6
1.2 BEN-ESSERE: UN COSTRUTTO MULTISFACCETTATO.....	7
1.3 EMPOWERMENT, CAMMINO IN CRESCITA.....	11
1.4 IL BEN-ESSERE A SCUOLA: BINOMIO POSSIBILE?.....	12
1.5 PER CRESCERE BENE E IN ARMONIA.....	13
1.6 L'ARTE DEL CAMMINARE TRA LE DIFFICOLTÀ.....	15
1.7 BEN-ESSERE SCOLASTICO NEI BAMBINI CON DSA, L'IMPORTANZA DELLE EMOZIONI	16
CAPITOLO 2. I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO E IL CONTESTO EDUCATIVO.....	19
2.1 ORIGINI E SVILUPPO.....	19
2.2 I PROCESSI DI APPRENDIMENTO.....	23
2.3 DISTURBI NELLA FATTISPECIE: DISLESSIA, DISORTOGRAFIA, DISCALCULIA E ALTRI DISTURBI.....	26
2.4 LA NORMATIVA ITALIANA.....	30
2.5 IL CONTESTO EDUCATIVO.....	32
2.6 INTERVENTI EDUCATIVI PER UNA SCUOLA A MISURA DI TUTTI GLI ALUNNI.....	38
CAPITOLO 3. TEATRO SOCIALE A SCUOLA.....	44
3.1 IL TEATRO SOCIALE: COS'É E CHI SONO I PROTAGONISTI.....	44
3.2 IL TEATRO SOCIALE E DI COMUNITÀ.....	45
3.3 TEATRO SOCIALE: "CENNI STORICI", OBIETTIVI ED ESSENZA METODOLOGICA.....	47
3.4 IL TEATRO EDUCATIVO INCLUSIVO.....	49
3.5 TEATRO SOCIALE ED INTELLIGENZA EMOTIVA: UNA NECESSITÀ.....	50
3.6 IL TEATRO COME EDUCAZIONE.....	53
3.7 IL TEATRO A SCUOLA.....	56
3.8 IL TEATRO COME LUOGO DI VALORIZZAZIONE DELLE DIFFERENZE.....	60
3.9 CREA-TI-VITÀ: UN LABORATORIO TEATRALE.....	63
CONCLUSIONI.....	66
BIBLIOGRAFIA.....	69
RINGRAZIAMENTI.....	75

INTRODUZIONE

“Sarà bellissimo abbracciare la nostra unicità. E a quel punto, io credo, sarà anche più probabile aprirsi all’unicità dell’altro.” (D. Foer,)

Parlare di ben-essere e nella fattispecie di ben-essere scolastico significa riflettere sulla missione educativa e formativa che la scuola si propone di realizzare: aver cura dei bambini e degli adolescenti vuol dire co-costruire insieme a loro un futuro migliore, realizzare un senso di cittadinanza consapevole orientato al ben-essere e all’empowerment dell’intera comunità. Promuovere un’educazione efficace che ha come fine far emergere nei bambini e nei ragazzi le potenzialità e i talenti di cui sono portatori, quindi accogliere loro in modo incondizionato esattamente come sono, comprenderne i bisogni che emergono nel corso delle varie fasi di crescita e infine occuparsi dei vissuti emotivi-affettivi. A partire dalla Convenzione dei diritti del fanciullo 1989, in seguito numerosi ricercatori tra cui Ben-Arieh, George, Polito si sono interrogati sul benessere dei bambini e dei ragazzi in ambito scolastico hanno permesso di riflettere sulla complessità del processo di insegnamento-apprendimento: fondamentale è saper comprendere e quindi orientare le loro menti e i loro cuori al sapere e alle emozioni, accompagnandoli nell’acquisire una maggiore consapevolezza di sé e della propria unicità.

Il lavoro qui verrà esposto sarà quello di partire ad analizzare il concetto di ben-essere, mostrando la sua evoluzione e approfondendo le varie accezioni che negli anni diversi autori ne hanno attribuito. Percorrendo i costrutti di capability, flourishing ed empowerment è possibile comprendere il vero fine del processo educativo. Viene riconosciuto il ruolo primario della scuola come ambiente di crescita formativo, viene riportato il concetto di ben-essere dentro e fuori gli edifici scolastici sottolineando l’importanza di creare un clima positivo nello sviluppo degli apprendimenti e questo in particolare verrà approfondito per i bambini e gli adolescenti con Disturbo di Apprendimento. Si pone l’accento sui vissuti emotivi che spesso risultano essere negativi a causa della difficoltà e della mancanza di un sostegno adeguato, guidano i processi cognitivi, metacognitivi e motivazionali dello studente compromettendone l’apprendimento. Si cerca quindi di creare un’educazione trasversale in cui la scuola avrà cura sia di aspetti cognitivi, emotivi, sociali fondamentali per la crescita e il ben-essere dei bambini.

A seguire la tesi porrà la sua riflessione sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento, partendo dalle cause e da quelli che sono i processi di apprendimento, approfondendo i disturbi e individuando la normativa che ha riconosciuto le difficoltà in ambito educativo, evidenziandone i vissuti metacognitivi e motivazionali negativi. Viene approfondito il percorso scolastico favorendo bambini e ragazzi con DSA, si offre così una scuola per tutti a misura di ciascuno. Questo modo di fare didattica valorizza le aspirazioni degli studenti, avendo a cuore il loro progetto di vita e la classe diviene una comunità all'interno della quale si condividono saperi ed emozioni co-costruendo l'apprendimento. Fondamentale è realizzare una rete tra famiglia, scuola e specialisti che lavori in sinergia con obiettivo comune il ben-essere di bambini e ragazzi. Infine una proposta che viene fatta come costruttore del ben-essere della società, in particolare quella scolastica è il teatro sociale. Una realtà culturale e sociale che è in divenire e che risulta essere uno strumento utile ed efficace per comunicare con i bambini e i ragazzi con difficoltà di apprendimento, che per questo vivono disagi emotivi, rispettandone esigenze e necessità. Esso ha finalità artistiche, culturali, psicosociali, di salute ed è a sostegno dei processi di autonomia e di empowerment della persona. Si crea uno spazio vuoto in cui si pratica l'assenza del giudizio su di sé e sugli altri, di ascolto, di incontro e di prendersi cura in modo non abituale attraverso la relazione, basandosi su un approccio pedagogico esperienziale e ludico. Il teatro a scuola è un luogo inclusivo in cui si incontrano vite differenti e permette di far sentire chi è al suo interno di far parte di un'unica cosa, costruendo spazi di conoscenza e di fiducia. Il laboratorio teatrale è uno spazio che aiuta a coltivare e sviluppare sia le capacità cognitive che quelle emotive, relazionali, un percorso di crescita personale che aiuta a migliorare la qualità di vita di ogni bambino e ragazzo che ne prende parte. Questo perché aiuta a manifestare e a riconoscere sé stessi in maniera libera, creativa ed autentica, e di conseguenza a superare i propri disagi e ad entrare in empatia con l'altro. È la strada per un cammino in direzione di un futuro migliore per crescere uomini e donne responsabili e felici di sé stessi. In conclusione una proposta di laboratorio teatrale spendibile nel territorio in cui vivo all'interno di un servizio post-scuola per bambini e ragazzi con disturbi specifici dell'apprendimento, che li vedrà attori e registri di questo progetto. Grazie all'intervento di un operatore teatrale che avrà il compito di guidare gli incontri e soprattutto di motivare i minori che parteciperanno ai

laboratori a ricercare in sé stessi e il loro potenziale attraverso attività emozionali e sensoriali. Tale progetto aiuterà a costruire fiducia e autostima partendo da sé, dai propri talenti e dal tesoro che ognuno ha dentro.

CAPITOLO 1. BEN-ESSERE E BEN-ESSERE A SCUOLA

1.1 IL VALORE DEL BEN-ESSERE

L'essere umano è naturalmente orientato al ben-essere partendo dai primi attimi della sua vita, quando ancora si trova nella pancia della madre (Pearson et al., 2018), e vi concorre al suo raggiungimento per tutta la vita. Il ben-essere è un aspetto innato nella vita dell'uomo e il suo raggiungimento rappresenta una sfida piuttosto difficile. Esso è un concetto che abbraccia tutta la vita della persona e con essa quindi il suo stato fisico, mentale, emotivo e relazionale (Maslow, 1970). Da moltissimi anni ci si interroga sul vero significato di benessere e su come sia possibile ottenerlo. Se ne parla già nell'antica Grecia con Aristotele, il quale considera l'eudaimonia come sommo bene e attuazione delle proprie capacità, il fine naturale dell'esistenza umana, ossia il raggiungimento dell'essere, la felicità come scopo fondamentale della vita. Dopo duemila anni alcuni studiosi che se ne continuano ad interessare come Maslow, psicologo della seconda metà del '900 che si interroga su quali siano i fattori che portano l'uomo a costruire questa dimensione dell'essere, idealizzando negli anni '70 del secolo scorso la piramide dei bisogni, in ordine gerarchico, che rappresenta un insieme di bisogni secondo cui la loro soddisfazione porta la realizzazione dell'uomo (Maslow, 1970). In seguito negli anni '80 Ryan e Deci con la teoria dell'autodeterminazione sostengono che il benessere di un individuo è il risultato della soddisfazione di tre bisogni psicologici di base tra cui la competenza quindi credere di riuscire ad agire con competenza nello svolgimento di compiti importanti, l'autonomia ossia l'individuo si sente libero di agire secondo la propria volontà e in ultimo le relazioni che corrisponde alle relazioni positive e sicure nel proprio contesto sociale. Per soddisfare questi tre bisogni una persona deve sviluppare una certa dose di autodeterminazione, una combinazione di abilità, conoscenze e convinzioni che permettano all'individuo comportamenti autonomi e diretti verso un obiettivo della propria vita. (Ryan e Deci, 2001). Altri ancora identificano i vari aspetti che lo influenzano come le relazioni, i vissuti cognitivi ed emotivi (Steca et al., 2002). La psicologa americana Fredrickson con la teoria *Broaden and Build Theory* (teoria dell'ampliamento e della costruzione) cerca di rintracciare quella funzione adattiva che permette alle emozioni positive tra cui gioia, interesse, contentezza e amore possano spingere gli individui verso il compimento dei propri compiti evolutivi che influenzano la propria crescita,

andando a promuovere l'ampliamento dei propri orizzonti dal punto di vista sociale, cognitivo e delle proprie abilità¹. A seguire vengono così analizzati e sintetizzati fattori e costrutti che sono tra loro interconnessi al termine di benessere, che potranno poi portare all'interno dell'ambiente scolastico un clima positivo e di fiducia per gli apprendimenti; quindi promuovere un efficace percorso evolutivo e formativo per bambini e bambine.

1.2 BEN-ESSERE: UN COSTRUTTO MULTISFACCETTATO

Qui di seguito verranno approfonditi i diversi contesti in cui si è cercato di dare una definizione di benessere da un punto di vista: economico, psicologico, filosofico, sociale. Facciamo riferimento prima di tutto all'ambito economico, dove il costrutto del ben-essere viene messo al centro della teoria del Capability Approach. Il costrutto Capability è stato proposto negli anni Ottanta da Amartya Sen professore di economia e filosofia dell'Università di Harvard e Premio Nobel del 1989. Secondo Sen la capacità di approccio ritraduce il concetto di *ben-essere* (in senso materiale, economico) in termini di *well-being*, quindi lo stare bene come possibilità di coltivare e manifestare le proprie capacità in aspetti diversi della vita. La realizzazione della capability riflettono la possibilità di esprimere le libertà positive fondamentali e di scegliere funzionamenti cui gli individui ritengono di dare più valore, e sono quindi costitutive della libertà intesa come libertà 'di essere e di fare'². Altrettanto fondamentale è il concetto di agency, che rappresenta la facoltà di agire del singolo in base ai suoi valori e obiettivi, che non necessariamente contemplano l'incremento del proprio well-being, dato che le persone non agiscono solo in vista del self-

1 Fredrickson B.L., The broaden-and-build theory of positive emotions, 2004, <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>

² Mocellin S., *Il lavoro nel framework del capability approach: l'interpretazione di A.Sen*, 2023. <https://www.lavorodirittieuropa.it/dottrina/principi-e-fonti/1243-il-lavoro-nel-framework-del-capability-approach-l-interpretazione-di-a-sen>, (ultimo accesso: 15/06/2023).

interest, ma anche motivate da ideali, simpatia e impegno (commitment) (Sen 1985; Nussbaum 2003). La società vuole promuovere il ben-essere sociale deve riconoscere in primis le differenze tra gli individui, tenendo conto delle capacità e dei bisogni di ciascuno. Difatti se ci interessa realmente della persona la si deve riconoscere nella sua unicità, riconoscendo il suo valore per il semplice fatto che essa esiste. L'esistenza è fortemente connessa al costrutto di differenza, non vi è essere vivente che possa essere considerato identico ad un altro. Nonostante le diversità la persona è uguale a tutte le altre per quel che concerne la libertà di scelta: la società che mira al ben-essere deve garantire libertà di chi ne fa parte. Libertà che deve essere altrettanto accompagnata da molteplici opportunità di scelta. Una società che mira al ben-essere per la sua collettività deve accompagnare il singolo membro alla scoperta delle proprie capacità e dargli ciò di cui ha realmente bisogno. Le risorse che la società mette a disposizione vengono a formare un importante fattore per favorire la dignità delle persone. La capability è un'opportunità che le persone hanno di riuscire ad essere e a fare ciò desiderano liberamente, garantendole contemporaneamente diversità e unicità.

Da un punto di vista psicologico, Un altro concetto estremamente importante per la costruzione del benessere è quello del capitale mentale coniato da Lok Sang Ho, economista cinese, con tale termine si considera e si fa riferimento sia alle competenze cognitive che a quelle sociali ed emotive che interagiscono tra loro nella formazione dell'auto-efficacia, dell'autostima e della resilienza; competenze fondamentali per lo sviluppo della persona (Lok Sang Ho, 2001). A tal proposito per la capacità mentale è fondamentale la relazione che ha l'individuo verso se stesso e gli altri. Il benessere mentale della persona coinvolge una fitta rete di nodi nella quale l'io è in stretta connessione con il noi, quindi nella relazione con l'altro accresce il proprio capitale mentale (io), regola sviluppa ed influenza l'intera collettività (noi). In ambito psicologico viene introdotto in seguito un altro termine il benessere psicologico introdotto dalla psicologa Carol Ryff in acronimo PWB 1989, ed è un concetto multidimensionale che riguarda aspetti di natura psicologica, fisica e sociale nelle sfide che l'individuo affronta nel corso della sua esistenza. Secondo cui una buona vita può essere equilibrata se si tiene conto dell'insieme dei diversi fattori da lei

identificati, le dimensioni del ben-essere che vengono classificate sono sei: auto-accettazione, relazioni sociali positive, padronanza ambientale, autonomia di pensiero e azione, scopo nella vita e crescita personale (Ryff, 1989 e Ryff e Keyes, 1995). A partire dall'auto-accettazione, in cui la persona sviluppa un atteggiamento positivo verso sè stesso e la propria vita possedendo una buona consapevolezza nei confronti delle proprie capacità e dei propri limiti. Per quanto concerne le relazioni sociali positive, avere relazioni basate sulla fiducia, preoccuparsi del ben-essere degli altri, essere capaci di empatia, affetto ed intimità; e la padronanza ambientale, cioè un senso competenza dell'individuo che si sente in grado di poter affrontare la vita. La persona è inoltre alla continua ricerca di autonomia di pensiero e azione, quindi essere autodeterminati e indipendenti, questo permette di scegliere ciò che ritiene bene per se. Altre due dimensioni fortemente importanti e connesse tra loro sono lo scopo della vita, in cui l'individuo ha deciso di impegnarsi per il raggiungimento dei suoi obiettivi e quello della crescita personale che ne consegue attraverso lo sviluppo dei propri talenti. Il raggiungimento di uno stato ottimale di ben-essere psicologico è una ricerca importante, portata avanti dalla Psicologia Positiva, ossia lo studio del funzionamento umano fiorente e positivo su molteplici livelli (Seligman, 2011). Dai costrutti di capability e ben-essere si sviluppa la psicologia che mette al centro lo sviluppo positivo della persona, nasce così il concetto di *thriving* cioè fiorente (Lerner e al., 2005). Un costrutto che comprende caratteristiche fondamentali che determinano questo processo, tra cui le competenze cognitive, relazionali, sociali, senso di autostima che permette il raggiungimento di obiettivi, presenza di legami affettivi positivi, senso di autodeterminazione e indipendenza dell'individuo, e per terminare empatia per i sentimenti provati dagli altri. Lo sviluppo della persona è inteso come una sua fioritura quando si presenta in grado di affrontare gli ostacoli e le difficoltà mostrandosi così attore della propria vita e del proprio cambiamento. Lo psicologo statunitense Seligman ricercatore ed innovatore introduce il termine *Flourishing*, prosperità, che consiste in una combinazione tra il sentirsi bene ed essere efficace, la teoria si articola in diverse caratteristiche tra cui le emozioni positive, il coinvolgimento affettivo, il significato che l'individuo attribuisce ai suoi obiettivi, la realizzazione e infine le relationship positive e significative.

Le persone Flourishing imparano ad essere efficaci, coltivano relazioni positive e sincere e superano le

difficoltà con energia ed ingegno, godendo di ottimi risultati. Il primo passo per provare ad iniziare un cammino florido è quello di partire da ciò che ci riesce bene e ciò che ci fa stare bene.

Un altro costrutto di cui possiamo parlare in ambito di ben-essere è il ben-essere sociale, l'influenza del contesto sociale e dei fattori sociali sulla salute e sul ben-essere, è stata riconosciuta da tempo essere importante per il benessere complessivo. McDowell e Newell hanno individuato due dimensioni principali: l'adattamento sociale e il sostegno sociale; il primo aspetto include la soddisfazione per le relazioni, la prestazione nell'ambito di ruoli sociali e l'adattamento all'ambiente. Mentre la dimensione del sostegno sociale si riferisce alla disponibilità di persone di cui abbiamo fiducia e sulle quali si può contare e che ci fanno sentire amati (McDowell e Newell 1987). Mentre Keyes ha posto maggior attenzione al ben-essere sociale dell'individuo, all'interno della comunità a cui appartiene. Secondo l'autore il ben-essere sociale è la valutazione delle proprie condizioni di vita e del proprio funzionamento nella società e presenta diverse dimensioni, uno dei rari strumenti per misurare il ben-essere sociale è la scala del ben-essere sociale, theory –driven, (Keyes, 1998). Le componenti del ben-essere permettono di analizzarlo in maniera più articolata, esse sono: l'integrazione sociale consiste nella valutazione della qualità del proprio rapporto con la società, l'accettazione sociale è il sentimento di fiducia nei confronti degli altri e la sensazione che le persone siano capaci di gentilezza, il contributo sociale consiste nella valutazione del proprio valore sociale, ovvero di essere un membro importante per la comunità, l'attualizzazione sociale è l'analisi delle potenzialità e risorse della società ed, infine, la coerenza sociale si riferisce alla percezione della qualità e dell'organizzazione del mondo sociale. Altro concetto importante è il senso di comunità esso include il senso di appartenenza cioè la condivisione di legami con altri, l'influenza ovvero la convinzione di essere un membro vitale per la comunità, l'integrazione e soddisfazione dei bisogni, e la connessione emotiva condivisa (McMillan & Chavis, 1986). Tuttavia le teorie sul benessere sociale e sulle sue componenti sono piuttosto discordanti.

1.3 EMPOWERMENT, CAMMINO IN CRESCITA

Lo stato di ben-essere così descritto non è un traguardo da raggiungere quanto più una situazione da costruire e alimentare durante tutto il corso della nostra vita. Importante è che la persona si guardi positivamente ossia che scopra i propri talenti e le proprie attitudini. L'empowerment³ è inteso come processo di crescita che è basato su far emergere le proprie risorse, l'autostima, l'autoefficacia e l'autodeterminazione; e quindi portare la persona ad una consapevolezza del suo potenziale. La traduzione in italiano della parola empowerment significa potenziamento, acquisire potere, cioè essere in grado di agire secondo le proprie capacità, quindi la persona diventa attore della propria vita, responsabile e competente delle scelte prese e dei propri risultati. Questo concetto viene analizzato intorno agli anni Novanta del secolo scorso dallo psichiatra Zimmerman prima e dallo psicologo Rappaport poi secondo un ottica multidimensionale, difatti Zimmerman parla di empowerment sul piano individuale, cioè che riguarda le competenze del soggetto per le proprie risorse cognitive in ambito intrapersonale, interpersonale e comportamentale. Mentre Rappaport delinea tale processo su quello sociale, cioè che aiuta le persone a raggiungere un maggior controllo sulla propria vita, quindi, di incrementare il potere delle persone, per fare in modo che utilizzino tale capacità nella loro vita, nella comunità e nei gruppi di cui fanno parte (Zimmerman e Rappaport, 1988).

In questa analisi si rileva l'importanza sia dell'individuo e pure quella della comunità educante che ha il compito di sostenere e accompagnare la persona in tutto il suo cammino di crescita. Una comunità che si occupa della persona in quanto obiettivo primario, prendendosi cura di tutti anche dei suoi componenti più fragili e facendosene carico, accompagnandoli in tale processo fino all'acquisizione dell'autonomia. Una società che promuove il ben-essere di tutti e di ognuno in un disegno di sviluppo e crescita comune. L'Empowerment è un cammino che porta al ben-essere, ma non sempre è semplice, chiaro e battuto difatti comporta degli sforzi per l'intera comunità che si prende a carico tutti i suoi componenti in particolar modo chi cammina con un passo più lento. Tutti ci troviamo a camminare nello stesso sentiero c'è chi è più

³Empowerment definizione, <https://it.wikipedia.org/wiki/Empowerment>, (ultimo accesso:17/06/2023).

pronto e competente nell'affrontare fisicamente ed emotivamente le diverse difficoltà e chi invece presenta più limiti e quindi farà più fatica e avrà bisogno di maggior sostegno nel proseguire e nel rialzarsi; ma la cosa più importante è la solidarietà che ci si può dare l'un con l'altro. Il ben-essere quello vero sta nell'esserci, nel camminare l'uno affianco all'altro sostenendosi a vicenda, condividendo le difficoltà e la bellezza del camino, solo così si potrà creare una società in armonia (BEPA, 2011).

1.4 IL BEN-ESSERE A SCUOLA: BINOMIO POSSIBILE?

Negli ultimi decenni si è parlato sia di ben-essere in generale ma anche di benessere dei bambini, un primo documento è stato la Convenzione dei diritti del fanciullo documento approvato dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1989, in cui il bambino ha assunto un ruolo di fondamentale importanza e diversi ricercatori si interrogano sul ruolo del suo ben-essere. Il preambolo della Convenzione riconosce: "che il fanciullo, ai fini dello sviluppo armonioso e completo della sua personalità deve crescere in un ambiente familiare in un clima di felicità, di amore e di comprensione ..."⁴

Il concetto di ben-essere si presenta anche qui in un contesto dinamico che deriva dall'interazione tra differenti attori che riguardano l'ambiente sociale in particolar modo famiglia, scuola e amici (Ben-Arieh e George, 2001). La scuola è quello spazio di vita fondamentale in cui il bambino cresce, apprende, si relaziona e vive le prime esperienze di società; non è solo lo spazio edificio, è testimonianza di vita, saperi ed emozioni. Troppo spesso la scuola si occupa maggiormente degli aspetti che riguardano gli apprendimenti cognitivi non considerando fattori più importanti, tra cui quelli affettivi-relazionali ed emotivi-motivazionali che ogni bambino porta con sé a scuola per imparare.

⁴ Preambolo della Convenzione sui diritti del fanciullo , New York , 20 novembre 1989.

Quindi la scuola non può riempire il cervello del bambino con conoscenze e nozioni, è invece essenziale un'educazione trasversale, ossia un'educazione che tenga conto di tutti i vari aspetti della sua vita. Nel processo di apprendimento deve esserci un connubio tra il punto di vista cognitivo e quello emotivo. È importante domandarsi ed ascoltare come stanno i bambini, come si sentono a scuola, quali sono le loro emozioni, i loro pensieri che sentono e provano, e come vivono le relazioni nel contesto con i compagni e con gli insegnanti; inoltre quali siano le loro attitudini e capacità, e di conseguenza per quale materie sia portati ed interessati. Il ben-essere scolastico rappresenta un prerequisito fondamentale, una didattica efficace è orientata al ben-essere degli studenti, che possa toccare sia le loro menti ma anche i loro cuori. Aiutando il bambino a costruire le radici per la propria identità: "coltivando il benessere, l'accoglienza, la solidarietà e la responsabilità si rende piacevole ed efficace il processo di formazione" (Polito, 2000). Favorire la disponibilità di spazi, saperi e relazioni che la scuola può offerta precludendo qualsiasi specialità e tentativo di inclusione. Le relazioni sono lo strumento con cui si può creare un ambiente scolastico caldo, stare bene in classe, con i propri compagni e avere un buon rapporto con gli insegnanti permette di crescere ed imparare bene con gioia e serenità.⁵

1.5 PER CRESCERE BENE E IN ARMONIA

La vita è in continua trasformazione, di conseguenza per il ben-essere dei bambini è necessario domandarsi quali siano realmente i loro bisogni, provare a disegnare insieme per loro un mondo migliore considerandoli i protagonisti della storia. Per fare ciò è necessario conoscerli, come accennato precedentemente conoscere i loro interessi e i loro limiti: occorre progettare un intervento efficace e propositivo che promuova il ben-essere cognitivo, emotivo e sociale dello studente. Per i bambini è

⁵ Ghedin, E., Pedagogy between inclusiveness and specialty: The value of accessibility to learning opportunities. Italian Journal of Special Education for Inclusion, 2021, pag. 54-62 | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2021-08>, (ultimo accesso: 10/09/2023).

fondamentale raggiungere un'intelligenza emotiva, per riconoscere le proprie emozioni e quindi saper gestire i vari contesti della vita. (Oades et al., 2011) Di seguito vengono introdotti nella scuola i pilastri fondamentali di una nuova educazione tra cui: emozioni positive, coinvolgimento nelle attività scolastiche, senso di realizzazione e di scopo della vita, relazioni positive e buono stato di salute fisica, (Norrish et al., 2013). Questo insieme di fattori permettono lo sviluppo integrale di chi apprende. La scuola ha un ruolo di promotore di salute e ben-essere degli studenti creando un clima che favorisca l'autonomia, dia feedback positivi, non scoraggia gli studenti che hanno scarsi risultati, alimenta gli interessi e le competenze dei giovani e valorizza le diversità (Currie et al., 2012). Un ruolo fondamentale lo svolge la comunità: la persona vive di relazioni, e il suo benessere dipende soprattutto dai legami che crea; la scuola è un luogo di crescita positiva in cui vi è la co-costruzione di una comunità nella quale l'altro rappresenta una parte di me e per questo motivo mi sta a cuore. Il raggiungimento di una vita fiorente ci permette di essere in contatto con le nostre sensazioni, emozioni, pensieri positivi e negativi, riconoscerli ed accoglierli, questo farsi che la vita fiorente diventi un'abitudine (Ghedini, 2017).

Lo scrittore Pennac dice che: "Ogni studente suona il suo strumento, La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe ..., è un'orchestra che prova la stessa sinfonia." (Pennac, 2012). Con queste parole si può spiegare che il contesto scolastico è ricco di diversità ed è proprio questa la sua bellezza; l'armonia che nasce è data dalla sinergia che si crea tra i diversi strumenti, ognuno suona la propria musica e insieme creano una melodia unica nel suo genere. Questo rappresenta un sapere in formazione e trasformazione continua con obiettivi comuni e condivisi. Il documento dell'UNESCO "Good Pedagogy – Inclusive Pedagogy" del 2000 dichiara che la diversità è presente nei contesti scolastici ed è un punto di forza su cui progettare ed investire, con lo scopo che i bambini possano stare e apprendere meglio. L'apprendimento comporta la cooperazione e quindi una rete tra attori differenti che sono insegnanti, compagni e genitori e hanno un ruolo primario per lo sviluppo del bambino. Lo spazio scolastico deve accogliere e valorizzare le diversità, solo in questo modo gli alunni si potranno sentire liberi di esprimere i propri talenti e quindi sentirsi in grado di affrontare le avversità. Un

clima di sostegno e accettazione reciproci in cui si creano relazioni autentiche che promuovono il benessere personale e sociale del bambino.

1.6 L'ARTE DI CAMMINARE TRA LE DIFFICOLTA'

Per raggiungere l'armonia di cui Pennac parla è fondamentale conoscere ognuno degli studenti presenti, in quanto ognuno di loro ha stili di apprendimento cognitivo differente che possono preferire; ognuno è diverso e impara a modo proprio (Stella e Grandi, 2011). Quindi ci si interroga: se la musica negli spartiti è universale, com'è possibile che venga letta da strumenti che sono diversi e di conseguenza producono suoni diversi? Quindi com'è possibile che un concetto comune possa essere appreso in maniera diversa dalle persone? Ci si può rispondere dicendo che l'armonia che è presente nell'orchestra si crea dall'unione degli strumenti i quali decidono di comporre un capolavoro unico. Anche nella scuola gli studenti che hanno bisogni e difficoltà differenti possono vivere esperienze per la loro crescita personale. Il vero apprendimento sta nella condivisione e nella collaborazione nei saperi e nei loro vissuti cognitivi ed emotivi, con i quali si costruisce la persona. Gli studenti possono imparare a vivere nella comunità scolastica imparando ad avere una stretta relazione l'uno con l'altro; e se si vuole crescere con gioia è necessario sostenersi, riconoscendo i propri talenti e di conseguenza le proprie fragilità. Scoprendo che i problemi si affrontano più facilmente se si condividono, si crea un clima di collaborazione e fratellanza in cui tutti sono attori del cambiamento sociale. Per costruire una società migliore la scuola deve impegnarsi nell'insegnare al bambino che impara ad essere consapevole di sé stesso quindi delle sue capacità e dei suoi limiti, ognuno è portatore delle proprie unicità. Aiutando a conoscersi e a scoprire sé stesso, egli riesce a capire ciò che gli piace e che riesce a fare bene, confrontandosi con i compagni di classe sulle idee differenti ha imparato ad accettare le sue diversità. Le diversità esistono sin dall'origine del mondo e questo è un concetto fondamentale che spiega la complessità e la preziosità dell'essere umano. La scuola dev'essere uno spazio di incontro, che promuova la partecipazione e l'appartenenza alla vita

sociale. Gli studenti imparano a vivere un'importante esperienza nella comunità scolastica quindi sostenendosi a vicenda e superando le difficoltà, scoprendo le proprie attitudini che possono mettere a disposizione degli altri e accogliendo i propri limiti e difficoltà; quindi i veri protagonisti del cambiamento sociale.

È uno spazio di congiunzione delle diversità ed è necessario che educi all'equità, conoscendo le attitudini e le difficoltà degli studenti e attuando quindi una didattica personalizzata che contribuisca allo sviluppo del singolo e della comunità (MIUR, 2018). Educare nell'equità vuol dire favorire contesti che incentivino la reciprocità delle diversità e garantiscano pari opportunità a tutti. Il conoscere ed accogliere ogni persona per ciò che è nella propria unicità è l'inizio di un cammino per la creazione della comunità scolastica, che mira al benessere di tutti, in cui ognuno è un intreccio della rete. Tutti sono co-protagonisti del processo di apprendimento, le difficoltà di ognuno diventano l'ostacolo da superare per raggiungere uno sviluppo personale e sociale di ogni futuro uomo: un'opportunità di crescita condivisa.

1.7 BEN-ESSERE SCOLASTICO NEI BAMBINI CON DSA, L'IMPORTANZA DELLE EMOZIONI

Negli ultimi anni emerge nella vita scolastica una priorità quando si parla di ben-essere scolastico: riconoscere, accogliere ed affrontare le difficoltà dei bambini con disturbi dell'apprendimento. Promuovere il ben-essere di questi bambini dev'essere uno degli obiettivi primari che la scuola si pone, farsi a carico degli ultimi e del più fragile è una responsabilità che riguarda l'intera comunità e che ci renda persone alla ricerca del benessere comune. Fondamentale è che la scuola si chieda in che modo i DSA influenzino il ben-essere scolastico dei bambini, e come sostenerli per il vivere il proprio percorso scolastico con gioia ed entusiasmo.⁶

⁶ *Linee guida allo studio per gli alunni e gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento*, allegate DM n.5669 12 Luglio 2011.

“Non c’è atto della vita psichica che non sia contemporaneamente cognitivo ed emotivo” (Lucangeli, 2020); tale enunciato dichiara che nella vita hanno ugual importanza aspetti cognitivi che quelli affettivi ed emotivi nella vita delle persone. Ciò che incide sul ben-essere scolastico dei bambini con DSA sono sia le difficoltà dei processi cognitivi che i vissuti emotivi. Le emozioni hanno un ruolo importante nella vita dei bambini, premono, smuovono ad agire, oppure ad evitare, o ad affrontare una situazione, agevolano e impediscono l’apprendimento trasformandolo in un momento piacevole o d evitare. (Pekrun et al., 2002). Esse sostengono i processi motivazionali e regolano le funzioni esecutive, per l’apprendimento nella vita scolastica.

“La funzione principale delle emozioni è quella di segnalarci l’urgenza di prestare attenzione a qualcosa che richiede un nostro comportamento o una scelta... le emozioni ci parlano e ci chiedono di essere ascoltate. ... Le emozioni ci aiutano a capire noi stessi e ci suggeriscono chi siamo. ... ci dicono cos’è importante per noi, che obiettivi e aspettative nutriamo e come vediamo le nostre e altrui abilità e capacità. “Moè (2019 p. 68)

Il ruolo della scuola è quello di riconoscere e promuovere l’importanza della consapevolezza emotiva, cioè la capacità di riconoscere le emozioni proprie e altrui, saperle individuare, esprimere e accogliere in base al contesto relazionale e gli obiettivi personali (Denham, 1998). Secondo ricerche che sono state fatte da diversi studiosi che hanno analizzato i vissuti emotivi dei bambini con DSA l’ansia è il sintomo emotivo più frequente, a fronte delle difficoltà che hanno provano frustrazione e questo li rende più vulnerabili e ansiosi. Si crea così un circolo vizioso in cui livelli elevati di ansia influiscono sulle prestazioni, peggiorandole e di conseguenza i disagi scolastici si riconducono e manifestano nella società. Le difficoltà cognitive ed emotivo-affettive causano conseguenze psicologiche tra cui: scarsa autostima e mancanza di fiducia in se stessi e nelle proprie capacità e quindi alimentano una serie di disagi quale la demotivazione all’apprendimento, solitudine, depressione e alienazione (Boivin et al., 1995). Moè e colleghi (2007) indicano questo problema come una paura particolare: fobia e avversione per la scuola che con il lungo tempo il manifestarsi di questo può provocare l’abbandono scolastico. La scuola deve prendersi carico dei loro bisogni ed accompagnarli in questo difficile cammino di crescita che porta all’autonomia personale e sociale.

Il primo passo sarà quello di imparare a riconoscere, accogliere e comunicare le proprie emozioni, difatti

comunicare aiuta a capire come stiamo e come ci sentiamo. Accogliere e raccontare le proprie emozioni è fondamentale perché aiuta ad entrare in relazione con noi stessi e quindi con gli altri, le emozioni che prendono ospitalità dentro di noi possono essere più facilmente trasformate. Quindi comunicare le proprie emozioni aiuta ad accoglierle, comprenderle e a trasformarle (Moè 2019).

Vengono così proposti degli interventi che la scuola può fare a tal riguardo da Feuerborn e Tyre(2009) che riguardano l'educazione emozionale. Attraverso la conoscenza delle emozioni che facilita il processo di riconoscimento, l'espressione delle emozioni con lo scopo di farle comprendere ai bambini che le provano, l'empatia con l'obiettivo di aiutare gli altri a riconoscere le emozioni e di far capire che ogni persona è diversa, in ultimo il problem solving cioè aiutare i bambini a trovare la soluzione più funzionale per sé stessi.

La scuola a fronte di questi temi deve impegnarsi e interessarsi ai vissuti emotivi e relazionali dei suoi bambini è quindi fondamentale promuovere un'educazione emozionale per far sì che potranno diventare uomini felici e soddisfatti di sé stessi. Nel prossimo capitolo cercheremo di approfondire i disturbi specifici dell'apprendimento e come possano essere presi in considerazione nei contesti scolastici con particolare attenzione alla valorizzazione del ben-essere educativo per tutti.

CAPITOLO 2. I DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO E IL CONTESTO EDUCATIVO

2.1 ORIGINI E SVILUPPO

Con la parola Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) si indicano una serie di fragilità e difficoltà per quel che concerne l'apprendimento scolastico, presentate da bambini, ragazzi, durante il percorso scolastico in assenza di disfunzioni neuromotorie, cognitive, psicopatologiche e, o sensoriali. I disturbi possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.⁷

Che cosa intende con "specifico"? Il Disturbo Specifico di Apprendimento interessa uno specifico dominio di abilità in modo significativo ma delimitato, lasciando intatto il funzionamento intellettuale generale. Seguendo questa linea il principale criterio necessario che viene utilizzato per determinare la diagnosi di DSA è quello di tenere una distinzione tra le abilità nel dominio specifico interessato (deficitaria in rapporto alle attese per l'età e/o la classe frequentata) e l'intelligenza generale (adeguata per l'età cronologica).⁸

La macro categoria raggruppa disturbi quali la *dislessia*, caratterizzata come la difficoltà nella lettura, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, nella correttezza o nella rapidità; la *disgrafia*, disturbo specifico di scrittura, si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica; la *disortografia*, anche questo è un disturbo specifico dei processi linguistici di transcodifica dal linguaggio orale a quello scritto, che porta a commettere errori ortografici e fonografici. In un ultimo la *discalculia*, che rappresenta una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri. Quest'ultima è più rara e selettiva delle altre forme, difatti alcuni autori ne mettono in dubbio la sua esistenza (Milinterni, *Neuropsichiatria Infantile*, Idelson-Gnocchi, 2009).

⁷ MIUR., 2011, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*, allegato al Decreto Ministeriale n.5669 del 12 luglio 2011.

⁸ *Raccomandazione per la pratica clinica Consensus Conference promossa da Associazione Italiana Dislessia, Disturbi evolutivi specifici di apprendimento*, Milano 2007.

I disturbi specifici dell'apprendimento riguardano più di 300mila studenti nelle scuole italiane nei dati che vengono analizzati dall'Ufficio di Statistica del MIUR riguardanti l'anno scolastico 2020/2021 e pubblicati nel marzo 2022. Secondo un report del MIUR in Italia quasi uno studente su venti è stato certificato un disturbo specifico dell'apprendimento. Nelle scuole statali la percentuale di alunni con disturbi specifici dell'apprendimento si è attestata mediamente al 5,30% nell'a.s. 2020/2021, mentre nelle scuole a gestione non statale si è attestata al 6,94%; in riferimento alla scuola paritaria, la percentuale degli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento è risultata pari al 7,55%. I dati mostrano una crescita costante, che hanno subito un forte incremento delle certificazioni. Le motivazioni di questo aumento sono diverse, ma sicuramente c'è oggi una migliore sensibilità e consapevolezza dei DSA, in particolare nei genitori e negli insegnanti⁹.

Per dar una definizione delle cause non ne esiste una causa univoca, anzi è uno studio tuttora in essere perché l'origine dei DSA è fortemente multisetoriale e multidimensionale¹⁰.

Due sono le discipline entro cui si estende la ricerca ossia la neurobiologica e la psicodinamica. La ricerca neuropsicologica ipotizza l'esistenza di un'alterazione strutturale e/o funzionale, di natura genetica e/o acquisita, a carico delle strutture deputate all'acquisizione e all'automatizzazione dei vari apprendimenti (R. Militerni, 2009). Il fatto che esistano, nel cervello umano, aree specifiche preposte all'apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo, sembra essere dimostrato dalla comparsa di deficit specifici, quali alessia e acalculia, negli adulti che abbiano riportato lesioni encefaliche acquisite. In corrispondenza con quanto accade nell'adulto, si consolida quindi la possibilità che i DSA siano frutto di disfunzioni di aree specifiche del cervello e che, rispetto agli adulti, presentino meno definite in virtù della plasticità dell'encefalo immaturo. Sviluppi delle neuroscienze hanno evidenziato come i DSA sia una sindrome di origine biologica, che permane per tutto l'arco della vita. Con esami di risonanza magnetica si è visto che nei dislessici l'attività celebrale specifica nell'area interessata è ridotta¹¹.

⁹MIUR, Ufficio di Statistica, I principali dati relativi agli alunni con DSA aa.ss. 2019/2020 – 2020/2021, marzo 2022 .

¹⁰ <https://www.psicologiapediatrica.it/il-bambino-con-disturbi-specifici-dell'apprendimento-dsa>, (ultimo accesso:25/05/2023).

¹¹ <https://www.aiditalia.org/>, (ultimo accesso, 15/06/2023).

Studi effettuati con l'utilizzo dell'immagini ad alta precisione hanno dimostrato come, nel corso di un esercizio nel riconoscimento delle sillabe simili per il suono, nei bambini senza DSA si attivassero aree specifiche del linguaggio nell'emisfero sinistro del cervello, mentre per i bambini con DSA, le aree cerebrali attivate dallo stesso esercizio, si collocavano in maniera speculare in quello destro¹².

Sono state condotte diverse ricerche, e tuttora sono in essere, una in particolare del ricercatore Li Hai Tan, il quale con i suoi studi ha mostrato come le differenze tra dislessia europea e cinese siano motivate anche dal diverso funzionamento "linguistico" del cervello. Prendendo in esame e studiandone le funzioni cerebrali dei bambini con e senza DSA cinesi ed inglesi, i ricercatori hanno rilevato infatti che i bambini inglesi con dislessia mostrano un minore sviluppo della regione parietale sinistra, che è attivata per la conversione delle lettere in suoni. Mentre i bambini cinesi con DSA presentano un volume di materia grigia inferiore nella sezione del lobo frontale, coinvolta nella memoria e nell'identificazione delle immagini e delle forme. Secondo gli studiosi, la scoperta va correlata proprio alla differenti abilità richieste nella lettura delle lingue ideogrammatiche, come appunto il cinese. Quindi si può dire che le cause non sono dovute solamente ad aspetti organici ma influenza forte è pure quella culturale, messa in atto dalla società in cui si nasce¹³.

Altre ricerche ancora indagano su ipotesi e cause cromosomiche. Uno studio della medicina dell'Università di Medicina di Yale avrebbe identificato che una mutazione del cromosoma umano 6, DCDC2, questo comporta un difetto nella formazione del circuito cerebrale che rende possibile la lettura. Inoltre un'ulteriore ricerca fatta correlata a questa è stata quella effettuata sempre dall'università di Yale, le lingue che si evolvono di continuo le cause sono dovute ad un'interazione tra fattori socioculturali e sottostanti processi fonologici influenzati da fattori genetici. Infatti esaminando la relazione tra READ1, un elemento normativo in DCDC2 e i fonemi nelle 43 lingue analizzate delle popolazioni in cinque continenti, la

¹² Ricerca 2006, condotta, riportata in R. Grenci, La dislessia dalla A alla Z, Libri Liberi, 2007.

¹³ <https://www.focus.it/comportamento/psicologia/paese-che-vai-dislessia-che-trovi>, (ultimo accesso: 01/06/2023).

variazione in READ1 era dovuta al numero di consonanti presenti, indipendentemente dalla parentela genetica, vicinanza geografica e famiglia linguistica¹⁴.

Inoltre vi sono una serie di dati che sostengono le ipotesi avanzate dalla ricerca neuropsicologica qui di seguito elencate:

- la familiarità, difatti si constata l'incidenza dei bambini con DSA tra il 50% e l'80% negli ascendenti e nei collaterali; mentre tra i gemelli monozigoti un indice tra l'85% e il 100%;
- la diversa incidenza nei due sessi, i disturbi sono più frequenti tra i maschi rispetto che alle femmine;
- l'anamnesi per fattori potenzialmente cerebro lesivi tra cui complicazioni della gravidanza, prematurità, parto distocico, asfissia neonatale;
- i frequenti disturbi neurologici come l'iperreflessia, anomalie del tono muscolare, ipercinesie, deficit dei nervi cranici, ecc....;
- le variazioni morfologiche di alcune aree dell'encefalo.

Oltre agli aspetti descritti dalla ricerca neuropsicologica in cui si è ipotizzata l'esistenza di alterazioni dovuto alla struttura e/o funzione genetica, qui di sopra elencate, quando si parla di DSA si fa riferimento anche alla ricerca psicodinamica. L'approccio psicodinamico, fra tutti i tipi di psicoterapia, è uno degli orientamenti che esplora i "movimenti" del nostro mondo interiore, che avvengono tra coscienza e inconscio. Fa riferimento a delle forze in movimento, i pensieri e le emozioni possono essere considerati come forze mentali che sono costantemente in movimento e spesso in conflitto tra di loro. Si spiega l'insieme di *meccanismi* e *processi* psichici sottesi al comportamento e più in generale alla personalità di un

¹⁴ DeMillea M. M. C., Tangb K., Mehtaa C., Geisslerc C., Malinsa J.,d, Powerse N. R.,Bowene B. M., Adamse A. K., Truonga D. T., Frijtersf J. C., and Gruena J. R., *Worldwide distribution of theDCDC2READ1regulatory element and its relationship withphoneme variation across languages*, Marcus W. Feldman, Stanford University, Stanford, CA, 2018 <https://www.pnas.org/doi/epdf/10.1073/pnas.1710472115>, (ultimo accesso: 25/05/2023).

individuo, preso singolarmente o in relazione ad altri¹⁵. La ricerca psicodinamica riconosce una formazione dei DSA psicogeno, cioè con un meccanismo esclusivamente psichico, che si manifesta in un disagio, in cui l'apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo possono assumere in certe situazioni di malessere legate a dinamiche intrapersonali e interpersonali inadeguate.

2.2 I PROCESSI DI APPRENDIMENTO

I fattori che intervengono nei processi di apprendimento di lettura, scrittura e calcolo sono molteplici e in concomitanza tra loro, si possono riassumere schematicamente. La memoria uditiva è funzionale per l'apprendimento e il riconoscimento dei differenti suoni tra i simboli vari tra cui lettere, sillabe, parole.

I bambini che hanno difficoltà con questa competenza avranno difficoltà a distinguere i suoni nelle parole. Ad esempio, se l'insegnante dice "il gatto sul tetto", potrebbero capire "il ratto sul letto". Spesso hanno grosse difficoltà a seguire istruzioni verbali anche quando si concentrano. Anche le competenze che riguardano la lettura possono essere ritardate per alcuni bambini. Ciò può diventare un problema in classe ed influire sulla qualità della loro istruzione. Difatti solitamente il cervello svolge un lavoro eccellente, filtrando il rumore di sottofondo. Tuttavia, i bambini con questo disturbo hanno difficoltà a discriminare tra linguaggio parlato diretto e il rumore bianco. Possono perdere facilmente la concentrazione e confondersi in ambienti rumorosi. Richiamare alla mente le informazioni comunicate verbalmente in precedenza è ciò che si chiama memoria uditiva. Se si è privi di questa competenza può creare sfide frustranti per i bambini in particolar modo a scuola. Gli studenti nelle classi scolastiche tradizionali elaborano le istruzioni dell'insegnante, svolgono lavori di gruppo e sostengono discussioni. I bambini possono non essere in grado di ricordare le istruzioni, storie o discussioni precedenti. Possono avere difficoltà nei riassunti e compiti per casa a causa della loro incapacità di ricordare. Ovviamente si può manifestare anche in altri ambiti della vita

¹⁵Luci A., Ruggerini C., *Il ruolo della psicoterapia nei disturbi specifici dell'apprendimento*, , 2010
<https://rivistedigitali.erickson.it/dislessia/archivio/vol-7-n-2-2/il-ruolo-della-psicoterapia-nei-disturbi-specifici-di-apprendimento>,
(ultimo accesso: 29/05/2023).

del bambino come ad esempio in famiglia, ciò può manifestarsi come lo scordarsi nomi, date importanti e responsabilità.

La memoria visiva, chiamata anche memoria fotografica invece è una strategia indispensabile per l'apprendimento e il riconoscimento della forma dei vari simboli e di coordinate nella spazio entro i quali essi si trovano. Essa lavora in due modi :

- quando troviamo, per esempio in un testo, una immagine da memorizzare;
- quando invece creiamo noi stessi una immagine mentale per ricordare qualcosa.

Le abilità di percezione visiva influiscono su vari aspetti dello sviluppo e sulla vita quotidiana, dalle abilità motorie alla capacità di gestire situazioni concrete. In particolare, la memoria visiva sequenziale è la capacità di ricordare e riprodurre una serie di elementi visivi come parole, oggetti, simboli o frasi, immediatamente e nell'ordine corretto. È indispensabile per riconoscere l'ordine delle lettere in una parola, così come l'ordine delle parole in una frase, ed è parte del processo di decifrazione visiva durante la lettura e del processo di codificazione durante la scrittura. Difatti le parole, quando vengono scritte, sono esse stesse delle immagini però ricordarle con la memoria visiva è difficile, perché sono immagini molto poco caratterizzate. Si tratta di un'attività che ha, allo stesso tempo, un alto contenuto sia logico che creativo¹⁶.

Difatti nei processi di lettura, scrittura e calcolo sono processi attivi "dall'alto", il che vuol dire che nell'apprendimento della lettura i bambini in primis imparano ad associare il segno grafico al fonema corrispondente e nel fare questo, il processo prevede l'attivazione di uno specifico programma motorio attraverso il quale il suono può essere correttamente prodotto. Dal singolo segno grafico, quindi, si passa alla sillaba e così via fino al riconoscimento e alla produzione sonora della parola (R. Milinterni , 2009). Mediante questo percorso il bambino apprende e assimila conoscenze che regolano il linguaggio scritto; competenze ortografiche, lessicali, sintattiche e semantiche. Le competenze ortografiche sono quelle che

¹⁶Elle A. , *Memoria Visiva: come funziona, come esercitarla* , 2021, <https://www.gliaudacidellamemoria.com/memoria-visiva>, (ultimo accesso: 22/05/2023).

permettono di conoscere ed individuare la probabile successione di lettere , esempio che dopo la Q, occorre la U o che dopo la Z viene inserita una vocale. Le competenze lessicali, che sono determinate dalla padronanza da un insieme di vocaboli, che conoscendone l'inizio permettono di prevedere come finirà la parola; esempio con la parola CANZO seguirà la sillaba NE, oppure ancora NIERE. Quando si parla poi di competenze sintattiche, sono quelle che consentono di intuire che parola segue (che può essere nome, aggettivo, ecc) questo in base alla/e parole che precedono per una corretta sintassi della frase. Poi ci sono le competenze semantiche, quest'ultime fanno in modo di prevedere la parola successiva in base al significato di quella/e che precedono , quindi seguendo un senso logico; esempio LA TORTA ESCE.... (molto probabilmente) DAL FORNO! Questa varietà di competenze stanno a spiegare la lettura (processo dal basso) come un processo interattivo, in cui la percezione del segno grafico muove sistemi di conoscenza, le competenze che sono descritte qui di sopra, si possono riepilogare in una capacità, chiamata predittiva, diretta ad indirizzare la ricerca di quegli elementi che fanno in modo di completare il senso di quello che si sta leggendo (si parla qui di processo dall'alto). La complessa connessione dei processi di apprendimento che sono stati descritti, sono la ragione per cui è difficile attribuire i vari elementi che riguardano i bambini con DSA, in un modello unitario e di conseguenza spiegarne la fenomenologia. Si può dire che i disturbi dell'apprendimento sono considerati la via finale comune delle difficoltà che possono collegarsi a diversi livelli nei meccanismi di apprendimento (Milinterni, 2009).

2.3 DISTURBI NELLA FATTISPECIE: DISLESSIA, DISORTOGRAFIA, DISCALCULIA E ALTRI DISTURBI

I disturbi specifici dell'apprendimento interessano alcune specifiche abilità dell'apprendimento scolastico, in un contesto di funzionamento intellettivo adeguato all'età anagrafica, in tale disturbi sono coinvolte le abilità di lettura, di scrittura, di fare calcoli¹⁷.

Nella fattispecie vengono descritti qui di seguito descritti:

DISLESSIA

La dislessia, o disturbo specifico di apprendimento di lettura, costituisce la casistica più significativa dei disturbi specifici dell'apprendimento, vale a dire la condizione in cui il bambino presenta dell'incapacità ad imparare a leggere in modo congruo. Da un punto di vista clinico la dislessia si manifesta attraverso una minore correttezza e velocità nella lettura a voce alta rispetto a quanto ci si aspetta per età anagrafica, classe di frequenza e istruzione ricevuta. La lettura delle parole e non-parole possono risultare più o meno deficitarie in base al disturbo e all'età. Questo per quanto riguarda l'apprendimento della lettura comporta anche l'incapacità di comprendere quel che si legge. Si può fare una distinzione, difatti il termine *dislessia* viene utilizzato per i casi in cui compare anche o solo un problema cospicuo di decodifica, cioè di lettura tecnica (decifrativa), mentre il termine disturbo specifico, quindi di difficoltà della comprensione in casi in cui compare il problema di comprensione (Cornoldi, C., & Oakhill, J. Eds, 1996). Questa differenziazione viene sottolineata nel caso delle lingue, chiamate lingue "trasparenti" come l'italiano, in cui si legge come è scritto; difatti per queste lingue come parametro di valutazione si utilizza la velocità e la rapidità con cui i bambini leggono le parole. Mentre per le lingue opache come per esempio l'inglese, la capacità di evitare errori assume altrettanta importanza. Una ricerca di Tressoldi, Stella e Fagella nel 2001 ha mostrato come i bambini mediamente accrescono la rapidità nella capacità di lettura nel corso dell'anno, mentre i bambini con dislessia presentano un miglioramento medio quasi della metà. E' accertato che la dislessia venga scaturita da cause biologiche,

¹⁷ MIUR., 2011, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*, allegato al Decreto Ministeriale n.5669 del 12 luglio 2011.

anche la familiarità dimostra questo, infatti c'è una maggiore probabilità del disturbo in bambini di famiglie in cui altre persone della stessa lo hanno avuto.

Questo però non implica che la condizione di dislessia non possa essere attenuata mediante attività specifiche e di pratica, e quindi che le conseguenze di questo disturbo possono essere sostenute attraverso una rete idonea di aiuto (S. Cazzaniga, Anna M. Re, C. Cornoldi, S. Poli e P. E. Tressoldi., 2011).

DISORTOGRAFIA, DISGRAFIA

Disortografia e in associato disgrafia sono disturbi specifici dell'apprendimento della scrittura a seconda che riguardi l'ortografia e la grafia. La disortografia fa riferimento alla fase di scrittura, del codice linguistico in quanto tale, mentre la disgrafia concerne agli aspetti grafici, formali, della scrittura manuale, si manifesta con meno scorrevole e qualità dell'aspetto grafico della scrittura¹⁸.

Entrambi i disturbi riguardano una difficoltà di apprendimento che concerne bambini comunemente scolarizzati tenendo conto dell'età anagrafica. La disortografia viene descritta come un disordine di codifica del testo scritto, questo riguarda un deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura che hanno come compito la transcodifica del linguaggio orale in quello scritto. Questi disturbi si presentano nel dettato con inversioni, trasformazioni, e/o omissioni di lettere e sillabe, nella composizione libera si riscontra invece la brevità del testo, quindi una povertà di vocabolario, inadeguata strutturazione della frase, errori grammaticali e di punteggiatura. Ci sono dei meccanismi di elaborazione dello stimolo uditivo, quando si tratta della scrittura di parole dettate, si può distinguere il sistema visivo-lessicale (cioè per la scrittura di parole che hanno familiarità) e quello fonologico (cioè la conversione di grafema e fonema). Da tempo ci si sta domandando se questi meccanismi possono spiegare anche i disturbi evolutivi, però non si può affrontare se non si ha un modello di riferimento di apprendimento, ossia come il bambino può passare da un'ignoranza completa dei rapporti tra linguaggio orale e quello scritto ad una automatizzazione dei processi di trasformazione tra le due forme di linguaggio (Ferraboschi e Merini, 2012).

¹⁸ MIUR., 2011, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*, allegato al Decreto Ministeriale n.5669 del 12 luglio 2011.

DISCALCULIA

Il termine *discalculia* evolutiva, chiamata anche dislessia dei numeri, vengono indicate le difficoltà di apprendimento nelle abilità di elaborazione numerica e del calcolo in matematica e soprattutto in aritmetica. Si riscontra di norma nell'età scolare solo alla fine del terzo anno della scuola primaria, nonostante non sia necessaria una diagnosi per intervenire, soprattutto perché alcuni sintomi sono già visibili in età pre-scolare. E' un disturbo del neurosviluppo che si presenta con difficoltà nel raggiungimento di adeguati livelli nell'organizzazione della cognizione numerica, sia nelle procedure di calcolo quindi nella rapidità e correttezza delle operazioni di calcolo. Per quanto riguarda la prima parte interviene sugli elementi di base dell'abilità numerica tra cui: il subitizing (cioè la capacità di operare in piccole quantità), i meccanismi di quantificazione, la seriazione, la comparazione, le strategie di calcolo a mente. Mentre l'ambito procedurale la discalculia rende difficili le procedure esecutive che riguardano il calcolo scritto: la lettura e la scrittura dei numeri, l'incollamento, il recupero dei fatti numerici e gli algoritmi del calcolo vero e proprio¹⁹. Secondo Ladislav Kosc, psicologo che ha introdotto tali studi classificano sei tipologie di discalculia, qui di seguito elencate.

Verbale: difficoltà di utilizzo verbale di termini matematici, della loro comprensione e del loro riconoscimento quando sono presentati verbalmente da altri.

Protognostica: difficoltà nella manipolazione degli oggetti matematici, difficoltà di comprendere la relazione tra concetti astratti e concetti matematici e di comprendere il concetto di numerosità.

Lessicale: è legata alla difficoltà di leggere i simboli matematici e i numeri sebbene sia preservata la capacità di capire gli stessi concetti quando sono esposti verbalmente.

Grafica: è legata alla difficoltà di scrivere i simboli matematici e i numeri sebbene gli individui siano in grado di comprendere i concetti matematici.

Ideognostica: difficoltà di comprendere le relazioni tra le operazioni, difficoltà di eseguire calcoli mentalmente e di ricordare i concetti.

¹⁹ MIUR., 2011, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*, allegato al Decreto Ministeriale n.5669 del 12 luglio 2011.

Operativa: difficoltà di eseguire calcoli sia verbali che scritti, però sono in grado di comprendere i concetti matematici ma hanno difficoltà a manipolare i simboli e i numeri per eseguire un'operazione.

E' un disturbo del neurosviluppo dovuto a cause ancora non ben definite e multifattoriale, in cui concorrono differenti fattori, sicuramente di natura neurobiologica come sviluppo cerebrale, fattori genetici, cognitivi e ambientali. Inoltre è il disturbo specifico dell'apprendimento più raro e più selettivo come sopraccitato.

DISTURBI ASSOCIATI

Vi si presentano disturbi associati tra cui l'alterazione del linguaggio comprendono forme molto diverse che vanno dal ritardo semplice del linguaggio al disturbo specifico del linguaggio. Inoltre le difficoltà di orientamento spaziale, temporale che possono essere rappresentate da disturbi che riguardano le abilità visuo-percettivo-motorie, l'organizzazione dello spazio grafico, l'orientamento del corpo nello spazio, l'organizzazione di sequenze. Presenza di disturbi emotivi, tra cui presenza di ansia, insicurezza, labilità emotiva, a cui possono associarsi modalità reattive come tic, enuresi, fobie. Questi disturbi associati, anche se molto frequenti possono riscontrarsi in alcuni bambini con DSA e in altri no; e possono essere presenti anche in bimbi senza DSA.

I disturbi emotivi dalla maggior parte degli esperti vengono dati un carattere reattivo, di sicuro connessi alle frustrazioni legate all'apprendimento con la presenza di sentimenti di inadeguatezza e bassa autostima.

2.4 LA NORMATIVA ITALIANA

Per riconoscere e comprendere in maniera più accurata la trasformazione dei disturbi specifici dell'apprendimento è importante analizzare i documenti che sono stati scritti attentamente all'interno del nostro Paese.

- In primis la legge 8 ottobre 2010, n.170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. La legge mette alla base delle disposizioni impartite che riguardano il sistema sanitario, le agenzie educative e i genitori. Con obiettivo quello del riconoscimento dei DSA e quindi di misure per promuovere le potenzialità dei bambini con DSA. Questo consiste in un'efficace accompagnamento alla loro crescita *che è anche una necessità per la comunità e per il bene comune.*²⁰
- Disturbi evolutivi specifici di apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference. Montecatini Terme, 22-23 settembre 2006; Milano, 26 gennaio 2007. Questa conferenza è stata sostenuta dall'Associazione Italiana Dislessia, e realizzata con il contributo di nove società scientifiche e associazioni italiane 25 interessate al tema dei DSA, hanno partecipato 31 specialisti. Contiene lavori di tema scientifico tra cui: definizione, criteri diagnostici ed eziologia; procedure e strumenti dell'indagine diagnostica; percorsi, corso evolutivo e prognosi; epidemiologia; trattamento riabilitativo e interventi compensativi. Tale scritto è stato riconosciuto immediatamente come un punto di riferimento essenziale per tutto quel che ne concerne.
- Raccomandazioni cliniche sui DSA. Risposte a quesiti. Documento d'intesa. Elaborato da parte del Panel di Aggiornamento e Revisione della Consensus Conference DSA (2007) (PARCC) in risposta a quesiti sui disturbi evolutivi specifici dell'apprendimento. Bologna, 1

²⁰ Legge 8 Ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre 2010.

febbraio 2011. Subito dopo l'introduzione del documento della Consensus Conference del 2007, sono cominciati i lavori per il suo aggiornamento: un vero e proprio segno dei tempi, in cui vengono indicate il modo con cui si cambiano le conoscenze scientifiche e di come la comunità scientifica aspiri a una discussione/condivisione sempre più ampia. Nel documento c'è scritto: "Le raccomandazioni espresse da questo Panel si muovono in due direzioni: da una parte non mettono in discussione gli orientamenti fondamentali espressi dalla Consensus Conference del 2007, dall'altra approfondiscono aspetti che sembravano richiedere maggiore specificazioni". Il documento problematizza di diverse aree tematiche tra cui: diagnosi, procedure ed eziologia; DSA in adulti; segni, corso, evoluzione a distanza e co-concorrenza di altri disturbi; facilitazione, trattamento; DSA e visione.

- Consensus Conference. Disturbi specifici dell'apprendimento. Sistema nazionale per le linee guida (SNLG), Roma, 6-7 Giugno, pubblicato nel giugno 2011. Il PARCC si è fatto promotore presso il SNLG per la produzione di linee guida da parte dell'Istituto Superiore di Sanità (ISS), presentando quelle che riteneva essere le questioni di maggiore rilevanza che potevano essere affrontate. In tale documento si legge: "proprio per la complessità sollevata dai DSA, a oggi il patrimonio di conoscenze prodotto dalla letteratura scientifica internazionale presenta aree di ambiguità e incertezza, a causa o della scarsità dei dati scientifici disponibili o della loro non concordanza [...] questo documento sui DSA contribuisce a migliorare le conoscenze formulando [...] raccomandazioni per la migliore prassi clinica e precisando quali sono le aree di conoscenza ancora incerte e dubbie cui dovrebbe orientarsi la ricerca futura [...] i principi esposti nel presente documento potranno sicuramente contribuire al miglioramento dell'assistenza fornita ai soggetti DSA, coerentemente con quanto disposto dalla Legge n. 170 del 2010²¹".

²¹ Legge 8 Ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre 2010.

Il documento risponde ai seguenti quesiti tra cui valutazioni delle modalità diagnostiche che sono ora in uso, fattori di rischio e prognosi per DSA, strumenti di identificazione dei soggetti a rischio di DSA, interventi e la loro efficacia, modelli organizzativi e fornitura dei servizi.

- In ultimo le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbo specifico dell'apprendimento, allegato al decreto ministeriale 12 Luglio 2011. Questo documento contiene le indicazioni del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), che gli insegnanti dei diversi gradi scolastici, a partire dalla scuola dell'infanzia all'università, possono farne uso per creare una didattica opportuna. Presentano indicazioni, elaborate in base alle conoscenze scientifiche, per realizzare interventi didattici individualizzati e personalizzati, per utilizzare strumenti compensativi e applicare le misure dispensative. In esse viene indicato il livello essenziale delle prestazioni per garantire il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA. Oltre a descrivere nella fattispecie i Disturbi Specifici dell'Apprendimento amplia concetti pedagogico-didattici e segnala le modalità di valutazione per il diritto allo studio degli studenti con DSA. A conclusione sono indicati i compiti e i ruoli assunti dai vari soggetti che sono in relazione in tale processo di inclusione tra cui: uffici scolastici, regionali, istituzioni scolastiche e la formazione.

2.5 IL CONTESTO EDUCATIVO

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento hanno una componente evolutiva che porta loro a manifestarsi come ritardo e/o atipia del processo di sviluppo, in base all'età anagrafica e della media degli alunni presenti in classe. In questa situazione il ruolo assegnato agli insegnanti consiste nella capacità di osservazione ed è fondamentale, non solo all'inizio ma anche per tutto quel riguarda il percorso scolastico

per riconoscere le peculiarità su cui puntare per il raggiungimento della formazione. Per individuare se in un alunno è presente un disturbo dell'apprendimento si può iniziare facendo riferimento all'osservazione e verifica delle prestazioni del bambino nelle aree di lettura, scrittura e calcolo, e poi con dedicati strumenti specifici. Esempio per quel che concerne la scrittura si possono individuare errori ricorrenti che si ripetono (dopo ovviamente la fase di apprendimento), mentre per la lettura può mantenersi una lettura sillabica ben oltre la classe primaria, oppure perdere segno o riga che si sta leggendo.

Se l'insegnante osserva il verificarsi di queste situazioni allora provvederà con attività specifiche di recupero e di potenziamento, e se a seguito a queste l'atipia persiste allora, sarà necessario darne comunicazione alla famiglia, consigliando loro di ricorrere ad uno specialista per verificare l'esistenza o no del disturbo specifico dell'apprendimento. Nelle Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento si afferma che da ricerche risulta che il 20% dei bambini manifestano difficoltà nelle abilità coinvolte per l'apprendimento ma che sono il 3-4% presenta realmente dei DSA²².

La diagnosi specialistica nei casi di DSA può coinvolgere un insieme di professionistiche per prima cosa hanno il compito di individuare se vi siano o meno deficit sensoriali o neurologici che possono compromettere le funzioni dirette alla lettura, alla scrittura e al calcolo. Un processo diagnostico dopo questa fase iniziale di analisi procede con un primo incontro in cui si analizza la questione e poi si raccolgono tutte le informazioni attinenti alla diagnosi. Poi si prosegue con approfondimenti necessari per comprendere quali sono le risorse e le difficoltà del bambino e pure le capacità psicomotorie e le caratteristiche personali e psico-relazionali; quindi aspetti cognitivi intellettivi, specifici (lettura, scrittura, calcolo) e psicologici, relazionali.

²² MIUR., 2011, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*, allegato al Decreto Ministeriale n.5669 del 12 luglio 2011.

Il processo non è finalizzato a scovare il disturbo, ed etichettarlo, ma anzi dovrebbe descrivere un'ipotesi transitoria di passaggio delle difficoltà degli apprendimenti curricolari, che sarà quindi orientato ad un percorso per la *gestalt* della persona (Disturbi specifici di Apprendimento: un aiuto concreto)²³.

Anche se interessano abilità diverse, i disturbi che sono stati descritti possono coesistere tra loro in una stessa persona, questo viene definita *comorbidità*. La comorbidità può essere presente anche tra i DSA e altri disturbi di sviluppo tra cui i disturbi di linguaggio, di coordinazione motoria, e dell'attenzione e tra i DSA e i disturbi emotivi e del comportamento. In questa maniera il disturbo è superiore alla somma delle singole difficoltà in quanto ogni disturbo coinvolto nella comorbidità influenza negativamente lo sviluppo delle difficoltà nel loro complesso²⁴.

In relazione ai vari fattori e alle loro conseguenze per l'intervento in merito ai Disturbo Specifici dell'Apprendimento devono essere presi in considerazione tutti i vari aspetti e ed essere quindi formulato un progetto che tenga conto della sinergia tra relazione famiglia e scuola. Il progetto è strutturato in diversi tipi di interventi: riabilitativi, educativi e psicoterapeutici.

Gli interventi riabilitativi comprendono stimolazioni di tipo specifiche e stimolazioni generali; le stimolazioni specifiche si presentano come una batteria di attività di recupero e di potenziamento che ha come oggetto la prestazione deficitaria, e consiste nella ripetizione, facilitata, guidata e rinforzata che consente l'apprendimento e quindi l'automatizzazione dei processi.

Un serie di esercizi possono essere di lettura, per la comprensione del testo, esercizi di dettato, con una scansione meticolosa che permette la scansione in sillabe e inoltre degli esercizi di calcolo tra cui il riconoscimento di numeri, l'incolonnamento e la esecuzione di operazioni semplici.

Mentre stimolazioni generali che consistono in attività di pre-grafismo, quali la manipolazione del mezzo grafico, la coordinazione visivo-motoria, l'organizzazione dello spazio grafico per rinforzare la motricità fine.

Attività relative alla formazione dello schema corporeo e di spazio-temporale, quindi al riconoscimento

²³ <https://isfar-firenze.it/formazione/disturbi-specifici-apprendimento-un-aiuto-concreto>, (ultimo accesso: 26/05/2023).

²⁴ MIUR., 2011, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*, allegate al Decreto Ministeriale n.5669 del 12 luglio 2011.

delle parti del proprio corpo, di movimento, per creare relazione con lo spazio e la propria fisicità, queste dirette per potenziare la motricità grossolana.

Inoltre attività di ritmo realizzate fondamentali per facilitare l'attenzione e la rapidità di reazione e attività di espressione verbale, come la costruzione di dialoghi, riassunti, per aiutare il bambino nella formazione della frase e nell'arricchimento del linguaggio. Queste stimolazioni devono prevedere l'adattamento dell'esercizio ad ogni bambino alle sue caratteristiche e difficoltà, seguendo criteri su cui si fonda un sistema abilitativo:

- presentazione sistematica e graduale degli esercizi;
- aumentare i tempi di attenzione e di impegno;
- rispettare il ritmo di ogni bambino;
- accurata interiorizzazione di ogni singolo esercizio proposto.

Gli interventi educativi sono quelle attività che hanno come fine lo sviluppo dell'individuo, ossia trarre fuori ciò che ogni persona ha dentro sé, conoscenze, abilità cognitive e relazionali. Poi l'approccio pedagogico guarda il bambino nella sua interezza, il processo di crescita deve essere visto dal punto di vista qualitativo e non quantitativo (Vygotskij , 2009). Va ad individuare i bisogni del bambino o del ragazzo, progettando un intervento mirato per lui tenendo conto delle sue peculiarità psicologiche, cognitive ed emotive, dei punti di forza e di debolezza, si parte proprio dalle sue capacità per poi andare a colmare le fragilità, quindi utilizzando una didattica individualizzata e personalizzata secondo la L. 170/2010. Strategie ed attività di recupero individuale per potenziare o acquisire determinate abilità e competenze, inoltre offre un'offerta educativa diretta alla specificità e all'unicità dei bisogni educativi personali, considerando le differenze individuali. Si può così favorire l'accrescimento dei punti di forza che aiuteranno e promuoveranno il processo di apprendimento e di crescita per l'autonomia di ciascun bambino e ragazzo. Fondamentale è il ruolo di genitori e insegnanti che sono i principali protagonisti, perché queste figure sono direttamente coinvolte dalle dinamiche emotive dei bambini e ragazzi con DSA. Gli insegnanti che spesso rilevano in primis le difficoltà del bambino e non sempre riescono a comprendere

e ad aiutarlo di conseguenza. Mentre i genitori che inizialmente avvertono situazione di disagio e di diversità del figlio, con sensi di colpa e una forte necessità di provvedere al suo sostegno, sentendo emozioni di impotenza, vergogna, disagio (Cornoldi e De Beni, 2001; Tabassam e Grainger, 2002). Gli interventi psicoterapeutici, invece sono diversi e possono assumere gradi diversi in base alle esigenze di ogni singolo caso, però in tutti i casi è necessario un intervento di counseling psicologico con interventi di sostegno e di rassicurazione per il bambino. Infatti in situazioni in cui le dinamiche emotive acquistano un'importanza tale da interferire sul funzionamento generale del bambino si procede con un intervento psicoterapeutico mirato. Con questo il bambino può affrontare e superare i sentimenti di inadeguatezza e di frustrazione e quindi per acquisire una maggiore fiducia in sé stesso.

Per sostenere il bambino con DSA nel suo percorso di crescita è importante che si crei una sinergia relazionale tra famiglia, scuola e specialisti; essi devono creare alleanze educative dirette a promuovere il suo sviluppo in modo equilibrato (Ianes et al., 2007). Questa sinergia è realizzabile attraverso interventi coordinati che aiutino il bambino a conoscere e comprendere le proprie difficoltà e maturare uno sviluppo positivo riconoscendo i propri talenti e instaurando buone relazioni con i pari, richiede la scelta di obiettivi comuni. La scuola e la famiglia rappresentano i contesti sociali di crescita più importanti nella società di oggi: insegnanti e genitori hanno il principale compito di insegnare al bambino come diventare un soggetto autonomo sia per quanto riguarda gli apprendimenti scolastici, ma soprattutto per quel che ne concerne la sua vita. I genitori di bambini con DSA hanno certamente un compito molto difficile: da un lato quello di essere genitori come tutti gli altri e quindi di amare e offrire al figlio tutto il meglio, tutto ciò di cui ha bisogno per crescere sereno e felice ma, allo stesso tempo, provvedere anche a un aiuto diverso, legato alle difficoltà del figlio. Questo ruolo spesso può destare sensazioni differenti tra stanchezza, frustrazione e scoraggiamento (Ianes et al., 2007). Imparare a guardare con occhi diversi le difficoltà del proprio figlio e quindi avere una maggiore consapevolezza dei loro bisogni aiuta le famiglie e i bambini con DSA a affrontare con maggiore responsabilità queste fragilità, una responsabilità che si estende anche nella comunità educante per essere co-costruttori di una crescita in benessere. Fondamentale per la costruzione di questa sinergia è la comunicazione tra scuola e famiglia, difatti la La

comunicazione tra scuola e famiglia rappresenta quindi un'ancora di salvezza importante; la diagnosi di DSA non fornisce una soluzione alle difficoltà del bambino, ma rappresenta l'inizio di un lungo percorso di intervento co-progettato tra scuola e famiglia che si configura in un vero e proprio patto, il PDP. Progetto in cui vengono riconosciute le difficoltà del bambino e se ne promuove lo sviluppo in maniera positiva. Quando scuola e famiglia lavorano insieme, di comune accordo, questo va tutto a vantaggio del bambino. L'aiuto più efficace sta proprio in questa alleanza in cui è prevista il rispetto delle abilità e delle difficoltà, dei tempi, delle modalità di apprendimento del bambino e soprattutto delle sue emozioni, che questo supportare il bambino riconoscendogli la capacità di potercela fare e la responsabilità delle sue azioni (Canevaro e al., 2021). L'apprendimento infatti nasce all'interno della scuola, si sviluppa nel lavoro individuale e diventa più forte con la cooperazione di genitori, insegnanti e compagni di classe. Solo se questa rete educativa è stabile e fitta di vissuti relazionali positivi si potrà promuovere il benessere scolastico ed extrascolastico di tutti. L'insegnante in particolar modo ha un'importante fetta di responsabilità nel promuovere questa rete educativa. Per i bambini più fragili deve rappresentare un solido sostegno, deve essere un'ancora sicura su cui il bambino sa di poter contare, riconoscendo le potenzialità e compensando le incertezze. Inoltre ha un altro fondamentale compito quello di riuscire a costruire un clima di fiducia e rispetto nel quale l'allievo non si senta giudicato, riconoscendo l'importanza dei pari l'insegnante promuove una didattica collaborativa, nella quale ogni studente è pietra necessaria per la costruzione del sapere (Dainese, 2020). È fondamentale infatti porre l'attenzione sulle relazioni con i pari insegnando loro ad accettare e supportare modalità di studio e di lavoro diverse da parte dei compagni con un disturbo di apprendimento, questo rappresenta un primo passo per promuovere un senso positivo della diversità. Una buona relazione con i pari può essere fortemente motivante per vivere in maniera positiva il contesto scolastico (Stella e Grandi, 2011). L'importanza della rete relazionale è essenziale per la costruzione del benessere e della crescita dei bambini con disturbi dell'apprendimento, la scuola promuove e condivide un percorso per il bambino con tutti i soggetti della rete. Solamente attraverso questa sinergia riuscirà a conoscere e a superare le sue difficoltà, sentendosi così amato e supportato riuscirà a trasformare le sue fragilità in preziose opportunità di crescita (Canevaro, 2002).

2.6 INTERVENTI EDUCATIVI PER UNA SCUOLA A MISURA DI TUTTI GLI ALUNNI

Una scuola migliore per tutti è una scuola in grado di fornire un ambiente di apprendimento aperto per gli alunni con DSA. La scuola riconoscendo e andando incontro ai bisogni del singolo studente si propone come un luogo di inclusione e di partecipazione. Promosso da parte dell'OMS in sigla ICF (OMS, 2002) e ICF/CY (OMS, 2007). L'ICF, Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute per adulti e bambini, per quanto riguarda l'area apprendimento vengono descritti all'interno dei seguenti codici d130-d159. Esso è definito come un approccio olistico che guarda alla persona nella sua interezza: com'è, come pensa e come si relaziona. Fa riferimento a ciascuna persona, a cui deve essere riconosciuta la sua individualità dentro a una complessità che non può essere ridotta a un acronimo. Come strumento educativo permette la programmazione di curricula e miglioramento della consapevolezza e delle azioni sociali. Ogni persona ha diritto a un trattamento equo, vale a dire ad ognuno secondo i suoi bisogni, diviene necessario comprendere le modalità mediante le quali poter rispettare la loro specifica unicità. La differenziazione si propone come una vera e propria filosofia e antropologia del fare scuola, una prima studiosa che ha teorizzato la differenziazione è Tomlison, che ipotizzò un modello pedagogico che rappresentasse un'alternativa reale e valorizzasse la pluralità nel contesto classe. Descrive le differenze degli alunni sulla base di tre categorie principali: la readiness, ossia la prontezza e la padronanza dell'alunno nell'apprendere ciò che l'insegnante propone; gli interessi, cioè riguarda la conoscenza da parte degli insegnanti di quello che «muove» dentro gli alunni, temi, attività, curiosità, passioni e in ultimo il profilo di apprendimento riguarda il modo in cui lo studente apprende. La differenziazione didattica consente, di evidenziare le caratteristiche e le singolarità dei singoli allievi, nonché i profili di apprendimento e gli interessi, anche extrascolastici, al fine di poter attivare processi e percorsi formativi in grado di rispondere ai bisogni dei singoli. Differenziazione didattica significa offrire a ragazze e ragazzi nel percorso di apprendimento una didattica esattamente in linea con le proprie capacità e il proprio modo di apprendere. Per creare ambienti fiorenti in grado di sviluppare e sostenere vite fiorenti e felici e in dialogo tra necessità ed inclusività si presenta l'UDL (Universal Design Learning). Un modello pedagogico orientato al

superamento della categorizzazione degli alunni con svantaggi, a favore della costruzione di curricoli adatti a tutti. Secondo questo approccio, che prevede fin dall'inizio una sistemazione inclusiva dei contenuti didattici, fondamentale è l'attuazione della personalizzazione nella progettazione curricolare, il rispetto per le diverse individualità e l'eliminazione dal linguaggio scolastico delle etichette degli studenti (DSA, ADHD, BES...). L'UDL vede la diversità come parte integrante e punto di forza del sistema, questo perché considera la disabilità una condizione che si determina in un ambiente sfavorevole e non una caratteristica della persona.

L'istruzione efficace ha come obiettivo l'integrazione sociale, quindi la piena espressione dei limiti e delle potenzialità di ogni bambino per la realizzazione di un percorso di crescita. Gli interventi didattici promuovono la comunità a fare riscoprire la bellezza dell'imparare tutti insieme, riuscendo a soddisfare i loro bisogni.

Il freelance Mackay in una tabella definisce la scuola inclusiva a misura di alunni con DSA²⁵:

- ✓ Riconosce che tutti i bambini imparano in maniera diversa.
- ✓ Aiuta i bambini a utilizzare i propri stili di apprendimento individuali.
- ✓ Riconosce che molte "difficoltà" di apprendimento sono spesso "differenze" di apprendimento e che queste ultime possono essere affrontate con opportune modifiche dei metodi, dei materiali e degli approcci.
- ✓ Ha consapevolezza dei bisogni educativi speciali di un numero sempre crescente di bambini che apprendono in modo non tradizionale e che hanno difficoltà in alcuni ambiti dell'apprendimento.
- ✓ Permette ai bambini di raggiungere buoni risultati scolastici, ma più di questi ritiene importante che gli alunni sviluppino fiducia in se stessi e autonomia.
- ✓ Pone a tutti gli alunni nella condizione di poter dare il meglio di sé.
- ✓ Considera i genitori come partner.
- ✓ Gode della fiducia dei genitori.

²⁵ Mackay , Tabella: Caratteristiche della scuola a misura di DSA, 2004.

- ✓ Non soltanto è “a misura di DSA”, ma anche “a misura di apprendimento”.

Una scuola che si prende cura degli studenti più fragili offre all'intera comunità un messaggio di inclusione molto forte, ed è testimone che le mete più distanti sono quelle che si raggiungono insieme. Infatti i programmi didattici costruiti su i DSA si dimostrano efficaci anche per l'intera classe: l'aiuto fornito al singolo bambino diviene un possibile aiuto per tutta la comunità, quindi un'importante opportunità di crescita condivisa.

La chiave per creare un'educazione che si adegui ai bisogni e che riesca a far fiorire le potenzialità del bambino con DSA è quella di riconoscere gli aiuti di cui ha necessità. Un intervento che curi l'intero percorso scolastico del bambino. La legge dell'8 Ottobre 2010, n. 170 è la prima legge che riconosce e tutela coloro che presentano Disturbi Specifici dell'Apprendimento, in quanto dispone che le istituzioni scolastiche garantiscano l'utilizzo di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto delle peculiarità del soggetto, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguata. Riconoscendo una *didattica individualizzata e personalizzata*: individualizzata perché consiste nelle attività di recupero individuale che svolge l'alunno per potenziare determinate abilità e per acquisire specifiche competenze anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; mentre personalizzata in base a quanto è indicato nella Legge 53/2003 e nel Decreto Legislativo 59/2004, che modera sia l'offerta didattica e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità del livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le peculiarità di ciascuno, quindi per lo sviluppo del suo empowerment. La didattica personalizzata si realizza attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e di strategie didattiche tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno.

Le attività di recupero individualizzato, le modalità didattiche personalizzate, quindi le misure compensative e dispensative dovranno essere esplicitate dalla scuola in condivisione con la famiglia all'interno di un progetto educativo didattico personalizzato in base alle sue capacità, fondamentale per realizzare il successo scolastico del bambino con DSA, (AID, 2010).

Nelle Linee Guida della legge 170/2010 l'art. 5 recita: *“La scuola garantisce ed esplicita, nei confronti di alunni e studenti con DSA, interventi didattici individualizzati e personalizzati, anche attraverso la redazione di un Piano didattico personalizzato”*²⁶. Questo strumento è l'inizio di un percorso di crescita che pone al centro il bambino con i suoi bisogni e le sue inclinazioni.

PDP è l'acronimo che sta per Piano Didattico Personalizzato:

- Piano, prevede un programma, un progetto e quindi delle strategie condivise;
- Didattico, il focus è quello di promuovere le didattiche, in termini di efficienza e di efficacia;
- Personalizzato, contiene metodologie, strumenti e strategie mirate all'unicità del bambino.

Un progetto educativo personalizzato in base ai talenti e alle potenzialità del bambino, che determina i supporti e le strategie che possono sostenere e realizzare il successo scolastico degli alunni con DSA. Tale documento viene redatto dal corpo docenti, ma nella fase preparatoria è previsto un momento di incontro e di dialogo tra famiglia, docenti e specialisti (Fogarolo, 2012). Con lo scopo di individuare un piano efficace per portare il bambino con DSA ad imparare veramente nel rispetto delle sue difficoltà e limiti, la funzionalità di questo strumento è legata alla capacità di cambiare concretamente i comportamenti e i procedimenti attuati a scuola e a casa da parte degli insegnanti e dei genitori.

Il PDP in seguito alla sua redazione deve essere consegnato alle famiglie, per far in modo che vengano attuate sinergie indispensabili tra scuola, famiglia e bambino. Tutti infatti devono impegnarsi ed essere protagonisti per la realizzazione di obiettivi comuni e condivisi (AID, 2010). Esso risulta veramente efficace quando vi è stretta collaborazione e partecipazione dello studente e delle sua famiglia, prevedendo delle verifiche e quindi delle modifiche del piano in relazione alle esigenze del bambino. Viene redatto ad inizio anno scolastico con la possibilità di cambiamento in corso d'opera, e deve essere consultato da tutto il corpo docenti per garantire la continuità del percorso; quindi verificato per

²⁶ MIUR., 2011, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*, allegato al Decreto Ministeriale n.5669 del 12 luglio 2011.

valutare l'efficacia e la realizzazione degli obiettivi. È necessario aggiornarlo ogni volta che vengono raggiunti gli obiettivi prefissati o quando cambiano gli interventi formativi.

Il Piano Didattico Personalizzato è lo strumento con cui la scuola risponde alla sua principale azione educativa, quella di sviluppare le capacità personali e sociali della persona per poter pensare ed agire autonomamente.

Infine il PDP è un progetto pensato e applicato per gli alunni con DSA nei quali la difficoltà sta nella capacità di utilizzare gli strumenti per l'apprendimento, capacità che possono e devono essere sostenute per il raggiungimento formativo. Lo scopo è lo stesso per tutti gli studenti, un approccio che integrato ai bisogni e alle potenzialità della persona, la scuola mira a promuovere uno sviluppo armonico tra vissuto cognitivo ed affettivo.

Inoltre all'art 5, comma 2 della L. 170/2010, recita: *“Agli alunni con DSA le istituzioni scolastiche, a valere sulle risorse specifiche e disponibili a legislazione vigente iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, garantiscono: [...] l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternative e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti di apprendere ...”*²⁷

Riporta così l'obbligo all'istituzioni scolastiche di garantire l'utilizzo di strumenti compensativi e misure dispensative: strumenti compensativi sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione nell'abilità deficitaria, tra cui programmi di video lettura, la calcolatrice, tabelle, formulari, mappe concettuali;

- misure dispensative sono invece interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni, a causa del disturbo in quanto risultano troppo difficoltose e non migliorano l'apprendimento, esempio dare a disposizione più tempo

²⁷ MIUR., 2011, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*, allegato al Decreto Ministeriale n.5669 del 12 luglio 2011.

all'alunno nello svolgimento della prova o di svolgerla con un tempo più ridotto. L'adozione di queste misure dovrà essere sempre valutata in base all'effettiva influenza del disturbo sulle prestazioni richieste per non differenziare il percorso dell'alunno.

Seguendo questo approccio la scuola si propone come luogo di crescita per tutti gli studenti, facendosi carico degli ultimi e dei più fragili; essa insegna la bellezza di prendersi cura gli uni degli altri superando insieme le difficoltà. Non si tratta quindi di procurare strumenti che sostituiscono l'allievo nel suo processo di apprendimento, quanto fornirgli misure concrete che possano accompagnare lo studente rendendo più fruttuosa e agevole l'espressione delle sue potenzialità (Stella e Grandi 2011). L'utilizzo di questi interventi all'interno della didattica permette così di rendere personalizzata la didattica e il percorso di apprendimento in relazione all'unicità dello studente: rendendolo sia consapevole delle proprie difficoltà ma soprattutto delle sue capacità e quindi vero protagonista del processo di apprendimento. Si realizzano processi di inclusione che consentono al successo formativo attraverso l'introduzione di interventi compensativi e dispensativi. Quindi si crea un insegnamento che riconosce lo studente come persona quindi con fragilità, potenzialità e sogni. In base, quindi a queste considerazioni, nel prossimo capitolo approfondiremo il teatro sociale, come esso può essere considerato costruttore di benessere all'interno della società, in particolare nel contesto scuola e come possa aiutare a migliorare la qualità della vita di bambini e ragazzi con disturbi dell'apprendimento e di chi vive attorno a loro.

CAPITOLO 3. TEATRO SOCIALE A SCUOLA

3.1 IL TEATRO SOCIALE: COS'É E CHI SONO I PROTAGONISTI

A partire negli ultimi anni come costruttore di ben-essere nella società e in particolar modo in quella scolastica vengono strutturati laboratori di teatro, una realtà culturale e sociale sempre più ampia, che risulta essere uno strumento utile per comunicare in maniera efficace con bambini e adolescenti con difficoltà scolastiche e che vivono per questo motivo disagi emotivi cercando di rispettare le loro esigenze e necessità.²⁸

Il Teatro Sociale e suoi interventi rispondono a un'ottica di sostegno, promozione e sviluppo di comunità, a sostegno di processi di empowerment individuali e collettivi e come forme di ricerca espressiva e comunicativa a partire dalle identità dei gruppi.

Una proposta di definizione di teatro sociale viene data da Claudio Bernardi direttore artistico e docente il quale afferma: "Il teatro sociale si occupa dell'espressione, della formazione e dell'interazione di persone, gruppi e comunità, attraverso attività performative che includono i diversi generi teatrali, il gioco, la festa, il rito, lo sport, il ballo, gli eventi e le manifestazioni culturali [...]"²⁹. Il teatro sociale è parte dell'impegno antropologico attuale i cui punti forti sono la costruzione sociale della persona; la dinamica delle relazioni interpersonali e le comprensioni intersoggettive; la struttura delle comunità e delle forme sociali di piccola scala; si propone quindi come azione o liturgia della comunità, minacciate di estinzione dall'omogeneizzazione e personalizzazione della cultura da parte della società mediale, e come ricerca del ben-essere psicofisico dei membri di qualsiasi comunità attraverso l'individuazione di pratiche comunicative, espressive e relazionali, capaci di attenuare il malessere lo stress individuale tipico della società occidentale (Pontremoli, 2011).

Il teatro sociale è un preciso modello teatrale, e al suo interno operano alcuni soggetti tra cui persone, gruppi, comunità, che vengono descritte qui di seguito.

²⁸ Lampugnani G., *Abstract, Vissuti e rappresentazioni del DSA. Focus sulla metodologia della ricerca per il campione di bambini e ragazzi con DSA*, Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita - Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, 2017.

²⁹ Pontremoli A., *Teoria e tecniche del teatro educativo e sociale*, UTET Università, 2011, p. 30.

Lo stesso termine *persona*, è una parola greca di origine arcaica, ed è legata alla figura dell'attore antico, che indossava una maschera per rappresentare un personaggio ed è da sempre utilizzata come l'essenza dell'essere umano, che dà voce ed è definito essenzialmente nella relazione in quanto apertura. Da questa relazionalità esistenziale le persone cercano relazioni stabili, durature, coinvolgenti che trovano spesso espressione nel gruppo. Il gruppo rappresenta un altro "attore" fondamentale del teatro sociale, in cui è presente un sentimento del noi, ed è caratterizzato da rapporti amichevoli, relazioni reciproche; in cui si possono dividere gruppi primari caratterizzati da rapporti intensi (famiglia, amici, compagnia ..) e secondari con una funzione formativa minore. In ultimo il concetto di comunità. Si parla di comunità per indicare un insieme di persone in relazione tra loro, che vivono in un tempo e luogo specifico e definito e hanno una cultura comune. Nel teatro sociale le varie realtà utilizzano meccanismi di espressione, formazione ed interazione, gli strumenti con cui il teatro mira a portare il cambiamento nelle relazioni che riguardano la nostra società attuale sono soprattutto le attività performative. La comunità sente di creare un'espressività propria per rispondere a bisogni di comunicazione.³⁰

3.2 IL TEATRO SOCIALE E DI COMUNITÀ

Il Teatro Sociale e di Comunità è una metodologia di lavoro teatrale che è oramai diventata una realtà culturale, sociale e professionale nel nostro contesto. Gli interventi di Teatro Sociale hanno finalità di vario interesse artistiche, culturali, psicosociali, di ben-essere e salute che mirano alla promozione e allo sviluppo di comunità a sostegno di processi di empowerment personali e sociali come forma di ricerca espressiva e comunicativa. Il teatro sociale è costituito da una molteplicità di processi creativi e si avvale di tecniche, linguaggi delle performing art integrandole a quelli visivi e musicali. Non è la forma a definirlo, ma l'uso che di questa forma se ne fa in termini di azione socioculturale. Si rivolge a gruppi, piccole comunità e lavora sempre sulla

³⁰ Pontremoli A., *Teoria e tecniche del teatro educativo e sociale*, UTET Università, 2011.

partecipazione attiva e contemporanea di entrambi, e ne promuove il potenziale di trasformazione. I progetti realizzati secondo questa metodologia sono condotti da un'équipe multi professionali che hanno specifiche competenze nell'ambito dell'arte e della conduzione di gruppi, dello sviluppo della comunità, del ben-essere psicosociale³¹. Per tale motivo in Europa la metodologia del Teatro Sociale è ad oggi riconosciuta come best practice, welfare e salute perché si identifica nella visione olistica del rapporto corpo-mente, la parola teatro sociale viene utilizzata per la prima volta intorno agli anni duemila all'interno di un team di ricerca-azione presso l'università di Torino formato dal drammaturgo Alessandro Pontremoli e l'autrice Alessandra Rossi Ghiglione. Questo primo modello di lavoro teatrale che unisce in primis il benessere della persona e lo sviluppo della società, partecipazione culturale e capitale sociale, life skills audience engagement. In seguito, a partire dal 2004 questo team di ricerca collabora in partnership con diverse associazioni culturali Teatro Popolare Europeo e Corep (Consorzio per la ricerca e l'educazione permanente)³² fino a creare il Social Community Theatre Centre, un centro di sviluppo ricerche interdisciplinare e intersettoriali per l'innovazione e la formazione culturale e sociale. È presente una varietà di contesti di intervento e di partnership con organizzazioni nazionali e internazionali per quel che riguarda il mondo della cura della salute, del welfare e la ricerca-azione e questo ha consentito sempre più che il Teatro Sociale e di Comunità venisse utilizzato in termini di metodologia specifica di intervento con la definizione "Teatro Salute"; a partire dal 2005 sono numerosi in progetti pubblici e privati attivi nella cura e nella promozione della salute e dello sviluppo psicosociale.

"Il Teatro non ha categorie, ma si occupa della vita. Ecco l'unico punto di partenza, e non c'è nient'altro di veramente fondamentale. Il teatro è la vita." (P. Brook)

³¹Rossi Ghiglione A., Pontremoli A., Social Community Theatre Centre, Università degli Studi di Torino, Teatro sociale e di comunità. www.dors.it, (ultimo accesso: 07/07/2023).

³² www.corep.it, (ultimo accesso: 08/07/2023).

3.3 TEATRO SOCIALE: “CENNI STORICI”, OBIETTIVI ED ESSENZA METODOLOGICA

Tale forma di teatro viene messo a fuoco nelle teorie negli anni Novanta del secolo scorso presso l'Università Cattolica di Milano che ha sviluppato una teoria generale del Teatro Sociale con particolare riferimento al laboratorio teatrale con i gruppi e alla Drammaturgia festiva con una particolare attenzione ai modelli festivi medioevali. Partendo dunque da studi filosofici sull'arte e dagli studi di pedagogia e psicologia tra cui Piaget e Lewin, dall'analisi dello psicodramma e della drammaterapia per quel che concerne il potenziale pedagogico, in cui all'origine del teatro vi è una richiesta rappresentativo-conoscitiva che Tessari la chiama immediatezza drammatica dell'immaginario. In seguito attraverso l'analisi degli studi di Turner e Schechner i quali sostenevano che vi era una stretta interdipendenza tra teatro come performance culturale e la ritualità di società tribali da questa relazione nascono i drammi sociali (Turner, 1993).

Con studi più recenti, alla ricerca teatrale del Novecento con pedagogisti da Copeau a Grotowski maestro e fondatore di centri per la sperimentazione e la ricerca teatrale. Inoltre il Teatro Sociale ha unito riferimenti del Nuovo Teatro da Barba e Brooks che hanno proposto una teatralità con radici in un teatro diverso in un altro spazio (Grotowski, 1970). Vengono anche inseriti anche altri temi, da una parte si parla di animazione teatrale, descritta come un'attività che partecipa alla problematica dell'animazione e del teatro e dall'altra con gli studi di psicologia e di sviluppo di comunità con le teorie di apprendimento (Pontremoli, 2011).

Negli ultimi anni per poter esaminare il Teatro Sociale e i suoi elementi nella fattispecie per quel che riguarda il capitale sociale e il benessere mentale è stata data particolare attenzione nei confronti delle neuroscienze, dei welfare states e degli culture studies.³³ Il teatro sociale si pone obiettivi differenti e differenti sono gli ambiti, tra cui: artistico e culturale, pedagogico e formativo, sociale e civile e in ultimo la promozione del benessere e della salute. Esso lavora con persone che si ritrovano in condizioni di fragilità psico-sociale e salutare promuovendone il benessere del singolo ma in un'ottica che riguarda l'intero

³³ Rossi Ghiglione A., Pontremoli A., Social Community Theatre Centre, Università degli Studi di Torino, Teatro sociale e di comunità, www.dors.it, (ultimo accesso: 07/07/2023).

ecosistema , il contesto, i cittadini, le organizzazioni e territori alla ricerca di un cambiamento, di una crescita e di una valorizzazione delle risorse. Interviene quindi all'interno di processi culturali e sociali di sensibilizzazione per alcune tematiche specifiche di vario genere. Tale metodologia teatrale è stata sperimentata in differenti contesti tra cui in quelli urbani, nelle strutture sanitarie, in luoghi educativi, nei contesti di emergenza o nei luoghi di conflitto, nella capacity building e nella formazione di base e continua.

L'essenza del teatro sociale è la creazione di uno spazio vuoto in cui si pratica l'assenza del giudizio di sé e sugli altri, di ascolto e di prendersi cura in modo non abituale attraverso una relazione non convenzionale, con un linguaggio non verbale, ludico e mettendo in azione risorse ed energie per la presenza. Esso trasla da ricerche teatrali di maestri pedagoghi del Novecento e di antropologia teatrale, e fa riferimento agli studi sull'apprendimento esperienziale e ludico per l'approccio pedagogico. Inoltre è importante il riconoscimento della visione olistica del rapporto mente-corpo che viene sostenuta da recenti ricerche: consapevolezza di sé, empatia, comunicazione efficace, accoglimento delle emozioni, altre life skills sono implementate nel laboratorio teatrale, partendo dalla dimensione affettiva, cognitiva, corporea e immaginativa. Nell'unione tra corpo-mente si costruisce il lavoro di gruppo, la sua coralità e conoscenza , la fiducia e la cooperazione creativa, sino a raggiungere il problem solving e la gestione dell'inatteso.

Nella vita reale e nella rappresentazione teatrale la persona ha un'identità personale e un ruolo sociale, il role playing e la comprensione dello spazio di autenticità, di libertà e di cambiamento che si instaura tra volto e maschera sono il focus del teatro sociale. Inoltre si sprona la creatività individuale, di gruppo e di comunità, e la pratica di linguaggi artistici differenti tra cui canto, fotografia, musica, danza e pittura. Il teatro sociale guarda l'esperienza teatrale nella dimensione artistica e sociale come uno spazio di incontro e di rigenerazione delle relazioni, di costruzioni di legami e come una scuola di coraggio, solidarietà e resilienza. Promuovendo e sviluppando azioni di partecipazione attiva e consapevole, di costruzione di capitale sociale e di reciprocità con attenzione particolare al welfare, alle fasce più fragili e

alla valorizzazione del potenziale di capability³⁴. Il cambiamento psicosociale del teatro è ricercato attraverso i costrutti della pratica del bello, della salutare ed educativo, in ogni fase del lavoro la ricerca della qualità teatrale e del bello si fonda e rispetta le risorse e il benessere delle persone che fanno parte del gruppo. La finalità del teatro è quella trasformativa, la comunità stessa si trasforma in un palcoscenico: i suoi abitanti sono sia attori che spettatori e hanno come tema i loro valori e vissuti esperienziali.

3.4 IL TEATRO EDUCATIVO INCLUSIVO

Dopo vent'anni del ingresso nel teatro in ambito sociale è stato riconosciuto come attività educativa e attività pratica-artistica non occasionale fondata su approcci metodologici e obiettivi formativi consolidati. Quando si parla di teatro si parla di inclusione che per definizione è “ essere parte di qualcosa, sentirsi completamente accolti e avvolti ... L'essere inclusi è un modo di vivere assieme, basato sulla convinzione che ogni individuo ha valore e appartiene intimamente al gruppo.” (Pavone, 2012) questo perché ricerca per trovare modi migliori di rispondere alla diversità, cercando di rimuovere le barriere, portando alla partecipazione, alla presenza, al successo di tutte le persone, ponendo particolare attenzione alle persone che rischiano marginalizzazione ed esclusione sociale.

Quando si parla di *Teatro Educativo Inclusivo*, è definito come:

“un luogo formativo che facilita inclusione, in cui un'équipe di professionisti (esperti di teatro e educatori o altri operatori coinvolti in progetti di carattere educativo) opera con gruppi di cittadini – in presenza di persone svantaggiate o con bisogni educativi particolari – e realizzano laboratori teatrali o performance e progetti espressivi e comunicativi con finalità educative, artistiche, culturali.”³⁵

³⁴Rossi Ghiglione A., Pontremoli A., Social Community Theatre Centre, Università degli Studi di Torino, Teatro sociale e di comunità, www.dors.it, (ultimo accesso: 07/07/2023).

³⁵ Minoia V., Teatro come educazione all'alterità, 2017. <https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interc>, (ultimo accesso 10/07/2023).

Il Teatro Educativo Inclusivo è un insieme di esperienze, un luogo d'incontro di storie di vita e si realizza come un insieme di buone prassi al servizio di bisogni inclusivi. Al tempo stesso partecipa a processi di rinnovamento di linguaggi e tecniche. È proprio in questo luogo che si promuove il valore del risultato artistico per l'attore sociale è strettamente correlato alla costruzione dell'autostima, allo sviluppo del benessere, alla consapevolezza di sé e delle proprie capacità. Di conseguenza la finalità artistica deve essere in linea con i valori pedagogici e terapeutici del teatro, vale a dire in processi riabilitativi, di autoanalisi e di autoformazione efficaci nella vita dell'individuo. È necessario sollevare la questione della specificità del teatro sociale, essa consiste nell'insieme delle funzioni ossia educativa, artistica, ricreativa e professionalizzanti che non sono separabili e sono interconnesse l'una con l'altra. Ma soprattutto essa prende parte del teatro della diversità, la possibilità dell'individuo di essere parte del processo creativo, in chiave inclusiva trasformando la sua condizione e riconoscendosi nelle nuove competenze tecniche e quelle acquisite per via del teatro mettendosi in gioco e uscendo da stili e convenzioni rifacendosi alle originali ed autentiche necessità della persona. Il teatro sociale diventa luogo di formazione, integrazione ed elaborazione artistica, aspetti che coesistono e convivono attivamente³⁶.

3.5 TEATRO SOCIALE ED INTELLIGENZA EMOTIVA: UNA NECESSITÀ

Tutte le persone, in particolar modo bambini e bambine sono in grado di avvicinarsi all'esperienza artistica, in qualsiasi sua forma, teatro, letteratura, musica, scrittura, pittura, cinema, danza ecc. L'arte aiuta a dare forma alla mente e senso alla vita. Il teatro nella sua esperienza è funzionale ai processi dell'apprendimento e non può essere considerato un' accessorio all'educazione o un'esperienza secondaria (Gobbi e Zanetti, 2011). Di recente le neuroscienze affermano che quando "rappresentiamo" raffiguriamo gli stessi circuiti neuronali che si mettono in moto quando si fa veramente un'azione.

³⁶ I Quaderni della Ricerca, Il Teatro, la Scuola, la Città, il Mondo; Esperienze, riflessioni e strumenti di teatro tra educazione e cittadinanza, Loescher Editore, 2002.

Il teatro è uno spazio pluridisciplinare di simulazione che permette l'immaginazione di diverse realtà: il teatro non cerca di costruire o riprodurre una- realtà ma di ampliarla, migliorarla, trasformarla (Caselli 2017).

Un altro aspetto fondamentale del teatro è che aiuta a conoscere il linguaggio e a comunicare; bambini e bambine si abituano a comprendere e quindi servirsi del linguaggio, per dar senso alla propria vita, capire il significato del mondo e la propria identità. Quando si parla di esperienza teatrale è sia cognitiva che allo stesso tempo emotiva: lo specchio delle nostre emozioni, è importante perché porta all'ascolto delle emozioni di noi stessi e degli altri; i bambini che lo praticano sviluppano intelligenza emotiva, empatia, abilità relazionali e immaginano altre possibili realtà. L'alfabetizzazione emozionale è fondamentale in ogni rapporto umano, essa dà la possibilità di comprendere e quindi cerca di convogliare un comportamento relazionale corretto, le proprie reazioni e quelle dell'altro, valorizzando le nostre risorse personali, Goleman afferma che: "l'attitudine emozionale è una metabilità, in quanto determina quanto bene riusciamo a servirci delle nostre capacità."³⁷ Negli anni ricerche e sui comportamenti connesse alle emozioni da parte di psicologi e pedagogisti tra cui Gardner e Goleman hanno dimostrato che vi è relazione tra dimensione emotiva della persona e l'espressione dei processi mentali, percorsi decisionali e conseguenti azioni sono influenzate dagli stati d'animo. L'intelligenza interpersonale, intrapersonale ed emotiva sono fondamentali per la gestione e l'implemento delle abilità, delle qualità intellettive, della comprensione dei sentimenti propri e degli altri. L'intelligenza emotiva può crescere nel corso dell'esistenza dell'individuo, in modo direttamente proporzionale alla consapevolezza degli stati d'animo, a come vengono accolte le emozioni, affinando la capacità d'ascolto dell'altro e la sensibilità empatica.

Il teatro educativo e sociale fa propri questi principi sopracitati da Goleman e dal suo pensiero psicologico:

"Il teatro è [...] il luogo delle relazioni. Un ottimo strumento diagnostico per capire le dinamiche di gruppo e il tipo di comunicazione e di problemi che ognuno ha con gli altri. Essendo un luogo in cui si costruiscono le relazioni è anche terapeutico e socializzante per sua natura. Nello spazio protetto del teatro si rinnovano, i riti quotidiani e nascono idee e progetti per il cambiamento non solo dell'individuo, ma della stessa società."³⁸

³⁷ D. Goleman, Intelligenza emotiva, Rizzoli, 1996.

³⁸ Pontremoli A., Teoria e tecniche del teatro educativo e sociale, UTET Università , 2011, p. 47.

Il teatro educa a desiderare, attitudine di ogni persona, la finzione dell'arte sono creazione che ci insegnano a capire come funziona il mondo, per capire come funziona il mondo, per dare senso all'esperienza, agiscono come esperienza reale. Troppo spesso il teatro è considerato per lo più un'attività di svago, nella scuola oramai come nella società odierna prevale l'efficacia e il risultato favorendo quindi la competizione, l'individualismo, il successo: tutto questo ha come effetto aspetti involutivi e antisociali (Bortolotto, 2017).

Il fare teatro diventa un'alternativa a questa situazione, bambini e bambine possono realizzare esperienze d'arte con calma, silenziose, attenzione, riflessione ed emozione.

Oggi il teatro l'idea di teatro per l'educazione è una necessità per tutti vitale e sociale. Il teatro è una vera palestra dalle potenzialità inimmaginabili: dal punto di vista personale è molto efficace per sviluppare le *life skills* fondamentali. Vale a dire quella gamma di capacità emotive, relazionali e cognitive, risultato di una corretta alfabetizzazione del bambino e quindi dell'adulto. Imparare a conoscere se stessi e le proprie emozioni, accogliere i propri limiti e apprendere fiducia in se sono le basi che permettono alle persone di acquisire un comportamento versatile e positivo alla vita, grazie al quale è possibile far fronte adeguatamente alle richieste e alle sfide della vita quotidiana stimolando autostima, creatività, saper prendere decisioni, consapevolezza, capacità relazionali, comunicazione efficace, gestione delle emozioni, empatia. Mentre dal punto di vista sociale e collettivo si incrementano alcune capacità tra cui collaborazione, abbattimento degli stereotipi sociali, creazione di consapevolezza del valore di ciascun individuo nelle proprie peculiarità, e conseguentemente accoglienza e integrazione fra tutti i membri della comunità di classe. Un cammino di crescita personale che è proposto da un corretto percorso di educazione all'intelligenza emotiva e sociale coincide con la proposta di miglioramento della qualità di vita relazionale della persona.

3.6 IL TEATRO COME EDUCAZIONE

Perché il teatro educa? È una domanda che è stata fatta da diverse figure negli anni tra cui esperti di teatro, insegnanti, educatori; e che a sua volta trova moltissime risposte.

- “- Il teatro educa perché l’esperienza personale diventa anche l’esperienza del e nel gruppo.
- Il teatro educa perché si fonde con altri insegnamenti, la musica, la danza, il video, l’immagine, ma anche la pedagogia, la psicologia ecc.
- Il teatro educa perché mette al centro il rapporto tra individuo, memoria e sensibilità.
- Il teatro educa perché incrementa il rapporto, l’ascolto e l’accettazione delle differenti biografie personali.
- Il teatro educa perché ci fa guardare gli altri in modo diverso da come si è abituati...
- Il teatro educa perché ci racconta.
- Il teatro educa perché ci fa sentire responsabili di un’azione.
- Il teatro educa perché ci fa superare le difficoltà.
- Il teatro educa perché non si è mai veramente soli.
- Il teatro educa perché per giocare occorre sapere in che ruolo si gioca.”³⁹

Si può dire che: “Il teatro educa perché l’esperienza personale diventa anche l’esperienza del e nel gruppo” (F. Caselli, 2017), questo perché il teatro aiuta ad agire con consapevolezza e assume un atteggiamento nelle relazioni interpersonali.⁴⁰ Riprendendo l’affermazione: “Il teatro educa perché si fonde con altri insegnamenti, la musica, la danza, il video, l’immagine, ma anche la pedagogia, la psicologia ecc.” (F. Caselli, 2017), in quanto l’educazione alla creatività, rappresenta per chiunque una possibilità preziosa di affermazione della propria identità, sostenendo le arti espressive come veicolo per il superamento delle differenze e come vero elemento di integrazione.⁴¹ “Il teatro educa perché mette al centro il rapporto tra individuo, memoria e sensibilità” (F. Caselli, 2017), questo perché il teatro aiuta a mettere in gioco se stessi, la propria motivazione, il controllo di se e a sviluppare maggior empatia ed intelligenza emotiva, quindi l’individuo ha maggior possibilità di conoscere se stesso e gli altri attraverso quest’arte.⁴²

L’affermazione: “Il teatro educa perché incrementa il rapporto, l’ascolto e l’accettazione delle differenti biografie personali” (F. Caselli, 2017) è importante perché ascoltare aiuta a sentire, e questo può riguardare sia se stessi che gli altri, con i propri condizionamenti, valori, autonomia e responsabilità (Minnoia, 2017).

³⁹ Caselli F., *Teatro in educazione, Guida all’animazione teatrale per insegnanti, educatori, animatori*, 2017, pag. 17-18.

⁴⁰ Minnoia V., *Teatro come educazione all’alterità*, 2017. <https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interc>, (ultimo accesso 10/07/2023).

⁴¹ Oliva G., *La musica nella formazione di una persona*, editore XY.IT, 2011.

⁴² Oliva G., *Funzione educativa del teatro*, Facoltà di Scienze della Formazione. Dipartimento di Italianistica e Comparatistica, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Scienze e ricerche, Gennaio 2016. <https://docenti.unimc.it/m.sehdev/teaching/2019/21444/files/teatralita-1>, (ultimo accesso: 01/09/2023).

E di seguito: “Il teatro educa perché ci fa guardare gli altri in modo diverso da come si è abituati ...” (F. Caselli, 2017) riprende ciò che è stato detto in precedenza perché il teatro aiuta esprimere le proprie emozioni, i propri dubbi, i propri timori per comprendere e per quindi divenire più flessibili nei confronti degli altri (Oliva, 2016). “Il teatro educa perché ci racconta.” (F. Caselli, 2017), questo perché aiuta a comunicare e al contempo esprimere se stessi e il mondo, attraverso azioni, gesti, parole, testi, ma anche semplicemente attraverso la presenza (Oliva, 2016). “Il teatro educa perché ci fa sentire responsabili di un’azione” (F. Caselli, 2017), questo perché aiuta ad agire, ad essere consapevoli e ad assumere un atteggiamento attivo nelle relazioni interpersonali che richiedono sensibilità e capacità di analisi (Gobbi e Zanetti, 2011). “Il teatro educa perché ci fa superare le difficoltà” (F. Caselli, 2017), difatti le attività teatrali lavorano direttamente le emozioni, costituiscono uno strumento imprescindibile di conoscenza di sé e dell’altro, abbattendo barriere personali e sociali (Ronchi, 2020). In ultimo l’affermazione: “Il teatro educa perché non si è mai veramente soli” (Caselli, 2017), facendo teatro si impara il senso profondo dell’armonia perché ci si rende conto che la rappresentazione riesce nella misura in cui ciascuno si cala non solo nella propria parte, ma anche e soprattutto nella parte degli altri, nel senso che un attore si deve coordinare agli altri, muoversi a parlare conservando il giusto ritmo in rapporto a quello che gli altri fanno e dicono, e non sentirsi soli ma parte di un tutt’uno (Dei Cas, 2010). “Il teatro educa perché per giocare occorre sapere in che ruolo si gioca” (F. Caselli, 2017), mettendosi in gioco, attraverso il controllo di se, la motivazione, l’empatia, lo spirito di iniziativa, la flessibilità, impegnandosi e stando in relazione alle problematiche di disagio, conoscendo la condizione dei soggetti in difficoltà attraverso strategie di ricerca-azione per raggiungere determinati obiettivi di intervento (Gobbi e Zanetti, 2011).

La crea-ti-vità è l’ingrediente indispensabile per la trasformazione e per la realizzazione di ogni persona, la creatività enfatizza la crescita e promuove le attitudini personali a prescindere da ciò che scaturisce da tali attività. Si può affermare che la creazione è per ogni persona un elemento costitutivo della sua libertà.

“È teatro: mettersi nei panni degli altri, mettersi in una parte, inventarsi una vita, scoprire nuovi gesti. Peccato che, di regola, sia permesso ai bambini solo a carnevale mascherarsi, indossare la giacca del padre, una sottana della nonna. Ci dovrebbe sempre essere, in casa, un cestone di abiti smessi a disposizione del gioco del travestimento.” G. Rodari⁴³

⁴³ Caselli F., *Teatro in educazione, Piccola Guida al Gioco simbolico d’imitazione e alle domande generative di Fantasia*, 2022.

Il teatro è l'arte che meglio sa aiutare l'uomo nella conoscenza attraverso il gioco teatrale libero dinamico e creativo, rappresenta da sempre l'esperienza d'apprendimento più caratteristica dell'infanzia rafforzandone la personalità, la conoscenza e l'esperienza (Gobbi e Zanetti, 2011).

Un'idea del far teatro come un atto d'arte, uno strumento di ricerca e di esame che contribuisce alla formazione dell'individuo e alla realizzazione di nuove consapevolezze sociali. L'esperienza teatrale ha la capacità di instaurare confronto, crescita attraverso il corpo, le emozioni, il pensiero creativo, la globalità della persona legando aspetti cognitivi ed emotivi. Quindi se compiuta con competenza per chi la pratica aiuta ad elaborare consapevolezza di sé, abilità sociali, controllo di sé, motivazione, empatia, intelligenza emotiva, intelligenza cognitiva, spirito di iniziativa, flessibilità ed adattabilità.

Lavorando sull'emozioni il teatro arriva ad accarezzare fino nel profondo la vita affettiva, approfondendo gli strumenti linguistici contribuisce allo sviluppo di una personalità equilibrata puntando sullo sviluppo psico-motorio, linguistico e relazionale in un clima di motivazione, coinvolgimento/ cooperazione, solidarietà, creatività e tolleranza. Nell'esperienza di gruppo vengono utilizzate tutte le dinamiche psicologiche coscienti e inconsce e la funzione sociale dell'atto espressivo si alimenta di affettività: nascono così forme comunicative e stati di relazione profonde che aiutano la maturazione sociale, il rispetto delle regole e il superamento di tensioni, di stati di vergogna e paura di esprimersi. Lavorare ed educare alla teatralità diventa occasione per compiere un percorso di crescita di scoperta e di interiorizzazione personale che aiuta la persona alla ricerca della propria identità e lo rende consapevole di sé e degli altri (Gobbi e Zanetti, 2011).

3.7 IL TEATRO A SCUOLA

A partire dagli anni Settanta del secolo scorso in Italia le innovazioni pedagogiche della scuola attiva e le innovazioni del teatro si fondono dando vita all'animazione teatrale. Questo ha costituito un fatto innovativo, infatti ha messo al suo centro la crescita umana spirituale, etica e civile delle persone individuando nei bambini, nei ragazzi e negli insegnanti, gli "attori attivi" che mettono in relazione due realtà: la scuola e il teatro. Nascono quindi negli anni forme di animazione teatrale che vedono impegnati attori, registri, insegnanti, che mettono in studio forme autentiche di teatro e che vede come allievi i giovani e i primi modelli di formazione attiva sul valore educativo del teatro per gli educatori. Fondamentale è incrementare il teatro come pratica educativa significativa per la formazione di nuove generazione e persone di tutte l'età (Caselli, 2017).

Per un progetto di teatro educativo in ambito scolastico un ruolo determinante sarà quello dell'insegnante che deve presentare uno sfondo di lavoro chiamata regia formativa che va elaborata e accompagnata da tecniche integrate tra loro dirette a realizzare gli obiettivi educativi, tenendo conto del contesto educativo, dei bisogni individuali dei ragazzi e dei loro limiti e delle loro potenzialità: l'obiettivo principale è stimolare ogni allievo ad esprimersi e a comunicare. L'insegnante ricorrerà alla competenza e al sostegno di una figura esterna dell'esperto che andrà a potenziare le abilità espressive e comunicative dei ragazzi. Il suo ruolo si basa sull'educazione alla teatralità per contribuire al benessere psico-fisico e sociale della persona, per questo si pone come un mezzo e non come un fine della sua crescita e del suo cambiamento, in sostanza di utilizzare le potenzialità del teatro per sviluppare relazioni e arricchire di elementi emotivi e cognitivi il gruppo di alunni. Il teatro è proposta come una possibilità espressiva per tutti, che solo negli ultimi anni per la prima volta nella legislazione scolastica viene introdotta una norma fondamentale che riguarda il teatro e le attività didattiche, formative della scuola. Nella fattispecie quel che concerne le pratiche di forme teatrali, attraverso il potenziamento della formazione nel curriculum delle scuole nelle arti, per tutte le scuole di ogni ordine e grado, per la creazione di un sistema formativo della professionalità di

educatori e dei docenti con possesso di abilitazioni specifiche. ⁴⁴

Quindi la scuola assume un ruolo fondamentale per la costruzione di generazioni nuove: quello di formare generazioni nuove e persone responsabili, ricche sul piano culturale e umano, capaci di realizzare sinergie e alleanze tra persone e società. Il senso di un teatro, dispositivo educativo straordinario che permette ai bambini e ai ragazzi di vivere e condividere valori e di relazionarsi con coetanei, adulti vivendo l'altro come una fonte e una risorsa, creando uno spazio educativo stabile, progettato e valorizzato come un laboratorio di ricerca individuale e di gruppo. Nel gioco teatrale ogni individuo riconosce e legittima la propria unicità, il proprio vissuto, i propri , sogni, timori e possibilità di esserci e partecipare.

Il teatro fatto a scuola e in altri contesti sociali se utilizzato secondo certi criteri svolge una funzione educativa che opera sulla interezza della persona (Caselli, 2017).

Il teatro può essere quindi considerato necessario in ambito educativo, uno degli aspetti più rilevanti è che esso può essere un valido strumento per l'apprendimento delle conoscenze, in grado di tenere conto delle emozioni dei soggetti inclusi nell'esperienza, per questi motivi il teatro come laboratorio andrebbe integrato all'interno delle discipline scolastiche principali (Terrusi, 2016).

Il linguaggio del teatro ha abilità di instaurare una dialettica di crescita e di confronto che coinvolge allievi e allieve fisicamente, psicologicamente ed emotivamente; difatti il teatro fonde questi aspetti in un quadro unico (Caselli, 2022). Diventando una reale esperienza educativa quando opera nella totalità dell'individuo e non come "occasione ludica" o passatempo, ma come una vera forma organica e continuativa di intervento che rafforza e sostiene l'autoconsapevolezza . Inoltre diventa pure necessaria quando sostiene i bambini alla consapevolezza e padronanza di sé, alle abilità sociali, motivazione, empatia, intelligenza cognitiva ed emotiva, spirito di iniziativa e di condivisione. Teatro ed educazione possono essere oggi ancora più di ieri una visione pedagogica innovativa, quindi un'opportunità per ripensare i percorsi e gli strumenti della didattica (Terrusi, 2016). Ancor di più oggi che ci troviamo in una società complessa in cui i bisogni dei piccoli vengono spesso riempiti da manipolazioni

⁴⁴ 13 Luglio, n. 107, "Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali per l'anno scolastico 2016-2017".

dirette a conformarsi a modelli insensati di comportamento che li guidano che rendono sempre più difficile una relazione diretta e fondata sul fare, immaginare, sperimentare, creare e quindi essere.

La scuola oggi, in un momento storico e sociale di enormi cambiamenti, di abolizione di frontiere, di globalizzazione e di flussi migratori, ha un importante ruolo: promuovere l'inclusione e il benessere e fornire strumenti utili per diventare cittadini del domani. È qui nel luogo scuola che il nuovo si incontra con il vecchio, e che si mescolano provenienze, che si può intravedere e quindi progettare una società migliore e rispondere in maniera intelligente alle necessità. Il sociologo Bauman afferma in alcuni suoi scritti, che l'incontro con l'altro, l'incontro vero e proprio nel suo senso etimologico, cioè trovarsi di fronte a, stare dirimpetto, davanti l'altro, sia come abbandonarsi ad un abisso, rischiare, doversi mettere in gioco. Incontrarsi, dunque, non è semplice, richiede sforzo, coraggio (Bauman, 2000). Farlo attraverso il gioco può essere una soluzione. Saranno necessari come motori sforzo e coraggio per dare una risposta costruttiva a ciò che il presente ci pone dinanzi. Di conseguenza strutturare un percorso che abbia come fulcro il gioco dell'incontro e andarlo ad inserire all'interno delle classi, che rappresentano piccoli spaccati della società reale, questa è una sfida ambiziosa ma spesso dà risultati straordinari. Fondamentale è imparare a convivere e a condividere, visto che si vive nello stesso tempo e nello stesso spazio. Non viviamo vite da eremiti ma siamo esseri sociali. Quindi per far ciò, è necessario conoscere l'altro e per conoscere l'altro è fondamentale, prima di tutto, conoscere sé stessi.⁴⁵ Il teatro, in questa sfida, si presenta uno strumento molto valido ed adatto, essendo l'unica arte che si fa in presenza, ovvero, che esiste solamente se chi la produce e chi ne usufruisce vive contemporaneamente lo stesso momento e lo stesso spazio. Questa peculiarità porta coloro che sono coinvolti nel gioco del teatro (con le sue forme, il suo linguaggio...), ad essere presenti a sé stessi e pronti a sviluppare la propria capacità di valutare, o meglio, ri-valutare l'attenzione come processo cognitivo idoneo a selezionare gli stimoli esterni. Coltivare attenzione significa essere capaci di capire ciò che sta accadendo, acquisirne le caratteristiche peculiari e fare propria l'esperienza. Mettendosi in gioco, eliminando la rete di protezione, e passando per l'immaginazione, o per

⁴⁵ Legge 13 Luglio, n. 107, "Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali per l'anno scolastico 2016-2017".

vocalità, o da particolari equilibri o disequilibri del corpo, i ragazzi possono scoprire potenzialità inaspettate o la presenza di qualcosa di cui non sospettavamo minimamente l'esistenza. (Cassanelli, 2006).

I LABORATORI TEATRALI SPAZI DI CONOSCENZA E DI FIDUCIA

Nei laboratori teatrali gli allievi, bambini e ragazzi compiono un percorso personale di crescita e di consapevolezza di se, tutto ciò che viene svolto accresce le proprie qualità naturali. Esercitarsi nel laboratorio teatrale attraverso i linguaggi, quindi attraverso l'utilizzo del corpo, del suono della voce, del ritmo e del contatto con gli altri si imparano strumenti e tecniche per sviluppare alcune competenze tra cui concentrazione, osservazione, calma, fantasia, memoria, dialogo, ascolto, comunicazione, con-tatto, tutte competenze indispensabili per rendere bambini e ragazzi responsabili e protagonisti delle proprie scelte. Il teatro può essere lo spazio giusto in cui si provano a mettere in gioco le emozioni, i sentimenti e il senso di ciò che pensiamo e diciamo, essenziale e l'atteggiamento empatico e creativo nel far teatro, questo perché aiutano entrambi a comprendere gli altri e a rispettarne le diversità. Il sentire in teatro invita a comunicare e a far emergere in modo aperto e a fa emergere ciò che detto e quel che non è detto, tra cui pregiudizi e stereotipi tra uomini, donne, ragazzi e ragazzi. Sostenendo relazioni educative tra le persone cioè insegnanti, allievi, genitori e artisti e tra le istituzioni, ossia scuola, famiglia, teatri e agenzie di formazione (Caselli, 2022).

I laboratori teatrali, l'attività artistica nelle scuole hanno bisogno di spazi dedicati, un ambiente che favorisce l'attività per diversi aspetti quello logistico per quel che concerne i comportamenti, mentale per assimilare le informazioni e per l'apprendimento, in quanto lo stesso laboratorio è un ambiente destrutturato, in cui non c'è un sapere da apprendere quanto un saper produrre, essere . Solitamente le scuole sono dotate di laboratori, ma non sempre è così per svariati motivi, importante è riuscire a stimolare l'immaginazione per evocare un' atmosfera, per entrare nel ruolo, per far uscire ciò che realmente significa e per trasformare uno spazio reale in ciò che si desidera creare. Fondamentale e necessaria per creare un laboratorio è la passione che lascia libera l'immaginazione e lascia che la creatività guidi i ragazzi. Lo spazio laboratoriale deve essere realizzato dall'attività stessa dei ragazzi i quali, sentendolo proprio, saranno incentivati all'impegno artistico. Esso può essere condiviso anche da altri

istituti in un progetto unico e comune.⁴⁶ Un'esperienza teatrale è un'attività in grado di sviluppare energia, presenza, interesse, ascolto, comprensione e di conseguenza relazione e creazione, il linguaggio del teatro insegna ad acquisire in maniera "ecologica" attraverso pensiero, corpo ed emozioni e favorisce la crescita delle persone. Rafforza e sostiene l'auto consapevolezza difatti emergono diverse attitudini tra cui consapevolezza di sé, abilità sociali, motivazione, empatia, intelligenza cognitiva ed emotiva, risolutezza e flessibilità-adattabilità (Caselli, 2022).

3.8 IL TEATRO COME LUOGO DI VALORIZZAZIONE DELLE DIFFERENZE

Nel contesto sociale oggi domina una logica che porta all'astrazione e alla separazione, allontanandosi da un approccio relazionale ed aggregativo: i gruppi e le comunità di vario genere risultano sistemi chiusi (Caselli, 2017). Chi soffre di questo fenomeno sono soprattutto le nuove generazioni che richiedono invece contesti e momenti di condivisione basati sulla comunicazione che promuove a sua volta collaborazione, partecipazione e manifestazione di sé stessi più libera, creativa e autentica. Per rendere una delle più grandi comunità, la scuola, più accessibile, più equa e integrata è necessario favorire i processi positivi, le esperienze creative dei bambini in difficoltà, incominciando da quelle di maggior efficacia e coinvolgimento. Pensando ad un bambino con DSA in genere le famiglie intervengono attraverso un supporto a livello didattico con tutor, o professionisti ed esperti del settore, questo non è sufficiente in quanto il bambino che soffre di questi disturbi ha bisogno pure di un supporto psicologico, sostegno molto importante. Non tutte le famiglie intraprendono tale scelta per svariate ragioni. Esiste un'altra via ed è il teatro. La teatro-terapia utilizza tecniche pre-espressive di lavoro sul corpo, sulla voce, sul gioco, a tecniche espressive vere e proprie che mettono in gioco spontaneità, improvvisazione, armonia e messa in scena, a tecniche post-espressive che si realizzano nella messa in scena, con relativa analisi dei vissuti (terapia verbale). Il teatro è un cammino che mette in evidenza i blocchi emotivi, che possono essere rielaborati attraverso il lavoro su

⁴⁶ Legge 13 Luglio, n. 107, "Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali per l'anno scolastico 2016-2017".

se stessi e con il gruppo.⁴⁷ Quindi l'esperienza teatrale a scuola risulta essere particolarmente efficace nell'affrontare problematiche di inserimento, di disagio e di possibile abbandono scolastico. La dispersione scolastica può essere definita come un processo e fenomeno che riguarda diversi aspetti del contesto educativo-scolastico in cui si possono verificare rimandi, limitazioni, abbandoni nel corso del processo educativo; sempre più spesso viene utilizzato tale termine come definizione per gli allievi che hanno vissuto il fallimento scolastico (Caselli, 2017).

Alcune tecniche teatrali possono aiutare a superare i propri disagi, i propri interessi, a rimanere chiusi nel proprio piccolo mondo e ad aprirsi agli altri e ai loro bisogni: il laboratorio teatrale nella scuola può essere e creare uno spazio di affiliazione e relazione opposto alla frantumazione e alla dispersione. Necessario però è un livello di alta professionalità, progettazione e partnership tra insegnanti e operatori teatrali capaci di fare un teatro comunicativo ed inclusivo, che si manifesta in un clima di libertà e di sospensione del giudizio. In cui il teatro è strumento che favorisce di autostima, realizza spazi di pensiero, azione, un luogo di vita di vita concreto che valorizza le risorse di tutti i bambini, con disabilità, stranieri o con disturbi dell'apprendimento: un ambiente in cui ognuno trovi e valorizzi la propria unicità. In conclusione in una scuola democratica il teatro diventa un palcoscenico in cui si realizzano forme di comunicazione sul coinvolgimento e sulla partecipazione al mondo. L'esperienza di teatro è un'azione di sensibilizzazione in cui si promuove con consapevolezza l'inclusione, le attività riguardano ciò che è cognitivo e comportamentale coinvolgendo la dimensione fisica, psicologica, relazionale ed emotiva. L'altro, in questo caso il compagno di classe è lo specchio per far nuove esperienze, non è percepito come una minaccia e lo spazio del teatro diventa uno spazio per una relazione non violenta. Il teatro diventa un'attività formativa quando ha come focus sviluppare l'ascolto, il rapporto e l'accoglimento delle varie storie personali dando vita a comprensione, trasformazione e crea-ti-vità.

⁴⁷ <https://www.orizzontescuola.it/bes-e-dsa-teatroterapia-come-supporto>, (ultimo accesso: 15/07/2023).

Si parla quindi di teatro per educare:

- Educare alla differenza, alimentare le attitudini personali dei bambini e dei ragazzi, facendo riconoscere i propri limiti e quindi scegliere, senza sottostare a stereotipi e avere consapevolezza delle differenze.⁴⁸
- Educare alla creatività e all'immaginazione sono peculiarità psichiche essenziali per farsi che l'allievo possa vivere e crescere consapevolmente in maniera autentica (Minoia, 2017).
- Educare alla critica, cioè stimolare i ragazzi ad uscire dall'omologazione, effetto della società odierna, sospendendo quindi il giudizio e domandandosi il perché delle cose.
- Educare al cambiamento, vuol dire promuovere la capacità cognitiva e mentale nell'alunno di creare e inventare, quindi essere flessibile ed adattarsi ai cambiamenti. Un ragazzo con flessibilità è dunque una persona che è capace di mettere in atto i propri impulsi creativi e ha l'attitudine a realizzare scelte consapevoli e responsabili (Oliva, 2020). L'altro diviene specchio e stimolo per realizzare le nostre esperienze (Caselli, 2017). Il teatro può essere un luogo di accoglienza e di supporto relazionale per creare rapporti positivi e trovare una lingua universale per tutti, questo può accadere anche a scuola. Infatti aiuta i ragazzi ad entrare in relazione e a costruire un corpo unico e sensibile, inoltre essere in contatto con l'altro vuol dire entrare in contatto con una persona "diverso" da me. Spesso la "diversità" nella società e anche nella scuola può causare conflitti e condiziona fortemente la formazione e la crescita dei singoli, tra bambini e adolescenti. Questo perché la "diversità" è spesso conosciuta come un'accezione negativa di paura o addirittura pericolo, mentre all'interno del laboratorio teatrale essa è considerata un'opportunità di incontro, e di scoperta di valori e di risorse necessarie per una relazione. Utilizzando come fondamenta l'ascolto, il dialogo, la ricerca e usando tecniche attive di gioco-esercizio dirette ad accrescere l'empatia, la capacità di riflessione e di relazione, a contenere i conflitti, evitare i conflitti e divenire creativi. La pratica della creatività in particolar modo aiuta a superare gli stereotipi e promuove l'apprendimento ma soprattutto insegna ad imparare a convivere in un'unica realtà tenendo delle particolarità di ciascuno. Quindi è importante realizzare nuovi modelli formativi diretti a stimolare una cultura di accoglienza e di ben-essere tra bambini e ragazzi a sostegno dei processi di empowerment

⁴⁸ Minoia V., Teatro come educazione all'alterità, 2017. <https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interc>, (ultimo accesso 10/07/2023).

individuali e collettivi, in cui ogni essere è prezioso proprio per la sua unicità (Caselli, 2017).
“La sensazione di valere può fiorire soltanto in un’atmosfera dove le differenze individuali sono apprezzate.” Virginia Satir

3.9 CREA-TI-VITÀ: UN LABORATORIO TEATRALE

A seguito di quanto scritto mi viene da pensare e proporre un progetto di laboratorio teatrale che può essere realizzato all’interno di una realtà educativa nel nostro territorio Polesano, un servizio educativo di doposcuola mirato a minori con disturbi specifici dell’apprendimento. L’attività viene presentata in un ciclo di incontri strutturati in laboratori teatrali che saranno elaborati così da creare al termine di questi uno spettacolo che avrà come protagonisti e registri i ragazzi stessi, questo per valorizzare l’unicità e l’essenzialità di ciascuno di loro.

Trattasi quindi di laboratori educativi-didattici e artistico –culturali veri e propri servizi di educativi territoriale organizzati in eventi di contaminazione valoriale e interculturale.

I protagonisti e quindi attori del laboratorio in essere sono i minori che frequentano il servizio, quindi bambini e bambine della scuola primaria e ragazzi e ragazze della scuola secondaria. Ogni minore, naturalmente, è portatore di una storia personale, con specificità non generalizzabili, ma gli ambiti di sofferenza percepita sono identificabili nel macro livello in: ambiente familiare, gruppo dei pari, scuola e insegnanti. Tali condizione suscita nei bambini e ragazzi sentimenti di vergogna, situazioni di stress, di ansia e di paura, tendenza all’isolamento e poca auto-stima che spesso li porta a mettere in discussione se stessi e le loro capacità. Sarà proprio questo il lavoro che il laboratorio andrà a fare: un intervento educativo e di aiuto attraverso l’accrescimento della loro fiducia e quindi far scoprire loro il tesoro dentro sè.

A condurre i laboratori sarà una figura esterna, un operatore teatrale, fondatore di una compagnia di teatro del territorio padovano che collabora attivamente in diversi istituti scolastici e progetti educativi

nel territorio.

Avrà il compito di guidare gli incontri e soprattutto di motivare i ragazzi che parteciperanno ai laboratori a ricercare in se stessi il loro potenziale attraverso attività emozionali e sensoriali.

Inoltre saranno presenti anche gli educatori che lavorano nel servizio educativo e che parteciperanno attivamente cercando insieme all'operatore delle strategie per il coinvolgimento dei ragazzi.

Il laboratorio è strutturato in modo tale da aver continuità per tutta la durata dell'anno scolastico ossia partirà dal mese di ottobre e terminerà nel mese di maggio, con incontri scadenziati settimanalmente.

L'operatore teatrale strutturerà gli incontri in un percorso mirato alla conoscenza per il singolo minore e per il gruppo, saranno poi loro stessi a realizzare uno spettacolo al termine degli incontri.

Si partirà da semplici laboratori di presenza, e di respiro con l'utilizzo della musica in cui ogni minore comprenderà l'importanza dell'essere e non del fare (cosa che la società di oggi poco ci porta a vivere), l'operatore guiderà le attività in maniera tale che coloro che parteciperanno diventeranno maggiormente consapevoli della loro presenza, della loro unicità, attraverso l'utilizzo di un semplice ma essenziale strumento il loro corpo (grazie all'utilizzo di tutti cinque i sensi). Questo li aiuterà non solo a diventare più consapevoli ma anche ad amare ed apprezzare parti di sé che in età particolari quali nella fattispecie in adolescenza si fa fatica ad apprezzare. Inoltre spesso si svolgeranno attività di role playing (scambio di ruoli) questo li porterà a sperimentarsi nei panni degli altri e sviluppare quindi un buon grado di empatia. Come precisato prima verrà utilizzato lo spazio interno ed esterno della struttura per tutta la durata del laboratorio.

I ragazzi verranno di continuo coinvolti e stimolati dagli educatori e dall'operatore nel ricercare e sviluppare le proprie attitudini attraverso continui esercizi di ascolto e di consapevolezza di sé, quindi del proprio corpo e della propria essenza.

L'operatore li inviterà a scegliere un tema in base proprio a quest'ultime per partire da questo, cioè dal loro potenziale, dal bello che ognuno di loro ha e creare quindi un vero proprio spettacolo in modo tale che gli stessi ragazzi saranno registri e protagonisti dello spettacolo stesso che sarà presentato a termine dell'anno scolastico.

Il fine è quello di promuovere all'interno di una piccola comunità (il servizio educativo) e quindi poi anche al suo esterno un ben-essere attraverso le attività proposte che sono dirette a far sviluppare competenze personali, relazionali e cognitive dei bambini e ragazzi.

Ma al contempo si realizzano anche altri momenti, tra cui il rispetto delle regole, si stimola la socializzazione e la fantasia, poi si creano spazi di ascolto attivo e reciproco, in cui si è a servizio dell'altro una sorta di cooperazione del gruppo che porta ad incrementare l'empatia. Si aiutano inoltre i minori a sviluppare capacità di consapevolezza di sé e delle proprie emozioni, creando un ben-essere psicofisico del singolo e del gruppo. Ascoltare e far crescere la creatività che è già dentro di loro e far riscoprire i loro talenti. Il progetto così elaborato potrebbe avere ottimi risultati, nei confronti dei minori che vi hanno preso parte in quanto è stato costruito a loro portata, cioè in base alle loro potenzialità e attitudini.

L'operatore teatrale con l'aiuto degli educatori che lavorano nel servizio può riuscire a coinvolgere i ragazzi e a guidarli nelle attività, facendo loro acquisire piano, piano una loro autonomia, una consapevolezza al punto tale che il fine del progetto stesso è stato raggiunto. Per i minori che prenderanno parte a questa avventura sarà una grossa opportunità di realizzazione e di crescita.

L'operatore teatrale che ha condotto il progetto è riuscito a tradurre questa frase in realtà: "Il teatro è una poesia che esce da un libro per farsi umana." F. G. Lorca

Questo progetto rappresenta il tentativo di integrazione tra una proposta pedagogico-didattica che per le sue specificità ben si può adattare alle richieste presentate dagli obiettivi in campo psico-sociale che emergono dallo studio e dalla pratica dell'intervento educativo rivolto a bambini e ragazzi con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Allo stesso tempo è una ricerca pedagogica sul campo in continua evoluzione, che vede coinvolta un'equipe multi-disciplinare di esperti. La qualità della vita e i fattori di ben-essere comprendono anche le famiglie, le scuole e gruppi di pari, che costituiscono l'ambiente di vita in cui i ragazzi con DSA ogni giorno si trovano a vivere.

CONCLUSIONI

Promuovere il ben-essere scolastico di tutti significa riconoscere i bisogni e valorizzare le potenzialità di ogni bambino e ragazzo, attribuendo a ciascuno il ruolo di protagonista. Affermare la persona, mettendola al centro del processo di apprendimento significa porre attenzione all'educazione come un processo continuo di ricerca e valorizzazione dell'individuo e delle sue peculiarità con il fine di promuovere l'empowerment attraverso un cammino di crescita positivo (Seligman, 2011). Riconoscere l'individuo nella sua interezza, quindi sia nelle sue attitudini e talenti che nelle sue fragilità e difficoltà vuol dire agire con responsabilità in modo consapevole e competente, questo infatti aiuta a valorizzare, sostenere l'autoefficacia e la motivazione di bambini e ragazzi e ad accompagnarli quotidianamente a vivere con gioia la propria vita. Parlare di ben-essere scolastico di bambini e ragazzi con DSA aiuta a comprendere con uno sguardo più intimo il percorso di tutti gli studenti, questo perché analizza i loro vissuti emotivi e cognitivi, comprende i disagi che essi vivono a causa dei loro disturbi e delle loro diverse strategie di apprendimento; difatti essi affrontano la quotidianità scolastica in maniera differente rispetto ai loro pari. A fronte di questi ostacoli i bambini e anche i ragazzi possono vivere un forte senso di incapacità nella scuola, che inciderà poi nella loro vita emotiva, provando stati di ansia e di frustrazione e avendo una percezione di sé e della propria autostima negativa. Una scuola che si prende cura dei suoi bambini e suoi ragazzi è un luogo in cui la diversità è occasione di crescita autentica e le difficoltà vengono superate assieme in un clima collaborativo.

Necessario sarà creare rete con la famiglia, la scuola e gli specialisti che seguiranno passo per passo il bambino nella sua crescita, tale sinergia sarà necessaria per sostenerlo nei momenti di incertezza e di bisogno. A partire dalla normativa vigente le Linee Guida della legge 170/2010 l'art. 5 recita: *“La scuola garantisce ed esplicita, nei confronti di alunni e studenti con DSA, interventi didattici individualizzati e personalizzati, anche attraverso la redazione di un Piano didattico personalizzato”*, che indica l'inizio di un percorso di crescita che pone al centro il bambino con i suoi bisogni e le sue inclinazioni. Per promuovere il ben-essere scolastico di bambini e ragazzi negli ultimi anni vengono introdotti i laboratori di teatro, una realtà a promozione e sviluppo della comunità, a sostegno di processi di

empowerment individuali e collettivi. Il teatro sociale lavora in condizioni di fragilità psico-sociale e salutare promuovendone il benessere del singolo ma in un'ottica che riguarda l'intero ecosistema, la sua crescita e la valorizzazione delle proprie risorse. Un luogo di incontro e di fiducia che lavora in visione olistica del rapporto mente e corpo: consapevolezza di sé, empatia, comunicazione efficace, accoglimento delle emozioni, altre life skills sono implementate nel laboratorio teatrale, partendo dalla dimensione affettiva, cognitiva, corporea e immaginativa. Attraverso azioni di partecipazione attiva e consapevole, di costruzione di capitale sociale e di reciprocità con attenzione particolare al welfare, alle fasce più fragili e alla valorizzazione del potenziale di capability. Quando si parla di esso si parla di inclusione "L'essere inclusi è un modo di vivere assieme, basato sulla convinzione che ogni individuo ha valore e appartiene intimamente al gruppo." (Pavone, 2012). All'interno di esso è richiesta presenza e accesso a tutte le persone, ponendo l'attenzione a chi è più fragile. Il laboratorio teatrale è una vera palestra dalle potenzialità inimmaginabili: dal punto di vista personale è molto efficace per sviluppare le *life skills* fondamentali. Imparare a conoscere sé stessi e le proprie emozioni, accogliere i propri limiti e apprendere fiducia in sé sono le basi che permettono alle persone di acquisire un comportamento versatile e positivo alla vita, grazie al quale è possibile far fronte adeguatamente alle richieste e alle sfide della quotidianità.. La scuola assume un ruolo fondamentale per la costruzione di generazioni nuove, persone responsabili, ricche sul piano culturale e umano, capaci di realizzare sinergie ed alleanze. Il teatro è un dispositivo educativo straordinario che permette ai bambini e ai ragazzi di vivere e condividere valori e di relazionarsi, si crea uno spazio educativo stabile, progettato e valorizzato come un laboratorio di ricerca individuale e di gruppo. La teatro-terapia utilizza tecniche espressive del proprio corpo e è un cammino che mette in evidenza i blocchi emotivi, che possono essere rielaborati attraverso il lavoro su sé stessi e con il gruppo. Il laboratorio teatrale nella scuola può essere e creare uno spazio di affiliazione e relazione opposto alla frantumazione e alla dispersione. Il teatro è un luogo di accoglienza e comprensione che crea una lingua universale per tutti di ascolto, di dialogo e di empatia, in cui si sviluppa l'empowerment e l'unicità di ogni bambino e ragazzo. Un disegno di progetto che potrebbe rivelarsi una proposta pedagogico-didattica adatta alle richieste in ambito psico-sociale sugli studi dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento è quella di un intervento educativo attraverso laboratori teatrali in un servizio educativo di doposcuola che è destinato a minori con

DSA. Tale intervento con le attività presentate ha come fine promuovere la conoscenza e la consapevolezza dei bambini e dei ragazzi, stimolando la socializzazione, la passione, l'ascolto e l'empatia di sé stesso e dell'altro, aiuta a scoprire i proprio talenti e la bellezza della propria unicità. Un disegno pedagogico in continua evoluzione che può aiutare i bambini e ragazzi con disturbi dell'apprendimento e quindi anche la famiglia, la scuola e i loro pari a migliorare la qualità della vita e il loro ben-essere.

BIBLIOGRAFIA

- Ajmone C., "Token Economy (Economia Simbolica o a Gettoni)" in *Psicologia e scuola*, Giunti Barbèra n. 23, febbraio-marzo 1985, <http://proximajmone.altervista.org/articoli/art-10.htm>, (ultimo accesso: 11/09/2023).
- Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli, 2000.
- Ben-Arieh A. e Goerge R., Beyond the numbers: How do we monitor the state of our children?. *Children and Youth Services Review*, 2001, pag. 603–631.
- BEPA, *Bureau of European Policy Advisers. Empowering people, driving change: Social innovation in the European Union*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2011.
- Boivin M., Hymel S. e Bukowski, W.M., *The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. Development and Psychopathology*, 7, 1995, pag. 765–785.
- Bortolotto M., *Adolescenti eccellenti a scuola: competitivi e/o solidali?*, Pensa MultiMedia Editore srl, febbraio 2017.
- Brook P., *La porta aperta*, IBS, 2005.
- Canevaro A., *Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici del modello italiano: una premessa metodologica*, 2002, <https://www.edscuola.it/archivio/handicap/canevaro.html>, (ultimo accesso: 13/09/2023).
- Canevaro A., Ciambrone R., Nocera S., *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A., 2021.
- Caselli F., *Teatro in educazione, Guida all'animazione teatrale per insegnanti, educatori, animatori*, 2017, pag. 8-25.
- Caselli F., *Teatro in educazione, Piccola Guida al Gioco simbolico d'imitazione e alle domande generative di Fantasia*, 2022, pag. 13-20.
- Cassanelli F., *Il grande gioco del teatro*, Bologna, Nicola Milano Ed, 2006.
- Cornoldi, C., & Oakhill, J. Eds, *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.
- Cornoldi, C., De Beni, R. e Gruppo MT , *Imparare a studiare 2*, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A., 2001.
- Currie, C., Zanotti, C.F., Morgan, A., Currie, D.B., Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O.R.F. e Barnekow, V. (Eds.), *Social determinants of health and wellbeing among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. Health Policy for Children and Adolescents. WHO Regional Office for Europe*, 2012, pag. 7.
- Dainese R., *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*, Edizione Franco Angeli, 2020.
- Dei Cas M., *La valenza educativa del teatro: alcune considerazioni generali*, 2010 <https://docenti.unimc.it/m.sehdev/teaching/2019/21444/files/teatro>, (ultimo accesso: 25/08/2023).
- Denham S.A., *Emotional development in young children*, Guilford Press, 1998.
- DeMillea M. M. C., Tangb K., Mehtaa C., Geisslerc C., Malinsa J.,d, Powerse N. R.,Bowene B. M., Adamse A. K., Truonga D. T., Frijtersf J. C., and Gruena J. R., *Worldwide distribution of theDCDC2READ1regulatory*

element and its relationship with phoneme variation across languages, Marcus W. Feldman, Stanford University, Stanford, CA, 2018 <https://www.pnas.org/doi/epdf/10.1073/pnas.1710472115>, (ultimo accesso: 25/05/2023).

Demo H., *Le competenze inclusive del docente*, 2019, pag. 346-349, <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1837>, (ultimo accesso: 16/09/2023).

Elle A., *Memoria Visiva: come funziona, come esercitarla*, 2021, <https://www.gliadacidellamemoria.com/memoria-visiva>, (ultimo accesso: 22/05/2023).

Empowerment definizione, <https://it.wikipedia.org/wiki/Empowerment>, (ultimo accesso: 17/06/2023).

Ferraboschi L. e Merini N., *Recupero in ortografia, esercizi per il controllo consapevole dell'errore*, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A., 2012, pag 7-15.

Feuerborn L. e Tyre, A., *Practical Social-Emotional Learning Tools for Students with Specific Learning Disabilities in the United States of America*. *Journal of the International Association of Special Education*, 10, 2009, pag. 21-25.

Fogarolo F., *Costruire il Piano Didattico Personalizzato. Indicazioni e strumenti per una stesura rapida ed efficace*, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A, 2012.

Fredrickson B.L., *The broaden-and-build theory of positive emotions*, 2004, <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>

Ghedin E., *Felici di conoscere: Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*, Liguore Editore, 2017.

Ghedin, E., *Pedagogy between inclusiveness and specialty: The value of accessibility to learning opportunities*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2021, pag. 54-62 <https://doi10.7346/sipes-01-2021-08>, (ultimo accesso : 10/09/2023).

Giovannini L., *Il potere del pensiero femminile*, Edizione Pickwick, 2021, pag 87.

Gobbi L. e Zanetti F., *Teatro Re-Esistenti*, Titivillus, 2011, pag. 17.

Gobbi L. e Zanetti F., *Teatro Re-Esistenti*, Titivillus, 2011, pag. 81-89.

Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, 1996, pag 55.

Grotowski J., *Per un teatro povero*, Bulzoni Editore, 1970, pag. 16-18.

Ho L.S., *Principles of Public Policy Practice*, Boston, Kluwer Academic Publishers. , 2001.

<https://docenti.unimc.it/m.sehdev/teaching/2019/21444/files/teatralita-1>, (ultimo accesso: 01/08/2023).

<https://isfar-firenze.it/formazione/disturbi-specifici-apprendimento-un-aiuto-concreto>, (ultimo accesso: 26/05/2023).

<https://www.aiditalia.org/>, (ultimo accesso, 15/06/2023).

<https://docenti.unimc.it/m.sehdev/teaching/2019/21444/files/teatralita-1>, (ultimo accesso: 01/09/2023).

<https://doi.org/10.2307/2787065>, (ultimo accesso:17/09/2023).

<https://www.corep.it> (ultimo accesso: 08/07/2023).

<https://www.focus.it/comportamento/psicologia/paese-che-vai-dislessia-che-trovi>, (ultimo accesso: 01/06/2023).

<https://www.ilgeniodellalampada.it/piccoli/2020/04/17/leducazione-teatrale-come-strumento-pedagogico/>, (ultimo accesso: 22/07/2023).

<https://www.orizzontescuola.it/bes-e-dsa-teatroterapia-come-supporto>, (ultimo accesso: 15/07/2023).

<https://www.psicologiapediatrica.it/il-bambino-con-disturbi-specifici-dellapprendimento-dsa>, (ultimo accesso:25/05/2023).

ICF-CY ONLINE, *Portale Italiano delle Classificazioni Sanitarie*,2007,

https://www.reteclassificazioni.it/portal_main.php?portal_view=public_custom_page&id=86

“Indicazioni strategiche per l’ utilizzo didattico delle attività teatrali per l’anno scolastico 2016-2017”, L. 107/2015.

I Quaderni della Ricerca, Il Teatro, la Scuola, la Città, il Mondo; Esperienze, riflessioni e strumenti di teatro tra educazione e cittadinanza, Loescher Editore, 2002. pag. 81-82.

Ianes D. e Demo H.,*Educare all’affettività*, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A., 2007.

Keyes, C. L. M., *Social well-being*. *Social Psychology Quarterly*, 1998, pag. 121-140.

Lampugnani G., Abstract, *Vissuti e rappresentazioni del DSA. Focus sulla metodologia della ricerca per il campione di bambini e ragazzi con DSA*, Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita - Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, 2017.

http://amsacta.unibo.it/id/eprint/5663/1/Atti_Convegno_Nazionale_TMRE_Lampugnani.pdf, (ultimo accesso: 01/09/2023).

Legge 13 Luglio, n. 107, “Indicazioni strategiche per l’ utilizzo didattico delle attività teatrali per l’anno scolastico 2016-2017”.

Legge 8 Ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre 2010.

Lerner R.M., Almerigi J.B., Theokas C. e Lerner J.V., *Positive Youth Development A View of the Issues. The Journal of Early Adolescence*, 2005, pag.10–16.

Linee guida allo studio per gli alunni e gli studenti con disturbi specifici dell’ apprendimento, allegate DM n.5669 12 Luglio 2011.

Lorca F. G., *Teatro*, Editore Einaudi, 1994.

Lucangeli D., *A mente accesa. Crescere e far crescere*, Mondadori, 2020.

Luci A., Ruggeneri C.,*Il ruolo della psicoterapia nei disturbi specifici dell’ apprendimento*, , 2010,
<https://rivistedigitali.erickson.it/dislessia/archivio/vol-7-n-2-2/il-ruolo-della-psicoterapia-nei-disturbi-specifici-di-apprendimento>, (ultimo accesso: 29/05/2023).

MacKay, N., *The Case for Dyslexia-Friendly Schools*. In G. Reid e Angela J.F. (Eds.), *Dyslexia in Context: Research, Policy and Practice*, 2008.

Maslow A.H., *Motivation and personality*. New York, Harper e Row, 1970.

McDowell e Newell, *Measuring health: a guide to rating scales and questionnaires*, New York, Oxford University 1987, pag. 44-49.

McMillan D., Chavis D., *Abstract, Sense of community: A definition and theory*, 1986.

Milinterni R., *Neuropsichiatria Infantile*, Idelson-Gnocchi, 2009.

Minoia V., *Teatro come educazione all'alterità*, 2017. <https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interc>, (ultimo accesso 10/07/2023).

MIUR, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Roma, 2018.

MIUR, Ufficio di Statistica, *I principali dati relativi agli alunni con DSA, aa. ss. 2019/2020 – 2020/2021*, marzo 2022.

MIUR., 2011, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*, allegate al Decreto Ministeriale n.5669 del 12 luglio 2011.

Mocellin S., *Il lavoro nel framework del capability approach: l'interpretazione di A.Sen*, 2023. <https://www.lavorodirittieuropa.it/dottrina/principi-e-fonti/1243-il-lavoro-nel-framework-del-capability-approach-l-interpretazione-di-a-sen>, (ultimo accesso: 15/06/2023).

Moè A., De Beni, R., e Cornoldi, C., *Difficoltà d'apprendimento: Aspetti emotivomotivazionali*. Bologna, Il Mulino, 2007, pag. 245-268.

Moè A., *Il piacere di imparare e di insegnare*, Mondadori Università, 2019, pag. 68.

Norrish J. M., Williams P., O'Connor M. e Robinson J., *An applied framework for positive education*, International journal of wellbeing, 2013.

Nussbaum M., *Capabilities as Fundamental Entitlement: Sen and Social Justice*, *Feminist Economics*, 2003, pag. 33-59.

Oades L.G., Robinson, P., Green S. e Spence G.B., *Towards a positive university*, The Journal of Positive Psychology, 6, 2011, pag. 432-439.

Oliva G., *Funzione educativa del teatro*, Facoltà di Scienze della Formazione. Dipartimento di Italianistica e Comparatistica, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Scienze e ricerche, Gennaio 2016.

Oliva G., *La musica nella formazione di una persona*, editore XY.IT, 2011, pag. 27-35.

Pavone M., *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, editore Liguori, 2012.

Pearson, R.M., Carnegie, R.E., Cree, C., Rollings, C., Rena-Jones, L., Evans, J., Stein, A., Tilling, K., Lewcock, M. e Lawlor, D.A. *Prevalence of Prenatal Depression Symptoms Among 2 Generations of Pregnant Mothers The Avon Longitudinal Study of Parents and Children*. JAMA Network Open, 2018.

Pekrun R., Goetz T., Titz W. e Perry, R.P. *Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research*. Educational Psychologist, 37, 2002, pag.

91-106.

Pennac D. e Mélaouah, Y., *Diario di scuola*, Feltrinelli, 2012, pag. 243.

Polito M., *Attivare le risorse del gruppo classe: nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Trento, Erickson, 2000, pag. 10.

Pontremoli A., *Teoria e tecniche del teatro educativo e sociale*, UTET Università, 2011, pag. 47.

Pontremoli A., *Teoria e tecniche del teatro educativo e sociale*, UTET Università, 2011, pag. 30-34.

Preambolo della Convenzione sui diritti del fanciullo, New York, 20 novembre 1989.

Raccomandazione per la pratica clinica Consensus Conference promossa da Associazione Italiana Dislessia, Disturbi evolutivi specifici di apprendimento, Milano 2007.

Ricerca 2006, condotta, riportata in R. Greci, *La dislessia dalla A alla Z*, Libri Liberi, 2007.

Ronchi M., *L'educazione teatrale come strumento pedagogico*, 2020.

Rossi Ghiglione A., Pontremoli A., Social Community Theatre Centre, Università degli Studi di Torino, Teatro sociale e di comunità, www.dors.it, (ultimo accesso: 07/07/2023).

Ryan R.M. e Deci, E.L., *On happiness and human potentials: A review of research on 89 hedonic and eudaimonic well-being*. Annual Review of Psychology, 2001.

Ryff C.D. e Keyes C.L.M., *The structure of psychological well-being revisited*, Journal of Personality and Social Psychology., pag. 719–727., 1995.

S. Cazzaniga, Anna M. Re, C. Cornoldi, S. Poli e P. E. Tressoldi., *Dislessia e trattamento sublessicale*, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A, 2011, pag. 15-24.

Savia G., *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2016.

Seligman M.E.P. , *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*, Free Press, 2011.

Sen A. K., *Commodities and Capabilities*, Oxford: Elsevier Science Publishers, 1985.

Steca P., Ryff,C.D., D'Alessandro S. e Delle Fratte A., *Il benessere psicologico: Differenze di genere e di età nel contesto italiano. Psicologia della Salute*, 2002.

Stella G. e Grandi, *Come leggere la dislessia e i DSA. Con CD Audio*, Giunti Scuola, 2011.

Tabassam, W. e Grainger, *Self-concept, attributional style and self efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. Learning Disability Quarterly*, 25,2002, pag. 141-151.

Terrusi A., *Insegnare la letteratura italiana a studenti dislessici: il teatro e le piattaforme web al centro di una nuova metodologia didattica*, DIDAMATICA, 2016.

Turner V., *Dal rito al teatro, Antropologia della performance*, Il Mulino di Bologna, 1993, pag. 87.

UNESCO, *“Good Pedagogy – Inclusive pedagogy”*. UNESCO Section for special need education, inclusive education and EFA. A challenge and a vision. Paris, 2000, pag. 14- 20.

Vygotskij L. S., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Giunti Editore S.p.A, 2009.

Zimmerman M.A. e Rappaport, *Citizen Participation, Perceived Control and Psychological Empowerment*, American Journal of Community Psychology, 16, 1988, pag.725- 750.

RINGRAZIAMENTI

Al termine di quello che è stato un piccolo pezzettino del mio cammino, un cammino fatto spesso di tante insicurezze, punti di domande, paure e fragilità, ma al contempo pieno di bellezza, di sfumature, di speranza, di fiducia e di amore, vorrei poter ringraziare tutte le persone che nella mia vita mi hanno incoraggiata, sostenuta e che sono grata di averle accanto a me.

A mia mamma che mi è sempre accanto in ogni mio passo ed è la persona che mi sostiene e mi incoraggia di sempre, e che più crede in me, la mia prima maestra di vita; nonostante tutte le sue fragilità è una delle persone più coraggiose e fiduciose che conosco, grazie mi hai insegnato ad amare la vita e ancora lo fai.

A mio papà, la mia montagna con cui ho sempre avuto la fortuna di ridere, giocare ma soprattutto di parlare, so di poter contare sempre su di te in qualsiasi momento e nonostante le difficoltà mi incoraggi e trasmetti positività, grazie per il sorriso che mi regali.

A mio fratello, la parte più preziosa di me, il mio Ebony, così diverso da me, determinato, razionale, coraggioso, sei la persona a cui aspiro di più e di cui sono più orgogliosa e che mi incoraggia e tranquillizza ogni volta che la mia emotività si presenta. Ringrazierò sempre mamma e papà per avermi fatto un regalo così bello, un fratello come te.

A mia zia Maria, una seconda mamma, donna bella, coraggiosa e pazza di vita, con cui posso confidarmi sempre perché siamo così tanto simili.

Alle mie nonne, Gina che nonostante le sue fragilità è in grado di aver tanta forza nell'affrontare la vita e Anastasia, il mio angelo, mi dà così tanto coraggio e mi sento così radicata ogni volta che ti penso.

Ai miei amici e alle mie amiche di sempre, ho la fortuna di avervi incontrato da bambina e di aver camminato affianco a voi, sono così grata di essere cresciuta e star crescendo insieme a voi, vi voglio tanto bene.

Alle amiche che ho conosciuto grazie alla vita e con cui ho condiviso e sto condividendo tanta bellezza.

Alle Donne in Trasformazioni, amiche, sorelle, mamme, la vita ci ha fatto incontrare in un cerchio particolare e ci ha unito con un filo invisibile, mi avete incoraggiato, sostenuto e visto diventare Donna.

Ad Anna mi hai aiutato a scoprire parti di me e insegnato a restare curiosa nella vita.

Al Dottor Faccioli che in questi anni mi ha sostenuto, ascoltato e sopportato, ma cosa più importante aiutato nell'affermare ciò che sono.

Ad Annalisa, donna, coraggiosa e sempre in ricerca, fiduciosa e speranzosa, e che mi ha ispirato.

Ad Emilio Milani, senza di lui, i suoi libri e le sue ispirazioni non sarei riuscita a scrivere l'elaborato.

A Giulia collega, cugina, amica, che mi ha sostenuta e aiutato in questo percorso.

A Giada, Barbara e tante altre colleghe e colleghi di studi, sono grata per tutto il sostegno e la fiducia che mi avete dato in questo cammino universitario.

Alla Prof.ssa Ghedin per la professionalità con cui mi ha accompagnato in questo lavoro.

A Stefano, che con la sua calma, fiducia e bellezza d'animo mi sostiene, mi supporta e mi ama.

Ai miei bambini e ai miei ragazzi, questa tesi è per loro ed è grazie a loro, in questi anni assieme, ho imparato tante cose da voi, siete stati dei piccoli maestri di vita, mi avete insegnato a riconoscere le mie fragilità, ad accoglierle e ad abbracciarle, ma soprattutto a vedere la bellezza che c'è dentro me.

A me, a tutte quelle parti che amo e che non amo, che mi rendono unica esattamente come sono, una donna fragile, sensibile, testarda, ma al contempo determinata, forte e coraggiosa, innamorata e curiosa della vita.

E a Papillon, che mi rende libera e leggera, come una farfalla.