

Il teatro come linguaggio inclusivo ed espressivo del corpo nella didattica

Francesca Placanica, Maria Grazia De Domenico, Rosa Sgambelluri
Università Mediterranea di Reggio Calabria

Riassunto:

Il presente contributo intende evidenziare il valore inclusivo del teatro come espressione del corpo in grado di ripensare e riprogettare il vissuto di ciascuna persona, attraverso le emozioni, i pensieri e le azioni. Lo strumento didattico, che meglio si colloca in questo framework teorico, è la narrazione, vista come un'importante pratica di "cura educativa", che mette lo studente con specificità, nella condizione di ri-vedersi, di ri-generarsi e di ri-pensare il personale progetto di vita. L'uso di una didattica inclusiva, incentrata sulla narrazione e di conseguenza sull'esperienza teatrale, prende in seria considerazione la partecipazione di tutti gli studenti nel processo di insegnamento- apprendimento, valorizzando tuttavia, la dimensione del gioco simbolico come azione trasformativa dell'esistenza attraverso cui operare, in modo creativo, sulla realtà fisica e sociale.

Parole chiave: corpo, teatro, gioco simbolico, narrazione, inclusione

Abstract:

This contribution aims to highlight the inclusive value of theater as an expression of the body capable of rethinking and redesigning the lived experience of each person, through emotions, thoughts, and actions. The educational tool that best fits within this theoretical framework is storytelling, seen as an important practice of "educational care," which enables the student, with specific focus, to re-see, regenerate, and reconsider their personal life project. The use of inclusive teaching, centered on storytelling and consequently on theatrical experience, seriously considers the participation of all students in the teaching-learning process, while emphasizing the dimension of symbolic play as a transformative action of existence through which to creatively engage with both the physical and social reality.

Keywords: body, theatre, symbolic play, narration, inclusion.

1. La corporeità nei processi di insegnamento-apprendimento

La riflessione sul corpo condotta in ambito pedagogico negli ultimi anni, ha svelato il ruolo importantissimo giocato dalla corporeità in campo educativo, riposizionandone la centralità anche nei contesti scolastici con l'obiettivo di svilupparla nelle sue diverse forme, in grado di garantire la partecipazione e il coinvolgimento di ogni persona con un ruolo di protagonista del proprio processo di crescita.

Studiare la corporeità significa liberare il ruolo del corpo dalla subalternità delle sue funzioni, a lungo viste in una prospettiva prevalentemente biologica e di funzionalità organica, per riconoscergli una serie di qualità che lo pongono alla base dell'espressione di sé e della realizzazione dell'esistenza (Carboni, 2012). Molte sono, infatti, oggi, le posizioni che sottolineano gli aspetti della cognizione legati al corpo e all'interazione tra questo e l'ambiente, definendo in misura sempre crescente il contributo della corporeità e del contesto nei processi mentali.

Il ruolo della corporeità anche nei processi di insegnamento e apprendimento, enfatizzato dalle più recenti indagini di ricerca didattica, ha portato inoltre alla nascita di un nuovo paradigma bio-educativo (Frauenfelder et al., 2004), che ci pone di fronte a un riesame necessario della dimensione senso-motoria e all'affermazione della corporeità quale via d'accesso verso la capacità di pensare, ragionare e agire, secondo il costrutto dell'*embodied cognition* (Shapiro, 2010; Gomez Paloma, 2017; Varela et al., 1991).

La nascita negli anni '50 delle scienze cognitive e il veloce sviluppo delle neuroscienze negli ultimi vent'anni hanno introdotto nuovi elementi di discussione anche nei dibattiti interni alle scienze sociali. Le ricerche in ambito neuroscientifico, in particolare, hanno ad esempio dimostrato che si apprende anche attraverso il corpo e il movimento, evidenziando come i processi corporei condizionino i processi cognitivi, nel senso che questi ultimi sono strettamente influenzati dalle strutture corporee così come dall'ambiente in cui il soggetto è immerso (Cappuccio, 2006; Gallagher, 2005). Secondo i ricercatori, è perciò fondato applicare il termine "cognitivo" a tutti gli aspetti del sistema corporeo coinvolti nei processi di ragionamento, dal momento che per comprendere un'azione osservata si utilizzano le stesse connessioni senso-motorie che si utilizzano per eseguire e controllare i movimenti (Gallese, 2007).

Questo significa, dunque, che i fattori corporei sono una parte imprescindibile di tutti i processi mentali e cognitivi e che l'esperienza umana non è concepibile al di fuori dell'interazione corporeamente, nel senso che non esiste apprendimento che non rintracci nel corpo il proprio momento costitutivo (Gomez Paloma, 2017), in un'ottica che apre ad un panorama nel quale la corporeità sembra configurarsi oggi anche come un "imperativo pedagogico" (Isidori, 2002, p. 11).

Su questa rivoluzione, posta in essere dalle scoperte scientifiche di matrice neurobiologica, si innesta un quadro teorico nel quale anche i processi educativo-didattici devono tener conto del ruolo assunto dal corpo in ogni relazione educativa e processo di conoscenza, inteso come processo strettamente dipendente dalla dimensione della corporeità (Bellantonio, 2015).

Già Gardner negli ultimi decenni del Novecento, evidenziava la necessità di superare la divisione tra le attività della mente e quelle del corpo sostenendo che la distanza esistente tra mentale e fisico era spesso collegata all'idea che "ciò che facciamo col nostro corpo sia un po' meno privilegiato, meno speciale, delle routine di soluzioni di problemi che eseguiamo principalmente attraverso l'uso del linguaggio, della logica o di qualche altro sistema simbolico relativamente astratto" (Gardner, 1983, p. 228).

Sul versante pedagogico-didattico, dunque, dove spesso il ruolo assunto dal corpo è stato scarsamente valorizzato a fronte della presunta superiorità della "*res cogitans*" sulla "*res extensa*", è invece oggi possibile sostenere che la dimensione corporea non può e non deve essere esclusa dai processi educativi, dunque anche didattici, in linea con l'idea dell'essere umano pensato come unità bio-psico-sociale (WHO, 2001).

Vista però l'importanza della corporeità nel processo di apprendimento, le nuove indagini di ricerca propongono che il corpo non sia solo un elemento fisico, ma un mediatore cruciale nella didattica, che influenzi profondamente come gli individui apprendono e interagiscono con il mondo (Bellantonio, 2017). Pertanto, da questa prospettiva, il corpo diventa un facilitatore della conoscenza, rendendo l'apprendimento più significativo attraverso la soggettività di ogni individuo (mente e corpo) e il proprio speciale modo di essere nel mondo, che giocano un ruolo fondamentale nel processo educativo.

Una didattica innovativa deve dunque focalizzarsi sulla corporeità per rendere l'apprendimento più efficace, dal momento che la mediazione dei contenuti attraverso il corpo consente una rappresentazione più autentica della realtà, migliorando così l'esperienza educativa complessiva.

2. La narrazione come strumento inclusivo: identità, corpo e relazioni intersoggettive

La narrazione si configura come uno dei processi conoscitivi più significativi per l'esperienza umana, poiché consente di trasformare gli eventi in significati, costruendo un quadro interpretativo per le esperienze vissute. Non è soltanto uno strumento di comunicazione, bensì un mezzo attraverso cui gli individui sviluppano una comprensione di sé stessi e del mondo circostante. Come afferma Bruner (1992), la narrazione non si limita a descrivere la realtà, ma la struttura, organizzandola in trame che conferiscono coerenza e continuità alle esperienze personali. In ambito educativo, il processo narrativo assume una funzione epistemica cruciale, agevolando l'apprendimento e favorendo la costruzione di identità solide e integrate.

Ricoeur (1983) considera il pensiero narrativo uno strumento ermeneutico capace di attribuire significato alle azioni e agli eventi; in questo modo esperienze personali vengono reinterpretate e riorganizzate in relazione al contesto sociale, fornendo agli individui un mezzo per attribuire senso a ciò che vivono.

Questa capacità della narrazione di strutturare la realtà evidenzia il suo potenziale inclusivo: essa permette di superare barriere, si preoccupa di includere tutti indipendentemente dalle proprie specificità e crea un senso condiviso di appartenenza.

McAdams (1993) dal canto suo, sottolinea come le storie personali non siano solo un riflesso di ciò che siamo, ma delineino anche ciò che aspiriamo a diventare, instaurando un dialogo tra passato, presente e futuro che arricchisce e rende coerente l'identità.

Il valore della narrazione come strumento inclusivo si manifesta nella sua capacità di promuovere la partecipazione attiva e il riconoscimento delle specificità, tuttavia, attraverso il racconto, ogni individuo ha l'opportunità di trasformare la propria esperienza personale in una risorsa collettiva.

Demetrio (1996) evidenzia, invece, come la narrazione non sia semplicemente un atto di memoria, ma un processo creativo che genera nuove connessioni e significati. In ambito educativo, ciò si traduce nella valorizzazione delle storie personali degli studenti, riconoscendo il contributo che deriva dalla molteplicità delle prospettive e l'approccio narrativo diventa espressione di una visione pluralista e relazionale, che considera ogni individuo come portatore di un punto di vista unico e di un bagaglio esperienziale specifico.

Quando condivise, le storie personali diventano anche strumenti di conoscenza intersoggettiva, favorendo un dialogo che supera stereotipi e pregiudizi (Canevaro, 1999), in questo modo, dunque, la narrazione non solo facilita la comprensione reciproca, ma contribuisce alla costruzione di una comunità educativo- inclusiva, dove ogni voce trova ascolto e rispetto.

Un esempio concreto di questo potenziale è dato dalla narrazione autobiografica, che permette agli individui di riflettere sulle proprie esperienze, riorganizzandole per trasformarle in risorse per il futuro.

Stern (1987) introduce il concetto di “sé narrativo”, sviluppato attraverso un dialogo continuo tra esperienze passate e aspirazioni future che offre una base per costruire identità resilienti. Tale processo è particolarmente significativo per le persone con disabilità, poiché valorizza le proprie capacità, consentendo loro di superare i limiti imposti dall’ambiente.

La narrazione, tuttavia, non coinvolge solo la dimensione cognitiva, ma si intreccia anche con quella corporea: il corpo, infatti, è un archivio vivente di esperienze e sensazioni, che spesso emergono attraverso la narrazione e ogni individuo porta inscritta nel corpo la propria storia, che può essere resa accessibile solo parzialmente attraverso la coscienza.

Come sottolinea Lévinas (1961), il volto rappresenta il punto di partenza di ogni relazione umana e di ogni narrazione; esso rappresenta il luogo dove la nostra storia personale si intreccia con quella degli altri.

Educare attraverso la narrazione implica riconoscere il valore trasformativo di questo processo, predisponendo contesti che permettano agli individui di esplorare sé stessi e le proprie esperienze in una prospettiva nuova. La narrazione di sé non è solo un atto riflessivo, ma anche un percorso immaginativo che unisce ragione e creatività, come suggerisce Ricoeur (1983), attraverso il concetto di “identità narrativa”.

La narrazione, quindi, si rivela uno strumento potente e multifunzionale, capace di coniugare conoscenza, inclusione e trasformazione personale. Che si tratti di narrazione autobiografica, storytelling o riflessione condivisa, essa rappresenta un ponte tra il sé e gli altri, tra passato e futuro, tra esperienza personale e contesto collettivo. Per questi motivi, la narrazione deve essere valorizzata come elemento centrale nei contesti educativi, per favorire una partecipazione attiva e la costruzione di comunità inclusive e resilienti.

3. Il teatro come buona pratica inclusiva di cura

Il teatro, inteso come linguaggio espressivo e multidisciplinare, si configura come una buona pratica di cura nell'ambito dell'esperienza didattica, grazie alla sua capacità di promuovere percorsi di crescita personale e sociale. In particolare, attraverso l'interazione di linguaggi verbali e non verbali, il teatro favorisce un approccio educativo centrato sull'individuo e sulle sue potenzialità (Sgambelluri & De Domenico, 2022).

Questa pratica consente agli studenti di confrontarsi con le proprie emozioni, paure e desideri, facilitando una connessione più profonda tra il sé e il mondo esterno (Gaspari, 2021).

Un aspetto cruciale del teatro come pratica educativa risiede nella sua capacità di costruire spazi protetti in cui gli studenti possono sperimentare liberamente, senza il timore del giudizio; in questo contesto, l'animazione teatrale permette di canalizzare vissuti emotivi e tensioni interiori, favorendo l'inclusione attraverso il coinvolgimento attivo di tutti i partecipanti (Mulè, 2022). Questo approccio si dimostra particolarmente rilevante per gli studenti con specificità, che, attraverso la dimensione teatrale, possono esplorare e superare i propri limiti, sviluppando nuove autonomie e responsabilità. Attraverso il teatro, gli studenti trovano, dunque, un modo per esprimersi e per stabilire connessioni con gli altri, contribuendo alla costruzione di una comunità educativa basata sull'empatia e sul rispetto reciproco.

Inoltre, il teatro integra il concetto di "cura" nella didattica, superando il semplice obiettivo terapeutico per abbracciare un approccio pedagogico volto a valorizzare l'individualità e la relazione con gli altri. Come dimostrano recenti studi, il teatro diventa così un dispositivo capace di generare benessere psico-fisico, rafforzare il senso di appartenenza e promuovere un autentico processo di inclusione (Bernardi, 2004; Gaspari, 2016).

Questa capacità di costruire relazioni significative non si limita agli studenti con bisogni educativi speciali, ma si estende a tutto il gruppo classe, creando un ambiente di apprendimento in cui ognuno è valorizzato per le proprie peculiarità.

Da questa prospettiva, il teatro rappresenta una pratica che coniuga educazione e cura, offrendo agli allievi non solo strumenti di apprendimento, ma anche opportunità per riflettere su sé stessi e sulla propria relazione con il mondo. Attraverso il teatro, è tuttavia, possibile affrontare temi complessi, come le emozioni, l'identità e le relazioni sociali, in una forma esperienziale che coinvolge attivamente sia il corpo sia la mente.

Proprio per questo motivo, la pratica teatrale si configura come una “buona pratica” capace di trasformare il contesto scolastico in un luogo di crescita condivisa e di innovazione pedagogica (Sgambelluri & De Domenico, 2022). Questo approccio non solo arricchisce l’esperienza educativa, ma contribuisce a formare individui consapevoli e capaci di agire in modo responsabile nella società.

4. L’esperienza del teatro inclusivo attraverso il gioco simbolico

Come sappiamo, il gioco simbolico costituisce una delle prime e più straordinarie manifestazioni delle competenze simboliche dell’individuo, un modo di giocare che stimola la capacità di pensare la mente propria e altrui.

La caratteristica peculiare del gioco simbolico è la sua azione trasformativa nei confronti della realtà: non soltanto il bambino può immaginare sé stesso, come se fosse un altro, ma può operare in modo creativo sulla realtà fisica e sociale.

Attraverso il gioco simbolico il bambino è cosciente delle caratteristiche reali della realtà significata tramite i simboli, conferisce all’azione un’importanza significativa di modellamento e di adattamento tra la realtà interna e quella esterna, e in ogni momento del gioco riesce a rispondere in maniera adeguata alla realtà esterna.

Nel gioco simbolico il bambino non si rapporta agli oggetti, alle parole, alle azioni, alle identità, ma utilizza questi elementi per rappresentarne altri che sono assenti, evocandoli attraverso la propria mente. Analogamente mediante la narrazione, non viene privilegiato il rapporto con la realtà concreta; tuttavia, gioco simbolico e narrazione consentono l’accesso a un universo simbolico, dove ciò che esiste “sta per” una realtà fittizia, la cui caratteristica è proprio quella della finzione.

Il gioco e la narrazione condividono, quindi, “...l’invenzione di situazioni, contesti, fatti e relazioni. Gli scenari che essi disegnano non sono [...] reali, perché non sono veri, tangibili, oggettivi; ma non sono ingannevoli, perché il meccanismo ideativo che li genera è dichiarato e noto: il gioco e, al pari, la narrazione, sono consapevoli in chi li pratica e in chi ne fruisce, sempre” (Bellatalla & Bettini 2010, p. 84).

La narrazione, inoltre, condivide con il gioco una caratteristica di inutilità immediata (Caillois, 1981), essa è infatti un’attività che viene praticata per scopi ricreativi, e contiene,

tuttavia, al pari del gioco, un'implicita fruizione educativa.

Di conseguenza, l'esperienza teatrale connessa al gioco simbolico, rappresenta per ogni bambino, compreso chi ha una particolare specificità, uno stimolo per l'educazione, in quanto consente di dare un senso alla propria identità, attraverso l'esplorazione di situazioni immaginarie che presentano strutture parallele a quelle presenti nel mondo reale.

Ponendosi in questa prospettiva, il teatro s'incontra dunque con la pedagogia, diventando un luogo ed una prassi inclusiva, dove gli elementi del gioco e della rappresentazione permettono di fare esperienza della propria interiorità e della realtà esterna.

La pratica teatrale, infatti, attraverso il gioco simbolico, incoraggia i soggetti a esplorare le proprie emozioni e a mettersi empaticamente nei panni degli altri: questa empatia è alla base di abilità sociali come la collaborazione, la comunicazione non verbale e la gestione dei conflitti. Il gioco di finzione diventa un mezzo attraverso cui si comprende meglio sé stessi e gli altri e la personificazione e il gioco empatico diventano strumenti per promuovere non una semplice imitazione, ma un vero e proprio processo inclusivo di costruzione e ricostruzione dell'identità. In tal senso, il teatro assolve ad una duplice funzione pedagogica e sociale: è strumento di conoscenza del sé e luogo di comunicazione, mediazione e negoziazione con l'altro (Gaspari & Lombardi, 2022).

L'esperienza teatrale, inoltre, attraverso l'uso di categorie risignificate come tempo, spazio, parola e soprattutto corpo, offre dunque, uno spazio in cui tutti coloro che presentano una specificità, possono riappropriarsi della propria vita, ripensando e ricreando nuovi spazi e tempi esistenziali (Minoia, 2017).

In questa prospettiva, l'attività teatrale diventa un mezzo per esplorare e reinventare l'identità e un modo per rompere le barriere di esclusione sociale, offrendo visibilità a chi altrimenti sarebbe emarginato. Questo evidenzia come il teatro non solo permetta di ripensare il sé ma anche di scoprire ruoli più gratificanti e liberatori, dando a tutti e a ciascuno, l'opportunità di sentirsi parte attiva e protagonista di una società che spesso tende a escluderlo.

Esso offre l'opportunità di "togliere una pelle e indossarne un'altra" (Ferrigno, 2005), permettendo a chi vi partecipa di vivere un'altra forma di vita, magari più facile da accettare e da esprimere rispetto alla propria realtà quotidiana. In questo contesto, il teatro diviene uno spazio di sospensione dalla realtà, anche se temporanea, all'interno del gioco e della recitazione; questo processo può essere visto come una forma di liberazione e di esplorazione di sé.

Il gioco simbolico, nel contesto teatrale, non è dunque solo un'attività ludica, ma un potente strumento inclusivo che può arricchire il percorso di crescita di ogni individuo.

Riconoscere il valore di questa esperienza e integrarla nelle pratiche didattiche significa offrire a tutti l'opportunità di sviluppare competenze fondamentali per il proprio benessere emotivo, sociale e cognitivo, rivelandosi anche uno strumento inclusivo di notevole aiuto nella riprogettazione di contesti formativi a servizio di tutti.

Conclusioni

Gli approcci educativi che valorizzano aspetti come la corporeità, la narrazione e il teatro (De Angelis & Vitale, 2017) rappresentano i presupposti fondamentali per la realizzazione di una didattica inclusiva.

La centralità del corpo nei processi di insegnamento e apprendimento, supportata dai contributi delle neuroscienze e delle scienze cognitive, che sottolineano l'interazione inscindibile tra corpo, mente e ambiente (Damasio, 1994), intendono dimostrare come la corporeità non rappresenti solo un supporto biologico, ma un elemento attivo e indispensabile nell'acquisizione e nell'elaborazione della conoscenza, capace di aprire altresì, nuove prospettive per la progettazione didattica (Gallese, 2003).

In questo framework teorico, si colloca l'influente mezzo della narrazione, indispensabile per la costruzione dell'identità e per la promozione dell'inclusione: infatti è proprio attraverso la narrazione di sé, che gli individui riescono a riflettere sulle proprie esperienze, trasformandole in risorse utili per affrontare il futuro (Bruner, 1990). Tale processo rafforza, inoltre, il senso di appartenenza, favorisce la comprensione reciproca e il superamento di stereotipi e pregiudizi, creando un contesto educativo più aperto e plurale (Ricoeur, 1983).

L'esperienza teatrale si traduce quale linguaggio espressivo privilegiato per esplorare sé stessi e le relazioni con gli altri ed il gioco simbolico se adoperato nella dimensione del teatro, rappresenta uno strumento didattico di grande valore, capace di sviluppare competenze emotive, cognitive e sociali (Boal, 1995).

Il teatro come forma di espressione e rappresentazione condivide molti aspetti con il gioco simbolico: entrambi coinvolgono l'uso del corpo e dell'immaginazione per rappresentare situazioni e storie.

Nel contesto didattico, l'esperienza teatrale, come il gioco simbolico, può essere un potente

strumento per promuovere l'inclusione, l'espressione di sé e la trasformazione sociale, dando agli studenti la possibilità di esplorare nuove narrazioni e prospettive.

Attraverso il teatro, è possibile valicare le barriere dell'esclusione sociale, offrendo a tutte le persone, comprese quelle con particolari specificità, l'opportunità significativa di reinventarsi, partecipando attivamente alla vita della comunità (Freire, 1970).

Integrare corpo, narrazione e teatro nella didattica, non solo arricchisce il percorso formativo, ma contribuisce alla costruzione di una società più inclusiva, in cui ogni individuo può esprimere il suo potenziale e sentirsi protagonista del proprio percorso di crescita.

Questi strumenti, se applicati con consapevolezza e creatività, possono rappresentare un punto di svolta per la didattica, che non si limiterà a trasmettere conoscenze, tuttavia, si preoccuperà di riprogettare l'esperienza educativa di ciascuno studente e attraverso il gioco simbolico riuscirà a rielaborare il proprio vissuto, dando significato al personale progetto di vita.

Bibliografia

Bellantonio, S. (2015). *Il corpo a scuola: prospettive educative e didattiche*. In M. L. Iavarone & F. Lo Presti, *Apprendere la didattica*. Lecce: PensaMultimedia.

Bellantonio, S. (2017). Il corpo come mediatore didattico: tra cosa si insegna e come si apprende. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, I (4), 72-80.

Bellatalla, L., Bettini, D. (2010). *Leggere all'infinito. Tra pratica e teoria della lettura*. Milano: Franco Angeli.

Bernardi, C. (2004). *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*. Roma: Carocci.

Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*. Routledge.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1992). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Caillois, R. (1981). *I giochi e gli uomini*. Milano: Bompiani.

Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale: La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.

Cappuccio, M. (2006). *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*. Milano: Bruno Mondadori.

- Carboni, M. (2012). *Le tracce del corpo, i riflessi dello sguardo. Pratiche e gesti dell'aiuto educativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. G.P. Putnam's Sons.
- De Angelis, B., & Vitale, L. (2017). Metodo narrativo e pratiche inclusive. Dalla storia di vita al progetto di sé. *Riviste digitali Erickson*, 16(1), 72-79.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ferrigno, M. P. (2005). *Un viaggio tra creatività e mistero. D.verse. Disabilità e teatro*. Genova: Il Nuovo Melangolo.
- Frauenfelder, E., Santoianni, F., Striano, M. (2004). *Introduzione alle scienze bioeducative*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Herder and Herder.
- Gallagher, S. (2005). *How the Body Shapes the Mind*. Oxford: Clarendon Press.
- Gallese, V. (2003). *The Roots of Empathy: The Shared Manifold Hypothesis and the Neural Basis of Intersubjectivity*. *Psychopathology*, 36(4), 171-180.
- Gallese, V. (2007). Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività. *Rivista di Psicoanalisi*, 53 (1), 197-208.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books (Trad. it. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli, 1987).
- Gaspari, P. (2016). *Il valore educativo della narrazione*. Trento: Erickson.
- Gaspari, M. (2021). *Narrazione e disabilità*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P., Lombardi, G. (2022). L'approccio narrativo e le sue possibili declinazioni in Pedagogia speciale: il teatro come linguaggio e contesto inclusivo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 180-188.
- Gomez Paloma, F. (2017). *Embodied Cognition: Theories and Applications in Education Science*. Nova Science Publishers, Incorporated.
- Isidori, E. (2002). *Pedagogia come scienza del corpo*. Roma: Anicia.
- Lévinas, E. (1961). *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority* (A. Lingis, Trans.). Duquesne University Press.

McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York: Guilford Press.

Minoia, V. (2017). Teatro come educazione all'alterità. *Educazione interculturale*, 15, 98-114.

Mulè, P. (2022). *Il teatro sociale come dispositivo pedagogico-didattico inclusivo*. *HUMAN Review*, 13(3), 2-16.

Ricoeur, P. (1983). *Time and narrative* (Vol. 1). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Shapiro, L. (2010). *Embodied Cognition*. London: Routledge.

Sgambelluri, R., & De Domenico, M. G. (2022). Il corpo che si narra: il teatro kamishibai come "buona pratica" educativa. *ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION*, 10(1), 134-145.

Stern, D. N. (1987). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.

Varela, F. J., Thompson, E. T., Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge (MA): MIT Press.

WHO, World Health Organization (2001). *The International Classification of Functioning*,