

Il sociodramma come strategia di inclusione contro l'abbandono scolastico precoce

Sociodrama as an inclusion strategy against early drop out

Marta Codato (Università di Trento / marta.codato@unitn.it)

This work starts from a reflection on early drop out. This phenomenon still concerns the 13,8 % of Italian young students but should be reduced to 10% by 2020, according to the Europe 2020 Strategy.

Early drop out is caused by many factors: among them it is possible to cite economic reasons, the migration background, the place of residence, the level of education of parents. There are also causes within the school that make learning difficult and could contribute to early drop out: for example personal and interpersonal problems, connected to self-esteem and eventually to bullying, learning difficulties or an unappropriate teaching organisation.

The focus of this work is on promoting greater student's inclusion through the use of active methods, such as the sociodrama of Jacob Levi Moreno. Sociodrama by contributing to counteract emotional and relational problems could also reduce early drop out.

An experience of sociodrama has been realized within two first classes of a Vocational School, which were characterized by considerable behavioral and relational difficulties; the activities carried out have made it possible to understand that students need to talk about themselves, to learn to listen to others, in short, to find a space of mutual acceptance within a place ("the school") from which they often feel excluded.

Among other pedagogic measures sociodrama could be a good strategy of inclusion against early drop out.

Key-words: school, early drop out, inclusion, empowerment, sociodrama

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

3. Esiti di ricerca 119

L'abbandono scolastico, che riguarda gli studenti che lasciano la scuola senza aver conseguito una qualifica, è un fenomeno preoccupante, perché accresce il rischio di disoccupazione, povertà, emarginazione sociale e si correla ad un mancato sviluppo di competenze specifiche, fondamentali per il progresso di un Paese moderno.

In Italia l'abbandono precoce, che prevale nel sud e nelle isole, sta gradualmente diminuendo: infatti tra il 2009 e il 2014 la percentuale di *early drop out* (abbandono scolastico precoce) tra i 18 e i 24 anni è scesa dal 19,2% al 15% e ora è al 13,8%. Ma si è ancora lontani dall'obiettivo europeo del 10% (Commissione Europea, 2013).

In questo scritto si prenderanno in considerazione le possibili cause di abbandono, come il background migratorio e lo svantaggio socio-economico, ma si focalizzerà l'attenzione soprattutto sulle difficoltà emotive e relazionali e su alcune modalità per gestirle, in particolare sul sociodramma, portando un'esemplificazione di utilizzo di tale metodo in un Istituto Professionale di Padova, nell'a.s. 2016/2017.

1. Fattori che influiscono sull'abbandono scolastico

L'abbandono dei percorsi di istruzione è un tema complesso, le cui cause variano da studente a studente. Riguarda soprattutto i più deboli dal punto di vista scolastico, motivazionale, identitario. La dispersione e l'abbandono dipendono da molti fattori: accanto a ragioni personali ed economiche, al luogo di residenza, al livello di istruzione dei genitori, si possono individuare anche cause interne alla scuola che rendono difficile l'apprendimento e favoriscono l'insuccesso negli studi (Civettini, 2016, p. 36).

Gli studenti con un passato di migrazione, la cui presenza sta aumentando, dal 7.5 % nell'anno 2009-2010 al 9.4 nel 2016-2017 (MIUR, 2018) sono i più coinvolti da questo fenomeno. Di essi la maggior parte si iscrive ad un Istituto professionale, mentre è raro frequentino i licei (5,2%, MIUR, 2014/2015) e i tassi più alti di abbandono riguardano il primo anno di scuola secondaria superiore.

Nel 2014-15 gli studenti immigrati che hanno abbandonato la scuola sono stati – in media – il 23,4 % in UE e il 34,9% in Italia (MIUR, 2014/2015). Il fatto che ci siano tassi di abbandono più elevati tra i migranti può essere dovuto alle maggiori difficoltà che devono affrontare nell'accesso e nella partecipazione all'istruzione, a causa di barriere linguistiche, culturali e di tipo socio-economico. Generalmente appartengono a famiglie con un basso livello di istruzione (in media il 25,5 % degli immigrati in UE ha una formazione di terzo grado, in Italia solo il 10,1%, secondo i dati MIUR), quindi spesso manca una tradizione familiare che dia valore ai percorsi scolastici.

Coloro che abbandonano precocemente la formazione iniziata provengono molto spesso da famiglie con disoccupati, in cui il reddito e i livelli di istruzione sono bassi. Lo svantaggio socioeconomico contribuisce a spiegare il fatto che gli studenti con una storia di migrazione abbiano percentuali di abbandono più elevate. Infatti dall'indagine dell' OECD del 2015 emerge che il divario nella resa scolastica tra gli alunni immigrati e gli altri diminuisce da 44 a 27 punti se si tiene conto del fattore socio-economico.



Ci sono anche elementi interni alla scuola che rendono difficile l'apprendimento: determinate modalità di insegnamento e di valutazione; modi impropri con cui gli insegnanti si relazionano agli studenti; la competizione con i compagni possono predisporre alcuni ragazzi a momenti di malessere, fino ad una vera e propria fobia scolare. Quest'ultima può implicare il timore di essere rifiutati dal gruppo o di avere un rendimento scolastico al di sotto delle attese: negli studenti tra i 15 e i 18 anni l'ansia è una delle cause principali di disimpegno e quindi di abbandono (Diatkine, Valentin, 1990; King, Bernstein, 2001).

2. L'“inclusione”, per prevenire l'abbandono scolastico

Il concetto di “inclusione” è essenziale nel presente momento storico, come emerge dalla Council Recommendation (2018) della Commissione Europea, che connette strettamente l'*inclusive education* con la mobilità e l'inclusione sociale. In accordo con quanto affermano Booth e Ainscow (2014) in questi anni il vocabolo inclusione ha iniziato a sostituire la parola “integrazione”. Non si tratta di un cambiamento di termini solo formale: le due parole rinviano a differenti scenari educativi.

In Italia si è passati, prima che negli altri paesi europei, dall'esclusione degli alunni con disabilità e svantaggi al loro inserimento, quindi si sono potute sviluppare esperienze rilevanti rispetto all'integrazione. Ma dopo 30 anni dalla legge 517 appaiono i limiti del modello integrazionista, sia per la cronica carenza di strutture da dedicare ad attività alternative, sia per la debolezza degli assunti impliciti nella prospettiva dell'integrazione. Quest'ultima si inserisce all'interno del paradigma della normalizzazione o dell'assimilazione (Ainscow, 1999; Ainscow, Barrs e Martin, 1998), in base al quale l'alunno con bisogni educativi speciali dovrebbe adattarsi ad una organizzazione scolastica strutturata in funzione degli studenti “normali”. L'idea di integrazione muove dalla premessa che lo svantaggio costituisca il problema di una minoranza a cui occorra dare opportunità analoghe a quelle degli altri alunni (Farrell, 2000; Vislie, 2002; Booth, Ainscow, 2008). Quindi l'integrazione riguarda strategie per rendere l'alunno il più possibile simile agli altri.

Il rifarsi ad un ideale, ad una “norma” implica una negazione delle differenze e dell'unicità di cui ognuno è portatore. Nella prospettiva dell'inclusione non ci sono disabili, stranieri, poveri e normali, ma semplicemente diverse abilità, attitudini e talenti, diversi contesti sociali di riferimento e provenienze. L'idea di inclusione non si basa su una misurazione della distanza da uno standard ma, corrisponde alla capacità di valorizzare ciascuno, a prescindere da (e anzi grazie a) abilità, genere, linguaggio, origine etnica e culturale. L'inclusione avviene quando tutti gli alunni si sentono apprezzati e nella condizione di apprendere e contribuire alla co-costruzione di conoscenza.

3. Come includere?

Per rispondere ai fattori primariamente correlati all'abbandono scolastico precoce, vi è la necessità di un approccio olistico, che combini tre prospettive: sociale, politica ed educativa. A questo proposito, la Raccomandazione per l'istruzione sulle politiche globali volte a ridurre l'abbandono precoce (Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014) suggerisce una visione globale, comprensiva di: misure di prevenzione, volte ad affrontare i problemi strutturali; misure di intervento, per migliorare la qualità dell'istruzione e della formazione offrendo un sostegno mirato agli studenti in difficoltà; misure di compensazione, che creino nuove opportunità di ottenimento di una qualifica per coloro che hanno abbandonato i percorsi scolastici.

I problemi socio-economici e quelli connessi ad un passato di migrazione, strettamente legati all'abbandono scolastico precoce, non possono essere rimossi dagli educatori e dagli insegnanti, in quanto coinvolgono meccanismi strutturali e sociali. Sono necessari partenariati tra gli ambiti educativi, sociali ed economici. I team multiprofessionali favoriscono l'uso di risorse, esperienze, nonché una più rapida intermediazione di servizi e una riduzione degli ostacoli all'accesso. L'impegno delle parti interessate facilita l'intervento multiplo e simultaneo sui vari livelli interconnessi attraverso la pianificazione congiunta, l'identificazione delle strategie, l'attuazione di piani d'azione e lo sviluppo di programmi.

Per quanto riguarda le dinamiche personali ed inter-personali, da un punto di vista educativo, è fondamentale mettere in discussione le rappresentazioni unilaterali relative ai migranti e ai gruppi svantaggiati in genere. Le discriminazioni influenzano fortemente le dimensioni emotive, cognitive e comportamentali dei giovani studenti.

Tra le attività scolastiche inclusive si possono citare l'orientamento, l'individualizzazione dell'insegnamento, il peer tutoring, la valutazione formativa, i corsi intensivi di lingua locale per studenti immigrati e per i loro familiari. Risulta essenziale concentrarsi su pratiche educative che rafforzino, negli studenti, non solo le competenze, ma anche l'identità, la conoscenza di sé e la capacità di scegliere autonomamente. In questa ottica rientrano le strategie di *empowerment*, volte a promuovere il riconoscimento dei valori della diversità (propria e altrui) come risorsa e non come fonte di vergogna o discriminazione.

Tali valori vengono promossi anche dal piano di formazione per i docenti (Miur, 2016-2019, p. 42), in riferimento al "Welfare dello Studente". Tra le attività pedagogiche si inserisce anche lo psicodramma (Boria, 1991, 1997, 2005), nella sua declinazione sociodrammatica, più adatta al contesto scolastico, perché centrata sull'aspetto sociale e collettivo dei problemi, più che sulle dimensioni private degli individui (Kellerman, 2007). Il soggetto del sociodramma è il gruppo, in questo caso la classe.

4. Una esperienza inclusiva di sociodramma

Lo psicodramma, nella sua concretizzazione sociodrammatica, è stato utilizzato dalla scrivente con gli alunni di due classi prime dell'Istituto Professionale Leo-



nardo da Vinci di Padova, nei mesi di maggio e giugno dell'a.s. 2016/2017. Nelle due classi, composte da studenti con differenti svantaggi (socio-economico, passato di migrazione, problemi cognitivi, relazionali, familiari, etc.), si erano instaurate dinamiche disfunzionali: da un lato, al successo scolastico, dall'altro, ad un rapporto costruttivo tra studenti e tra studenti e insegnanti.

Si è ipotizzato che l'utilizzo del metodo sociodrammatico potesse promuovere, all'interno delle due "classi difficili" un miglioramento della comunicazione ed un aumento della fiducia e quindi del benessere emotivo generale, che notoriamente favorisce l'apprendimento (Hilgard, 1980; Politi, 2000). Il sociodramma, in effetti, porta tutti partecipanti, a prescindere dalle abilità e dalle conoscenze, all'azione, all'espressione di sé e, dando il massimo valore alla "verità soggettiva", favorisce spontaneità e creatività nella comunicazione (Boria, 2005; Bonato, 2010). Nello specifico, con 10 ore di attività in ognuna delle classi coinvolte, si puntava a:

- migliorare il clima interno;
- disinnescare o comunque ridurre dinamiche di potere controproducenti (bullismo);
- costruire nuove connessioni sociometriche (nuove relazioni);
- aumentare la coesione di gruppo;
- diminuire l'isolamento;
- dare voce alle resistenze e difficoltà degli studenti;
- stimolare la motivazione allo studio e all'assunzione di responsabilità.

Il termine "psicodramma", che deriva dalle parole greche "psiché", spirito, e "drama", azione, implica la messa in scena/azione dei vissuti dei partecipanti. L'ideatore dello psicodramma è Jacob Levi Moreno (1889-1974), uno psichiatra che, negli anni '20 del secolo scorso, fondò a Vienna il teatro della spontaneità, che offre a ciascuno la possibilità di esprimersi liberamente in un contesto protetto e ha una potente funzione catartica sia per gli attori sia per gli spettatori. Secondo Moreno questo nuovo modo di fare teatro, invece che riportare in vita una storia scritta in precedenza, consente alle persone di mettere in scena - spontaneamente - i propri conflitti interiori, per poterli rivivere, guardare dall'esterno ed esprimere la propria creatività (Boria, 2005; Bonato, 2016).

Con un target rappresentato da una classe di adolescenti "resistenti" è fondamentale l'utilizzo dello psicodramma declinato sociodrammaticamente (Wiener, Adderley, Kirk, 2011). Il sociodramma, come si evince dalle esperienze di Dotti e Bonato (Dotti, 2013; Bonato, 2016), aiuta i gruppi nella maggior comprensione delle dinamiche interne, nella sperimentazione e nell'apprendimento di modalità relazionali più sane (Codato et al., 2012) ai fini di una convivenza pacifica e produttiva. Moreno lo riteneva particolarmente utile per trattare i conflitti interculturali e come strumento di ricerca antropologica (Codato, Testoni e Ronzani, 2012). Oggetto del sociodramma sono i ruoli sociali sottostanti allo sviluppo e alle attività del gruppo, e l'obiettivo è quello di rendere manifesti (e quindi risolvibili) gli eventuali conflitti (Telesco, 2006).

Tra le diverse tecniche sociodrammatiche, con gli adolescenti risulta particolarmente utile l'uso della tecnica del "doppio", consistente nel tentativo, da parte degli altri membri del gruppo o del conduttore, di dare voce a ciò che una per-

sona non riesce ad esprimere. Tale tecnica si basa sulla relativa funzione di doppio, meccanismo psicologico grazie a cui il soggetto diviene in grado di osservare i propri contenuti mentali più profondi, in situazioni cariche di empatia e di disponibilità alla reciprocità e all'apertura interpersonale¹. Quest'area privilegiata si può definire come *holding environment* (Winnicott, 1984), in cui la relazione scaturisce dalla capacità, propria di chi si prende cura, di sintonizzarsi con l'altro per coglierne i reali bisogni. Se la funzione di doppio non si attiva, diviene molto difficile realizzare l'intervento (Boria, 2005).

La creazione di un buon gruppo classe, grazie all'utilizzo del sociodramma, può aiutare i ragazzi a sviluppare fiducia nelle proprie idee e capacità. Al contrario, il costituirsi di un gruppo classe disfunzionale può essere rischioso e indurre gli adolescenti ad agire comportamenti pericolosi, assumendo ruoli non adattivi e cristallizzati.

Con una delle classi prime dell'Istituto Professionale Leonardo da Vinci di Padova, mi sono dedicata, nel ruolo di conduttrice (nei mesi di maggio e giugno 2017), ad attività di *warm-up* (riscaldamento) – tramite polarità, locogrammi e sociometrie – utili ad abbassare il livello di ansia, ad accrescere la spontaneità e ad affiatarsi il gruppo. Con maggiore cautela, in base a come rispondeva la classe, ho utilizzato tecniche quali “la sedia vuota” e “le proiezioni nel futuro”.

Tra le diverse attività realizzate:

- 1) una ha implicato il posizionamento al centro dell'aula di due sedie (A e B): “A: la sedia degli aspetti della scuola da cambiare” e “B, la sedia degli aspetti scolastici positivi”. Chi voleva parlare, poteva farlo sedendosi nell'una e/o nell'altra sedia. È emerso un apprezzamento nei confronti della tecnologia, e in particolare delle nuove lavagne elettroniche; d'altra parte gli studenti hanno manifestato il bisogno di una maggiore innovazione anche nella didattica. Hanno, inoltre, detto che preferirebbero insegnanti più giovani, spiegazioni più coinvolgenti, lezioni all'aria aperta, con lavori di gruppo.
- 2) Un'altra attività è consistita nel farli sedere in cerchio, con la consegna che ognuno dicesse su quali tematiche – personali e relative alla classe – avrebbe voluto che il sociodramma si incentrasse. La maggior parte degli studenti ha evidenziato che il problema principale su cui “lavorare”, con il sociodramma, riguardava il mantenimento di una maggiore “serietà” in aula; qualcuno ha detto che ci sarebbero voluti più partecipazione e impegno da parte di ognuno. Alcuni studenti hanno parlato dell'importanza dell'ascolto. Proprio colui che veniva considerato dalla maggior parte degli insegnanti “il bullo” ha sottolineato quanto fosse fondamentale promuovere una riduzione dei comportamenti infantili a scuola.
- 3) Una semplice attività, che ha concluso il primo incontro, consisteva nel farli camminare liberamente nella classe, passandosi la palla. Chi la riceveva doveva dire, con una parola, come si sentisse in quel momento. Alcuni stavano in disparte, non camminavano, non rispondevano alle domande e dicevano

1 Si parla di “doppio” in relazione alla prima funzione psicologica e relazionale che la madre attiva nei confronti del bambino che consiste nella capacità della madre di sentire l'altro (bambino) come parte di sé.



di essere stanchi (evidenziando meccanismi di difesa rispetto ad emozioni che non erano abituati a gestire). Colui che ha partecipato maggiormente e ha quasi sempre trainato il gruppo è stato proprio il sopraccitato “bullo”. È interessante notare come i leader negativi possano divenire positivi a seconda dell’approccio educativo che si adotta.

- 4) Una delle attività è iniziata dividendo la classe in quattro gruppi, in base al criterio della minor conoscenza, in modo che si iniziassero a sciogliere i “clan” cristallizzati e ognuno potesse interagire con i compagni che conosceva meno. In base alla consegna, gli studenti dovevano descriversi agli altri come se li stessi incontrando per la prima volta. In seguito dovevano presentarsi anche al grande gruppo, ma ognuno impersonando/prendendo il ruolo di chi stava alla propria destra (grazie alla tecnica psicodrammatica dell’“inversione di ruolo”). La consegna implicava l’esercizio dell’ascolto silenzioso, con “sospensione della risposta” (Boria, 2005) e lo sforzo di di immedesimarsi nel compagno vicino e di ricordare quello che aveva detto.
- 5) Un’altra attività era mirata a colpire problematiche relazionali, come quelle connesse al bullismo. Sono state posizionate, in mezzo alla stanza, due sedie (A e B), con la seguente spiegazione: “nella sedia A si siederà un ragazzo che fa il bullo, prende in giro gli altri; nella sedia B si siederà un ragazzo che viene ridicolizzato dagli altri”. Gli studenti sono stati invitati a dare forma ai due personaggi, usando l’esperienza e la fantasia. Hanno stabilito insieme le caratteristiche di entrambi e chi li avrebbe interpretati:
 - nella sedia A si sarebbe seduto “Ismaele, di 16 anni, muscoloso, che non va bene a scuola e ha successo con le ragazze”; O., un ragazzo della classe con un passato di migrazione, molto sportivo, con difficoltà comportamentali e di rendimento scolastico, ne avrebbe assunto il ruolo.
 - nella sedia B si sarebbe seduto “Andrea, di 16 anni, occhialuto e secco, bravo a scuola, ma preso in giro dai compagni”. N., un ragazzo della classe, padovano, con gli occhiali, molto bravo a scuola, lo avrebbe interpretato.Stimolati dalla scrivente, i due personaggi sociodrammatici si sono sforzati di interagire, esprimendo verbalmente quanto sentivano in relazione al proprio ruolo. Di seguito il primo scambio di battute: O/Ismaele ha rivolto ad N/Andrea la seguente frase: “ce l’hai piccolo, hai delle scarpe da povero, sei un pezzente”, e N/Andrea ha risposto “mi fai stare male, soffro”. Entrambi, immedesimandosi nel personaggio, hanno espresso quello che sentivano, anche con l’aiuto di “doppi” fatti dai compagni. Alla fine della scena, caratterizzata dallo scambio di insulti e manifestazioni di sofferenza, ho chiesto a tutti se avesse loro ricordato qualcosa delle dinamiche esistenti nella classe reale. Dalle poche risposte che ci sono state, prima del suono della campanella, è emerso che nella classe erano effettivamente presenti delle forme di bullismo. Il giorno successivo si è continuata e conclusa l’attività. E. ha detto di aver provato in molti modi a spronare i compagni ad impegnarsi e ad essere rispettosi, anche nei confronti dei docenti, ma invano. Il suo desiderio era che tutti insieme potessero andare in seconda l’a.s. successivo. Allora ho chiesto, a chi condividesse l’obiettivo di E., di alzarsi, avvicinarsi a lei per appoggiarle una mano sulla spalla. Si sono alzati tutti. Ho chiesto ad ognuno di dire in che modo avesse intenzione di impegnarsi per realizzare tale obiettivo. Hanno iniziato a dire frasi come “voglio impegnarmi”, “voglio studiare”, “non voglio più fare casino” e a un certo punto una ragazza (A.) ha

affermato di essere dispiaciuta per aver preso in giro, soprattutto all'inizio dell'anno, una compagna. Le ho chiesto se avesse il coraggio di avvicinarsi a lei e di scusarsi direttamente. Allora è andata da P. (una ragazza immigrata, molto timida e riservata), le ha detto che all'inizio non aveva riconosciuto il suo valore, mentre in seguito aveva imparato a stimarla, quindi si sono abbracciate (P. appariva commossa e felice). Altre tre persone sono andate da P. e si sono scusate, le hanno detto delle cose molto positive e in seguito c'è stato un abbraccio tra loro. Si è attivato un movimento di abbracci e scuse, all'interno del quale ho anche scoperto (perché a un certo punto l'ha detto lei) che A.S. dall'indomani non sarebbe più stata in quella classe. Anche lei si è scusata con due compagne che aveva preso in giro. A un certo punto ho chiesto, a chi non avesse ancora detto nulla, di esprimersi: D. (una ragazza che viveva in comunità e seguiva una programmazione per obiettivi minimi, con l'insegnante di sostegno) ha detto che il bullismo nella classe era un fenomeno tangibile e che lei si voleva impegnare per prima a rispettare sempre gli altri. Questo incontro è stato molto utile, gli studenti si sono inaspettatamente aperti e hanno iniziato a costruire dei legami basati su una maggiore autenticità.

A qualche giorno di distanza dall'ultimo incontro di sociodramma vi è stata una fase di valutazione qualitativa dell'esperienza, da parte degli studenti: il professore di lettere di una delle due classi ha proposto lo svolgimento di un tema riguardante le attività di sociodramma svolte. Risulta interessante riportare alcuni dei *feedback*:

126

Ho capito che non devo giudicare una persona senza conoscerla, in questo ultimo mese l'ho capito e l'ho messo anche in pratica, cercando di legare con le persone della classe che ho solo giudicato senza nemmeno parlarci, scoprendo poi che quello che ho pensato giudicando, non era vero niente (A., ripetente di Padova).

L'attività di sociodramma secondo me aveva come obiettivo migliorare il rapporto tra di noi e cosa faccio io per migliorare la classe. Questa attività mi potrà servire anche in futuro, sulla relazione con la gente e mettersi nel ruolo di un'altra persona (H., studentessa immigrata).

[...] per conoscerci bene e fare in modo di aprirci senza avere paura, di fidarsi delle persone [...] abbiamo parlato di bullismo e ho pensato a tutte le cose che mi sono successe in questi anni e ho avuto dei momenti di debolezza. Era anche un modo di fare amicizia con tutti. A me è servito molto, perché ho avuto una opportunità unica per confidarmi con tutti e ho capito che tutti noi abbiamo delle maschere che fanno fatica ad andare via, per la mancanza di fiducia. È stata una esperienza bellissima, perché adesso sono più aperta e ottimista, con tutti e anche con me stessa. [...] Ho capito di essere me stessa nella vita di tutti i giorni [...] (D., studentessa che viveva in comunità e che seguiva una programmazione per obiettivi minimi).

Il sociodramma mi ha lasciato un po' di felicità, perché quando abbiamo parlato di bullismo, alcune persone si sono rese conto che mi trattavano come se non avessi nessuna qualità e si sono scusate. Il sociodramma ha lasciato nella mia vita della positività, perché cercando di capire le mie insicurezze, sto cercando di migliorare, anche se con difficoltà (P., studentessa immigrata).



Quest'attività è stata fatta per rafforzare il rapporto tra di noi, grazie a vari esperimenti sociali che ci hanno permesso di conoscerci meglio, sia a livello collettivo che individuale (N., studente ripetente di Padova).

Anche se non è possibile, in questa sede, riportare i commenti di ogni studente, si può comunque affermare che generalmente hanno partecipato con entusiasmo al percorso sociodrammatico e che ha avuto effetti positivi a livello individuale e di classe. Il sociodramma ha rappresentato una opportunità di esplorazione di sé e di ascolto dell'altro, ha consentito un abbassamento dei livelli di ansia e un aumento delle dimensioni di spontaneità, creatività e autostima (Boria, 2005), come ci si attendeva in fase di progettazione.

Un'atmosfera scolastica di benessere e reciproco rispetto, in cui gli studenti percepiscano di essere delle "persone" e non soltanto oggetto di valutazione, favorisce l'apprendimento e contribuisce a prevenire l'abbandono scolastico.

Conclusioni

Nel presente scritto si sono prese in considerazione cause e strategie di prevenzione in riferimento alla questione dell'abbandono scolastico prematuro, nella consapevolezza che si collocano dentro e fuori la scuola: non solo gli studenti con difficoltà di apprendimento sono coinvolti in questo problema, ma anche coloro che si trovano a disagio con docenti e compagni nell'ambiente scolastico. Il focus di questo lavoro riguarda il sociodramma come possibile metodo che, contribuendo al miglioramento del clima scolastico, favorisce l'inclusione e, quindi contrasta l'abbandono precoce. Ogni strategia educativa ha successo in un contesto costruttivo, dove l'organizzazione dell'insegnamento, i rapporti fra scuola e famiglia, la vita quotidiana siano indirizzate al benessere dei soggetti, all'incremento della loro creatività e parallelamente ad una riduzione dei livelli di ansia.

Grazie all'uso del sociodramma, che implica un clima di non giudizio, gli studenti con diverse abilità, talenti, condizioni sociali, possono imparare a gestire meglio le difficoltà emotive e relazionali ed entrare maggiormente in contatto con i propri vissuti, assumendo consapevolezza dell'originalità e importanza del proprio contributo alla co-costruzione della conoscenza e imparando ad ascoltare e a rispettare gli apporti degli altri (anche degli "altri insegnanti"), i loro vissuti ed emozioni.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer.
- Ainscow M., Barrs D. & Martin J. (1998). Taking school improvement into the classroom. *Improving Schools*, 1, 3, 43-48.
- Bonato F. (2010). Te sei normale? Teatro sociale e psicodramma: storia, riflessioni e progetti. *Quaderni AIPsiM*, 1-2.
- Bonato F. (2016). *Emozioni sulla scena. Educazione emotiva a teatro*. Trento: Erickson.
- Booth T. & Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

- Booth T. & Ainscow M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Boria G. (1983). *Tele. Manuale di Psicodramma Classico*. Milano: FrancoAngeli.
- Boria G. (1991). *Spontaneità e incontro nella vita e negli scritti di J. L. Moreno*. Padova: Upsel.
- Boria G. (1997). *Lo psicodramma classico*. Milano: FrancoAngeli.
- Boria G. (2005). *Psicoterapia psicodrammatica. Sviluppi del modello moreniano nel lavoro terapeutico con gruppi di adulti*. Milano: FrancoAngeli.
- CEDEFOP (2013). *Evitare l'abbandono scolastico dei giovani: alla ricerca di una strategia che funzioni*. Nota informativa.
- Civettini C. (2017). *Il successo formativo all'università: ostacoli e ricerca di soluzioni*. Trento: Università degli Studi di Trento, Dipartimento di Lettere e Filosofia.
- Commissione Europea (2018). *Proposal for a Council Recommendation on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching*. Brussels.
- Codato M., Testoni I. & Ronzani S. (2012). Analysis of a meeting of sociodrama on the representation of the ideal woman. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, XVII, 2.
- Codato M., Testoni I., Guglielmin M. & Armenti A. (2012). Overcoming female subordination. An educational experiment changes the levels of non-attachment and objectification in a group of female undergraduates. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, XVII, 1.
- Commissione Europea (2013). *Early School Leaving. Report of the conference of the European Network of Education Councils*. Vilnius: DG Education and Culture.
- Consiglio dell'Unione Europea (2011). *Progetto di conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'istruzione e della formazione nell'attuazione della strategia Europa 2020*.
- Diatkine R. & Valentin E. (1990). In S. Lebovici et alii (eds.), *Le fobie scolastiche dei bambini più grandi e degli adolescenti. Trattato di psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 2, Roma: Borla.
- Dotti L. (2013). *La forma della cura. Tecniche socio e psicodrammatiche nella formazione degli operatori educativi e della cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Farrell P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4, 2, 153-162.
http://www.intesasanpaoloformazione.it/wp-content/uploads/2015/12/QPA_italiano.pdf.
- Hilgard E. R. (1980). The trilogy of mind: Cognition, affection, and conation. *Journal of the History of Behavioral Sciences*, 16, 107-117.
- INDIRE: <http://www.indire.it/2016/03/25/dispersione-scolastica-in-italia-abbandono-precoce-scende-al-15/>. Consultato il 30 aprile 2018.
- Ismu processing data MIUR ASTAT http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf, p. 19).
- Kellermann P. F. (2007). *Sociodrama and Collective Trauma*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- King N. J. & Bernstein G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40 (2), 197-205.
- Macri F. (2016). *Dalla dispersione scolastica al successo formativo*. http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/05/Q_Eurydice_31.pdf.
- MIUR, Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015 http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf, p. 88.
- MIUR, Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2016/2017 http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0, p. 23.
- MIUR, Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana; Documento di indirizzo: http://www.corriere.it/scuola/ritorno-a-scuola/cards/eurostat-dispersione-scolastica-italia-cala-ma-non-abbastanza/obiettivo-europeo_principale.shtml. Consultato il 30 aprile 2018.
- OECD (2015). *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*. Paris: OECD Publishing.
- Politi M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Trento: Erickson.
- Vislie L. (2002). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 1, 17-36.
- Wiener R., Adderley D. & Kirk K. (eds.) (2011). *Sociodrama in a Changing World*. UK.
- Winnicott D.W. (1984). *Deprivation and Delinquency*. London: Tavistock Publications.
- Telesco G. A. (2006). Using sociodrama for radical pedagogy: methodology for education and change. *Radical Pedagogy*, 8(2), 1.