

Quando la Storia prende vita: donne, teatro e narrazione per una didattica che emoziona

When history comes to life: women, theater, and storytelling for emotional teaching

Mariasole Nigro

Docente di Scuola Secondaria di Secondo grado, Padova. Esperta di teatro educativo, nigromariasole@gmail.com

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Questo contributo propone un percorso didattico che intreccia teatro e riscoperta delle figure femminili nella Storia, con l'intento di rendere l'insegnamento della disciplina nella scuola secondaria di primo grado più vivo, partecipato e profondamente coinvolgente. L'obiettivo è duplice: riportare alla luce le protagoniste spesso dimenticate del passato e offrire agli studenti un'esperienza storica capace di parlare al cuore, oltre che alla mente. Attraverso l'approccio del *Drama in Education* – in particolare le strategie del *Teacher in Role* e del *Mantle of the Expert* – l'aula si trasforma in uno spazio teatrale in cui le donne della storia, attraverso l'interpretazione dell'insegnante, entrano in scena, si raccontano e interagiscono con la classe. Figure come Giovanna d'Arco, Elisabetta I o Maria Antonietta emergono dai margini dei manuali per restituire il proprio punto di vista e accendere nuove riflessioni. Il teatro diventa così il mezzo per ascoltare voci storiche, comprenderne i contesti, sentirne il battito umano. Non si tratta soltanto di imparare la Storia, ma di viverla: il corpo della docente diventa memoria incarnata; gli studenti si fanno esploratori di documenti, interpreti di personaggi, costruttori di senso. Ogni lezione si trasforma in una "lezione-spettacolo", capace di emozionare, stimolare il pensiero critico e lasciare tracce durature. Questa proposta mostra come il linguaggio teatrale possa arricchire la didattica storica: non solo restituisce visibilità a esperienze troppo a lungo trascurate, ma invita a una narrazione più ampia, plurale e consapevole. Raccontare la storia attraverso il punto di vista delle donne, oggi, significa offrire a tutti e a tutte la possibilità di sentirsi parte di un racconto condiviso, che accoglie la complessità e restituisce valore alle differenze.

KEYWORDS

Educational theatre; *Drama in Education*; Inclusion; Experiential learning; Active teaching
Teatro educativo; *Drama in Education*; Inclusion; apprendimento esperienziale; didattica attiva

This paper presents an educational approach that intertwines theatre and the rediscovery of female figures in history, aiming to make the teaching of this subject in lower secondary school more vivid, participatory and deeply engaging. The goal is twofold: to bring to light the often-forgotten women of the past and to offer students a historical experience that speaks to the heart as well as the mind. Through the *Drama in Education* methodology – particularly the strategies of *Teacher in Role* and *Mantle of the Expert* – the classroom is transformed into a theatrical space where women from history, through the teacher's performance, come on stage, share their stories and interact with the class. Figures such as Joan of Arc, Elizabeth I and Marie Antoinette step out from the margins of textbooks to offer their perspectives and spark new reflections. Theatre thus becomes a tool for hearing historical voices, understanding their contexts and feeling their human resonance. This is not merely about learning history but about living it: the teacher's body becomes an embodied memory; students become explorers of documents, interpreters of characters and creators of meaning. Each lesson turns into a lesson-performance, capable of stirring emotions, stimulating critical thinking and leaving a lasting impression. This experience demonstrates how theatrical language can enrich the teaching of history: it not only restores visibility to long-neglected experiences but also invites a broader, more inclusive and conscious form of storytelling. Telling history through women's perspectives today means offering everyone the chance to feel part of a shared narrative – one that embraces complexity and gives value to differences.

Citation: Nigro M. (2025). Quando la Storia prende vita: donne, teatro e narrazione per una didattica che emoziona. *Women & Education*, 3(6), 112-117

Corresponding author: Mariasole Nigro | nigromariasole@gmail.com

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-III-06-25_19

Submitted: October 21, 2025 • **Accepted:** November 20, 2025 • **Published:** December 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Perché insegnare Storia attraverso il Teatro

L'insegnamento della Storia alla scuola secondaria di primo grado rappresenta un'occasione privilegiata per coinvolgere gli studenti in una complessa e appassionante trama di vicende umane ed emozioni. Lo studio del passato non si riduce, infatti, a una mera sequenza cronologica di date ed eventi, ma si configura come un'indagine sulle esperienze, le relazioni e le biografie di coloro che hanno contribuito a costruire il mondo contemporaneo. In tale prospettiva, gli alunni vengono guidati a instaurare un dialogo personale e riflessivo con la dimensione storica, sviluppando così competenze critiche e consapevolezza civica.

L'uso del linguaggio teatrale in classe si colloca all'incrocio tra pedagogia narrativa, educazione emotiva e didattica cooperativa. Il *Drama in Education*, nelle declinazioni proposte da Heathcote e Bolton (1995) e da O'Neill (1995), offre cornici metodologiche che consentono di trasformare l'aula in uno "spazio possibile", in cui gli studenti esplorano situazioni storiche assumendo ruoli, punti di vista e responsabilità¹. La centralità delle dimensioni emotive e relazionali, evidenziata dagli studi sull'intelligenza emotiva (Goleman, 2001) e sulle competenze socio-emotive (Nigro, 2024), dialoga con le teorie delle intelligenze multiple (Gardner, 2013): il teatro permette di valorizzare canali espressivi corporei, linguistici e interpersonali, spesso poco attivati nelle lezioni frontali. Parallelamente, i contributi sulla didattica metacognitiva mostrano come la riflessione guidata sulle proprie strategie di apprendimento favorisca l'autoregolazione e la consapevolezza del proprio modo di studiare (Borkowski, Muthukrishna, 2011).

Sul versante della pedagogia teatrale, la letteratura italiana ha approfondito il ruolo del teatro nei contesti formativi, evidenziandone la funzione di mediazione tra esperienza, narrazione e costruzione di sé (Buccolo, Mongili, Tonon, 2012; Cappa, 2016; D'Ambrosio, 2015). In tale quadro, le lezioni-spettacolo qui descritte si collocano come dispositivo didattico e pedagogico che integra i principi del *Drama in Education* (*Teacher in Role*, *Mantle of the Expert*), il *Cooperative Learning*, la valutazione autentica, i processi metacognitivi e un'attenzione alla figura della donna nella storia. La valorizzazione delle figure femminili nella narrazione storica costituisce l'asse trasversale dell'intero percorso. Il teatro diventa così luogo di rielaborazione critica degli stereotipi di genere e di decostruzione dei canoni storiografici tradizionali, restituendo visibilità a biografie spesso marginalizzate e contribuendo alla formazione di una coscienza storica sensibile alle differenze.

2. Il *Teacher in Role* e la cornice narrativa

La lezione-spettacolo si basa su una strategia centrale del *Drama in Education*, il *Teacher in Role*, in cui l'insegnante si immedesima in un personaggio per coinvolgere la classe nell'improvvisazione; non si tratta semplicemente di una performance fine a sé stessa, ma di un approccio educativo in cui il/la docente, pur mantenendo il controllo pedagogico, entra nei panni di una figura storica per guidare il processo di apprendimento all'interno della narrazione stessa.

Perché questa tecnica funzioni, è indispensabile costruire una cornice narrativa solida, un contesto storico-simbolico credibile che dia senso all'ingresso del personaggio. È decisiva, dunque, la presenza di un *pre-testo* (uno spunto iniziale, una situazione problematica, un documento) da cui far scaturire l'azione. Nei limiti del possibile, si può anche *teatralizzare* l'ambiente di apprendimento per aumentare la verosimiglianza e facilitare l'immersione.

Nel corso dell'anno scolastico 2023/2024, in alcune classi della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo di Lozzo Atestino, sono state realizzate lezioni-spettacolo dedicate a figure femminili quali Giovanna d'Arco, Maria Antonietta, Elisabetta I d'Inghilterra, ma anche protagoniste meno note nei curricula tradizionali, come Ada Lovelace. L'attenzione alle biografie femminili si inserisce in una prospettiva che mira a rendere visibili le asimmetrie di potere e le forme di esclusione simbolica che attraversano la storia (Burgio, Lopez, 2023).

Nel presente contributo viene descritta, in particolare, la struttura della lezione-spettacolo su Elisabetta I, realizzata in una classe seconda di scuola secondaria di primo grado, assumendola come caso esemplare per discutere implicazioni didattiche, valutative e di genere.

1 In ambito italiano, tale prospettiva si intreccia con la riflessione sul teatro come dispositivo pedagogico (Riva, 2006) e sulla natura performativa dell'azione didattica (Rivoltella, 2021).

3. Un esempio di lezione-spettacolo: Elisabetta I, regina d'Inghilterra

3.1 Il pre-testo: costruire l'attesa

Alcuni giorni prima dell'ingresso di Elisabetta I in aula, agli studenti è stato presentato un elemento narrativo chiave: una locandina. Curato con attenzione in ogni dettaglio – dal linguaggio utilizzato al design grafico – il volantino annunciava la visita eccezionale di una figura storica di primo piano, la regina Elisabetta I, pronta a rilasciare un'intervista esclusiva a un gruppo selezionato di giovani giornalisti. La classe è stata invitata a prepararsi assumendo il ruolo di esperti e reporter storici, in linea con la strategia del *Mantle of the Expert*: gli alunni, considerati come membri di una redazione qualificata, sono stati responsabilizzati rispetto al compito specifico. In termini motivazionali, la costruzione dell'attesa ha attivato forme di partecipazione intrinseca e senso di autoefficacia.

3.2 Introduzione ai contenuti: studio delle informazioni in contesto di *Cooperative Learning* e consegna della scheda guida

Nella fase preparatoria è stato, inoltre, avviato un primo approccio ai contenuti che sarebbero poi stati narrati da Elisabetta I durante la performance vera e propria. La classe è stata divisa in piccoli gruppi di lavoro per favorire un ambiente di apprendimento collaborativo. A ciascun gruppo sono stati assegnati materiali specifici da studiare, tra cui video tematici accuratamente selezionati su argomenti chiave, estratti di fonti storiche scelti dall'insegnante e pagine pertinenti del libro di testo. Ogni gruppo ha avuto il compito di analizzare e approfondire i materiali assegnati, utilizzando i quaderni per prendere appunti e per mettere in evidenza le informazioni più importanti. Questa fase preliminare è stata essenziale per fornire agli studenti una base di conoscenze solida sui contenuti della lezione-spettacolo.

Successivamente, ciascun gruppo ha presentato al resto della classe quanto appreso dallo studio dei materiali proposti. Gli altri gruppi hanno ascoltato e preso appunti, arricchendo così la comprensione complessiva degli argomenti in esame. Durante questa fase di condivisione, è stata distribuita a tutti i discenti una scheda guida – un vero e proprio framework concettuale dei passaggi chiave – che ha funzionato da bussola per orientarsi tra i contenuti. La scheda si è rivelata decisiva soprattutto il giorno della lezione-spettacolo: indossato il Mantello dell'Esperto, gli studenti sono entrati in gioco come giornalisti e, grazie agli appigli forniti dalla scheda, hanno saputo costruire e porre alla Regina domande mirate durante l'intervista.

3.3 L'aula come spazio scenico

Il giorno della lezione-spettacolo, l'aula – con semplici e piccoli accorgimenti – è stata trasformata in un ambiente scenico coerente con il contesto narrativo precedentemente introdotto: è diventata una sala stampa allestita per un'intervista esclusiva (in alternativa, sarebbe potuta diventare la redazione temporanea di una prestigiosa rivista storica). Questa trasformazione spaziale svolge un ruolo cruciale: segnala agli studenti che stanno entrando in una dimensione diversa dalla routine scolastica abituale e li aiuta a sospendere l'incredulità, favorendo l'immersione nell'esperienza educativa. I banchi, per esempio, sono stati raggruppati in isole per incoraggiare lo scambio di idee e l'osservazione mirata del personaggio storico. Su ogni banco sono stati predisposti strumenti come block-notes per gli appunti o i quaderni degli studenti, insieme alle penne, per prendere nota durante l'intervista. Per creare un senso di attesa e di concentrazione, le imposte delle finestre sono state socchiuse; un breve brano musicale introduttivo ha segnato l'inizio dell'evento (questi elementi concorrono a rendere tangibile il passaggio dall'ordinario contesto scolastico a uno spazio-tempo simbolico, nel quale l'apprendimento è arricchito da emozione, partecipazione e immaginazione)². Gli studenti, calati nei panni di cronisti storici, sono diventati partecipanti attivi di un'esperienza significativa, pronti a confrontarsi con il passato.

3.4 Il giorno della lezione-spettacolo e la preparazione dell'insegnante prima del *Teacher in Role*

La lezione-spettacolo è stata idealmente collocata in un tempo storico preciso (tra il 1600 e il 1603) e in uno spazio altrettanto ben definito (una sala stampa). Gli studenti hanno assunto il ruolo di giornalisti della rivista fittizia *Drama&History*, invitati ad assistere a un'intervista esclusiva con la regina Elisabetta I qualche anno prima della

2 Tale trasformazione spaziale, come sottolineato anche dagli studi di Carlomagno sulle potenzialità didattiche delle arti sceniche (2020), contribuisce a creare le condizioni per un coinvolgimento cognitivo ed emotivo più profondo.

sua morte. L'insegnante ha assunto il ruolo della regina, ispirandosi ai ritratti storici degli ultimi anni di vita del personaggio e utilizzando oggetti simbolici come una corona e una gorgiera realizzate con materiali poveri e di riciclo, insieme a cipria bianca per il viso. La preparazione della docente ha richiesto una documentazione accurata su biografia, contesto storico, relazioni internazionali, conflitti militari e mecenatismo culturale.

La giornata della lezione-spettacolo è stata suddivisa in tre parti distinte:

1. Monologo iniziale: Elisabetta I ha ripercorso la propria vita e le principali tappe del regno, con attenzione ai nodi di genere (il rapporto con il potere maschile delle corti europee). Gli studenti, nei panni di giornalisti, hanno preso appunti servendosi della scheda guida.
2. Intervista: gli alunni hanno rivolto domande alla regina, sollecitando approfondimenti su temi storici e biografici.
3. Debriefing finale: conclusa la performance, l'insegnante è uscita dal ruolo e ha guidato un confronto metariflessivo sull'esperienza.

3.5 Le domande

Dopo il breve intervento di Elisabetta I, dunque, gli studenti, nei panni di giornalisti della rivista immaginaria *Drama&History*, hanno iniziato a interagire con la regina attraverso una serie di domande elaborate durante il lavoro dei giorni precedenti e ispirate dal monologo.

I quesiti hanno toccato vari aspetti della vita della sovrana, pubblici e privati. Ad esempio: «Vostra Maestà, quale considerate il vostro più grande risultato politico?» oppure «Come avete vissuto la scelta – o la condizione – di non sposarvi mai?».

Le risposte, formulate in ruolo, hanno permesso di approfondire il contesto dell'Inghilterra elisabettiana, ma anche di problematizzare rappresentazioni stereotipate della donna nella storia.

3.6 Il debriefing

Al termine dell'intervista a Elisabetta I, la docente è uscita dal ruolo della regina (*Teacher in and out of role*), tornando alla figura dell'insegnante. È stata, quindi, avviata una sessione di debriefing, fondamentale per rielaborare l'esperienza. È stato chiesto ai discenti che cosa avessero imparato dall'attività, quali aspetti li avessero colpiti di più e in che modo l'incontro con il personaggio storico avesse contribuito alla loro comprensione dell'età elisabettiana. Questo momento conclusivo ha aiutato a consolidare le conoscenze e a rafforzare la consapevolezza del percorso di apprendimento.

3.7 L'articolo di giornale

Nei giorni successivi alla lezione-spettacolo, gli alunni – organizzati in coppie o in piccoli gruppi in *Cooperative Learning* – hanno lavorato alla stesura di un articolo di giornale per la rivista immaginaria *Drama&History*, che raccontasse l'esperienza dell'intervista alla regina Elisabetta I. L'obiettivo dell'attività è stato quello di consolidare le conoscenze acquisite e sviluppare competenze legate alla scrittura, all'elaborazione critica delle informazioni e alla collaborazione tra pari.

Per redigere i loro articoli, gli studenti hanno fatto riferimento agli appunti presi nelle varie fasi del progetto: dalla fase preparatoria, in cui hanno studiato a partire da fonti storiche proposte dalla docente, fino all'intervista vera e propria, durante la quale hanno ascoltato il racconto della regina e annotato le sue risposte. Nella produzione scritta, i discenti hanno avuto il compito di riportare le domande più significative, le risposte più sorprendenti e i momenti più intensi o curiosi dell'intervista, commentandoli e collocandoli all'interno di un quadro storico coerente. Sono stati, inoltre, invitati a includere riflessioni personali su ciò che li aveva colpiti maggiormente o brevi confronti tra passato e presente. Nella stesura dell'articolo, gli studenti hanno dovuto considerare e rispettare le caratteristiche della scrittura giornalistica (affrontate e studiate in un momento precedente alla realizzazione del percorso di apprendimento su Elisabetta I). Come appare evidente, una lezione di questo tipo non solo integra metodologie diverse, ma connette anche ambiti disciplinari differenti – in questo caso, Storia e Italiano.

4. Valutazione autentica

Al termine di tutti i passaggi della lezione-spettacolo su Elisabetta I, è stata prevista anche una fase valutativa articolata in tre parti:

1. Valutazione del processo di apprendimento attraverso una rubrica di processo, progettata per valutare il livello di partecipazione e di coinvolgimento degli studenti sia durante la lezione-spettacolo sia nella successiva fase di scrittura collaborativa dell'articolo. È importante ricordare che, per un'attività di apprendimento come quella descritta, la valutazione deve tenere conto non solo dei contenuti appresi e della qualità dell'articolo di giornale (rubrica di prodotto), ma anche delle competenze trasversali coinvolte come, in questo caso, la partecipazione attiva alla performance, l'immedesimazione nel ruolo di giornalista, la collaborazione all'interno del gruppo, le competenze nella scrittura collaborativa.
2. Valutazione dell'articolo di giornale attraverso una rubrica di prodotto. La valutazione ha considerato diversi criteri chiave per garantire un lavoro di qualità, non solo dal punto di vista dei contenuti, ma anche sotto il profilo linguistico e stilistico: accuratezza storica e contestualizzazione, completezza delle informazioni, coerenza e coesione testuale, corretto uso del lessico, dell'ortografia e della morfosintassi.
3. Autovalutazione dei discenti.

I criteri di ciascuna rubrica sono stati condivisi con gli studenti prima dell'avvio dell'attività; le rubriche sono state, dunque, co-costruite con gli alunni.

4.1 Autovalutazione degli studenti

Al termine dell'attività, ogni studente è stato invitato a compilare una scheda di autovalutazione personale. Questo momento di riflessione ha rappresentato un passaggio cruciale per promuovere la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e per incoraggiare un'analisi critica dell'esperienza appena vissuta.

La scheda conteneva una serie di domande guida che hanno aiutato gli alunni a esprimere le proprie impressioni. Tra queste: «Quanto mi sono sentito/a coinvolto/a nel ruolo assegnato?», che ha invitato a riflettere sull'immersione e sull'impegno durante la performance; «Che cosa ho imparato sulla figura storica con la quale ho interagito?», per focalizzarsi sulle conoscenze acquisite e sulla comprensione del contesto storico; «Come ho collaborato con il mio gruppo?», che ha permesso di valutare la qualità del lavoro di squadra e le abilità di cooperazione; «Di che cosa sono più orgoglioso/a rispetto al mio contributo?», una domanda che ha stimolato il riconoscimento delle proprie competenze e dei propri punti di forza; e, infine, «Che cosa potrei migliorare in futuro?», per favorire un'autocritica costruttiva e pianificare possibili strategie di miglioramento per esperienze analoghe.

Dall'analisi qualitativa delle risposte sono emersi alcuni elementi ricorrenti:

- un alto livello di coinvolgimento emotivo e di empatia col personaggio storico;
- una percezione di maggiore chiarezza rispetto alla cronologia e al significato di alcuni eventi storici;
- una crescente consapevolezza del ruolo di Elisabetta I nella storia, come donna e regina;
- la percezione che il lavoro di gruppo abbia facilitato l'assunzione di responsabilità e la distribuzione dei compiti.

I feedback degli studenti hanno rappresentato anche uno strumento di retroazione per l'insegnante, utile per calibrare future esperienze drammatiche in direzione di una sempre maggiore inclusività (Nigro, 2024).

5. La lezione-spettacolo: un approccio esperienziale e inclusivo all'apprendimento

Le lezioni-spettacolo si configurano come un dispositivo pedagogico complesso, capace di incidere profondamente sui processi di apprendimento, di motivazione e di costruzione identitaria degli studenti. La loro efficacia risiede nella natura esperienziale e partecipativa, che integra dimensioni cognitive, emotive e relazionali, promuovendo un apprendimento significativo.

Sul piano cognitivo, tale approccio consente di rievocare eventi e contesti della storia con maggiore precisione, profondità e consapevolezza critica. Gli alunni, infatti, non si limitano alla ricezione passiva dei contenuti, ma ne diventano co-costruttori, interpretando ruoli, voci e punti di vista differenti. L'immedesimazione e la drammatiz-

zazione ampliano la capacità di comprensione storica, facilitano la memorizzazione e favoriscono la rielaborazione personale del sapere³.

Particolare rilievo assume, in questo contesto, la valorizzazione delle figure femminili e la loro restituzione all'interno di un discorso storico più completo e plurale. L'utilizzo del linguaggio teatrale nei processi di insegnamento e apprendimento può, quindi, offrire l'opportunità di riportare alla luce biografie, esperienze e contributi di donne che la storiografia tradizionale ha spesso reso invisibili. Tale scelta produce un impatto formativo profondo e permette di decostruire stereotipi di genere. Dal punto di vista emozionale ed empatico, la messa in scena e l'interpretazione delle esperienze femminili generano un coinvolgimento affettivo di notevole intensità. La dimensione emotiva, lungi dall'essere accessoria, agisce come potente catalizzatore cognitivo: l'identificazione con le protagoniste e la condivisione delle loro vicende rendono l'apprendimento più profondo. In tal senso, la pedagogia delle emozioni si intreccia con l'educazione alla parità di genere, contribuendo alla formazione di soggetti capaci di riconoscere e valorizzare la complessità dell'esperienza umana in tutte le sue sfumature.

Dal punto di vista motivazionale, l'approccio performativo genera un interesse autentico e intrinseco verso la disciplina, stimolando la curiosità epistemica e il desiderio di approfondire in autonomia. Sul piano relazionale, l'integrazione con la metodologia del *Cooperative Learning* favorisce dinamiche di collaborazione, ascolto e negoziazione, incoraggiando la costruzione di una comunità di apprendimento fondata su rispetto, equità e inclusione. Infine, la dimensione metacognitiva – attraverso momenti di riflessione, autovalutazione e analisi del proprio percorso – permette ai discenti di sviluppare consapevolezza rispetto ai propri processi cognitivi ed emotivi.

Le lezioni-spettacolo possono offrire un'alternativa vivace, coinvolgente e profondamente trasformativa per l'insegnamento della storia. Non richiedono strumenti complessi o grandi risorse economiche: bastano un insegnante disposto a uscire dalla propria zona di comfort, uno spazio fisico capace di cambiare funzione – un'aula che diventa palcoscenico – e studenti pronti a sospendere l'incredulità, a uscire per un momento dai ruoli consueti e a lasciarsi coinvolgere emotivamente e intellettualmente.

Insegnare la storia attraverso il teatro non è un espediente didattico né una semplice strategia di intrattenimento, ma un ritorno all'essenza più autentica del sapere storico: raccontare il passato per comprenderlo, metterlo in scena per percepirne la presenza, viverlo – anche solo per la durata di una lezione – per imparare a modellare consapevolmente il futuro. Significa riscoprire la dimensione narrativa e umana della storia, restituendole voce, corpo e presenza – trasformando date, eventi e personaggi in esperienze tangibili, emozioni condivise e riflessioni profonde.

Riferimenti bibliografici

- Borkowski J.G., Muthukrishna N. (2011). *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Buccolo M., Mongili S., Tonon E. (2012). *Teatro e formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Burgio G., Lopez A.G. (a cura di) (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.
- Carlomagno N. (2020). Le potenzialità didattiche delle arti sceniche. *Education Sciences & Society*, 11(1), pp. 346–359.
- Cappa F. (2016). *Formazione come teatro*. Milano: Raffaello Cortina.
- D'Ambrosio M. (2015). *Teatro come pratica pedagogica. Ricerca-azione per la formazione al Teatro-Scuola*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Freire P. (1973). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Seabury Press.
- Gardner H. (2013). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli (traduzione italiana di L. Sosio).
- Goleman D. (2001). *Intelligenza emotiva*. Milano: BUR.
- Heathcote D., Bolton G. (1995). *Drama for Learning. Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann Press.
- Nigro M. (2024). Emozioni in scena: il ruolo del Drama in Education nello sviluppo delle competenze socio-emotive. *Professione EF. Educatori, docenti e formatori. Rivista sul Portafoglio di competenze socio-emotive nei processi educativi*, n. 3. Roma: NeP.
- O' Neill C. (1995). *Drama Worlds: A framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann Press.
- Riva M. (2006). Il teatro come dispositivo pedagogico. In C. Covato (a cura di), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate* (pp. 115–140). Milano: Guerini.
- Rivoltella P.C. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*. Brescia: Morcelliana Scholé.

3 L'immedesimazione in ruolo ha consentito di esplorare altri punti di vista, in linea con le teorie che evidenziano la natura coesistente del rapporto tra esperienza formativa e teatralità (Cappa, 2016; Carlomagno, 2020).