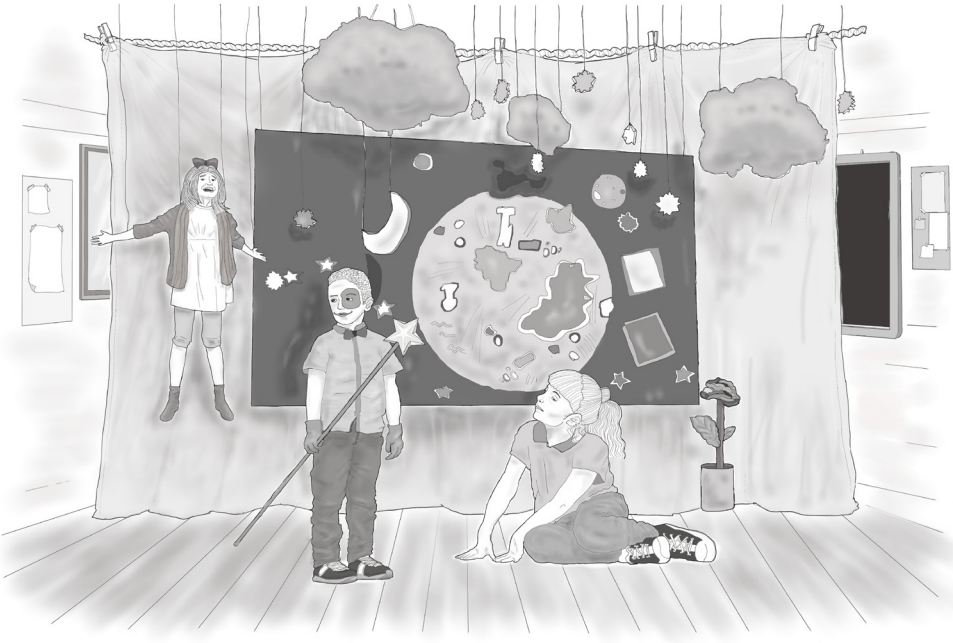
I QUADERNI DELLE PICCOLE SCUOLE
Anno 2022 - Quaderno N. 10 - Strumenti

10
2022

Tra banchi e palcoscenico. Percorsi di teatro educazione nell'esperienza delle piccole scuole elbane

Claudia Chellini, Caterina Librandi, Rosalia Delogu e Gaetano Oliva

Storie ☐
Strumenti ■
Studi ☐



Tra banchi e palcoscenico: educazione teatrale a scuola

PICCOLE SCUOLE
TRAME SOCIALI IN RETE

INDIRE ISTITUTO NAZIONALE DOCUMENTAZIONE INNOVAZIONE RICERCA EDUCATIVA

Autori: *Claudia Chellini, Caterina Librandi, Rosalia Delogu, INDIRE*
Gaetano Oliva, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Responsabile della collana e referente del gruppo di ricerca "Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole": *Giuseppina Rita Jose Mangione, INDIRE*

Il Comitato tecnico Scientifico per i Quaderni delle Piccole scuole è composto da: **Cosetta Lodi**, Presidente della Casa delle Arti e del Gioco-Mario Lodi, **Francesco Tonucci**, Ricercatore ISTC/CNR, Presidente del Comitato Nazionale per le celebrazioni del centenario della nascita di Lodi, **Palmira Maccarini**, ha fatto parte del gruppo di lavoro della "Biblioteca di Lavoro"; **Juri Meda**, Professore Associato Università di Macerata e Segretario del Comitato nazionale per le celebrazioni del centenario della nascita di Mario Lodi; **Franco Lorenzoni**, Maestro Casa Laboratorio Cenci, **Maria Rosaria Di Santo** Responsabile del gruppo nazionale e di progetto "Storia e Territorio" del Movimento di Cooperazione Educativa; **Barbara Balconi**, Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli studi di Milano Bicocca; **Francesca Davida Pizzigoni**, Ricercatrice presso l'INDIRE, **Laura Parigi**, Ricercatrice presso Indire, **Giuseppina Rita Jose Mangione**, Primo Ricercatore presso INDIRE - Responsabile della Struttura di Ricerca "Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole" e del Movimento Nazionale delle Piccole Scuole.

Coordinamento grafico: *Giuseppe Lucchese, INDIRE*

Redazione: *Assunta Gambale, INDIRE*

Comunicazione web: *Michele Squillantini, INDIRE*

Grafica: *Paolo Curina con la collaborazione di Martina Trevisani*

Illustrazioni: *Andrea Paoli, INDIRE*

I QUADERNI DELLE PICCOLE SCUOLE • STRUMENTI
N. 10/2022, Copyright 2022 INDIRE

ISBN/A 979-12-80706-27-0

Si ringraziano Rossana Pierella e Simona Sabbioni (docenti presso l'Istituto Comprensivo "G. Carducci" di Porto Azzurro), Anna Bulgaresi (docente presso l'Istituto Comprensivo Statale "G. Giusti" di Campo nell'Elba) e Francesca Ria, attrice e formatrice teatrale.

Stampato e pubblicato online sul sito del Movimento delle Piccole Scuole
piccolescuole.indire.it - *giugno 2022*

INDIRE ISTITUTO NAZIONALE DOCUMENTAZIONE INNOVAZIONE RICERCA EDUCATIVA

REGIONE TOSCANA

L'esperienza descritta nel quaderno è stata condotta nell'ambito della collaborazione scientifica e metodologica tra Indire e Regione Toscana per la realizzazione del progetto "La piccola scuola elbana come scuola della comunità" – CUP: B92F20000330002

La *Biblioteca di Lavoro* è stata un'opera editoriale unica e innovativa voluta e diretta da Mario Lodi, realizzata fra il 1971 e il 1979 da un gruppo di educatori composto da Fiorenzo Alfieri, Francesca Colombo, Tullio De Mauro, Caterina Foschi Pini, Alberto Gianola, Angelica Gianola, Roberto Lanterio, Palmira Maccarini, Luciano Manzuoli, Gioacchino Maviglia e Francesco Tonucci.

L'idea nasceva come progetto didattico alternativo al libro di testo unico. In un formato studiato attentamente per una indispensabile funzionalità, 80 volumetti fra "Documenti", "Letture" e "Guide", oltre a 68 schede, offrivano idee, spunti e strumenti operativi agli insegnanti, lasciando loro la più ampia libertà di scelta per operare secondo le esigenze della propria classe.

Una vera e propria enciclopedia delle esperienze didattiche più significative compiute in Italia. Un repertorio di consultazione dal quale insegnanti, genitori e ragazzi potevano prendere spunto per attuare, in qualsiasi situazione geografica e sociale, attività alternative alla scuola trasmissiva attraverso una metodologia articolata in strumenti per concreti e organici interventi didattici.

Mario Lodi e i suoi collaboratori volevano aiutare insegnanti e famiglie a conoscere il bambino e il bambino a conoscere se stesso e gli altri.

Tutti vogliamo una scuola migliore, umana e scientificamente corretta, che parta dall'esperienza del bambino per capire il mondo in cui viviamo. La *Biblioteca di Lavoro* aiutava a farlo.

Cosetta Lodi
Presidente della Casa delle Arti e del Gioco - Mario Lodi
http://www.casadelleartiedelgioco.it

A tanti anni di distanza dall'esperienza della *Biblioteca di Lavoro*, è ancora vivo il desiderio di costruire una scuola migliore. Ma ancora oggi, e forse più di allora, è forte la resistenza della scuola trasmissiva, radicata nelle pratiche e nell'immaginario come "scuola normale".
L'INDIRE ha il compito di dare sostegno e visibilità alle ricerche degli insegnanti che cercano di "traghettare la didattica verso proposte, organizzazioni, ambienti di apprendimento che valorizzino l'autonomia e la responsabilità degli allievi e siano capaci di sviluppare conoscenze e abilità significative e competenze durevoli" (*Indicazioni Nazionali. Nuovi scenari,* 2017).
Gli strumenti operativi della *Biblioteca di Lavoro* ideata da Lodi, in questo, erano molto efficaci. Con il loro linguaggio semplice e chiaro, la forma essenziale, la credibilità di un lavoro di ricerca profondamente radicato nelle pratiche e nell'esperienza viva dell'insegnamento, hanno contribuito al diffondersi di modi di fare scuola attiva, inclusiva, democratica. Più di tanti documenti programmatici, la documentazione e le tecniche didattiche raccolte in questa "enciclopedia" hanno offerto agli insegnanti strumenti per fare il cambiamento, per agire nella pratica in modo coerente ad una visione di innovazione pedagogica.
I *Quaderni delle Piccole Scuole*, suddivisi in "Storie", Strumenti" e "Studi", rendono omaggio a questa esperienza che rappresenta un esempio per dar valore e seguito alla ricerca e alla sperimentazione educativa condotta nelle scuole.
Si ringraziano gli eredi di Mario Lodi per avere autorizzato l'utilizzo e la rielaborazione del materiale tratto dall'Opera *Bilblioteca di Lavoro* e Grandi & Associati che ha collaborato alla pubblicazione di questo volume.

I ricercatori del gruppo INDIRE - Piccole Scuole
http://piccolescuole.indire.it

Sommario

1. Scuola, educazione, teatro (Claudia Chellini) 7
   - 1.1 Teatro e curricolo 7
   - 1.2 Il livello normativo: quale educazione teatrale? 9
   - 1.3 Il teatro come pratica educativa 13
2. Progettare un laboratorio teatrale (Gaetano Oliva) 17
   - 2.1 Perché è importante progettare? 17
   - 2.2 Il ruolo dell'educatore 18
   - 2.3 Perché progettare le arti espressive? 20
   - 2.4 I progetti: ideare e costruire un progetto di Educazione alla Teatralità 23
     - Primo passo: analisi della situazione 23
     - Secondo passo: individuazione delle finalità 23
     - Terzo passo: rilevazione dei pre-requisiti indispensabili per affrontare i progetti che s'intendono proporre 23
     - Quarto passo: scelta e organizzazione degli obiettivi 25
     - Quinto passo: scelta e organizzazione dei metodi e dei materiali 25
     - Sesto passo: accertamenti, verifiche, valutazioni, adeguamenti 26
   - 2.5 Metodologia: come condurre un laboratorio di educazione teatrale 26
   - 2.6 Verifiche: quali e come 27
   - 2.7 I quattro elementi del progetto creativo 28
     - Primo elemento: il testo 28
     - Secondo elemento: lo spazio 28
     - Terzo elemento: lo strumento 30
     - Quarto elemento: la comunicazione 30

3. Percorsi di teatro educazione nell'esperienza delle piccole scuole elbane 33

3.1 Il teatro educazione fra scuola a comunità (Claudia Chellini) 33

3.2 Letture animate fra monte e mare (Caterina Librandi) 36

La collaborazione fra docenti e teatrante 37

Gli esiti dell'attività teatrale 39

La valutazione dell'attività teatrale 40

La ricaduta sulla didattica quotidiana 41

Pluriclassi e classi omogenee a confronto 42

3.3 Un'onda ci porta lontano (Rosalia Delogu) 44

La collaborazione fra docenti e teatrante 46

Gli esiti dell'attività teatrale 47

La valutazione dell'attività teatrale 50

La ricaduta sulla didattica quotidiana 50

I significati dell'esperienza 51

1. Scuola, educazione, teatro

di Claudia Chellini

Questo numero dei Quaderni delle Piccole Scuole è dedicato all'educazione teatrale. Il taglio della collana Strumenti ha portato a costruire un discorso mirato alla progettazione del laboratorio teatrale. Consapevoli che le forme di educazione teatrale sono molteplici, che prevedono sia la visione di spettacoli (*vedere teatro*), sia una miriade di diverse articolazioni del cosiddetto *fare teatro*, la scelta è ricaduta su uno specifico modo di intendere l'educazione teatrale che si esplica nella realizzazione, per una classe o l'intera scuola, di un laboratorio in cui la pratica è il cuore e il motore di un'esperienza di crescita.

Dopo questo primo capitolo che mira a delineare il contesto concettuale nel quale si colloca l'educazione teatrale, il secondo capitolo ha lo scopo di fornire indicazioni concrete su come progettare e gestire un laboratorio teatrale a scuola, mentre la terza parte riporta due esperienze di teatro educazione realizzate nell'ambito del progetto *La piccola scuola elbana come scuola della comunità* realizzato dall'Indire e cofinanziato dalla Regione Toscana.

1.1 Teatro e curricolo

La pratica del teatro intesa come attività logico-espressiva-culturale collegata alla problematica esistenziale, se correttamente collocata nel quadro della cosiddetta programmazione col fine di promuovere l'inventività, l'autonomia, la socializzazione dei ragazzi, potrebbe dare alla scuola un contributo notevole adeguandola ai bisogni fondamentali della crescita umana, culturale e sociale. Occorre però non considerarla attività da doposcuola o di secondaria importanza, conoscerla nelle tecniche essenziali, saperla usare nelle diverse forme[1].

[1] Lodi M. & Meduri P. (1982), p 75. *Ciao teatro*. Roma: Editori Riuniti.

Note

All'inizio degli anni Ottanta del secolo scorso, Mario Lodi ricorda con queste parole il ruolo e il posto che il teatro ha e dovrebbe avere nel tempo scuola. In *Ciao, teatro*, infatti, descrive le sue esperienze con il teatro come strumento didattico realizzate negli anni precedenti, quando il connubio fra teatro e scuola aveva dato origine a sperimentazioni in cui entrambi i mondi si erano messi in gioco, nella convinzione che dal loro incontro sarebbe sgorgata linfa vitale per scardinare le strutture irrigiditesi nel campo sia dell'educazione sia del teatro[2].

Illustrazione ispirata a: Ciao, teatro di Mario Lodi e Paolo Meduri

Dopo la stagione dell'animazione teatrale degli anni '60 e '70, a partire dagli anni 80 nasce e si sviluppa il Teatro Ragazzi, che comprende spettacoli dagli specifici obiettivi educativi, realizzati da compagnie di professionisti e rivolti a bambini e adolescenti. Il rapporto con la scuola si struttura nella visione dello spettacolo da parte delle classi e nell'at-

[2] Quazzolo P. (2014). *Il teatro a scuola, Quaderni* CIRD, 9, pp. 19-33.

Note

tività laboratoriale con alunni e studenti condotta dagli stessi teatranti[3]. Nel decennio successivo la relazione fra l'educazione teatrale e il percorso scolastico muta di nuovo la sua forma: si afferma un tipo di teatro realizzato dagli stessi alunni/studenti, rivolto principalmente agli alunni/studenti di altre scuole. Si chiama Teatro Scuola, si esplica soprattutto in attività extrascolastiche e trova la sua più ampia espressione nelle rassegne teatrali studentesche, presenti in tutta Italia, dove il pubblico degli allestimenti studenteschi è certamente scolastico, ma anche aperto alla cittadinanza[4]. A partire dalla metà degli anni '90, una serie di accordi firmati dal Ministero dell'Istruzione con il MIBACT e soggetti istituzionali del mondo del teatro[1], riportano l'attenzione sul teatro nella scuola come elemento da garantire a tutti all'interno del processo formativo scolastico, ma la loro attuazione è stata molto discontinua.

Il rapporto fra teatro e scuola è così giunto fino ai giorni nostri con una configurazione frastagliata e multiforme che ne testimonia certamente l'estrema vitalità, ma anche l'ambivalenza con il quale il sistema scolastico si rapporta con il teatro.

1.2 Il livello normativo: quale educazione teatrale?

Un riferimento all'arte teatrale è sempre stato presente nella scuola italiana dei primi gradi, quanto meno dalla Riforma Gentile[5], dove, fra i programmi della scuola inferiore, validi anche per le classi successive, troviamo: "recitazione di inni nazionali e di poesie" (art. 8). Questo modo di considerare il teatro come "recitazione" eredita, semplificandola, la tradizione nell'uso del teatro educativo delle scuole gesuitiche risalente al Cinquecento[6], in cui "l'esercizio della rappresentazione serviva a migliorare la capacità oratoria e a coinvolgere le funzioni fisiche e psicologiche in un processo di continuo disciplinamento"[7] morale della personalità.

Note

1. Fra i vari accordi, vale la pena citare quantomeno: *Protocollo d'intesa relativo all'educazione al teatro*, 6 settembre 1995 firmato da Dipartimento dello spettacolo delle Presidenza del Consiglio dei Ministri, Ministero della Pubblica Istruzione ed Ente Teatrale Italiano; *Protocollo d'intesa per l'educazione alle discipline dello spettacolo*, 12 giugno 1997, firmato da Dipartimento dello spettacolo delle Presidenza del Consiglio dei Ministri, Ministro della Pubblica istruzione, Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica; *Protocollo di intesa sulle attività di teatro della scuola e sull'educazione alla visione*, 21 dicembre 2006 (diffuso il 23 marzo 2007) firmato da Ministero della Pubblica istruzione, Ministero per i beni e le attività Culturali, Ente Teatrale italiano e Agita; *Protocollo di intesa sulle attività di teatro della scuola e sull'educazione alla visione. Attività previste per il secondo anno di vigenza dell'accordo*. Roma, 19 maggio 2008.

[3] Bianchi, M. (2009). *Atlante del teatro ragazzi in Italia*. Pisa: Titivillus.

[4] Perissinotto, L. (2001). *Teatri a scuola. Aspetti risorse tendenze*. Torino: UTET.

[5] R. D. 1° ottobre 1923, n. 2185 *Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare.* Gazzetta Ufficiale - Parte prima(250).

[6] Sirignano F. M. (2009). *Il teatro dei Gesuiti. Un esperimento di educazione del cittadino tra il 1500 e il 1600.* Annali - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Vol. I, pp. 223-231.

Dalla Riforma Gentile, quasi un secolo di attività di teatro educazione realizzata nelle scuole di tutto il Paese, in molte e diverse forme e in molti e diversi contesti storico-politici, ha posto il linguaggio teatrale all'attenzione degli organi di governance dell'istruzione, che hanno sempre ricompreso il teatro nei documenti di indirizzo per gli insegnanti, fino alle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012).

Un breve affondo su quanto previsto in questo ambito dalle *Indicazioni Nazionali*, ci può essere utile per evidenziare le principali posizioni che oggi si affrontano in relazione al rapporto fra teatro e scuola. Cominciamo con la scuola dell'infanzia, per la quale il linguaggio teatrale è contemplato nei traguardi previsti per due campi di esperienza: *Immagini, suoni, colori* e *I discorsi e le parole*. Nel primo caso lo si trova inteso da una parte come spettacolo da seguire "con curiosità e piacere", dall'altra si fa riferimento al linguaggio del corpo per esprimere le emozioni e alle "drammatizzazioni" come forma della narrazione. Nel caso del campo di esperienza *I discorsi e le parole* si citano di nuovo le drammatizzazioni, stavolta come sperimentazione della creatività del linguaggio verbale.

Per quanto riguarda il primo ciclo nel suo complesso, il teatro è inteso come uno dei "luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi alla conoscenza per le scienze, la tecnologia, le lingue comunitarie, la produzione musicale, il teatro, le attività pittoriche, la motricità" (p. 34). Fra i traguardi di italiano, inoltre, troviamo un riferimento all'espressività nella lettura ad alta voce visto come un obiettivo importante anche (e soprattutto) ai fini della comprensione del testo. Nello specifico per la scuola secondaria di primo grado troviamo la lettura di vari tipi di testo, tra cui quello teatrale, che è quindi considerato sostanzialmente come linguaggio verbale, e per di più scritto, da comprendere e interpretare. Infine le drammatizzazioni sono citate nei traguardi finali di educazione fisica alla voce *Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva*. L'unico cenno che si fa del tea-

[7] D'Amante M. F. (2013). *Teatro educativo dei primi gesuiti: dalla retorica alla drammatizzazione.* Educazione. Giornale di pedagogia critica, 2, pp. 55-74.

Note

tro come forma artistica è tra gli obiettivi di apprendimento di musica al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado, in cui si parla dell'integrazione fra diverse forme d'arte a partire dalla progettazione di eventi musicali.

Come si vede, il teatro è molto presente nel curricolo di infanzia e primo ciclo, ma è come frantumato: non si parla mai di teatro nel suo complesso, ma di gestione del corpo, drammatizzazione, interpretazione del testo teatrale, tutti elementi funzionali al raggiungimento dei traguardi delle competenze ritenute fondamentali per un bambino o un adolescente. Il teatro cioè è considerato come un insieme di tecniche utili all'apprendimento disciplinare e non in quanto arte che insiste su un complesso di ambiti inscindibili gli uni dagli altri (gestione del corpo, relazione con gli altri, espressione di sé, creatività, comprensione dei messaggi semplici e complessi, orali e scritti, capacità di immaginare, di dirigere il lavoro altrui, di portare a termine attività di gruppo).

Una diversa considerazione del teatro si trova però nei vari accordi più sopra citati che dal 1995 sono stati firmati dal Ministero dell'Istruzione, il MIBACT e il mondo del teatro: vi si parla di "valenza educativa dell'approccio al teatro, da inserire tra le forme di conoscenza analogica come risposta ai diversi bisogni formativi che la scuola deve garantire come occasione di educazione ai linguaggi verbali e non verbali e alla creatività"[2], ma anche "del necessario riconoscimento di una specificità del teatro della scuola, che non deve semplicemente essere inteso ad imitazione del modello amatoriale, né essere pedissequamente rivolto ai programmi ministeriali, ma avere una sua vita autonoma, come luogo in cui la libera espressività e le istanze dell'infanzia, dell'adolescenza e della gioventù si coniugano con il rigore metodologico del linguaggio teatrale"[3]. Si tratta di una visione ben diversa, che si basa su una concezione del teatro come arte che, in quanto tale e nella sua complessità e specificità, ha una valenza educativa.

Nel corso degli anni, dunque, si sono affiancate due posizioni, entrambe sposate dal decisore politico: da una parte, nelle *Indicazioni*

2. *Protocollo d'intesa relativo all'educazione al teatro* del 6 settembre 1995, cit.

3. *Protocollo di intesa sulle attività di teatro della scuola e sull'educazione alla visione. Attività previste per il secondo anno di vigenza dell'accordo*, cit.

Note

Nazionali, si parcellizza il teatro in un insieme di tecniche funzionali all'apprendimento scolastico, dall'altra, negli accordi, in cui al decisore politico si affianca anche il mondo del teatro, si sottolinea l'autonomia dalla struttura dell'istruzione dell'educazione teatrale, vista come qualcosa che non può esservi incasellata.

Questa ambivalenza di posizione, e quindi anche di indicazioni fornite alle scuole, in realtà riproduce un'analoga ambivalenza presente tra gli operatori, sia scolastici che teatrali, e fa riferimento a due diverse modalità di concepire il ruolo e il posto del teatro all'interno del percorso di istruzione scolastica: una che riconosce il teatro come strumento di conoscenza in senso lato, e l'altra per cui il teatro sarebbe essenzialmente un'esperienza estetica, creativa, psicomotoria e soprattutto affettiva. La prima pensa al teatro a scuola come ciò che può fornire conoscenze, in particolare testuali e critiche, e competenze, come le abilità di base, e ha a che fare con materie curricolari – quali l'italiano, lingua straniera, educazione artistica o all'immagine, musicale, motoria – in cui si possono definire una serie di obiettivi, sottobiettivi e prestazioni, misurabili e valutabili. La seconda riconosce degli obiettivi che, pur essendo definibili, sono difficilmente valutabili, riconducibili tutt'al più nell'alveo di una alfabetizzazione emotiva o relazionale-sociale-civica"[8].

Da una parte cioè si opta per inserire la teatralità nelle ore dedicate alle discipline, quindi per esempio costruendo una messa in scena tratta da un'opera di Shakespeare per stimolare l'apprendimento della lingua inglese. Dall'altra si preferisce ritagliare al teatro uno spazio per così dire "esterno", organizzando un'attività pomeridiana in cui fare un "corso di teatro" vero e proprio. Nel primo caso il teatro è certamente depotenziato, ridotto a tecniche, ma è per tutti; nel secondo caso si offre un percorso di crescita senza dubbio più profondo, ma oltre l'orario scolastico ed essendo la partecipazione su base volontaria, non tutti possono beneficiarne.

La Legge 107/2015, con il successivo decreto attuativo 60/2017, ha tentato di proporre una soluzione a questa ambivalenza, dando

[8] Guerra M. & Militello R. (2011). *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola.* Milano: FrancoAngeli.

Note

impulso da una parte al "potenziamento della formazione nel settore delle arti nel *curricolo* delle scuole di ogni ordine e grado, compresa la prima infanzia"[4], dall'altra al "potenziamento e il coordinamento dell'offerta formativa extrascolastica e integrata negli ambiti artistico, musicale, coreutico e teatrale anche in funzione dell'educazione permanente"[5]. In questo senso, il tentativo è quello di irrobustire l'educazione artistica nel suo complesso, considerando tutte le arti quali "requisiti fondamentali del curricolo"[6]. L'indicazione del decisore appare quindi chiara, e lascia aperte tutte le strade: consegnando alle scuole la scelta di optare per la modalità ritenuta più opportuna, contemplando, ovviamente, anche la possibilità di prevederle entrambe. In questo senso nelle *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali* (a. s. 2016/2017) redatte a cura della Direzione generale per lo studente, l'integrazione e la partecipazione del Ministero dell'Istruzione si ribadisce che "il combinato disposto tra il potenziamento delle attività teatrali nelle scuole e l'utilizzo delle stesse oltre l'orario di lezione fornisce alla comunità scolastica il miglior viatico possibile per la realizzazione delle attività teatrali in ambito scolastico"[9].

4. Legge 107/2015, art. 181, lettera g), punto 1.1.

5. Legge 107/2015, art. 181, lettera g), punto 1.3.

6. D. Lgs 60/2017, art. 1.

[9] MIUR (2016/2017), *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali* a. s. 2016/2017.

1.3 Il teatro come pratica educativa

Nel suo ultimo saggio *Drammaturgia didattica*, Pier Cesare Rivoltella discute il rapporto fra pedagogia e teatro, rilevando di quest'ultimo "l'attualità educativa"[10]. In particolare, argomenta lo studioso, l'educazione teatrale si distingue dalle principali "*routines* didattiche" per alcune caratteristiche.

Per prima cosa quella legata al teatro è una pedagogia concreta che ha nella scoperta il suo strumento principale di apprendimento. È concreta perché nelle situazioni di apprendimento teatrali si dà valore a quanto e come l'allievo sente, agisce, pensa in quel momento, trovandosi insieme a quelle persone, in presenza di quelle sollecitazioni. E quello che l'allievo fa e/o dice è il punto di partenza per la scoperta di

[10] Rivoltella P. C. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro.* Brescia: Editrice Morcelliana.

Note

sé in un percorso "nel quale sono riportate alla luce le proprie qualità naturali mediante un lavoro individuale basato sulla propria fisicità e sul proprio bagaglio emotivo"[11].

Come ci ricorda Ausubel (1978), la peculiarità dell'apprendimento mediante scoperta è che si può trovare qualcosa di realmente inaspettato, una "sorpresa produttiva", "l'inatteso che colpisce l'osservatore con stupore o meraviglia"[12] che comporta una nuova attribuzione di senso: il soggetto scopre lati di sé che gli erano sconosciuti, talenti impensati, difficoltà mai messe in conto, possibilità nuove. E questo porta a ridefinire il concetto di sé e la visione di se stessi nel mondo. Ma è una scoperta anche per i pari e per il docente conduttore dell'attività, che si trova a lavorare con l'incertezza. Se questo è vero in generale nel contesto scolastico e formativo, in quello teatrale è come elevato a potenza, perché i contenuti disciplinari, controllabili e strutturati, sono assenti o ridotti al minimo e invece la maggior parte dello spazio è dedicato all'esplorazione delle capacità motorie ed espressive del corpo, delle proprie reazioni ed emozioni.

Quella teatrale, inoltre, è una pedagogia del soggetto attivo, in cui l'allievo è protagonista del proprio apprendimento. Diretta conseguenza (o causa prima) dell'apprendimento per scoperta e principio cardine del pensiero e dell'attività di grandi pedagogisti quali Dewey (2018) e Montessori (2016), la centralità dell'alunno è imprescindibile da un percorso di formazione al teatro e con il teatro inteso come ricerca.

Un'altra caratteristica tipica dell'educazione teatrale è la relazione. Possiamo dire che la natura stessa del teatro vive della relazione: fra l'attore e il suo personaggio, fra gli attori-personaggi che si muovono sul palcoscenico, fra i vari professionisti che concorrono alla messa in scena, fra attore e spettatore in ultima e fondamentale istanza.

[11] Oliva G. (2017) p.109,. *Educazione alla teatralità. La teoria.* Arona: Editore XY.IT.

[12] Bruner J. S. (2005), p 39. *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra.* Roma: Armando.

Note

Eliminando gradualmente tutto ciò che si dimostrava superfluo, scoprimmo che il teatro può esistere senza cerone, senza costumi e scenografie decorative, senza una zona separata di rappresentazione (il palcoscenico), senza effetti sonori e di luci, ecc. Non può invece esistere senza un rapporto diretto e palpabile, una comunione di vita fra l'attore e lo spettatore[13]. (Grotowski, 1970, p. 25)

Quindi il fuoco sulla relazione non è dato solo dal fatto che è dialogica, e non potrebbe essere altrimenti, la modalità comunicativa tipica di una situazione educativa teatrale, ma anche e soprattutto dal fatto che il soggetto in formazione non può mai prescindere dalla presenza dell'altro, anzi, al cuore del percorso formativo sta proprio il tema dell'incontro con l'altro: il teatro è infatti "l'arte che più richiede attenzione alle questioni pedagogiche formative, alle relazioni umane, alla vita collettiva"[14] (Mustacchi, 1999, p. 55).

E *last but not least*, possiamo dire che prima di tutto quella sollecitata dall'educazione teatrale è una pedagogia della corporeità, "che attesta del carattere, proprio del teatro, di essere relazione affettiva, non freddamente intellettuale, costruzione complessa di emozioni, proiezioni simboliche, guadagni conoscitivi, fusi insieme in una sintesi difficilmente districabile"[15]. Il lavoro tipico delle proposte educative teatrali consente l'esplorazione del corpo, dei suoi limiti e delle sue potenzialità, dei messaggi comunicativi ed espressivi che veicola. Re-immette cioè nel contesto educativo l'elemento corporeo che nella scuola italiana sembra dimenticato[16] o quanto meno confinato nelle poche ore settimanali dedicate allo sport. L'attenzione al corpo si esplica anche con l'attenzione alle emozioni, che nel corpo si manifestano (il rossore dell'imbarazzo, il tremore della paura, il battito cardiaco accelerato di fronte all'innamorato...). Le attività del laboratorio teatrale, come le prove di una messa in scena, consentono di sperimentare più volte lo stesso movimento, la stessa azione fisica e quindi anche l'emo-

[13] Grotowski J. (1970), p. 25. *Per un teatro povero.* Roma: Bulzoni Editore.

[14] Mustacchi C. (1999), p. 55. *Ogni uomo è un artista.* Roma-Bari: Laterza.

[15] Rivoltella P. C. (2021), p. 84. *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro.* Brescia: Editrice Morcelliana.

[16] Mustacchi C. (1999), p. 55. *Ogni uomo è un artista.* Roma-Bari: Laterza.

Note

zione connessa. L'attività metariflessiva che si accompagna alla sperimentazione apre la possibilità di riconoscere, conoscere e nominare quanto si prova, e trasformarlo se e quando lo si ritenga utile. In questo senso, l'educazione teatrale si configura come una vera e propria educazione affettiva.

Vogliamo concludere questa prima parte ricordando le parole pronunciate dal pedagogista Riccardo Massa in una delle sue lezioni nell'anno accademico 1998/1999.

C'è infatti un'intenzione educativa implicita, latente in tutte le esperienze teatrali. Il teatro educa non solo in senso esplicito, come il teatro didattico o didascalico della tradizione brechtiana, ma nel senso che in esso c'è in gioco un progetto di cura del sé, di formazione di sé, di educazione di sé, di esperienza di sé[17]. (Antonacci, Cappa, 2001, p. 27)

[17] Antonacci F., Cappa F. (2001), p 27. Riccardo Massa. *Lezioni su La peste, il teatro, l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Note

2. Progettare un laboratorio teatrale

di Gaetano Oliva

2.1 Perché è importante progettare?

Ogni progetto in ambito educativo, e in particolare in un contesto scolastico, ha delle proprie caratteristiche che si sviluppano in base alle discipline o campi d'esperienza coinvolti, ma l'organizzazione del progetto segue uno schema di base che comprende i seguenti aspetti: titolo del progetto, referenti del progetto, destinatari, obiettivi da raggiungere, fasi e azioni del progetto, risorse a disposizione, modalità di valutazione.

I progetti, infatti, hanno l'importante compito di servire alla previsione, attuazione e valutazione del percorso del soggetto, controllando ogni suo passo, ogni suo miglioramento o peggioramento, ogni sua debolezza o nuova competenza acquisita, ogni suo atto d'apprendimento, ogni suo desiderio di aggiornamento e aumento delle conoscenze.

I progetti dunque aiutano gli educatori a gestire i percorsi formativi dei partecipanti al laboratorio, tenendo sotto controllo ogni loro processo e risultato raggiunto.

Progettare significa da un lato creare un programma d'azione che tenga presente le condizioni del soggetto, i suoi bisogni e la sua necessità di crescere usufruendo di nuove conoscenze; dall'altro organizzare i tempi, gli strumenti e le finanze a disposizione per la realizzazione delle attività. Tutto questo, ma non solo. In realtà fare un progetto significa non solo sviluppare percorsi che permettano al soggetto di conoscere se stesso e vivere la relazione con altri, ma anche pensare e organizzare delle attività che gli garantiscano una conoscenza e una competenza da usare nel proprio operato quotidiano, che gli consentano di sentirsi parte di una comunità sociale, di creare e mantenere

Note

attivo lo spirito di ricerca insito in sé permettendogli di raggiungere gli obiettivi progettuali. Gli educatori sanno bene che la ricerca è un punto fondamentale nello sviluppo di un progetto, perché determinate scelte portano alla scoperta di nuovi strumenti educativi per il raggiungimento delle finalità del progetto stesso.

2.2 Il ruolo dell'educatore

L'educatore ha il compito di migliorare e facilitare le condizioni di vita, le relazioni intra e interpersonali, l'apertura verso le resistenze al cambiamento degli educandi. Egli favorisce il confronto tra diverse esperienze e competenze dei soggetti in modo che queste possano diventare il punto di partenza di una ri-definizione di crescita personale, di auto-realizzazione e di cura di sé.

L'educatore deve saper accogliere e ascoltare le manifestazioni dei bisogni dei soggetti, il bisogno di comunicare, apprendere, cambiare e di rappresentarsi ai propri e altrui occhi. Inoltre deve facilitare i processi e i procedimenti di apprendimento e aumento di saperi che rendono un soggetto diverso da prima facendogli compiere un cambiamento esistenziale, pur sempre in stretta interazione, poiché, cambiando le proprie aspettative di vita, cambiano i saperi.

Prendendosi cura delle persone, l'educatore deve essere in grado di intervenire precocemente ma, ancora una volta, per farlo ha bisogno di avere quelle competenze adeguate per offrire e suggerire un progetto di vita.

Progettare, quindi, è un'azione specifica che è di pertinenza alla sua professione; il problema riguarda il *come* che, secondo com'è inteso, può portare a risultati completamente differenti.

Progettare *per* o progettare *con*, fa una grossa differenza, un oceano separa questi due approcci e, come afferma Freire analizzando la dissomiglianza tra il parlare *alla gente* e il parlare *con la gente*, se quest'appro-

Note

fondimento dell'esperienza non viene preso in considerazione si sarà orfani di un punto di partenza dal quale poter andare oltre[18].

È evidente che in ambito educativo bisogna "progettare *con*": l'educatore non elabora un progetto aprioristicamente per un soggetto indefinito, ma per e con *quella* determinata persona, con *quella* cultura, *quella* personalità, *quel* vissuto e *quel* ruolo sociale, in modo da tener conto che l'altro è un essere libero, con la facoltà e la capacità di poter scegliere se intraprendere il percorso progettato oppure no.

Per progettare l'educatore deve imparare a rimanere in silenzio e in ascolto: queste sono le condizioni per conoscere e parlare.

L'educatore deve inoltre saper essere flessibile: accettare l'evolversi di situazioni non previste e reinserirsi nella realtà cercando continuamente di coglierne il senso. L'attenzione all'altro e la sospensione del giudizio sono le qualità che ogni educatore deve possedere per garantire valore alla sua azione progettuale.

Inoltre deve saper progettare in rete: attraverso la conoscenza delle sue competenze e dei suoi limiti, è in grado di definire i confini del suo lavoro. Infatti, in un servizio educativo la progettazione deve essere pensata in relazione a diverse figure professionali che si occupano dell'educando.

Infine saper valorizzare, essere empatico, dedicare tempo, ascoltare, devono far parte della sua personalità all'interno dei suoi legami e del suo contesto socio-culturale. Questo perché «la progettazione richiede di lavorare non solo per raggiungere qualcosa, ma anche di lavorare *su qualcosa*»[19].

Progettare quindi permette di non incorrere nel rischio di rendere banali e superficiali la relazione educativa e la professionalità dell'educatore, la cui specificità è proprio quella di essere agente di promozione umana, individuale e collettiva.

Note

[18] Vico G. (2009), p. 14. *Mantenere la promessa. Il fardello pesante dell'educazione.* Assisi: Cittadella Editrice.

[19] Santerini M., Triani P. (2007), p. 64. *Pedagogia sociale per educatori.* Milano: Educatt.

2.3 Perché progettare le arti espressive?

Le arti espressive e l'espressività come strumento comunicativo sono protagonisti del contesto educativo. Il laboratorio di arti espressive, vissuto nel suo contesto di regole e obiettivi, non si mostra come un semplice atto di rappresentazione di una storia, ma si realizza tramite un processo di costruzione e conoscenza della propria persona, mettendo in pratica esercizi che richiamano nell'individuo il desiderio di reale incontro con l'altro: essere collaborativo, instaurare rapporti di fiducia nel gruppo, riconoscersi come una comunità di individui alla pari. Nello stesso tempo il soggetto, attraverso un lavoro sulla propria persona, sviluppa il proprio lato creativo e si approccia al mondo dell'apprendimento con metodologie non formali.

Il processo di formazione che si va a realizzare durante l'esperienza laboratoriale non è indirizzato solo a bambini e ragazzi, ma può comprendere tutti gli individui, a prescindere dall'età o dai ruoli educativi che si rivestono. I partecipanti all'esperienza teatrale non agiscono da soli o solo con il docente-educatore, ma stringono rapporti di amicizia e collaborazione con tutti i presenti.

Il contesto del laboratorio teatrale permette di:

- *valorizzare pratiche attive.* L'apprendimento in un contesto teatrale avviene tramite pratiche, esercizi, esperimenti e confronti.
- *Creare collaborazione tra i discenti*. Ciò avviene tramite dialoghi di confronto, sviluppo di esercizi e progetti comuni, creazione e attuazione di piani condivisi.
- *Lavorare e apprendere per progetti*. Per mettere in pratica un progetto creativo conclusivo deve avvenire un percorso fatto di studio e pratiche tecniche finalizzate al raggiungimento di obiettivi, risorse utili e un buon metodo lavorativo.
- *Conoscere e abituarsi alla critica costruttiva*. Non si attuano valutazioni bensì osservazioni che puntano a un maggiore sviluppo del

Note

proprio creativo. L'ascolto di pareri esterni favorisce ai costruttori dell'operato teatrale un incoraggiamento a migliorarsi e migliorare la propria opera.

- *Costruire un repertorio di strategie e metodologie di azione*. È tramite il possedimento di queste che l'artista mette in mostra ciò che è e ciò che sa e può fare.
- *Ricercare sempre nuovi stimoli*.
- *Creare un processo integrativo tra aspetti cognitivi/quantitativi/scientifici con aspetti affettivi/qualitativi/artistici*. Se per molte discipline questo legame risulta decisamente difficoltoso da raggiungere, per il teatro nasce spontaneo. Nulla può essere espresso con attenzione e specificità se non vi è stato uno studio di qualità che per essere di valore abbia toccato le corde emotive dell'individuo. Il teatro permette al bambino così come all'adulto, di partire da un percorso di conoscenza di sé, di visione introspettiva per poi avvicinarsi ai saperi, alle tecniche e alle conoscenze necessarie per mettere in moto coscientemente un operato teatrale di significato.
- *Riflessione su di sé e sul proprio operato*. L'esame di un attore non è di valore pubblico, ma ha un valore prettamente individuale e personale. Osservando ciò che si fa e si raggiunge l'attore scruta nel profondo i propri desideri, bisogni e risultati da raggiungere.
- *Realizzazione di sé stessi tramite creatività*. Raggiunta la conoscenza delle tecniche, conosciuti gli esercizi formativi, intesa la propria capacità espressiva, l'attore sfruttando il proprio lato creativo, mostra il proprio viaggio formativo e con piacere si manifesta per ciò che è[20].

[20] Oliva G. (2015). *Educazione alla teatralità: il movimento creativo come modello formativo.* Scienze e Ricerche, 3, pp. 42-43.

Note

Il laboratorio teatrale a scuola

Il teatro dunque è uno strumento formativo per eccellenza che, seguendo schemi di formazione differenti rispetto alla solita *routine* educativa, attua nel soggetto un cambiamento di sé in tutto e per tutto, coinvolgendo corpo-anima-intelletto per arrivare a manifestare il proprio Io.

I soggetti, grazie all'attività laboratoriale, scoprono ed esplorano i propri limiti e le proprie risorse, vengono spronati ad addentrarsi in situazioni nuove e cercare soluzioni.

Per questo il lavoro artistico, che deve essere svolto per progetti avendo obiettivi, tempi e risorse, espone e abitua l'individuo alla scoperta di sé e alla cooperazione con gli altri.

Note

2.4 I progetti: ideare e costruire un progetto di Educazione alla Teatralità

Di seguito si definiscono le modalità pratiche per ideare e realizzare un progetto di Educazione alla Teatralità.

È molto importante sottolineare che si possono ideare e realizzare progetti in ambito scolastico, extrascolastico, nel tempo libero, per ogni fascia di età.

In ogni realtà l'Educatore alla Teatralità collabora attivamente con il personale educativo (insegnanti, educatori, genitori, ecc.) sia per la definizione del progetto, sia per il suo svolgimento e la sua verifica.

Per costruire un progetto l'Educatore alla Teatralità e il docente devono seguire alcuni passi.

PRIMO PASSO: ANALISI DELLA SITUAZIONE

Il punto di partenza è costituito dal dialogo aperto con i referenti educativi (es. insegnanti, genitori e con i soggetti stessi); analizzare le disponibilità architettoniche e i servizi della struttura, che va inteso non in senso esclusivo, ma adattivo e creativo e, infine, le esigenze ambientali in collegamento sia col territorio sia con gli organi collegiali.

SECONDO PASSO: INDIVIDUAZIONE DELLE FINALITÀ

Le principali finalità comportano: il rafforzamento dell'identità personale sotto il profilo corporeo, intellettuale, psicodinamico; l'acquisizione del grado d'autonomia in rapporto all'età; lo sviluppo della competenza.

TERZO PASSO: RILEVAZIONE DEI PRE-REQUISITI INDISPENSABILI PER AFFRONTARE I PROGETTI CHE S'INTENDONO PROPORRE

La metodologia più corretta per impostare la programmazione e i progetti pluri-inter-disciplinari è quella che si fonda sui pre-requisiti,

Note

vale a dire su una scala graduata di punti, che vanno dall'abilità più semplice a quella più complessa, in ordine sequenziale. Le prove con cui tali abilità vengono rilevate sono costituite da questionari, test, ecc., e hanno lo scopo di manifestare il patrimonio delle dotazioni innate e della cultura di cui l'intera classe e, in particolare, ogni soggetto è in possesso.

Un esempio di programmazione fondata sui pre-requisiti può così articolarsi: stabilire l'obiettivo finale in termini di apprendimento-comportamento; individuare le tappe e i relativi pre-requisiti secondo una progressione sequenziale; stabilire metodi e strumenti sia per l'apprendimento che per il recupero; rispondere alle necessità individuali di tempo e di risorse; mettere a punto una valutazione continua per l'ottimizzazione del procedimento. Questo processo, definito *Mastery Learning*, richiede quindi una competenza curricolare, disciplinare, oltre che psicologica, in particolare per quanto riguarda la psicologia dell'età evolutiva.

Creare delle scale graduate di abilità può sembrare complesso poiché vi sono non poche difficoltà nel tradurre in comportamenti osservabili e quantificabili i molteplici aspetti che compongono la personalità umana nel processo evolutivo. Il sistema comunemente usato è quello di individuare le aree di base: motoria, cognitiva, emozionale. È evidente che tale suddivisione è suscettibile di modificazioni, sia nella determinazione delle aree, sia nella classificazione delle abilità rispetto alle aree stesse.

Un altro aspetto fondamentale è la sequenzialità delle abilità. Se infatti gerarchizzare per grandi tappe è abbastanza semplice e l'osservazione sistematica di soggetti in età evolutiva ha contribuito a evidenziarne gli stadi, più difficile è ricavare delle sequenze operative e organizzarle dalle più semplici alle più complesse. Per tale motivo si cerca di individuare una suddivisione che da un lato tenga conto degli aspetti salienti dei livelli maturativi e, dall'altro, consenta una più articolata definizione dei campi disciplinari, rapportati allo sviluppo e alla formazione delle diverse forme d'intelligenza.

Note

QUARTO PASSO: SCELTA E ORGANIZZAZIONE DEGLI OBIETTIVI

Gli obiettivi devono essere scelti e organizzati in base ai pre-requisiti individuati al fine di promuovere lo sviluppo di tutte le forme d'intelligenza che concorrono a formare l'uomo e il cittadino. Pertanto è opportuno procedere organizzando innanzitutto le attività in relazione alla continua e responsabile flessibilità e inventività operativa dei soggetti, alle variabili individuali di ritmi, tempi e stili di apprendimento e al diversificarsi delle motivazioni e degli interessi; in secondo luogo operando in modo che nessun soggetto venga escluso da alcuna area disciplinare e quindi da alcun obiettivo, specialmente i soggetti che incontrano difficoltà per ritardi o svantaggi, compresi quelli che provengono da culture diverse. Per tutti questi ultimi devono essere stabiliti: punti di arrivo specifici, rapportati alle loro possibilità, percorsi metodologici e indicatori di verifica, che valorizzino le loro capacità e potenzialità.

La programmazione educativa e i progetti didattici sono pertanto finalizzati a far emergere un lavoro individuale in un lavoro di gruppo.

QUINTO PASSO: SCELTA E ORGANIZZAZIONE DEI METODI E DEI MATERIALI

Devono essere preferite metodologie di ricerca-scoperta, di ricerca-costruzione e di ricerca-invenzione, nell'ambito delle quali promuovere e organizzare le attività. In ambito scolastico si possono favorire metodologie differenziate per gruppi di soggetti della stessa classe oppure di classi diverse, quindi a classi aperte; inoltre devono essere previsti interventi individualizzati rispondenti anche a occasioni particolari, ma necessariamente sistematici per l'integrazione e lo sviluppo di tutti i soggetti in difficoltà.

Note

SESTO PASSO: ACCERTAMENTI, VERIFICHE, VALUTAZIONI, ADEGUAMENTI

Durante gli incontri, i consigli formati dagli educatori di riferimento del progetto (educatori alla teatralità, insegnanti, personale educativo, genitori, ecc.) verificheranno l'andamento complessivo dell'attività educativa e didattica e proporranno opportuni adeguamenti alle effettive esigenze, possibilità e interessi degli allievi. Le verifiche e le valutazioni, effettuate rispettivamente durante lo svolgimento e al termine delle attività, saranno compiute non allo scopo di classificare i soggetti secondo i previsti livelli di valutazione, ma per verificare se, e in quale misura, le attività programmate e proposte siano state effettivamente rispondenti alle possibilità di apprendimento, di sviluppo, di formazione sociale e culturale di ciascuno. Tutto ciò al fine di compiere quegli interventi di ri-programmazione e di *feedback* che si renderanno necessari, affinché ogni soggetto possa conseguire gli obiettivi massimi, a cui può pervenire in rapporto ai propri pre-requisiti.

2.5 Metodologia: come condurre un laboratorio di educazione teatrale

Ogni incontro del percorso mira a essere un momento ludico ed educativo all'interno del quale, per ogni partecipante, verranno messi a disposizione tecniche e materiali di lavoro che stimolino la libera fantasia. Accanto a ciò ogni argomento sarà introdotto da riferimenti espliciti alla Storia del Teatro e dello Spettacolo in relazione all'età evolutiva. I momenti di questo itinerario si articolano in incontri in cui si sperimentano i linguaggi: verbale, non verbale, dello spazio e la scrittura creativa. Al termine di ogni incontro è previsto un momento di *feedback*, dedicato alla verbalizzazione in merito a quanto affrontato durante il lavoro; questo favorisce l'esteriorizzazione di opinioni, vissuti, apprendimenti, elementi che promuovano la criticità nei confronti dell'esperienza e la capacità di condividere il proprio pensiero

Note

in un contesto che non vuole essere giudicante; ciò verrà compiuto attraverso strumenti adatti all'età e alle capacità dei destinatari.

2.6 Verifiche: quali e come

Le verifiche intermedie e finali, di tipo orientativo e cognitivo, vengono svolte sia durante che alla fine del percorso, mediante una serie di prove individuali e collettive. Gli esiti permetteranno di valutare, rispetto agli stimoli offerti, quali cambiamenti siano intervenuti sia in ciascun allievo sia nella relazione tra i membri del gruppo. I cambiamenti riguarderanno i contenuti del percorso teatrale in cui ciascuno si è sperimentato e il grado di interesse e di attivazione rispetto alle tematiche dei moduli proposti. Pertanto tale verifica sarà realizzata dall'educatore alla teatralità che conduce il laboratorio il quale tenderà ad ampliare la verifica in collaborazione con gli insegnanti e/o gli educatori che partecipano all'attività.

L'itinerario operativo prevede:

a. la previsione di momenti di verbalizzazione per realizzare un confronto tra i partecipanti sulle attività svolte, il grado di comprensione e i vissuti, gli stimoli proposti che l'educatore alla teatralità ha provveduto a registrare durante il laboratorio nel suo diario di bordo;
b. la motivazione di proposte operative e del loro obiettivo per consentire ai soggetti di raggiungere un livello di autovalutazione;
c. l'ipotesi di alcuni momenti in cui i partecipanti spettatori possano diventare parte della scena, ad esempio rispondendo o essendo chiamati in causa;
d. l'informazione puntuale sul contenuto e sullo sviluppo delle tematiche concernenti il progetto creativo finale;
e. la realizzazione di cartelloni illustrati che sintetizzino l'esperienza, per strutturare una mostra con la funzione di presentare e introdurre la *performance* finale.

Note

2.7 I quattro elementi del progetto creativo

Il progetto creativo costituisce l'esito finale del processo svolto da ciascun soggetto nel corso del laboratorio. Se si considera il teatro come una scatola, allora è possibile indicare in corrispondenza di ogni suo lato una particolare figura che partecipa alla realizzazione di un momento spettacolare. Vi è infatti l'attore che recita sulla scena; il drammaturgo che scrive il testo; i tecnici che si occupano dell'ideazione e della realizzazione delle scenografie, delle musiche, dell'eventuale video, dei costumi, del trucco e di ogni altro elemento scenico; il coreografo e infine il regista. Ognuno ha un ruolo e competenze precise: una buona collaborazione da parte di tutti e una buona direzione registica fanno in modo che si attui la messa in scena di un'opera. Nel laboratorio invece il lavoro proposto, anche se avviene in gruppo, è pensato in modo che ogni allievo possa essere stimolato da diversi punti di vista e riesca a vedere la scatola da tutti i lati. Pertanto il progetto creativo impegna la fantasia e le abilità di ogni persona che ha il compito di unire le esperienze affrontate e organizzarle in maniera coerente e allo stesso tempo creativa.

Si compone di quattro elementi, in stretta connessione l'uno con l'altro.

PRIMO ELEMENTO: IL TESTO

In primo luogo vi è il *testo*. È possibile che sia scritto dal soggetto stesso o che sia scelto tra opere teatrali o tra brani tratti da romanzi, novelle, poesie; è fondamentale però che qualunque sia la sua origine, al momento della recitazione il testo rispetti le regole caratteristiche della scrittura teatrale.

SECONDO ELEMENTO: LO SPAZIO

Un altro aspetto è costituito dallo *spazio*. Questo è suddiviso in due parti: lo spazio della rappresentazione e lo spazio scenico. Il primo

Note

è il luogo fisico della rappresentazione: un palcoscenico, una sala per conferenze, un'aula, l'atrio di una scuola, una piazza, un parco ecc. A tale proposito è importante considerare se lo spazio prescelto si trova all'aperto o in uno spazio chiuso, perché ciò condiziona l'uso da parte dei soggetti dei linguaggi della rappresentazione scenica; inoltre lo spazio della rappresentazione riveste un'importanza fondamentale per la disposizione del pubblico: se è collocato frontalmente rispetto alla scena, o tutt'intorno, o a semicerchio o in un altro modo ancora. Lo spazio scenico è invece quello pensato per l'azione scenica e quindi è costituito dall'insieme degli elementi scenici: oggetti, luci, suoni, costumi, trucchi, ed eventuali proiezioni di immagini fisse o in movimento, tutti aspetti che devono essere funzionali al lavoro del soggetto durante la rappresentazione.

Lo spazio e l'azione

Note

TERZO ELEMENTO: LO STRUMENTO

Estrema importanza assume lo *strumento* che il soggetto impiega per la realizzazione del progetto creativo. Esso è rappresentato dal proprio corpo e di conseguenza dai linguaggi della comunicazione scenica: il linguaggio verbale, non verbale e quello dello spazio.

QUARTO ELEMENTO: LA COMUNICAZIONE

Ultimo aspetto da considerare è il più importante in assoluto poiché dà significato alla rappresentazione stessa: la *comunicazione*, cioè cosa il soggetto vuole esprimere attraverso il proprio progetto creativo.

Il progetto creativo può essere sviluppato singolarmente o in gruppo, secondo le esigenze dei partecipanti al laboratorio, ai loro bisogni formativi e ai propri livelli di maturazione espressiva.

Per fare in modo che un soggetto dia origine a un atto creativo vero, sentito, voluto e originale, è necessario eseguire un percorso che lo metta in grado di sviluppare un proprio progetto creativo.

Partendo da semplici esercizi di conoscenza del proprio corpo il soggetto inizia a scoprire e a ri-educarsi a essere persona.

Tramite questa continua sperimentazione del soggetto su di sé e in relazione con il mondo che lo circonda, inizia un processo introspettivo, la scoperta e l'interazione con la propria emotività, così come la conoscenza e l'incontro con l'altro; situazioni che lo portano alla riformulazione di un pensiero che viene trasformato in azione, fino ad arrivare a una rappresentazione creativa.

In tale modo il messaggio teatrale si caratterizza per la sua potenzialità comunicativa, sostiene l'esercizio del giudizio, del ragionamento e induce alla riflessione, raffina lo spirito critico e incoraggia la sensibilità estetica. Inoltre fornisce spazi di autonomia e di pensiero creativo, unico e non omologato. Perché tutto ciò possa accadere è necessario un processo dove si respira un clima sereno, condiviso, ludico, libero e progettato, in cui ogni soggetto si pone come persona pronta

Note

a ricevere e a dare qualcosa di sé. Ecco che allora l'esperienza teatrale diventa una vera e propria esperienza educativa, formativa, psicologica, emotiva ed esperienziale ma anche un nuovo luogo "dei possibili" dove sviluppare e ricercare una nuova arte espressiva.

Note

3. Percorsi di teatro educazione nell'esperienza delle piccole scuole elbane

3.1 Il teatro educazione fra scuola a comunità

di Claudia Chellini

Nel 2021 l'Indire ha inaugurato il progetto *La piccola scuola elbana come scuola della comunità* cofinanziato dalla Regione Toscana con la finalità di supportare gli istituti comprensivi elbani nella funzione di presidio culturale e sociale. La visione cha sostiene questo progetto è quella della scuola come *learning hub* (OCSE, 2020), capace di collegare e aggregare diverse occasioni educative che rendano partecipe la comunità di appartenenza e che mettano in valore le tradizioni, i beni le risorse locali, favorendo forme di apprendimento, impegno civico e innovazione sociale in continua evoluzione.

Il progetto nel suo complesso ha previsto la realizzazione di alcuni percorsi formativi per i docenti, ai quali è seguita un'attività didattica nella propria scuola. Uno dei temi affrontati ha riguardato l'arte del teatro. Nel giugno 2021 è stata quindi realizzata un'attività formativa intensiva sui seguenti temi:

- *Teatro e curricolo*. Quale posto si può riservare all'interno dell'orario scolastico al teatro che nel suo complesso non fa parte del curricolo?

Note

- *Docenti e artisti*. Come configurare il rapporto fra il docente e l'artista dalla progettazione alla conduzione delle attività?
- *Valutazione*. Si può valutare l'attività artistica di teatro educazione? Come? Chi ha il ruolo di farlo?
- *Bisogni educativi*. Come costruire un percorso formativo artistico per rispondere a un determinato bisogno della propria classe o scuola?
- *Teatro, scuola, territorio*. Come l'educazione al teatro e con il teatro può connettere la scuola con il territorio nel quale opera?
- La formazione ha coinvolto sia docenti della scuola che operatori teatrali che insieme, a conclusione della formazione, hanno progettato un'attività di teatro educazione, attuata nel successivo anno scolastico 2021/2022.

La decisione di costruire un percorso di formazione-intervento che vedesse la partecipazione congiunta di docenti e teatranti si è basata sulla considerazione che in Italia è molto diffuso il cosiddetto "modello latino" (Facchinelli, 2011, p. 125), che è quello che vede scuola e teatro gestire in partenariato le attività rivolte agli alunni. Ma non sempre il dialogo fra i due mondi è facile, anche perché i percorsi formativi di entrambi rimangono sostanzialmente separati fin dalla formazione iniziale. Ci siamo ispirati al progetto LAIV[7] che, fra il 2006 e il 2010 in Lombardia, ha promosso "una sorta di formazione integrata"[21] fra docenti della scuola secondaria di secondo grado e operatori teatrali come prima fase di un percorso di costruzione e gestione dei laboratori teatrali nelle scuole[22] lo abbiamo però traslato al primo ciclo di istruzione e ne abbiamo ridotto la portata per concentrarci sulle attività.

Nella costruzione del progetto siamo stati guidati dal concetto di teatro come attività liminale[23] fra due mondi che sembrano così distanti, come l'istituzione e l'arte, e che invece hanno delle affinità e delle analogie interessanti (vd. infra § 1.3), anche proprio nella capacità di contribuire in maniera sostanziale alla crescita della persona.

[21] Facchinelli C. (2011), p. 148. *Dramatopedia. Spunti di storia, etica e poetica per il teatro della scuola.* Perugia: Edizioni Corsare.

[22] Gentile F. (2011). *Il nome prima del cognome: l'esperienza del Progetto LAIV – Laboratorio delle Arti Interpretative dal Vivo – nelle scuole secondarie di secondo grado.* Comunicazioni sociali, 2, pp. 208-216.

[23] Turner V. (1986). *Dal rito al teatro.* Bologna: Il Mulino.

7. Progetto *LAIV – Laboratorio delle Arti Interpretative dal Vivo*, realizzato da Fondazione Cariplo in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia e Regione Lombardia. Il progetto, tuttora esistente, nel corso del tempo ha subito degli ampliamenti e modifiche: https://progettolaivin.it/

Note

Il teatro si configura anche come uno spazio di confine fra tempo scolastico e tempo extrascolastico: il monitoraggio dei percorsi teatrali promossi con la prima annualità del Piano triennale delle arti 2017/2019 mostra che il 26% delle scuole colloca l'educazione teatrale in orario scolastico, il 47% in orario extrascolastico e il 27% in entrambi[24]. La questione non è meramente burocratica (anche se i vincoli burocratici hanno un peso non irrilevante), la scelta del tempo del teatro nella scuola sottende una concezione pedagogica: si ritiene che il teatro educazione debba essere parte integrante del percorso scolastico di tutti gli allievi perché la sua valenza formativa è fondamento del successo formativo? O piuttosto si considera il teatro un'esperienza che arricchisce gli alunni, ma in più rispetto agli apprendimenti disciplinari? Una parte delle scuole sceglie di tentare di inserire il teatro all'interno del curricolo, almeno per una parte, in modo da consentire a tutti di farne esperienza.

Il teatro educazione si configura come uno spazio di confine anche fra le discipline che possono incontrarsi proprio nelle attività teatrali a scuola, fra dentro e fuori la scuola dal punto di vista degli spazi utilizzati, ma anche delle professionalità coinvolte nella progettazione e gestione dei percorsi.

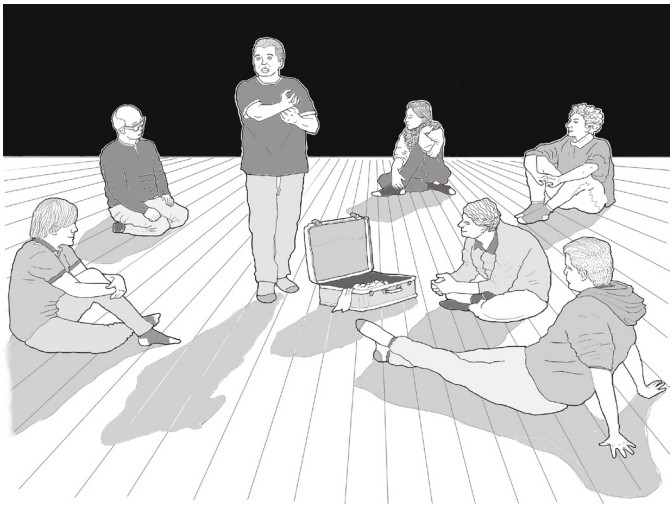
Ma il confine è anche nell'incontro fra corpo e mente che nel gioco del teatro sono parimenti coinvolti, in quella che Gardner chiama "intelligenza corporeo-cinestetica" e definisce come "la capacità di usare il proprio corpo in modi molto differenziati e abili, per fini espressivi oltre che concreti", anche lavorando abilmente con oggetti[25]. Ed è immancabilmente nell'incontro con l'altro, con gli altri, perché "l'esperienza teatrale è presa di coscienza del proprio esserci e dell'esserci con gli altri"[26].

[24] Chellini C. (2021). *Teatro educazione e curricolo. Una questione aperta.* Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education, 1, pp. 105-121.

[25] Gardner H. (2013). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza.* Milano: Feltrinelli.

[26] Lipani D. G. (2016). *Sul filo dell'Incontro. Teatro, scuola, pedagogia nell'esperienza di Balamòs (a partire da Hom. IX).* Dionysus ex machina, VII, pp. 233-250.

Note



Teatro come incontro con l'altro

I percorsi di educazione teatrale realizzati con il progetto *La piccola scuola elbana come scuola della comunità* sono sette, la maggior parte dei quali era ancora in attuazione al momento in cui abbiamo intervistato i docenti e i teatranti. Qui di seguito, quindi, ci sono le narrazioni delle due esperienze che erano già concluse, basate sull'analisi della documentazione (progetto, diari di bordo) e su interviste in profondità alle docenti e alla teatrante che hanno progettato e gestito i laboratori.

3.2 Letture animate fra monte e mare

di Caterina Librandi

L'esperienza "*Letture animate fra monte e mare*" è stata pensata e realizzata per le due pluriclassi della Scuola primaria di Marciana e tutte le classi della Scuola primaria di Marciana Marina che fanno parte dell'Istituto Comprensivo Statale "G. Giusti" (LIIC803009).

Note

Il progetto è nato dall'esigenza di avvicinare i bambini al piacere della lettura e ha avuto gli obiettivi di aiutare gli alunni a riscoprire, sviluppare e potenziare l'immaginazione e le capacità espressive e di prendere coscienza della propria capacità espressiva verbale ed artistica.

Le classi coinvolte nel progetto sono state le due pluriclassi della Scuola primaria di Marciana (una classe con bambini di I, II e III, un'altra con bambini di IV e V) e le classi I, II, III, IV e V della Scuola primaria di Marciana Marina. Ciascuna classe ha partecipato a 3 incontri di un'ora (4 incontri sono stati previsti solo per le classi più numerose).

Gli incontri si sono svolti nelle classi coinvolte dal progetto, in orario scolastico, nelle ore di Laboratorio. In ogni incontro la teatrante leggeva un racconto, diverso a seconda dell'età degli alunni, che aveva il mare come filo conduttore, mentre ai bambini era chiesto di ascoltare attivamente, ad esempio segnalando con un colpo sul banco le parole che non conoscevano o quelle connesse con il tema del viaggio o il sentimento della paura.

Il progetto è stato presentato al Consiglio di Interclasse e poi al Collegio dei docenti. Maggiore difficoltà è stata riscontrata nel coinvolgere gli altri docenti dell'Istituto comprensivo durante il corso di formazione, ma una volta partito il progetto, tutto il personale ha collaborato attivamente.

LA COLLABORAZIONE FRA DOCENTI E TEATRANTE

Docenti e teatrante coinvolte collaborano ormai da molti anni e sono abituate a progettare e a condurre insieme le attività che organizzano, è stato facile stabilire i ruoli di entrambe le figure: in fase di progettazione le docenti hanno definito principalmente la parte relativa alle finalità e agli obiettivi, mentre la teatrante si è concentrata più su quella relativa alla metodologia; le docenti si sono incontrate prima fra loro e poi con la teatrante per rendere il progetto coerente con la programmazione annuale.

Note

Gli incontri sono stati condotti insieme, la teatrante si è occupata di leggere il racconto e dare agli alunni delle consegne, le docenti hanno avuto un ruolo di spettatrici attive.

L'insegnante deve supportare [il teatrante] *così come lei supporta noi. Ci deve essere una collaborazione, ad esempio ora abbiamo la fortuna di avere cellulari, io uso la telecamera quando c'è lei in modo che resti traccia di quanto accade, anche perché lei gira parecchie scuole, è chiaro, non dimentica quasi nulla, ma ogni tanto magari una battuta o un passaggio o una cosa che le è stata suggerita, soprattutto quelle suggerite dai bimbi, possono sfuggire. Praticamente è una specie di diario, così per la volta dopo siamo pronti, siamo organizzati, non ci dimentichiamo.* (Docente)

Ci sono docenti di ruolo, ci sono docenti appena arrivati, ci sono docenti, supplenti, eccetera eccetera. Laddove si lavora da tanto tempo insieme, il problema praticamente non si pone, cioè i ruoli sono chiari e definiti all'inizio ed è ovvio che quando ci sono insegnanti che hanno meno familiarità col metodo e che magari sono da poco in quella scuola, conoscono meno questa esperienza, la relazione è più complicata.

Per me la presenza dell'insegnante, di almeno uno degli insegnanti di riferimento è imprescindibile. Però ogni tanto qualche insegnante che si trova un po' per caso tende a fare un passo indietro e a diventare spettatore e questo però immediatamente non funziona. In questo contesto preciso dell'ascolto sì, perché comunque i bimbi erano abbastanza coinvolti nel loro ruolo di ascoltatori da non lasciarsi distrarre dall'ascolto passivo dell'insegnante, per cui questa attitudine non produceva grossi problemi durante l'esecuzione, però in generale a me manca un pezzo quando questo accade, perché la funzione attiva degli ascoltatori è anche l'elaborazione di un dopo. [...]

È stata una conduzione a quattro mani, nel senso che io davo delle indicazioni e poi, chiaramente, la gestione della classe, quindi anche del compito, era da parte dei docenti. Le docenti erano anche loro spettatrici attive: un po' spettatrici, un po' attivatrici, un po' co-conduttrici. Era-

Note

no parte attiva dell›ascolto dei ragazzi: mentre io mi concentravo sulla parte emotiva dell›ascolto, loro tenevano viva l›attenzione, ad esempio. (Teatrante)

Fra un incontro e l'altro, docenti e teatrante si sono incontrate per apportare piccole modifiche a quanto progettato: in una classe, ad esempio, non era stata prevista la presenza di un bambino con una bassa conoscenza della lingua italiana, dopo aver visto che non riusciva a seguire la storia proposta, per riuscire a coinvolgerlo nelle attività è stato deciso di assegnargli un compito specifico, che era quello di illustrare la storia man mano che veniva letta. In un'altra classe si è voluto sperimentare una modalità di ascolto diversa nei tre incontri: nel primo incontro gli alunni sono rimasti seduti ai banchi (come previsto e come è accaduto in tutte le altre classi), nel secondo ascolto erano seduti per terra, e nel terzo seduti per terra con i cuscini.

GLI ESITI DELL'ATTIVITÀ TEATRALE

Con l'intento di rendere partecipi il numero più ampio di bambini, si è deciso di costruire un progetto di breve durata (3 o 4 incontri, a seconda della numerosità delle classi) rivolto a tutte le classi delle due scuole primarie coinvolte. Questo perché uno degli obiettivi era quello di creare momenti di condivisione emotiva, che potesse aiutare i bambini a riprendere contatto con la socialità dopo un così lungo periodo di isolamento dovuto alla pandemia. Era quindi importante che tutti avessero la possibilità di partecipare.

Il tipo di attività proposta, oltre alla brevità del percorso, ha prodotto piccoli cambiamenti poco evidenti a livello individuale nelle dinamiche fra pari, ma la condivisione delle emozioni suscitata dalla lettura e dall'attività teatrale ha contribuito, questo sì in modo evidente, a sciogliere delle tensioni accumulatesi nell'ultimo anno e mezzo e a creare un clima più disteso, in cui i bambini – e gli adulti - hanno sentito una maggiore libertà di esprimersi.

Note

È un piano un pochino più sottile di quello dell›osservazione della dinamica di gruppo che si fa quando si fanno gli esercizi di teatro più specifici sulla collaborazione, sullo scambiarsi ruoli, le parti, gli oggetti, le azioni, i movimenti. Questo era tutto a un livello un pochino più sottile, un piano un pochino più raffinato; io ho molta fiducia perché la qualità di quel momento era molto speciale. [All'inizio] *io non ero così certa della riuscita dell'attività.* [I bambini] *erano davvero un po' disabituati ad ascoltare in quel modo: abbiamo risposto a un bisogno chiaro che loro avevano.* (teatrante)

Durante queste ore emergono degli aspetti dei bambini che in classe non riesci molto a valutare: si sentono, anche fra di loro, più liberi. [...] Ci si ritrova tutti a fare una cosa fisica, che richiede la concentrazione di tutti per cui spesso succede che dopo le ore di teatro una tensione che si era accumulata la mattina si risolva. [...] La stessa cosa che vale per loro, fra loro, questo allentare le tensioni, vale assolutamente anche per noi adulti. Fare un'attività di questo genere aiuta anche noi docenti nel nostro rapporto con loro. (Docente)

LA VALUTAZIONE DELL'ATTIVITÀ TEATRALE

Il progetto non prevedeva una valutazione formale degli apprendimenti. Gli alunni quindi non hanno ricevuto un giudizio in esito al percorso effettuato: le docenti hanno illustrato ai genitori quanto è stato realizzato, riportando un giudizio complessivo sull'attività e sulla classe, ma non c'è stata valutazione formale.

Docenti e teatrante, infatti, concordano nel ritenere che l'attività teatrale non debba avere una valutazione formale degli esiti per ciascun bambino, quanto piuttosto essere accompagnata da un'osservazione continua che, mantenendo insieme il livello individuale e quello collettivo, consenta di riconoscere, nel loro farsi, progressi e difficoltà a livello complessivo.

Non sono stati valutati da me. Non l'avevo previsto, ritengo che non sia un mio compito, anche per questo mi piace lavorare con le insegnanti.

Note

Dal mio punto di vista, non è necessario valutare; al di là dei diari di bordo, che è lo strumento che ci sia dati in questo progetto, faccio sempre delle relazioni finali dove noto, analizzo, vedo e anche in itinere mi confronto laddove vedo che non c'è la risposta che ci si possa aspettare, eccetera. Ma di lì a dare una valutazione, è lontano dal mio approccio pedagogico. (Teatrante)

Con un giudizio no, sicuramente no. Valutiamo quando parliamo con i genitori, viene considerata la partecipazione a queste attività, la "serietà"; l'impegno che ci mettono durante queste ore viene sicuramente non valutato con un giudizio però spesso influisce anche nel quadro generale che viene fatto dell'alunno. [...] Non è che il teatro non deve essere valutato, ma deve concorrere alla valutazione complessiva, non può avere un voto a sé stante secondo me. (Docente)

LA RICADUTA SULLA DIDATTICA QUOTIDIANA

Quanto accaduto durante la pratica teatrale ha avuto una ricaduta anche nella vita scolastica quotidiana, sia nella pratica professionale della docente, sia nel coinvolgimento degli alunni nel percorso curricolare.

Il sentir leggere una storia da parte di un'esperta, di una attrice, li ha coinvolti talmente tanto che hanno apprezzato di più anche le indicazioni didattiche. Il fatto di fermarsi, l'esclamazione, il fatto di metterci l'intonazione della voce, il movimento corporeo... Non è che non l'avevano mai fatto con lei [la teatrante], *però non in modo così specifico, quelle tre ore sono proprio state mirate alla lettura creativa, quindi a questo modo di recitare. I bimbi partecipavano durante la lettura, è servito molto per farli concentrare, ad esempio se veniva nominato il nome di un paese, i bimbi dovevano fare un salto, o un battito di mani, o un movimento del corpo...* (Docente)

Una ricaduta interessante dal punto di vista didattico è il fatto che la docente pone una diversa e maggiore attenzione al proprio modo di leggere e di stimolare l'attenzione dei bambini. Si sottolinea così come l'attività teatrale rivolta ai bambini si possa configurare come una par-

Note

ticolare attività formativa anche nei confronti dei docenti, fornendo nuovi stimoli e nuovi strumenti utili alla propria pratica didattica quotidiana. Una ricaduta sempre di ambito didattico, ma indirizzata agli alunni, è rappresentata dal fatto che il tema dell'ascolto, nelle modalità sperimentate insieme alla teatrante, è stato affrontato di nuovo, in altro contesto: si è così mirato a sedimentare e rafforzare l'esperienza, costruendo legami con le altre aree di apprendimento e includendola così nel percorso didattico e formativo dei bambini.

È stato un bel modo per aiutarli ad ascoltare nei minimi particolari quello che veniva letto. E su questo poi ci abbiamo anche rilavorato, ovviamente, perché altrimenti resta una cosa abbastanza fine a se stessa. E devo dire che qualcuno ha cominciato, quando legge, a utilizzare un po' di mimica [...]. Si è innescato un meccanismo dove sicuramente [...] anch›io leggo le storie in un altro modo e loro restano più coinvolti. (Docente)

Il risultato di tutto questo è stato che i bambini hanno cominciato in autonomia a modulare la voce e usare le capacità espressive del resto del corpo nella lettura al di fuori del laboratorio teatrale, durante la quotidiana attività didattica.

Quando leggono una pagina del libro di scienze non lo fanno, però quando leggono un racconto, alcuni cominciano a entrare veramente nel personaggio, perlomeno non si vergognano più, magari ce l'avevano già dentro, però vedendolo fare a una persona che conosco ormai da 5 anni che mentre legge, si strappa i capelli, fa finta... ecco, li agevola. (Docente)

PLURICLASSI E CLASSI OMOGENEE A CONFRONTO

Il progetto è stato realizzato in cinque classi omogenee per età e in due pluriclassi (una con bambini di I, II e III, una con bambini di IV e V). Sia per la docente intervistata, sia per la teatrante, lavorare con bambini di età diverse è in generale un vantaggio:

[…] spingeva i più piccoli, per imitazione, a essere più attenti. E i grandi ad essere più responsabili, a essere quelli "più bravi" (Docente).

Note

Ci sono dei grandi punti di vantaggio, cioè tutta questa cosa dello scambio, dell'aiuto reciproco, di quelli più grandi che istruiscono, che fanno da coadiuvanti, almeno nell'azione. Però in questo caso, siccome loro [i bambini] *erano chiamati a sviluppare il senso dell'attenzione, forse emergevano un po' di più gli svantaggi che non i vantaggi: cioè la classe omogenea era senz'altro più facilmente gestibile che non la pluriclasse, per i tempi di attenzione diversi. In questo caso, in questo percorso specifico, forse per la prima volta ho percepito questi svantaggi.* (Teatrante)

L'obiettivo centrale di questo laboratorio teatrale era lo sviluppo della capacità di ascolto, e quindi della capacità attentiva che cambia a seconda dell'età, in relazione alla complessità della storia e alla lontananza rispetto a ciò che è familiare. Questo ha fatto emergere anche nel laboratorio teatrale alcune difficoltà tipiche della didattica in classi eterogenee per età, che richiedono specifiche soluzioni. In questo caso, la decisione è stata quella di puntare su narrazioni di tipo fiabesco, che possono essere ricche e affascinanti a prescindere dall'età e rispetto alle quali ogni bambino può cogliere qualcosa che gli appartiene, e di andare per progressivi livelli di difficoltà in modo da poter accompagnare anche i più piccoli.

Nella *pluriclasse dei bambini di prima, seconda e terza, il primo racconto ha funzionato bene perché era* Il pesciolino d'oro*, una fiaba tradizionale, molto semplice, che non ha creato problemi, anche al ragazzino che aveva poca familiarità con la lingua italiana; la seconda fiaba, che era un pochino più complessa e che era destinata a soddisfare un po' quelli di terza, è stata un po' faticosa per quelli di prima.* (Teatrante)

[…] Comincia a esserci un gap molto vistoso tra alcuni di quinta, i più grandi, e i più piccoli di quarta, e quindi cambiano i tempi dell'attenzione, cambiano gli interessi. Infatti alla fine la scelta di leggere Le avventure di Sindbad il marinaio *è stato un pochino per questo motivo; perché inizialmente avevo immaginato un'altra lettura da fare in quinta, volevo leggere dei frammenti de* Il vecchio e il mare *di Hemingway, poi ho valutato che forse, pensando proprio alla pluriclasse a Marciana, non*

Note

fosse adatto ai più piccoli di quarta, dovevo scegliere qualcosa che fosse avvincente per entrambi. Le Mille e una notte *devo dire, sono state molto ben recepite al punto che poi ho deciso di ripetere lo stesso modulo nelle due scuole, quindi anche nella quinta di Marciana Marina.* (Teatrante)

3.3 Un'onda ci porta lontano

di Rosalia Delogu

L'Istituto Comprensivo di Scuola infanzia, primaria e secondaria di I grado "G. Carducci" di Porto Azzurro (LIIC805001) vanta una lunga tradizione di laboratori teatrale che hanno visto coinvolti alunni dall'infanzia alla prima adolescenza, docenti della scuola ed esperti esterni. Nella premessa al progetto infatti in cui si legge:

[…] abbiamo sempre creduto nell'importanza e nella forza dell'espressione emotiva legata a un progetto e a un laboratorio che abbia come fine lo sviluppo delle potenzialità e delle capacità di ognuno. Educare alla teatralità rappresenta un'opportunità di rivelazione dell'espressività dei bambini nella fascia di età che implica il massimo sviluppo della crescita individuale.

[…] *Il laboratorio consente un'esplorazione approfondita di testi di vario genere, di creatività artistico-pittorica, individuale e di gruppo, di ricerca espressiva gestuale e vocale. Valorizza anche coloro che non hanno altre opportunità per avere successo e per rendersi visibili, rendendo coeso il gruppo, attenuando i conflitti e la competitività, facendo emergere il proprio io in una vera e propria palestra delle emozioni dove è possibile socializzare il proprio mondo emotivo*.

Il progetto ha coinvolto tutto l'Istituto ma qui di seguito analizzeremo l'esperienza realizzata presso le due classi quarte della Scuola primaria di Porto Azzurro. Si tratta un laboratorio attivato in orario scolastico nell'ambito della programmazione curricolare, come attività interdisciplinare.

Note

La finalità generale del progetto era quella di contrastare il disagio formativo e socioculturale, promuovendo l'inclusione scolastica degli alunni, l'educazione alla diversità, la consapevolezza di sé e l'autonomia personale per favorire l'espressività attraverso l'uso di vari linguaggi, potenziare le relazioni tra pari, valorizzare le diverse abilità degli alunni.

In particolare, tali obiettivi si collegano a quanto previsto nelle Indicazioni Nazionali (2012) in riferimento a *Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva*.

La metodologia utilizzata prevedeva che gli alunni riflettessero sui temi del progetto e contribuissero all'elaborazione di un canovaccio. Successivamente, attraverso il laboratorio condotto dalla teatrante, si sarebbero esplorate le potenzialità sceniche e i linguaggi possibili per trasformare quanto ideato dai bambini in uno spettacolo.

Come strumento di verifica, il progetto prevedeva sia la tenuta di un diario di bordo da parte delle insegnanti (in cui annotare i progressi e le difficoltà incontrate, le strategie per aggirarle e superarle) sia verifiche in itinere e sommative interdisciplinari, all'interno del percorso curricolare.

Come già anticipato, il laboratorio è stato realizzato in orario scolastico, in particolare durante l'ora di Italiano. Il percorso è stato identico (6 incontri da un'ora per ciascuno, a partire dal 1° marzo) per entrambe le classi quarte ma le attività sono state svolte sempre separatamente. Questa scelta è stata dettata da motivi organizzativi oltre che dalle norme di distanziamento anti Covid, che hanno precluso la possibilità di unire i laboratori delle due classi quarte.

I laboratori sono stati svolti nei locali della palestra e in cortile in modo da poter garantire il distanziamento e poter fare stare i bambini senza mascherina. Ma in alcuni casi questi spazi si sono rivelati poco idonei e quindi le attività sono proseguite all'interno delle aule.

Li abbiamo fatti in palestra, nel cortile della scuola, proprio per utilizzare lo spazio per potersi levare le mascherine quindi guardarsi in faccia. Perché anche quello è importante. (Docente)

Note

Abbiamo utilizzato la palestra, una volta, ma c'era un problema di riverbero e di freddo per cui abbiamo deciso di non usarla più. Abbiamo utilizzato il cortile, una volta. Poi abbiamo utilizzato l'aula per gli altri incontri, spostando tutti i banchi contro il muro, poiché lo spazio in aula c'è, con le finestre aperte, poiché fondamentalmente l'acustica è migliore rispetto alla palestra. (Docente)

LA COLLABORAZIONE FRA DOCENTI E TEATRANTE

Solo una delle due docenti aveva precedentemente avuto modo di collaborare direttamente con la teatrante. L'altra aveva assistito ad una delle rappresentazioni realizzate alla fine di uno dei percorsi laboratoriali realizzati diversi anni prima all'interno della scuola.

Il modo in cui le due docenti si sono approcciate alla teatrante è stato dunque diverso e non privo di qualche pregiudizio: l'una ha pensato che la possibilità offerta dal progetto *La piccola scuola elbana come scuola della comunità* fosse un'opportunità per poter lavorare insieme alla teatrante con la quale ha collaborato in progetti extrascolastici, l'altra ha avuto un approccio più cauto.

L'avevo vista lavorare a scuola [la teatrante] *perché aveva già partecipato ad altri progetti ma non nelle classi dove ho lavorato io […] Devo dire che mi ha stupito! In passato avevo visto due spettacoli finali che mi avevano lasciato perplessa. Avevo visto i bambini molto preparati dal punto di vista tecnico ma ho trovato gli spettacoli molto "scolastici", impostati su un teatro per le scuole molto tradizionale. Molto "impariamo a memoria le parti". Mentre io vengo dall'esperienza dell'improvvisazione teatrale e quando io ho fatto qualche laboratorio in classe con i miei bambini, avvalendomi anche di esperti di improvvisazione, avevo puntato molto sull'immaginazione, su un canovaccio molto largo che desse ai bimbi più possibilità. Per questo quando ho visto gli spettacoli di Francesca anni fa ero rimasta un po' perplessa.*

Note

Devo dire che il lavoro che ha fatto nelle classi è stato invece molto molto interessante, perché ha saputo unire l'aspetto tecnico all'aspetto espressivo. (Docente)

Il confronto fra docenti e teatrante, avvenuto sin dalla prima fase progettuale, ha permesso di esplicitare chiaramente gli obiettivi che il gruppo di progetto voleva raggiungere, dando modo alla teatrante di costruire un percorso che tenesse conto di questi obiettivi e che fosse in accordo con le altre attività didattiche. Dal racconto fatto dalle docenti emerge una progettazione condivisa, non solo nella fase iniziale del progetto ma anche durante la realizzazione del laboratorio.

Noi [docenti] *abbiamo fatto una progettazione alla fine dell'anno scorso* [scolastico]. *Abbiamo presentato una progettazione e ci siamo confrontati con la teatrante. Le abbiamo indicato i nostri obiettivi e i nostri tempi e lei, in base a ciò, è andata a costruire il percorso. Ci siamo confrontate e in base a ciò è stato definito il progetto. […] Lei poi ci ha chiesto se avessimo un obiettivo specifico o se avevamo una drammatizzazione finale […] Non essendoci l'obiettivo di uno spettacolo finale, si è preferito fare piuttosto un lavoro di sperimentazione. Ha lavorato sull'espressività, sulla pulizia del gesto, sulla coreografia, sui tempi.*

All'inizio era importante tirare fuori l'espressività, poi abbiamo cercato di pulire i gesti da quello che non serviva; poi di capire bene qual era l'emozione associata al gesto, e quindi cercare di proporre quella e non altro; poi di lavorare insieme, entrare rispettando i tempi degli altri, senza creare confusione; poi la coreografia, come ordine all'interno dello spazio scenico. (Docente)

GLI ESITI DELL'ATTIVITÀ TEATRALE

I laboratori sono stati condotti dalla teatrante, con l'aiuto di un'educatrice e di un'insegnante di sostegno. Le docenti hanno così avuto modo di dedicarsi completamente all'attività di osservazione.

Note

Io ho partecipato un po' sì e un po' no ai giochi dentro al cerchio (si lavorava in cerchio distanziati). Essendoci in classe l'educatrice e la maestra di sostegno, per me è stato un prezioso momento di osservazione. L'educatrice e la maestra di sostegno si sono inserite nel gruppo con i bambini e io facevo lavoro prevalentemente di documentazione e di osservazione. Facevo le foto, ho fatto qualche video, osservavo. Per me che sono costantemente in classe in attività didattica, il momento in cui posso guardare i miei bimbi, senza dover "insegnare", è un momento preziosissimo. Un momento in cui posso vedere cose che normalmente mi possono sfuggire. (Docente)

Qualche volta ho partecipato anch'io. Magari entravo e poi uscivo. La prima e la seconda lezione, anche per aiutare i bambini a mettersi in gioco. Perché se la maestra è la prima che si mette a fare le cose strane è più facile anche per loro. (Docente)

Non è emerso un ruolo attivo da parte delle famiglie nella progettazione o nella realizzazione del laboratorio. Entrambe le docenti hanno messo in evidenza il fatto che le famiglie sono state contente dell'esperienza fatta dai bambini. Una docente ha sottolineato il fatto che nessun genitore ha contestato la valenza didattica di questa attività.

Per quanto riguarda gli alunni coinvolti le docenti non hanno riscontrato grossi cambiamenti dal punto di vista relazionale, soprattutto fra pari, quanto piuttosto uno sviluppo della capacità espressiva individuale.

Diciamo che soprattutto sono venute fuori le caratteristiche individuali, però i bimbi sono abituati a fare le cose insieme, ad aiutarsi, a collaborare. Diciamo che la classe ha dovuto portare meno pazienza con quelli con cui di solito ne deve portare tanta. E quelli che di solito richiedono tanta pazienza si sono accorti che ogni tanto possono anche non mettersi sul piedistallo. Lo hanno capito da soli, senza che la maestra intervenisse. (Docente)

Ecco a me ha fatto molto piacere vedere proprio i più timidini, proprio ancora che si sentono cuccioli… scoprire che avevano una bella voce forte. (Docente)

Note

Le docenti parlano di un grande entusiasmo manifestato da tutti i bambini durante lo svolgimento del laboratorio, delle difficoltà che si aspettavano per la presenza di alcuni bambini problematici e di come invece tali difficoltà non solo siano state superate ma si siano rivelate una risorsa per tutto il gruppo.

Ai bambini è piaciuto moltissimo […] Eravamo in tre adulti a osservare il lavoro. E abbiamo visto nei bambini un bel percorso, di crescita, di accettazione dell'altro, che ha portato qualcuno di molto egocentrico, molto centrato su sé stesso, a tenere a freno (perché se no le cose non funzionavano) la propria voglia di protagonismo.

È venuto fuori un talento naturale in un bambino […] Nonostante le difficoltà è venuto fuori un suo talento nell'immedesimarsi in un personaggio, nel giocare ad essere qualcun altro, notevole! Davvero notevole! Con tutte le difficoltà che ha nel rispettare un'indicazione, tempi di attenzione estremamente limitati, concentrazione leggerissima, però molto creativo, molto fantasioso. Questa cosa lo ha portato ad avere un ruolo molto positivo nel gruppo.

E quando ancora adesso facciamo la mattina la lettura ad alta voce […] questo bambino, che ha difficoltà di lettura e vorrebbe esser sempre uno dei protagonisti, ha un suo ruolo con un personaggio che ha sempre battute molto brevi che ha saputo caratterizzare benissimo, d'istinto! Questa cosa ha sicuramente costruito qualcosa di positivo, sentirsi bravo in qualcosa in cui sino ad adesso non si era mai sentito.

Per gli altri è stata una conferma. […] Qualcuno di molto timido ha avuto bisogno di un po' più di tempo ma poi è venuto fuori. All'inizio era qualcosa del tipo "vabbè questa cosa la faccio perché sono a scuola e la devo fare, però non mi sta piacendo granché", invece poi si è visto che ci ha trovato il divertimento. Ha imparato a prendersi meno sul serio.

Che poi fondamentalmente per me il teatro è questo: capacità di scherzare con noi stessi, di prenderci poco sul serio. (Docente)

Note

LA VALUTAZIONE DELL'ATTIVITÀ TEATRALE

Entrambe le docenti spiegano che essendo svolto in orario curricolare il laboratorio teatrale concorre certamente alla valutazione complessiva degli alunni.

L'attività la vado a valutare nell'ambito delle discipline motorie e dell'educazione civica, perché c'è la relazione con gli altri, c'è il lavorare con gli altri, c'è l'accettazione di regole, la costruzione di regole comuni, quindi posso metterla come attività valutabile. Da quando è entrata la nuova valutazione, dalla metà dell'anno scorso, mi ci sto impegnando per imparare a valutare con il nuovo sistema. […] Quindi mi sono fatta il quadernone con le rubriche valutative, con gli indicatori, disciplina per disciplina, un quaderno ad anelli, metto i segni di spunta e utilizzo quello. E in questa occasione ho avuto la possibilità di farla mentre ero lì con i bambini. (Docente)

LA RICADUTA SULLA DIDATTICA QUOTIDIANA

Entrambe le docenti hanno pensato di riproporre alcune attività svolte nei laboratori all'interno della loro normale attività d'aula. Fra queste la compilazione di un diario personale, la lettura espressiva, i giochi espressivi.

Ci sono sicuramente delle attività svolte durante i laboratori che riporterò nelle attività in aula. Sicuramente il diario di bordo di quello che hanno fatto: il giorno dopo, due giorni dopo, hanno trascritto, in forma libera, senza correzioni da parte dell'insegnante, le loro esperienze, le emozioni. Abbiamo fatto il diario personale. Testo narrativo. Caro Diario. Io ho detto: bimbi, io non ve lo correggo. Magari vi segnalo cosa c'è da mettere a posto, ma non "valuto". E se dici al loro "non valuto", loro si sentono più liberi. (Docente)

Poi in educazione motoria io i giochi espressivi li ripropongo. Magari non con le capacità e la competenza di Francesca, però giochi espressivi ne faccio tanti. Anche perché essendo una classe con due o tre bimbi un po'

Note

centrati su sé stessi, io cerco di portare avanti poche attività competitive e molte attività collaborative. Quindi anche il gioco spesso è un gioco in cui si "costruisce insieme". Nel gioco motorio posso anche fare due squadre, ma la squadra vince se collaborano i compagni fra di loro. (Docente)

I SIGNIFICATI DELL'ESPERIENZA

Il laboratorio si è concluso con la realizzazione di un progetto creativo della classe, in cui i bambini hanno recitato una poesia, interpretandone ciascuno un verso con il linguaggio del corpo.

Mi è piaciuta molto la proposta finale: quella di una poesia molto breve, mi sembra sei versi, anche meno. I bimbi hanno memorizzato ciascuno un verso e l'hanno resa con il corpo. Quest'idea della poesia mi è piaciuta molto perché di fatto l'hanno imparata e l'hanno visualizzata. E l'hanno probabilmente capita molto meglio che leggendola quattro volte ad alta voce. È stato un modo molto interessante di proporre il linguaggio poetico. Forse anche questo proverò a riproporlo. (Docente)

È stato bello anche vederli collaborare con il corpo, con gli altri, porsi nello spazio… eh, sono stati proprio bravi! E poi a due a due hanno interpretato un verso di questa poesia, recitato, mentre formavano un grande albero. È stato proprio un bellissimo momento, proprio di teatro vero, secondo me. (Docente)

L'esperienza realizzata con il progetto *La piccola scuola elbana come scuola della comunità* ci mostra, fra le altre cose, quello che in letteratura si teorizza, e cioè che l'esperienza del laboratorio teatrale a scuola ha un'influenza senza dubbio sugli alunni e sul loro percorso di crescita, ma anche sulla pratica quotidiana degli insegnanti, con un importante riflesso di tipo metodologico. Il teatro, strumento formativo fin dai suoi esordi nell'Atene del V secolo a. C., ancora oggi, a distanza di oltre due millenni, si fa così volano di trasformazione e innovazione nei percorsi di vita dei bambini e dei ragazzi, come in quelli di sviluppo professionale dei loro docenti.

Note

PICCOLE SCUOLE
TRAME SOCIALI IN RETE

INDIRE ISTITUTO NAZIONALE DOCUMENTAZIONE INNOVAZIONE RICERCA EDUCATIVA

REGIONE TOSCANA

La piccola scuola elbana come scuola della comunità
CUP: B92F20000330002

Firenze, via M. Buonarroti 10
+39 055.2380.301

www.indire.it
piccolescuole.indire.it

Seguici su

ISBN/A 979-12-80706-27-0

9 791280 706270