



**AREA RICERCA E
TRASFERIMENTO TECNOLOGICO
SETTORE DOTTORATI E CONTRATTI
PER LA RICERCA
U. O. DOTTORATI DI RICERCA**

Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche,
dell'Esercizio Fisico e della Formazione

Health Promotion and Cognitive Sciences
Settore Scientifico Disciplinare PAED/01-A

RICERCA TEATRO AZIONE
Un curriculum teatrale per le competenze cognitive e sociali

IL DOTTORE
Croce Costanza

IL TUTOR
Prof.ssa Giuseppina D'Addefio

IL COORDINATORE
Prof.ssa Giuseppa Cappuccio

CICLO XXXVII
ANNO CONSEGUIMENTO TITOLO 2024-2025

Desidero dedicare questo mio lavoro
a tutte le persone care che,
direttamente e indirettamente,
hanno contribuito alla sua realizzazione.
Ad ognuna di loro voglio dire grazie di cuore!
In particolare, lo voglio dedicare
ai tanti colleghi con i quali ho condiviso
i miei anni di scuola,
ai miei bellissimi bimbi della scuola primaria
che mi hanno reso un uomo migliore,
ai miei attuali studenti del liceo
che mi hanno permesso di rimettermi in gioco,
a tutti i professori del mio Dipartimento
dai quali ho imparato davvero tanto.
E ancora: dedico questo lavoro
alla mia tutor prof.ssa Giuseppina D'Addelfio
che ha saputo guidarmi e sostenermi con cura
in questo percorso di ricerca.
Al mio tutor in Spagna
prof.re Alejandro Quintas Hijós
che mi ha accolto con un abbraccio
all'Universidad de Zaragoza.
A tutti i miei colleghi dottorandi.
Alle care maestre che hanno
partecipato con entusiasmo
a questa ricerca.
Ai miei amici
che ho trascurato in questo periodo.
Alla mia famiglia
che vorrebbe avermi più vicino
tanto quanto lo vorrei io.
E infine dedico questo mio contributo alla scuola,
a tutti quelli che la scuola la fanno ogni giorno.
E a tutti quelli che credono
nel valore didattico ed educativo del teatro.

INDICE

Introduzione	5
 CAPITOLO PRIMO Teatro ed educazione: cenni storici	
1.1 Teatro classico dall'antica Grecia al Medioevo	11
1.2 Teatro moderno dal Rinascimento al Romanticismo	14
1.3 Teatro contemporaneo dal Novecento ai giorni nostri	23
 CAPITOLO SECONDO Perché il teatro?	
2.1. Rappresentare la vita	30
2.2 Teatro e vita politica	33
2.3 Teatro e comunicazione	36
2.4 Costruire comunità	37
2.4.1 Il teatro dell'oppresso	42
2.4.2 Il teatro sociale e di comunità in Italia	44
 CAPITOLO TERZO Teatro e Scuola	
3.1 Che significa fare teatro a scuola?	50
3.2 Note sul teatro a scuola nei principali Paesi europei	54
3.3 Teatro a scuola in Italia	58
3.4 Quale normativa scolastica	62
3.5 Alcune osservazioni e spunti di riflessione	66
 CAPITOLO QUARTO Il valore formativo del teatro	
4.1 Teatro per le competenze cognitive ed emotive	71
4.2 Teatro per le pari opportunità e l'inclusione	74
4.3 Teatro per l'apprendimento e il successo formativo	78
4.4 Teatro per la formazione degli insegnanti	87
 CAPITOLO QUINTO Teatro e Ricerca	
5.1 Genesi e interrogativi della ricerca	92
5.2 Metodo e fasi della ricerca	98
5.3 Attori della ricerca	104

5.4 Esiti della ricerca: curriculum verticale a mediazione teatrale	115
BIBLIOGRAFIA	131
APPENDICE	142

INTRODUZIONE

Le ricerche pedagogiche, sia le più lontane nel tempo che le più recenti, riconoscono al teatro un valore antropologico ed educativo sin dalle sue origini e forme primordiali. La performance primitiva, individuata dagli antropologi teatrali quale luogo di origine del teatro, ha diverse finalità educative e formative: ha valenza rituale-religiosa, trasmette credenze, narra storie, costruisce memoria e, nel caso delle iniziazioni, è un esercizio per la formazione personale e sociale¹.

Il teatro, come un grande specchio, riflette molto spesso con verità e realtà il nostro essere e vivere nel mondo. E se così non fosse il teatro sarebbe un inutile panegirico, un finto e fantasioso rituale autocelebrativo, un mero esercizio di divertimento e intrattenimento, e perderebbe la sua funzione reale, sociale ed educativa².

Il teatro mette in risalto gli aspetti del nostro vivere, talvolta anche quelli più complessi e inquietanti e induce a una riflessione, una re-azione, al fine di generare condizioni di miglioramento esistenziale. In Aristotele ad esempio lo scopo del teatro è provocare catarsi nello spettatore. La catarsi, attraverso la rappresentazione drammatica, è atto emotivo di purificazione o liberazione dalle passioni, ma anche un processo intellettuale che porta a una comprensione più profonda della condizione umana³. Non è detto che il teatro riesca nel suo intento catartico di spingere l'uomo verso un miglioramento etico e morale anche se da sempre il teatro ha un ruolo sociale e civile, opera su un livello di promozione educativa con lo scopo di rendere l'uomo un essere umano migliore.

¹ Significativi studi sul teatro in riferimento all'antropologia culturale presi a riferimento in questa trattazione sono quelli condotti da Richard Schechner e da Victor Turner.

² Cfr. Gioisi, M. (2012). *Come in uno specchio. Teatro e formazione dell'io. Figure e percorsi del Novecento*. Roma: Anicia.

³ Cfr. Aristotele, (2008). *Poetica*. A cura di Donini, P. Torino: Einaudi.

Il teatro è la forma culturale e artistica che più si avvicina alla vita: nel teatro l'uomo ritrova riflessi gli stessi moti, gli stessi elementi e linguaggi del suo vivere. E ancora: il teatro è un dispositivo culturale che mette in movimento i diversi livelli dell'umano, corpo, mente, coscienza, emotività, vitalità, e li pone in relazione dinamica.

Nel processo creativo teatrale, che coniuga espressione e comunicazione, hanno luogo una serie di trasformazioni che investono la totalità e la complessità dell'uomo nella sua unitarietà psico-fisica. Il teatro attiva la mente, il corpo e i suoi muscoli, i linguaggi e i suoi codici, le relazioni interpersonali e sociali; muove azioni, crea moventi e movimenti tra gioco di ruoli e gioco delle parti, crea connessioni tra lo spazio fisico e quello mentale, tra il tempo e la memoria, tra i simboli e la loro potenza rappresentativa e comunicativa.

Teatro ed educazione sono legati da un rapporto antico almeno quanto lo è la storia dell'uomo e del mondo. Questo rapporto appare talvolta così ovvio che spesso non se ne discutono abbastanza le implicazioni, né se ne esplicano in profondità i complessi legami e le relazioni. La questione è certamente molto articolata almeno quanto il rapporto tra l'uomo e il suo pensiero, tra l'uomo e le sue credenze, i suoi ideali, i suoi usi e costumi, le dinamiche relazionali e sociali. In ragione di ciò, teatro ed educazione sono riconducibili alla più ampia questione storica, antropologica, epistemologica, ontologica dell'uomo e del suo essere e vivere nel mondo.

Tra teatro ed educazione c'è dunque un rapporto dialettico che si manifesta, tuttavia, non sempre in maniera lineare ed univoca. Al di là dei diversi modi di intendere questo rapporto che si connota e risente dei diversi periodi storici e culturali, al teatro è stata riconosciuta una funzione educativa tant'è che il suo scopo è stato spesso subordinato a un'opera formativa. Se è vero che l'aggettivo "educativo" è connotativo del teatro, è altrettanto vero che spesso il teatro è stato criticato per la sua scarsa valenza

educativa e addirittura alcune sue manifestazioni definite diseducative o persino immorali. Questo riconoscimento di funzione e scopo, senza dubbio reale, aggiunge sì valore al teatro. Ma il rapporto, che non è semplicisticamente per così dire di subordinazione, è certamente più ricco e articolato: una lettura del teatro che consideri solo la sua funzione/valenza educativa e formativa farebbe probabilmente perdere parte della significatività del rapporto stesso e privare il teatro della sua intrinseca epistemologia, ciò che esso è oltre ai “servizi” che è in grado di rendere e offrire.

Analizzando approfonditamente la storia del rapporto tra teatro ed educazione emerge un’evidenza indiscussa: è stato il teatro a porsi da stimolo capace di attivare ampi processi di educazione sociale in tutti i campi e, non ultimo, anche nell’ambito della scuola. In riferimento a questo aspetto più propriamente scolastico, il rapporto tra teatro e scuola è dipeso e ha risentito delle molteplici “filosofie” che sono state alla base dei diversi sistemi scolastici. Laddove è prevalsa l’educazione al sapere, il teatro è stato visto e studiato come arte privilegiandone i suoi aspetti letterari ed estetici e come possibile ispirazione del comportamento umano. Viceversa, quando il sistema scolastico ha privilegiato la *praxis* e cioè le competenze pratiche, il teatro è stato inteso e praticato come modo per sperimentare situazioni di vita personali e sociali.

Oggi il teatro ha assunto un ruolo irrinunciabile nella scuola. Ogni scuola propone all’interno del suo Piano triennale dell’Offerta Formativa diverse attività collegate al teatro e alle arti performative anche attraverso progetti realizzati in collaborazione con esperti esterni, associazioni o specifiche istituzioni.

Nel presente lavoro viene trattato il rapporto tra teatro ed educazione con particolare riferimento alla scuola, alla possibilità di utilizzare un curriculum a mediazione teatrale e promuovere la formazione degli insegnanti.

Il lavoro si apre con un *excursus* sul carattere educativo che il teatro ha avuto e mantenuto nei secoli. In ragione di ciò, nella trattazione vengono messi in luce le esperienze teatrali, gli autori, i periodi e i luoghi in cui il rapporto tra teatro ed educazione è più evidente, segnante, senza la pretesa di ripercorrere l'intera storia del teatro che non è l'intento di questo lavoro. Semmai, ripercorrendo la storia del teatro, dal teatro classico greco e romano fino ai grandi riformatori del teatro del secolo scorso - K. S. Stanislavskij, V. Meyerhol'd, B. Brecht, J. Grotowski, P. Brook solo per citare alcuni tra i più importanti, si è vuole mettere in evidenza come il teatro ha da sempre mantenuto vivo il suo intrinseco carattere educativo e formativo⁴.

Nel secondo capitolo, il teatro è posto in rapporto con la sua funzione rappresentativa e di immedesimazione, di lettura e interpretazione della realtà e società. Viene messo in evidenza come il teatro esprima l'identità e l'alterità, le diverse geometrie e geografie del mondo, e come il suo linguaggio multimodale e polisemico diventi lingua comune che supera le barriere linguistiche a favore di un lessico e di una grammatica universale che sono comprensibili a tutti.

Nel terzo capitolo, il teatro è analizzato in rapporto al suo utilizzo a scuola nei principali Paesi europei e in Italia anche in relazione alla normativa europea e nello specifico a quella italiana che promuovono l'utilizzo delle pratiche teatrali nell'ambito della scuola e dei processi di insegnamento e apprendimento.

Il quarto capitolo, approfondisce più specificamente gli aspetti educativi del teatro a scuola. Il teatro a scuola può rappresentare un *medium* per la promozione delle competenze cognitive ed emotive, le pari opportunità e l'inclusione, l'apprendimento e il

⁴ La letteratura sulla storia del teatro è ampia e articolata. Tuttavia, nella trattazione di questo argomento i testi presi a riferimento sono: Wickham, G. (1988). *Storia del teatro*. Bologna: Il Mulino; D'Amico, S. (1945). *Il teatro non deve morire*. Roma: Edizioni dell'Era Nuova; Molinari, C. (1996). *Storia del teatro*. Milano: Laterza; Sinisi, S., Innamorati, I. (2023). *Storia del teatro. Lo spazio scenico dai greci alle avanguardie*. Milano: Paravia Bruno Mondadori Editori.

successo formativo degli alunni. Nel capitolo si affronta anche l'importanza di una formazione teatrale per gli insegnanti per l'acquisizione di migliori competenze professionali.

Infine nell'ultimo capitolo si riportano gli esiti ottenuti nell'ambito di un articolato percorso di ricerca-formazione che ha coinvolto per due anni scolastici, dal 2022 a 2024, un gruppo di quattordici docenti della Direzione Didattica Garzilli di Palermo. Il lavoro di ricerca e formazione ha dato vita a un curriculum verticale a mediazione teatrale ricco di attività educativo-didattiche. Nel capitolo vengono descritti il percorso di ricerca, la metodologia utilizzata, e gli esiti ottenuti: sono anche narrate e ricostruite le fasi procedurali della ricerca-formazione, i risultati raggiunti in termini di acquisizione di competenze professionalizzanti da parte degli insegnanti coinvolti, l'analisi dei dati e gli esiti ottenuti. Gli esiti emergono quindi attraverso i vissuti e le narrazioni dei docenti, rispetto ai processi di miglioramento e innovazione delle pratiche di insegnamento, ai risultati di ricaduta rilevati nel processo di educazione, formazione e istruzione delle alunne e degli alunni delle classi. In allegato sono riportate le schede di rilevazione utilizzate durante la ricerca-formazione e alcune attività interdisciplinari del curriculum verticale a mediazione teatrale che conta più di cinquecento esercizi.

CAPITOLO I

TEATRO ED EDUCAZIONE: CENNI STORICI



L'uomo primitivo imita l'animale che poi dovrà uccidere.
Attorno al fuoco le ombre aumentano il mistero;
il movimento della fiamma spinge il corpo a danzare
e con i suoi riflessi già modella una maschera sui volti.
Allora qualcuno si serve del proprio corpo
per comunicare con il gruppo:
i suoi movimenti creano il primo linguaggio.
Questa rappresentazione mimica è già teatro.
Dando spettacolo di sé l'uomo è già attore.

Léon Moussinac

1.1 Teatro classico dall'antica Grecia al Medioevo.

Il teatro nasce in Grecia cinque secoli prima della nascita di Cristo. Nella civiltà classica greca il teatro ha un grande valore educativo e certamente ha contribuito alla formazione dei governi democratici delle *polis*⁵. Ad Atene, ad esempio, vengono organizzate importanti rappresentazioni teatrali che hanno scopo educativo e sociale, di diffusione e promozione della cultura. Molto spesso tali rappresentazioni sono tragedie considerate nell'antica Grecia la forma d'arte più elevata. La tragedia greca ha origine dal Ditirambo che era un rito caratterizzato da musica, canto e danza in onore del dio Dionisio⁶. Le tragedie si ispirano a miti e racconti eroici e hanno come finalità quella di indurre al rispetto delle istituzioni ma anche diffondere la fede religiosa. In Per Aristotele la tragedia deve suscitare nello spettatore pietà e terrore, emozioni e condizioni fondamentali per la catarsi ovvero la purificazione e liberazione dalle passioni negative. Assieme alla tragedia si rappresentano anche le commedie e anch'esse traggono origine da riti celebrativi in onore di Dioniso⁷. Commedia in greco vuol dire "gioia condivisa con altri" e i protagonisti non sono né nobili né eroi mitologici, ma la gente comune. Le situazioni sono quelle della vita quotidiana e i temi affrontati sono più gioiosi e leggeri anche se c'è sempre una più o meno velata critica nei confronti del potere dominante, quello degli aristocratici, e del potere della Chiesa.

Le tragedie di Eschilo, Sofocle ed Euripide e le commedie di Aristofane e Menandro rendono il teatro una forma di

⁵ Cfr. Oliva, G., Pilotto, S., Rasi, M. (2021). *Educazione alla Teatralità. Le origini: il teatro antico*. Arona: XY.IT Editore.

⁶ Nelle prime tragedie gli attori in scena erano pochi e usavano maschere per interpretare più personaggi. I costumi di scena erano per lo più pelli di capra e come premio per la migliore interpretazione l'attore riceveva proprio un capretto.

⁷ Cfr. Maffesoli, M. (1990). *L'ombra di Dioniso. Una sociologia delle passioni*. Milano: Garzanti.

intrattenimento diffusa e partecipata. Questo è dimostrato dal fatto che già prima della costruzione dei grandi teatri, luoghi adibiti e deputati alle rappresentazioni teatrali, in Grecia qualsiasi spazio diventa palcoscenico: piazze, mercati, strade e qualsiasi luogo utile dove si può radunare una comunità di persone. I greci sono un pubblico molto appassionato; molto spesso arrivano a teatro all'alba per assistere a rappresentazioni che durano un'intera giornata.

Oltre al carattere “educativo” è importante considerare anche la forma dialogica che è tipica del teatro greco e, più in generale, di molta “letteratura” del periodo. I Dialoghi di Platone costituiscono certamente uno degli esempi più noti⁸. Anche Socrate con il suo metodo maieutico basato sul continuo dialogo con i suoi discepoli è in un certo senso un modello di teatro didattico ed educativo.

Nell'antica Roma il teatro è una forma d'arte molto apprezzata ma non raggiunge i livelli artistici e culturali presenti nel teatro greco e non si confronta né si ispira a temi esistenziali. Il teatro a Roma è puro intrattenimento, un'occasione di svago e divertimento. Per questa ragione alla tragedia i romani preferiscono la commedia e forme teatro più leggere e popolari. Gli allestimenti che fanno da scenario alla commedia ostentano potere e ricchezza e rimandano ad una strategia politica e demagogica definita *panem et circenses* che sintetizza le aspirazioni di riscatto sociale della plebe romana nell'età imperiale⁹.

Tuttavia autori come Livio Andronico, Gneo Nevio, Plauto e Terenzio per la commedia e Seneca per la tragedia diffondono il teatro e ne fanno strumento di promozione culturale. Oltre a questi generi teatrali che si ispirano al teatro greco, nell'Antica Roma nascono altre forme di teatro. La palliata, il cui nome deriva

⁸ La filosofia di Platone scritta sotto forma di dialogo è molto vicina al teatro dal punto di vista stilistico come più avanti nei secoli lo sarà la scienza nei dialoghi di Galileo Galilei.

⁹ Cfr. Bourdieu, P. (1988). *La parola e il potere*. Napoli: Guida.

dal *pallium* che è il tipico il mantello greco indossato dagli attori, era una commedia di chiara ispirazione greca con parti recitate *diverbia* e parti cantate in antica; la *cothurnata*, che prende il nome dallo stivaletto con una spessa suola che indossavano gli attori greci, è una tragedia che si ispira alle tragedie di Eschilo, Sofocle e soprattutto a quelle di Euripide; la commedia togata o trabeata, chiamata anche *fabula* togata dal nome della veste romana indossata dagli attori, aveva un carattere popolare e le tematiche erano semplici storie di vita di umili contadini e artigiani; la tragedia *praetexta* che prende il nome dall'abito ricco, orlato da una striscia di porpora e indossato dai magistrati romani, ha carattere patriottico ed esalta avvenimenti e personaggi politici ritenuti importanti. Altri generi comici più popolari che hanno temi e ambientazione ispirati a Roma sono l'atellana, una farsa improvvisata di breve durata messa in scena da attori itineranti sul carro in cui viaggiavano e che all'occasione fungeva da palcoscenico e il mimo rappresentato da comici, funamboli, prestigiatori e danzatori.

Durante tutto il Medioevo il teatro ha mantenuto il suo valore educativo¹⁰. Il dramma si esprime soprattutto in riferimento alle rappresentazioni religiose ispirate a episodi del Vecchio e Nuovo Testamento. Non mancano però spettacoli comici e di saltimbanchi di piazza e di corte. L'attore protagonista è il giullare che si esibisce in strada, in piazza o nelle corti signorili non essendo ancora presenti gli edifici teatrali. Il giullare, diremmo oggi, è un artista a tutto tondo: suona, canta, balla, recita, sa imitare e raccontare storie, fare giochi divertenti e acrobatici. È un girovago senza fissa dimora condannato dalla chiesa come folle, perverso, immorale, uomo senza fede e senza Dio.

Accanto a questo teatro di intrattenimento, nel Medioevo si sviluppa il dramma liturgico in forma canora e in versi latini. Rappresentato negli edifici preposti al culto, all'interno di funzioni liturgiche o di riti sacri, ha lo scopo di far vivere agli

¹⁰ Cfr. Allegri, L. (1988). *Teatro e spettacolo nel Medioevo*. Roma: Laterza.

spettatori il dramma come autentico vissuto e non come finzione scenica.

Con il diffondersi del cristianesimo, tragedie e commedie furono poco rappresentate e il teatro, soprattutto nel basso Medioevo, si sviluppò in riferimento alle Sacre Rappresentazioni, drammatizzazioni religiose che si svolgono all'aperto durante le feste religiose attraverso cui i fedeli, molto spesso analfabeti, apprendono gli episodi principali delle Sacre scritture. Questo genere di drammatizzazioni chiamate *Miracle plays* e *Laudi* a sfondo biblico o agiografico sono importanti occasioni di trasmissione del sapere e veri strumenti di formazione e in alcuni casi di emancipazione sociale come nel caso ad esempio delle *Everyman* che sono delle storie con finalità morale¹¹.

1.2 Teatro moderno dal Rinascimento al Romanticismo

Durante il Rinascimento assistiamo a una generale rinascita delle arti unitamente a un rinnovato interesse e studio nei confronti del grande patrimonio artistico e culturale greco-romano¹². Abbandonati i temi più propriamente religiosi o popolari si ritorna a rappresentare il “teatro antico” di ispirazione classica greco-latina. Le forme principali del dramma si riducono sostanzialmente a due: la commedia e la tragedia. Altri generi che

¹¹ Per questo genere di opere divenne famosa la monaca tedesca Roswitha di Gandersheim, poetessa e drammaturga, che nel X secolo fece rinascere il dramma in Germania. Sembra utile ricordarla perché il suo teatro ha avuto un grande valore educativo soprattutto rispetto all' emancipazione e ai diritti delle donne. L'opera della Gandersheim viene dimenticata almeno fino agli anni Settanta del Novecento quando il movimento femminista ne porta alla luce la storia anche per dimostrare come da sempre le donne hanno avuto un ruolo importante nell'ambito della cultura e della società.

¹² Sul teatro nel Cinquecento Cfr: Ariani, M. (1974). *Tra classicismo e manierismo. Il teatro tragico del Cinquecento*, Firenze: Olschki; Attolini, G. (1988). *Teatro e spettacolo nel Rinascimento*. Roma-Bari: Laterza; Cremante, R. (1997). *Teatro del Cinquecento. La tragedia*, tomo II. Milano-Napoli: Ricciardi-Mondadori.

coesistono sono considerati generi minori perché ritenute forme “miste” e non “pure”. L'opera teatrale insegna dilettaando: la commedia ridicolizza e beffeggia i comportamenti che sono socialmente da evitare; la tragedia invece evidenzia le conseguenze terribili di errori e misfatti. Nel Rinascimento le tragedie tornano ad ispirarsi al modello classico che Aristotele aveva indicato nella sua *Poetica* e cioè la unità di tempo, di luogo e azione: la vicenda doveva limitarsi a un'unica situazione accaduta in uno stesso luogo e nell'arco di una giornata.

Nonostante furono scritte tra il Cinquecento e il Seicento tantissime tragedie che sono per lo più drammi storici o psicologici che raccontano di eroi nobili colpiti da sventure, solo le commedie ebbero fortuna perché più facilmente rappresentabili nell'ambito di feste mondane e perché creano un'atmosfera più godereccia e festiva che incontra il gusto popolare. Ne è un esempio tra tutte la *Mandragola* di Machiavelli commedia ricca di equivoci, di situazioni paradossali, di personaggi astuti e furfanti.

Accanto alle commedie quelle più colte ed erudite e quelle più popolari, comincia a svilupparsi il teatro di strada che tanto appassiona e diverte la gente non ha un copione scritto e ed è improvvisato.

Il teatro rinascimentale dà vita anche al dramma pastorale o favola pastorale, identificata anche come commedia o tragicommedia pastorale. Questo genere teatrale nasce negli ambienti colti del Manierismo e i temi sono legati alla realtà, al miraggio di un mondo ideale, al desiderio di fuggire e raggiungere un luogo dove vivere una condizione di vita migliore.

Il rapporto tra teatro ed educazione durante il Rinascimento è molto forte e vitale anche in molti paesi europei come la Spagna, la Francia e l'Inghilterra. In Francia nasce e si diffonde il teatro classico e si apre il cosiddetto "secolo d'oro". Le opere che si rappresentano spaziano dalla commedia che si ispira alla rappresentazione della condizione umana e di cui Molière è

certamente il più illustre rappresentante, alla tragedia tormentata e drammatica Jean Racine. In Inghilterra il teatro elisabettiano trova in William Shakespeare il suo autore. In Spagna Lope de Vega, Tirso de Molina e Pedro Calderón de la Barca propongono un teatro a tratti metafisico in bilico tra realtà, sogno e finzione. In Italia durante il Rinascimento il teatro viene prodotto, rappresentato e soprattutto scritto. Appartengono a questo periodo le più importanti drammaturgie, drammi originali dallo stile erudito, arricchiti molto spesso da intermezzi musicali, e portati in scena e recitati in teatri in legno inizialmente strutture temporanee poi diventate stabili. In questo fermento e grande passione per il teatro nascono anche generi nuovi come il melodramma. A Firenze, ad esempio, intorno alla fine del Cinquecento gli "Amici della Camerata Fiorentina" mettono in scena il primo melodramma dove musica e parola diventa un tutt'uno e il copione è ridotto ad un semplice ed essenziale canovaccio e gli attori si affidano alla propria capacità d'improvvisazione, liberi dai vincoli scenici.

Questo avviene anche grazie a grandi scrittori commediografi e tragediografi italiani come Niccolò Machiavelli, Pietro Aretino, Matteo Maria Boiardo, Ludovico Ariosto, Torquato Tasso e Giovan Battista Guarini solo per citarne alcuni tra i più rappresentativi¹³. Questo è il periodo in cui in Italia si sviluppa anche il teatro dei professionisti e delle maschere tipico della Commedia dell'arte un genere destinato ad avere grande influenza e diffusione in tutta Europa. La Commedia dell'arte, chiamata anche commedia d'improvvisazione, commedia a braccio o a soggetto, all'estero è conosciuta come "Commedia italiana" e rappresenta in un certo senso un genere teatrale che si oppone al teatro accademico ed elitario e al teatro dei drammi sacri. La

¹³ Cfr. Zorzi, L. (1977). *Il teatro e la città. Saggi sulla scena italiana*. Torino: Einaudi; Cruciani, F., Seragnoli, D., (a cura di) (1987). *Il teatro italiano nel Rinascimento*. Bologna: Il Mulino; Doglio, F. (1971). *Il teatro classico italiano nel '500*, estratto da Atti del convegno Roma 9-12 febbraio 1969. Roma: Accademia Nazionale dei Lincei.

Commedia dell'arte, che si rifà al teatro dei mini e dei giullari, raggiunge il più vasto pubblico di artigiani, contadini, borghesi e affronta i temi e le contraddizioni sociali del periodo attraverso uno stile comico e burlesco. Gli attori in scena sono dinamici, i loro corpi diventano lo specchio di situazioni buffe e paradossali, la loro parola condanna il potere dominante, quello degli aristocratici, dei regnanti, della chiesa. Si esibiscono in luoghi aperti come mercati o piazze dove si riuniscono comunità di persone intente nelle loro faccende quotidiane o fuori dai confini delle città e dei villaggi perché, molto spesso, non è permesso loro l'ingresso per imposizione delle autorità del luogo.

Interessante è anche notare come per la prima volta in Italia il teatro dà spazio alle donne e sulla scena: iniziano a recitare a fianco degli attori anche le attrici. Ciò avverrà molto più tardi in altri Paesi europei, basti pensare all'Inghilterra dove fino a prima del Seicento i ruoli femminili venivano interpretati da uomini.

L'evidente rapporto tra teatro ed educazione emerge anche dal fatto che durante il Seicento gli autori antichi venivano studiati e le loro opere rappresentate soprattutto a scopo di istruzione. Nel teatro di corte del Seicento che si ispirava alle favole mitologiche-pastorali, era molto diffusa la presenza in scena di giovani attori che spesso erano allievi di scuole private¹⁴. In questo caso però è importante sottolineare che questo genere di teatro ha una finalità "educativa" legata però all'autocelebrazione della corte e una funzione ideologica e allegorica di *instrumentum regni*. In questo senso, l'Orfeo del Poliziano è un esempio eloquente del genere.

È in questo periodo che nascono altri due esempi, tra loro differenti ma entrambi significativi, di teatro educativo: il teatro nei collegi dei Gesuiti e il teatro praticato nell'oratorio di Filippo Neri. Già nei loro primi collegi i Gesuiti praticano il teatro come valido strumento di istruzione e di educazione, utilizzano a pieno la forza empirica della scena per indurre a una riflessione teorica

¹⁴ Cfr. Carandini, S. (1990). *Teatro e spettacolo nel Seicento*. Roma-Bari: Laterza.

attraverso l'*actio* ritenuta più eloquente della parola enfatizzando la consapevolezza dell'*eloquentia corporis* all'interno dei drammi. Per oltre un secolo, ad esempio a Napoli, nei collegi gesuiti i figli delle famiglie più altolocate e benestanti facevano esercizio di erudizione testarono la loro erudizione sulla scena attraverso il teatro mentre i professori di retorica continuavano a scrivere tragedie che gli studenti rappresentano come esercizio dimostrativo delle loro abilità. Molto spesso le ricerche sulla storia del teatro in rapporto all'educazione svalutano il ruolo, l'efficacia e l'importanza del teatro promosso dai gesuiti e lo definiscono "moralista". In realtà, nei collegi gesuiti il teatro ha sì un valore morale ma è anche finalizzato allo studio delle opere letterarie classiche. Le tecniche teatrali sono ritenute efficaci per apprendere l'arte oratoria e per apprendere le lingue nazionali grazie allo studio della letteratura teatrale straniera¹⁵.

Filippo Neri, presbitero ed educatore, nel suo oratorio dà largo spazio alle attività artistiche, il canto e la musica in particolare, a scopo educativo. Mette in scena laudi e sacre rappresentazioni coinvolgendo in attività ludico-teatrali i suoi giovani oratoriani che sono al contempo attori e pubblico delle rappresentazioni¹⁶. In tempi in cui la pedagogia era autoritaria, gli insegnanti molto severi, l'apprendimento veniva spesso impartito con metodi coercitivi. Il santo fiorentino, dal carattere burlone come ce lo raccontano le biografie, il "santo della gioia" o il "giullare di Dio" come viene chiamato, istruisce ed educa ragazzi di strada attraverso l'arte, sperimenta quanto più efficace e facile può risultare imparare divertendosi¹⁷.

Tra Seicento e Settecento ormai gli spettacoli sono messi in scena per un pubblico pagante. Nel 1636 il teatro di San Cassiano a

¹⁵ Interessante risulta leggere la *Ratio studiorum* del 1599 dove chiara emerge la prassi, le regole e lo scopo dell'utilizzo del teatro nella scuola dei Gesuiti.

¹⁶ Cfr. Cistellini, A. (1996). *San Filippo Neri: breve storia di una grande vita*. Firenze: Memorie oratoriane; Papasogli, G. (2022). *Filippo Neri, un secolo, un uomo*. Cinisello Balsamo: San Paolo.

¹⁷ Cfr. Maynard, T. (1948). *Mystic Motley*. Trad. it. (1948). *Il buffone di Dio*. Milano: Longanesi & C.

Venezia è il primo teatro pubblico con biglietto di ingresso a pagamento. Soprattutto nel Settecento le conquiste scientifiche e culturali ereditate dal secolo precedente modificano gli stili di vita e la mentalità del tempo e apportano significativi cambiamenti di tipo economico, sociale, politico e artistico. Anche il mondo del teatro risente di questi cambiamenti. In Inghilterra, Francia e Germania le ispirazioni illuministe innovano il teatro anche dal punto di vista tecnico e ne promuovono un rinnovato aspetto e una maggiore diffusione. In Francia fondamentali sono gli studi sul teatro di Denis Diderot che segnano un cambiamento significativo nel modo in cui il teatro è fino a quel momento concepito e presentato. Il pensiero del filosofo e scrittore francese stimola una vera riforma del teatro che si lega alla realtà e alla vita quotidiana. Il teatro di Diderot, conosciuto come “teatro borghese, riflette con enfasi la realtà della vita quotidiana delle persone comuni fatta di gioie e miserie, la interpreta e la eleva, ne offre chiavi di lettura etiche e morali. È per questa ragione che Diderot critica aspramente il teatro classico accusandolo di mancanza di realismo.

In Germania Gotthold Ephraim Lessing porta avanti le idee di Diderot e fonda il "Teatro Nazionale Tedesco". Lessing crede che per il suo valore educativo il teatro dovrebbe essere accessibile a tutti, un mezzo per promuovere l'educazione e l'illuminazione del pubblico. Il critico e drammaturgo tedesco scrive numerosi drammi che riflettono la vita quotidiana e i problemi sociali del suo tempo.

Nel Settecento il pubblico del teatro si fa più ampio. Il teatro non è solo destinato agli aristocratici ma è frequentato anche dalla piccola e media borghesia. Il teatro è ora visto come una forma di comunicazione destinata a raggiungere tutte le classi sociali, come uno strumento educativo che ha il compito di migliorare e promuovere lo sviluppo della società.

In Italia durante il Settecento la tragedia sopravvive nel nostro Paese con Vittorio Alfieri, autore di molte tragedie di argomento

classico e storico come Antigone, Saul, Maria Stuarda e Oreste dove in tutte la figura principale è quella del tiranno. Dopo un periodo di intensa produzione teatrale ad opera di autori detti pre-goldoniani e l'emergere di Pietro Metastasio autore di intensi melodrammi, si impone la figura del celebre commediografo Carlo Goldoni, un riformatore e uno sperimentatore che realizza grandiose commedie e importanti drammi di ispirazione borghese e popolare ambientate per lo più a Venezia e recitate in lingua veneta. Goldoni sostituisce le maschere tipiche della commedia dell'arte con personaggi più complessi dotati di una psicologia contorta, originale a volte criptica. Personaggi illustri come Arlecchino, Colombina e Ballanzone, non più trattati nel genere Commedia dell'arte che subisce un declino, sopravvivono nelle opere teatrali del commediografo, scrittore e avvocato veneziano considerato il padre della commedia moderna. Le opere di Goldoni si basano essenzialmente su due criteri: quello della "verosimiglianza" nel senso che le vicende devono essere realistiche e quello del "buon gusto" e cioè le opere teatrali devono evitare le volgarità e avere una morale, cioè insegnare valori positivi allo spettatore.

Nell'Ottocento si sviluppa quello che viene definito dramma romantico, un teatro sfarzoso e curato nei dettagli con costumi e scenografie accuratamente realizzate. È un teatro quello dell'Ottocento che interpreta e rappresenta gli ideali romantici dello *Sturm und Drang* esaltati nelle opere dei tedeschi Johann Wolfgang von Goethe e Friedrich Schiller, e nelle opere teatrali di autori italiani Alessandro Manzoni e Silvio Pellico.

Nella seconda metà del secolo nel Regno Unito nascono altri generi di teatro come il *society drama* di Oscar Wilde e il dramma impegnato di George Bernard Shaw.

Con l'avanzare del Naturalismo e del Verismo le grandi tragedie cedono il posto al dramma borghese che tratta di temi "domestici" attraverso un abile uso di espedienti drammatici. Grande esempio

del genere è il teatro di Victor Hugo in Francia e il teatro di Giovanni Verga in Italia.

Nel secolo XIX un esempio significativo di teatro educativo applicato ai processi di insegnamento e apprendimento è certamente quello di Giovanni Bosco. Già agli inizi della sua attività educativa egli dà valore pedagogico al gioco, alla musica e al teatro. L'educazione etico-morale rappresenta lo scopo educativo primario di ogni sua attività con i giovani e il suo interesse per il teatro segue principalmente questa logica. Il teatro ha per Giovanni Bosco un valore ludico e didattico e rappresenta un'alternativa serena alla vita difficile dei ragazzi, immigrati dalla campagna in città, apprendisti operai, figli degli strati più popolari della società di allora. Dal punto di vista dei contenuti il teatro dell'oratorio è una realtà molto diversificata. Nella scuola salesiana il teatro si ispira alle storie della Bibbia e alle biografie dei santi, agli adattamenti di opere letterarie di varie epoche, a lavori scritti appositamente per essere portate in scena. Ci giungono alcuni copioni abbozzati dallo stesso Giovanni Bosco che hanno lo scopo di istruire i suoi alunni come alcune commedie in cui i protagonisti affrontavano questioni relative all'adozione delle nuove unità di misura o al sistema metrico decimale introdotto proprio in quel tempo nel Piemonte. La formazione teatrale artistica dei ragazzi ha anche finalità pratiche come il saper parlare bene e presentarsi correttamente in pubblico, il saper cooperare nel gruppo. Come scrive Marco Bongioanni l'originalità del teatro salesiano sta nell'essere parte di un'attività più vasta, oratoriana, aggregativa e sociale, una festa popolare¹⁸. Verso la metà del secolo si affacciano sulla scena europea tre grandi drammaturghi Ibsen, Cechov e Strindberg che aprono la strada a nuove forme di teatro. Il loro è un teatro che prende il nome di dramma realistico e si ispira alla realtà letta e analizzata

¹⁸ Bongioanni, M. (1988). *Don Bosco nel mondo*. Torino: Industrie Grafiche Mariogross.

nei suoi aspetti più psicologici e sociali anche quelli più crudi e violenti.

Alla fine del XVIII si afferma la nuova corrente artistica del Romanticismo. Gli artisti romantici riscoprono la dimensione più intima dell'interiorità e delle passioni umane che diventano temi di ispirazione per la nuova scena teatrale. Nell'Ottocento il teatro è inteso come istituzione civica, un luogo di incontro tra le diverse classi sociali e risente dei nuovi ideali promossi e diffusi dalla Rivoluzione francese. Il teatro non ha il semplice scopo di divertire, non è un mero elemento decorativo e scenografico ma un luogo in cui l'azione racconta la storia e la lotta per il riscatto delle classi sociali e il riconoscimento della pari dignità tra gli uomini. Uno dei maggiori rappresentanti del teatro romantico è Victor Hugo. Il drammaturgo francese nel suo teatro dà valore alla soggettività e all'individualità della persona, valorizzandone i suoi stati emotivi, affettivi e sentimentali quali elementi costitutivi della sua umanità e del pensiero razionale. Secondo Moussinac questo genere di teatro non ha successo e non sopravvive perché privo di qualità sceniche e perché la liricità del dialogo tende a sopraffare l'azione drammatica¹⁹.

In Italia, è Alessandro Manzoni l'autore più rappresentativo del teatro durante il Romanticismo. In Inghilterra il temi e la struttura del teatro del Romanticismo si affermano con Walter Scott e Jane Austen.

Nel XIX secolo si assiste ad un rinnovamento dell'arte drammatica mentre sempre più ampi e distanti si fanno i confini tra teatro e vita reale. Accanto al Naturalismo, che propone lo studio del vero, si sviluppa il Simbolismo che influenza fortemente il teatro. In un mondo ideale auspicato e portato in scena, i simboli ora interpretano il mondo e ne danno chiavi di lettura insieme ai personaggi che si fanno essi stessi simboli

¹⁹ Cfr. Moussinac, L. (1967). *Il teatro dalle origini ai giorni nostri*. Bari-Roma: Editori Laterza.

attraverso cui comprendere l'esistenza umana. Il teatro ricerca ora l'interiorità oltre l'apparente naturalità delle cose e dell'esistere.

1.3 Teatro contemporaneo dal Novecento ai giorni nostri

Nel Novecento con la nascita degli studi antropologici e sociali il teatro acquisisce valore di atto comunicativo non affidato solo alla parola ma ai codici non verbali e alla forza espressiva e comunicativa del corpo.

Dal punto di vista artistico lo scorso secolo si configura come l'epoca della ricerca di sé, della nascita del pensiero debole, del nonsense. Sui palchi teatrali si assiste a una vera rivoluzione culturale. Il *training* dell'attore diventa prassi di formazione e di etica civile, la messinscena destruttura il testo drammatico, rivoluziona i canoni dello spazio scenico e rinuncia ad ogni "sovrastuttura" e orpello estetico per ritornare all'essenza del teatro come sincera esperienza di dialogo empatico con lo spettatore. In questa modificazione strutturale dell'evento teatrale l'attore si riappropria di sé e ritorna ad essere uomo davanti ad altri uomini, si spoglia di tutto e racconta il teatro mentre fa teatro e sul palco spesso vuoto mostra il più profondo senso e nonsenso del vivere.

Nei primi decenni del XX secolo il teatro risente di nuove sperimentazioni e contaminazioni che ricercano e approfondiscono tematiche esistenziali, indagano e portano alla luce il rapporto sociale tra gli individui e i condizionamenti imposti dalla società. Unitamente a una maggiore attenzione alle figure dell'attore e del regista, nel Novecento il teatro rivolge una maggiore attenzione all'azione fisica, al gesto e al corpo anche grazie agli studi di Konstantin Sergeevič Stanislavskij.

Con l'emergere delle avanguardie storiche come Futurismo, Dadaismo e Surrealismo nascono nuove forme di teatro

sperimentali in tutta Europa. Esempi di sperimentazioni teatrali sono il teatro della crudeltà di Antonin Artaud ripreso poi da Jean Genet, la il teatro epico di Bertolt Brecht e, nella seconda metà del secolo, il teatro dell'assurdo di Samuel Beckett e Eugène Ionesco. Sperimentazioni importanti sono anche quelle di alcuni drammaturghi scandinavi come August Strindberg e Henrik Ibsen e di autori bolscevichi come Vladimir Majakovskij, Frank Wedekind e Alfred Jarry. Nella Spagna del primo dopoguerra spicca la figura di Federico García Lorca. In Italia il teatro è influenzato per molti anni dalle commedie di Luigi Pirandello, drammi psicologici basati sull'interpretazione introspettiva dei personaggi. Nelle opere teatrali dello scrittore, poeta e drammaturgo siciliano la sperimentazione più che scenica è legata alla scrittura drammaturgica dove emerge chiaro il rapporto del teatro con l'antropologia, la psicologia e la pedagogia. La scrittura e la messa in scena delle opere del Premio Nobel risentono del metodo di Stanislavskij. I personaggi pirandelliani si muovono sulla scena alla ricerca del loro mondo interiore, interrogano i loro pensieri, scavano dentro i loro sentimenti, rielaborano il loro sentire.

Nel secondo dopoguerra si assiste a una svolta stilistica grazie al lavoro di drammaturghi come Eduardo De Filippo, Dario Fo e Franca Rame e al teatro diretto da grandi registi come Giorgio Strehler e Luchino Visconti. Contemporaneamente nascono le prime forme di teatro d'avanguardia che definisce comportamenti che nascono come reazioni intellettuali, soprattutto in campo artistico e letterario, più estreme, audaci, "sovversive" e innovative.

In campo più propriamente pedagogico e più esplicitamente didattico l'esempio più noto è rappresentato dal *drama education* che nasce in Gran Bretagna e le cui radici affondano nell'attività educativa di due pionieri di inizio secolo, Harriett Finlay-Johnson e Henry Caldwell Cook.

Harriett Finlay-Johnson è un'insegnante che sperimenta le pratiche teatrali nel suo lavoro alla Sompting School. Il suo metodo, di chiara matrice deweyana, adopera il gioco drammatico con il preciso intento didattico di agevolare l'apprendimento delle materie scolastiche di base come leggere, scrivere e fare di conto. La nota insegnante ed educatrice crede fortemente che il teatro può non solo crea interdisciplinarietà nel curriculum di scuola ma rappresenta un valido stimolo per favorire la crescita personale e sociale del bambino all'interno del gruppo classe, una strategia per risolvere problemi, un modo per imparare a prendere decisioni e sviluppare capacità organizzative²⁰.

Caldwell Cook, maestro di inglese alla Perse School di Cambridge, utilizza il teatro come metodo attivo per insegnare l'inglese dentro una stanza, chiamata la *Mummary*, da lui stesso costruita nella scuola dove insegna e dove gli studenti improvvisano opere teatrali basate sulla letteratura drammatica. Cook osserva come l'improvvisazione e la recitazione in classe aiutano gli studenti ad approfondire la conoscenza delle opere, e come la messa in scena di drammaturgie aiuta la formazione dello sviluppo emotivo e sociale del ragazzo²¹.

Nell'ambito di questa trattazione pare opportuno citare anche l'attività dello psicologo Jakob Levy Moreno che, seppur svolta all'interno dei confini della terapia, ha influito nei decenni successivi sullo sviluppo della *drama-terapia* e dell'utilizzo degli elementi teatrali nelle varie forme della socioterapia e dell'educazione. A Vienna, Moreno fonda il Teatro della Spontaneità, lo *Stegreiftheater*, che si contrappone alle cosiddette conserve culturali del teatro assoggettato a fini commerciali e fatto per guadagni economici. Moreno utilizza il teatro per mettere in scena a soggetto i conflitti della vita reale. Il suo è un

²⁰ La pratica del teatro applicata alla didattica è raccontata dalla stessa Harriet Finlay-Johnson nel suo libro *The Dramatic Method of Teaching* del 1911.

²¹ Nel suo libro *The Play Way* Henry Caldwell Cook sostiene che "il fare" è il miglior metodo di apprendimento e che i giovani studiano e imparano di più attraverso il gioco. Caldwell Cook chiama questo suo metodo "*play-way*".

teatro improvvisato dove talvolta è lo stesso pubblico a suggerire agli attori cosa rappresentare. La finalità del teatro è per Moreno quella di creare massimo coinvolgimento da parte del pubblico che assiste allo spettacolo e si immedesima con gli attori mentre il dramma rappresentato diventa dramma vissuto. Queste pratiche di teatro portano il medico romeno a definire le sue pratiche di psicodramma e sociodramma²².

Intanto nella prima metà del Novecento i programmi di quasi tutte le istituzioni scolastiche dei paesi europei registrano un crescente interesse per l'arte considerata importante fattore educativo. I sistemi educativi nazionali, malgrado talvolta il loro forte condizionamento ideologico come nel caso dei Paesi fascisti o del socialismo, maturano sempre più l'idea che l'arte teatrale inserita nei curricula scolastici può concorrere alla formazione del cittadino. Non mancano diversi tentativi, soprattutto da parte dei pedagogisti delle Scuole Nuove, soprattutto in paesi come la Francia, la Germania, la Spagna e l'Italia, che utilizzano il teatro per promuovere la crescita del bambino e per la sua formazione di soggetto responsabile e creativo nella società.

Tra le tante sperimentazioni vale la pena ricordare quella del pedagogo inglese John Haden Badley che nel 1893 fonda una scuola a Bedales, nella contea del Sussex. Badley è contrario a qualsiasi forma di autoritarismo e crede in un "autogoverno" degli allievi basato sul concetto che tutti devono lavorare per il bene di tutti e sul motto *head, hand, heart*, testa, mano, cuore. L'educazione deve sviluppare l'intelligenza e l'emotività e la creatività e l'arte possono sostenere questo scopo. In ragione di ciò, nella sua scuola è data grande importanza all'educazione artistica e in particolare al teatro, alle arti plastiche e alla musica. In Francia il pedagogo Celestin Freinet fa del teatro e dell'arte strumenti didattici applicati al suo lavoro scolastico e le sue

²² Cfr. Moreno, L., J. (1947). *Il teatro della spontaneità*. Trad. it. (1990). Firenze: Guarraldi.

sperimentazioni vengono adottate valorizzate in quasi tutti i paesi europei.

In Francia sempre in quegli anni opera anche Leon Chancerel, grande sostenitore del gioco drammatico nell'educazione, che vede il teatro come luogo dove costruire una "comunità fraterna". Per Chancerel il teatro è bisogno istintivo che l'uomo recupera in momenti di particolare tensione, di disagio, di mancanza. A scuola, il teatro per infanzia è un gioco drammatico che deve sollecitare tutte le dimensioni dell'essere umano.

In Polonia il dottor Janusz Korczak, il cui vero nome è Henryk Goldszmit, si serve del teatro per l'educazione morale dei bambini. La sua vita si svolge a cavallo tra le due guerre e le sue azioni, soprattutto quelle a protezione dell'infanzia, fanno di lui un eroe. Costruisce insieme all'educatrice Stefania Wilczyńska un orfanotrofio per i bambini ebrei che inaugura nel 1913. La *Dom Sierot* è una vera e propria "società dei bambini", organizzata secondo i principi di giustizia e uguaglianza dei diritti e dei doveri degli alunni e degli educatori. Nella sua scuola orfanotrofio sono bandite le punizioni corporali ancora molto diffuse a quel tempo. A scuola si fa giardinaggio e arte, tanto teatro, e si studiano le discipline. È un ambiente cooperativo dove ognuno è rispettato, amato, ascoltato e dove i bambini più grandi imparano la cura facendo da tutori ai bambini più piccoli. Korczak è anche uno scrittore attivissimo: scrive numerosissimi libri per l'infanzia tra i quali *Come amare un bambino* che pubblica nel 1929 e in cui chiede apertamente l'istituzione di una *Magna Charta* dei diritti del bambino. Crea una rivista per bambini mentre insegna Pedagogia all'università di Varsavia. Muore mentre trasporta i suoi duecento bambini verso il campo di sterminio di Treblinka. Tra le due guerre in Italia continuava a operare la vasta rete del teatro oratoriano, sia quello salesiano sia quello promosso da altre istituzioni educative della Chiesa il cui scopo primario è quello di promuovere l'educazione morale.

In Gran Bretagna intanto negli anni Trenta e Quaranta si sviluppa il *drama in education* ad opera di Peter Slade strenuo difensore dell'arte teatrale del bambino/ragazzo. Partendo dal gioco drammatico creativo, egli lascia che il teatro avvenga attraverso l'iniziativa del bambino-protagonista. La recitazione non avviene sul palcoscenico della scuola ma in qualsiasi luogo della scuola dove l'alunno rappresenta un atto creativo. Il *drama* secondo Slade deve aiutare la crescita del bambino nella sua creatività, stimolando la sua spontaneità, sperimentando la libertà di azione per conquistare un linguaggio libero dalle limitazioni dell'adulto. Peter Slade è anche pioniere della drammaterapia e, dal 1947 al 1977, primo consulente del comitato per l'istruzione di Birmingham in materia di dramma. Istituisce corsi di teatro mentre insegna Pedagogia all'Università. Organizza diverse scuole estive annuali dove forma insegnanti provenienti da tutto il mondo.

In Inghilterra il panorama teatrale si arricchisce grazie alla presenza e lavoro del coreografo e pedagogo tedesco Rudolf Laban, le cui sperimentazioni con la danza creativa e libera si sono in seguito evolute fino a dare vita alla corrente della danzaterapia. Laban ha posto le basi per lo sviluppo dell'arte coreica libera dai condizionamenti del codice classico-accademico valorizzando le capacità creative di ciascun individuo e mettendo insieme le potenzialità espressive e comunicative del teatro e della danza che hanno dato vita al teatro-movimento e teatro-danza.

CAPITOLO II

PERCHÉ IL TEATRO?



Non appena vediamo altri vedenti [...] per la prima volta il vedente che io sono mi è veramente visibile, per la prima volta io mi appaio rivoltato fino in fondo sotto i miei propri occhi. [...] Per la prima volta il corpo non si accoppia più al mondo, si stringe ad un altro corpo, applicandovisi accuratamente con tutta la sua estensione [...] affascinato dall'unica occupazione di fluttuare nell'Essere con un'altra vita, di divenire l'esterno del suo interno e l'interno del suo esterno.

Merleau-Ponty

2.1 Rappresentare la vita

Tutte le forme d'arte nella loro diversità possono essere ricondotte a un comune denominatore: il *ritmo*. Tutte infatti si basano sul ritmo perché rappresentano un movimento, un andamento dove a volte si inseriscono variazioni. Ritmo vuol dire *ritorno*, una successione ordinata di elementi che si ripropongono, si ripresentano, a regolari intervalli di spazio e di tempo.

Il filosofo Virgilio Melchiorre afferma che l'arte è rappresentativa, che lo scopo è rappresentare e rappresentare significa ri-ad-presentare, cioè presentare nuovamente un fatto a qualcuno. L'arte è dunque innanzitutto rappresentazione, *ri-presentazione* di riti ancestrali: il rito della pioggia, della caccia, della guerra²³. Attraverso l'arte si rappresenta il ritmo di ciò che accade, che si vuole che *riaccada* o che si stigmatizza perché non accada più²⁴.

Il teatro ad esempio rappresenta storie nelle quali spesso leggiamo similitudini con la nostra vita. Mentre assistiamo a uno spettacolo non possiamo fare di pensare alla possibilità che lo stesso fatto o qualcosa di simile possa accadere nella nostra vita. Nel teatro l'immedesimazione nella finzione rappresentativa ci aiuta a ipotizzare la realtà, a leggerla e a coglierne la verità. "Nel teatro tutto è finto ma nulla è falso" dice Gigi Proietti che al teatro ha dedicato la sua vita.

Il teatro è lo stesso esercizio di finzione, verità e immedesimazione dei bambini quando fanno "*il gioco del far finta di*". Dentro una situazione immaginaria sperimentano, imparano e si preparano ad affrontare una situazione di vita concreta e reale.

²³ Cfr. Melchiorre, V. (1972). *L'immaginazione simbolica*. Bologna: Il Mulino.

²⁴ Cfr. Turner, V., W. (1982). *Dal rito al teatro*. Bologna: il Mulino; Schechner, R. (1985). *Tra teatro e antropologia*. Roma: Bulzoni.

Il teatro come il gioco rappresenta la realtà attraverso la finzione. Ma viene da chiedersi: perché è così forte nell'uomo questo bisogno di rappresentare la realtà? Sicuramente un primo motivo è il volerla comprendere, coglierne e identificarne la verità, il senso, il suo significato più vero, profondo, ontologico. Questa operazione è simile a quella che si compie nel processo di conoscenza. Giungiamo all'idea di una certa realtà mentre scopriamo un piano ideale nel quale, per così dire, la realtà si sdoppia, si riflette. Conoscere significa dunque avere non solo la percezione della *realtà*, ma anche la coscienza dell'*idea* della realtà. In altri termini il piano *reale* e il piano *ideale* si incontrano nella nostra coscienza e conoscenza della realtà.

Nel teatro accade qualcosa di simile, tanto che potremmo definirlo un vero e proprio "strumento ideale" per la conoscenza del reale. Il reale che viene rappresentato nella sua dimensione dinamica, cioè nella sua *azione*, viene osservato attentamente per poterlo comprendere nel suo significato, cioè, come si è già detto sopra, nel suo nesso con la totalità ideale e reale. Il teatro è dunque un tentativo di conoscenza più profonda dove ideale e reale diventano tutt'uno. La rappresentazione, è in un certo senso una doppia conoscenza un tentativo di rappresentare l'ideale e il reale insieme.

Nell'antica Grecia, lo abbiamo detto, il teatro è un rito collettivo e sociale importante. Le storie raccontate dal teatro costituiscono un momento significativo nella vita pubblica nel quale i cittadini si riconoscono e di cui si sentono parte. Non a caso nella drammaturgia greca esiste il *coro* che si muove in una parte dell'edificio, chiamata *orchestra*, incastonata all'interno degli spalti: il *coro* è la voce della comunità, l'unisono, la voce che si interroga e risponde, che spiega ciò che di finto ma di estremamente vero accade sulla scena. La stessa cosa succede ad Edipo, Oreste o Medea che da personaggi diventavano simboli, ideali, alter ego, o Prometeo, Antigone ed Elettra che da storie diventavano moniti. Shakespeare, che sembra anticipare di tre

secoli anticipare Stanislavskij e il suo metodo, rende questo concetto della finzione-rappresentazione-immedesimazione estremamente tangibile quando fa dire ad Amleto: «*La recita è la trappola in cui farò cadere la coscienza del re*».

Il concetto di finzione-rappresentazione-immedesimazione non è presente solo nel teatro. Nella liturgia religiosa questa triade è molto presente. Nella messa ci sono tracce di una teatralità rituale molto antica in cui la riproduzione di un copione è affidata ad un attore protagonista, in questo caso il sacerdote che spezza il pane e beve il vino, ed a un coro, i fedeli, che ripete con salmi, canti di lode e preghiere.

La finzione ha avuto da sempre, e nei secoli l'ha sempre mantenuta, un certo senso di "sacralità".

La genesi e lo scopo dell'arte sin dall'inizio e nella sua espressione originaria è dunque quella di rappresentare il legame naturale, ideale e reale, tra l'uomo e il mondo esprimendone tutte le forme, i contenuti e le possibilità. Gli uomini primitivi si travestono da animali, fingono di essere animali per conoscere meglio quell'animale che poi verrà cacciato. La finzione è dunque esercizio che in qualche modo *ri*-assume un evento, che può accadere o si vuole che accada. E ancora: la finzione è un esercizio per imparare, fare pratica, gestire un evento che si vuole che accada o se ne scongiuri l'accadere.

L'arte, almeno all'inizio, non è per l'uomo una questione estetica o ricreativa. Forse lo è diventata col tempo o forse, avendo perso il senso originario, oggi dell'arte è rimasto solo questo. All'inizio l'arte è rappresentazione della vita, ha valore di esperienza, conoscenza e pratica di vita. L'esibizione è finzione nel suo significato etimologico di formare, plasmare, modellare. E il teatro che porta a sintesi le varie arti è rappresentazione di un modello, paradigma esecutivo di un'idea in potenza che portata in scena si fa atto, è corpo che prende forma in relazione con le cose del mondo e con ciò che accade. Il mondo è accadimento, ogni cosa del mondo esiste in quanto *accade*. Il mondo non è fatto

di cose ma di *eventi*. I nostri stessi corpi sono eventi e accadimenti, forme in movimento che rappresentano e *ci* rappresentano. L'individuo non è dunque solo corpo ma è anzitutto forma, è più forma che corpo, e in quanto tale non può vivere senza la finzione che *in-forma*, rappresenta, dà movimento. L'arte è rappresentazione, azione e movimento. Senza arte il corpo è *in-erte*: senza rappresentazione, azione e movimento il corpo è morto. È per questa ragione che il teatro rappresenta la vita, è “soffio vitale” che dà vita al vivere. Il teatro che tra tutte le forme d'arte è la più dinamica e cinestetica è azione agita che restituisce i suoi effetti vitali. Il teatro è lo spazio dove la vita prende forma e il corpo dà forma alla vita e la rappresenta. È anche per questa ulteriore ragione che la vita umana e il teatro coincidono in maniera così perfetta.

2.2 Teatro e vita politica

Il filosofo Alain Badiou afferma che in tutte le società in cui si è sviluppato il teatro è un “affare di Stato”²⁵. L'arte è un prodotto pubblico che crea spazi di incontro, di condivisione, di fruizione, di confronto e critica. Il teatro, e in genere le arti performative, non è solo un prodotto pubblico ma incentivo alla partecipazione pubblica. È un prodotto che fa della relazione con il pubblico la sua cifra ontologica.

Il teatro per esistere ha bisogno dunque del pubblico e in ragione di ciò, rivolgendosi a un pubblico, il teatro è anche atto politico e in quanto tale, secondo un uso distorto, può esserne strumentalizzato. Il teatro può contribuire alla formazione democratica di una società ma può anche diventare un mezzo di oppressione e controllo, apologia di un regime dittatoriale. Può essere strumento educativo e di emancipazione del popolo, ma

²⁵ Badiou, A. (2015). *Rapsodia per il teatro. Arte, politica, evento*. Trad. it. a cura di Ceraolo, F. Cosenza: Pellegrini, p.53.

anche strumento di propaganda per soggiogare e condizionare le masse. Attraverso il teatro, le sue varie forme, stili e i contenuti rappresentati, è possibile leggere e ricostruire la storia di popoli e governi. Il teatro è un osservatorio privilegiato, una lente che mette a fuoco le trasformazioni culturali, la politica, il valore che le leggi hanno in governo, l'economia delle società nella storia e nelle diverse epoche. Cesare Molinari sostiene che la storia del teatro è assimilabile più alla storia politica che a quella delle arti poiché il teatro e la politica condividono la comune natura fenomenica, il loro scaturire dall'elemento umano, l'esistenza fondata sulla messa in relazione dell'uomo con altri uomini, una tensione partecipativa che non prescinde dal coinvolgimento sociale e dall'opinione pubblica²⁶.

Con la nascita delle democrazie moderne del Novecento ad esempio il teatro affronta temi sociali e di attualità e si inserisce in maniera più forte nel dibattito culturale, politico e sociale del proprio tempo. Nel teatro del Novecento ogni questione estetica è soprattutto una questione politica. Il testo, la scena, l'attore, lo spettatore hanno tutti un riferimento a un paradigma che è sociale e perciò stesso politico. Esempi di questo teatro sono le sperimentazioni avanguardistiche in diversi paesi d'Europa come il teatro della crudeltà di A. Artaud in Francia, la "biomeccanica" di V. E. Mejerchol'd in Unione Sovietica, il teatro epico di B. Brecht in Germania, il Living Theatre fondato nel 1947 in America da J. Beck e J. Malina che è un forte atto politico ed estetico di denuncia e critica ai limiti della democrazia americana. Seppur diversi nel genere, tutte queste esperienze teatrali hanno un forte elemento di simiglianza: la rinnovata centralità riconosciuta al teatro che fa dell'*hic et nunc* della rappresentazione scenica un momento di identità irripetibile e unico come lo è ogni vita e ogni istante di cui la vita è fatta. In un periodo come quello del Novecento in cui i principi democratici sono sentiti come diritti ineludibili, il teatro è un

²⁶ Molinari, C. (1997). *Storia del teatro*. Roma-Bari: Laterza, p.4.

sistema politico-sociale che ha chiare posizioni identitarie di dissenso e di denuncia contro ogni forma di classismo, difende la libertà, le pari opportunità, i principi umani di uguaglianza e libertà²⁷.

Oggi, nella società postmoderna, il teatro continua ad avere un suo “valore politico”. In una società come la nostra dove sempre meno sono i riti collettivi, il teatro resiste come momento di esperienza fra persone, momento di festa, di “celebrazione”, di interazione e identificazione, di appartenenza a una comunità. E ancora: in questa società postmoderna dominata dalla tecnologia, dall’annichilimento della dimensione corporea ed emozionale, il teatro continua ad essere uno “spazio pubblico”, a promuovere partecipazione, creare pretesti di aggregazione, ponti tra persone e le diverse culture. Il teatro continua ad esistere, a creare incontro, nonostante tutto. Peter Brook sostiene che il teatro può prescindere da tutto tranne una cosa: “l’elemento umano”, cioè il corpo dell’essere umano, la presenza corporea che è “limite e tensione verso l’incontro con il sé e altro da sé”²⁸.

Il teatro può essere inteso come un dispositivo pedagogico²⁹ che veicola l’atto della comunicazione dal piano dei bisogni primari a quello della creazione artistica per creare uno spazio di esperienza estetica. Il teatro interpreta significati, li rielabora attraverso la costruzione di un altro mondo, l’allestimento di una realtà parallela che ri-crea l’esperienza. L’esperienza non è reale, non è vera, ma è un artificio che reduplica la vita e ne rivela la sua dimensione autentica mentre rende possibile la comprensione e la rielaborazione delle dimensioni della vita stessa.

Nel teatro lo spazio è uno spazio franco senza confini e senza tempo. Ed è questa libertà di movimento che offre, permette, ad

²⁷ Cfr. Bernardi C, Susa C (Ed.) (2005). *Storia essenziale del teatro*. Milano: Vita e Pensiero; Casi, S., Di Gioia, E. (Ed.) (2012). *Passione e ideologia. Il teatro (è) politico*. Spoleto: Editoria e Spettacolo.

²⁸ Brook, P. (2005). *La porta aperta*. Torino: Einaudi, p.11.

²⁹ Cfr. Massa, R. (1975). *La scienza pedagogica: Epistemologia e metodo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.

ogni identità di aprirsi verso altre identità, incontrare altre individualità, donarsi all'altro, riconoscersi uomo fra gli uomini. Nel teatro l'attore interpreta un personaggio, simula una persona diversa da sé mentre offre allo spettatore la possibilità di identificarsi in esso, di essere chi non è, di immedesimarsi, emozionarsi. Sia l'attore che lo spettatore portano a teatro la loro presenza fisica, il proprio corpo e, proprio attraverso il corpo, ognuno con la propria identità e ruolo, partecipa alla rappresentazione. Ma è la forza della stessa rappresentazione che talvolta confonde i ruoli, li inverte per quel processo di immedesimazione di cui sopra abbiamo parlato: il teatro è un gioco di identità e di alterità.

2.3 Teatro e comunicazione

Che relazione intercorre tra teatro e comunicazione? Può il teatro farsi veicolo di significati? E come li comunica? Attraverso quali elementi, segni, simboli?

Queste domande -alle quali non si pretende di dare risposte complete ed esaustive- vogliono rappresentare una traccia per riflettere sul rapporto tra teatro e comunicazione. Questo rapporto fatto di elementi, segni e simboli interconnessi non può non fare riferimento alla semiotica che è la disciplina che si occupa dei sistemi di comunicazione e significazione dei segni.

Com'è noto, affinché si possa parlare di comunicazione devono sussistere tre elementi base: emittente, messaggio e destinatario. Questa tre elementi sono presenti nel teatro: l'emittente è l'attore, il messaggio è l'oggetto della rappresentazione e il destinatario è il pubblico. Inoltre se la comunicazione è tanto verbale quanto non verbale³⁰, va osservato che solo alcune forme e generi teatrali

³⁰ La comunicazione non verbale comprende il linguaggio e la cinestetica del corpo, la postura e la prossemica, le espressioni facciali e il contatto visivo, il linguaggio paralinguistico fatto dai toni e ritmo della voce.

prevedono esclusivamente il codice non verbale come è il caso del mimo o della danza; per lo più nel teatro verbale e non verbale risultano assolutamente complementari, codici espressivi ugualmente comunicativi ed eloquenti.

Pare qui opportuno riportare un passaggio tratto dal testo *Teatro e comunicazione* di Gianfranco Bettetini e Marco De Marinis dove i due studiosi affermano che il teatro si sviluppa sostanzialmente su due livelli di comunicazione: “quello infrascenico (i personaggi che comunicano tra loro) e quello tra la scena e gli spettatori. I personaggi comunicano tra di loro in virtù di un sistema linguistico, di un sistema paralinguistico e di un sistema gestuale (cinesico e prossemico); la scena comunica con il pubblico attraverso una serie di sistemi intrecciati, che vanno da quello linguistico a quello paralinguistico e a quello gestuale, da quello iconografico a quello letterario, da quello cronologico a quello dell’organizzazione spaziale, da quello che regola la struttura dei contenuti trasmessi a quello dell’iscrizione ideologica del contesto, e così via”³¹.

2.4 Costruire comunità

Da quanto detto finora emerge che la pratica teatrale si configura da sempre come “rito” collettivo e di comunità che è una categoria, quest’ultima, centrale nella storia della pedagogia e nella pedagogia contemporanea³². Il teatro offre occasioni di divertimento, di incontro, di formazione e coesione comunitaria³³. Se poi si assume una prospettiva più ampia e performativa delle pratiche teatrali che include giochi, feste,

³¹ Bettetini G., De Marinis M. (1977). *Teatro e comunicazione*. Rimini-Firenze: Guaraldi, pp.12-13.

³² Cfr. Romano, L. (2022). *Comunità*. Brescia: Scholé.

³³ Cfr. D’Addelfio, G., Costanza, C. (2024). *Dispersione scolastica e nuove possibili forme di corresponsabilità educativa tra scuole, famiglie e territori. Note sui Patti educativi di comunità*. In *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), pp.37-44.

celebrazioni, manifestazioni di piazza, happening, performance ed eventi, allora le connessioni tra teatro e comunità si moltiplicano e sviluppando processi e risultati sociali, artistici e culturali³⁴.

Se è vero che il teatro è stato profondamente influenzato nei suoi temi, forme ed espressioni dai diversi sistemi sociali è altrettanto vero il suo contrario: da sempre la società è stata influenzata dal teatro e dalle arti performative in genere.

Come detto nel primo capitolo, all'inizio il teatro era un'attività prevalentemente popolare, aperta a tutti, estemporanea e solo a partire dal Seicento il teatro si orienta verso una dimensione più professionale: il teatro si realizza attraverso la messa in scena di un testo scritto a opera di una compagnia di attori professionisti per un pubblico pagante in edifici preposti e costruiti a questo scopo. Ciò significa che solo alcuni professionisti possono fare arte, contribuire alla costruzione culturale della identità sociale, interpretare il sentire collettivo, tramandare la memoria storica e per questo sono anche pubblicamente pagati.

Più profondamente, ciò implica un cambiamento nella relazione teatro e comunità, come messo in luce dall'antropologo scozzese Victor Turner che ha studiato il teatro come rito sociale³⁵. Il punto di partenza della sua analisi teorica è il concetto di *social drama* o dramma sociale. Il dramma sociale si origina quando nell'ambito della vita quotidiana di un villaggio si crea una frattura nelle tradizionali norme del vivere oppure quando in una società complessa come quella occidentale si genera un punto di svolta rispetto alla consolidata struttura socioculturale e alla quale si oppone un'antistruttura. Secondo Turner il valore dei drammi sociali risiede nel loro carattere oppositivo, nella capacità di creare delle svolte, attivare opposizioni all'interno di gruppi, di classi sociali e di etnie. I drammi sociali che rivelano gli "strati sottocutanei" della struttura sociale, sovvertono ruoli e *status*

³⁴ Cfr. Schechner, R. (1999). *Magnitudini della performance*. Roma: Bulzoni.

³⁵ Cfr. Turner, V. (1986). *Dal rito al teatro*. Bologna: Il Mulino.

cristallizzati, creano opposizioni e conflitti che per essere risolti e superati impongono una revisione critica degli aspetti socioculturali vigenti e fino ad allora legittimati.

Nella sua analisi simbolico-processuale sul teatro, l'antropologo afferma che stiamo passando da un sistema comunitario di *ordine liminale* a uno di *ordine liminoide*. Durante la "fase liminale" di un rito i soggetti sono tutti alla pari e senza distinzioni gerarchiche sociali. Tutte le classi sociali costituiscono un unico gruppo non strutturato o comunità. All'interno dei rituali liminali di una società si tende ad invertire senza sovvertire lo *status quo*. Si vive dentro un *dis-ordine* collettivo inteso come libertà e rifiuto delle regole coercitive. Nell'ambito dei generi liminoidi si tende invece appellandosi a un libero arbitrio individuale a sovvertire i valori e le norme su cui si basa la società. Le comunità liminoidi che delle comunità liminali ne sono un'evoluzione, afferma Turner, sono quelle moderne nate a seguito della rivoluzione industriale. Queste comunità hanno legami sociali deboli, forme di convivenza complesse, rapporti sociali fragili e limitati ai soli nuclei familiari, a piccoli gruppi nell'ambito di piccoli contesti. In queste comunità la prescrizione sociale è molto blanda e questo se da un lato aumenta un apparente senso di libertà dall'altro aumenta quello dell'insicurezza sociale e della solitudine. Anche nelle comunità di tipo liminoide le pratiche performative sono partecipate e collettive ma non implicano alcun riconoscimento sociale, non producono cultura, non consolidano il capitale sociale.

La questione è certamente molto complessa e riconducibile al binomio arte e potere, estetica e società. La questione richiederebbe un'analisi più approfondita e uno spazio davvero molto ampio per trattare anche le teorie di autori come Simmel, Durheim, Marcuse, Bourriaud e ai quali si rimanda con i testi citati in nota³⁶.

³⁶ Per un approfondimento Cfr. Simmel, G. (1896). *Estetica sociologica* (1896). In De Simone, A., *Leggere Simmel. Itinerari filosofici, sociologici ed estetici*.

In Italia Sisto Dalla Palma, critico teatrale e uno dei massimi esponenti della drammaturgia di comunità, auspica l'avvento di una nuova pratica di teatralità che non si limiti a riflettere il mondo ma concorra al suo cambiamento. Una pratica realizzata collettivamente, un'esperienza artistica e creativa di scambio comunitario, libera dagli schemi rigidi, senza copioni, senza divisione di ruoli, senza professionalizzazione e commercializzazione dell'atto teatrale³⁷. Una pratica a bassa soglia, locale, artigianale, fatta di vissuti reali e ricca di tutte le tensioni e i disagi della collettività. Una pratica di teatralità popolare, un rito amatoriale da non considerare una pratica culturale e artistica ma una pratica generativa di valore per co-costruire comunità.

Il sociologo Erving Goffman afferma che il teatro rappresenta un paradigma per la comprensione della "quotidianità" del comportamento umano³⁸. Il teatro infatti ha applicazione in vari campi: educativo, terapeutico, sociale. Tutte le diverse utilizzazioni delle pratiche teatrali e performative hanno un unico orizzonte di riferimento che è il valore sociale riconosciuto al teatro e la sua intrinseca capacità di sviluppare relazioni comunitarie.

Il teatro di comunità è una forma di espressione teatrale che promuove la partecipazione attiva dei membri di una comunità con l'obiettivo di affrontare tematiche sociali, promuovere il dialogo e stimolare il cambiamento. Il teatro sociale, dalla sua nascita ad oggi, ha assunto nomi differenti: Teatro della Diversità, Teatro del Disagio, Teatro Sociale o dell'Interazione Sociale fino ad arrivare negli anni Duemila ad assumere la dizione di Teatro Sociale e di Comunità. In Italia, ma anche in molti paesi dell'Europa degli Stati Uniti e del Sud America, si sono

Urbino: Quattroventi; Durkheim, É. (2013). *Le forme elementari della vita religiosa*. Milano: Mimesis; Marcuse, H. (1964). *Eros e civiltà*. Torino: Einaudi; Bourriaud, N. (2021). *Esthétique relationnelle*. Dijon: Les presses du réel.

³⁷ Cfr. Dalla Palma, S. (2021). *La scena dei mutamenti*. Milano: Vita e Pensiero.

³⁸ Cfr. Goffman, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.

sviluppate molte forme di teatro sociale che operano all'interno di contesti caratterizzati da forte svantaggio socio-economico-culturale.

La più complessa, articolata e longeva esperienza di teatro sociale e di comunità è rappresentata dal *Community Theatre* in cui artisti, operatori dei servizi sociali, sanitari, educativi a propongono percorsi di teatro intenzionalmente realizzati e orientati al perseguimento di obiettivi di sviluppo comunitario. Una trattazione, seppur per cenni essenziali, dei fondamenti pedagogici del *Community Theatre* che nell'esperienza italiana La Community Theatre ha dato origine al più ampio campo del Teatro Sociale³⁹, si ritiene necessaria per definire il rapporto tra teatro e comunità.

Louise Bourleigh, all'inizio del 1900, considerava il *Community Theatre* come una "house of play"⁴⁰. Bourleigh già nei primi anni del 1900 propone esperienze teatrali per soggetti diversi per età, sesso, cultura, professione, condizione sociale, posizione politica e religione. Il suo è un teatro che stimola il coinvolgimento attivo sia corporeo che mentale delle persone partecipanti. È un esperimento di teatro di comunità a partecipazioni diversificate e per questo ha grande valore democratico e inclusivo.

Dal *Community Theatre* prendono avvio tutte le diverse esperienze di teatro di comunità come ad esempio quelle che si sono sviluppate a partire dagli anni '60 nel sud America nella forma del *community-based theatre e grassroots theatre* e che successivamente diffondono in diverse parti del mondo.

La metodologia del *Community Theatre* non è riconducibile a un unico stile ma anzi è caratterizzata proprio dal meticciamiento di stili e forme diversi. Anche i processi sono diversi perché non preimpostati e perché si originano dai problemi contingenti e si ispirano alla vita della stessa della comunità. L'atto teatrale non

³⁹ Cfr. Bernardi, C. (2004). *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*. Roma: Carocci.

⁴⁰ Cfr. Bourleigh, L. (1917). *The Community Theatre in Theory and Practice*. Boston: Little, Brown, And Company.

parte dal testo ma dal sentire del gruppo. Il gruppo sceglie un tema che si vuole studiare, approfondire, interpretare attraverso giochi e tecniche tipiche del teatro di animazione. Molto spazio viene dato all'improvvisazione, a ciò che naturalmente e spontaneamente accade. Questa "libertà" creativa determina una grande variabilità e ricchezza negli esiti performativi: è il gruppo che sceglie la teatralità più efficace al raggiungimento degli esiti sociali ed estetici che desidera rappresentare⁴¹.

Il *Community Theatre* è un processo di lavoro "*by, for and about the community*", che integra l'efficacia dei processi "rituali" con il piacere e il divertimento del teatro e fa della stretta connessione con un luogo e della relazione tra i membri di una comunità i suoi principi pedagogici di fondo⁴². È un teatro che si sostanzia tramite l'apporto di ognuno, fatto di scambi di risorse, impegno tra i soggetti coinvolti per la co-costruzione del bene comune e dunque di una comunità. Le diverse pratiche di *Community Theatre* danno esiti di risultati costanti: lo sviluppo di *empowerment* del singolo, del gruppo e della comunità⁴³.

2.4.1 Il teatro dell'oppresso

Nell'ambito del rapporto tra teatro e comunità una variante che ha avuto eco e diffusione in tutto il mondo è quella del Teatro dell'Oppresso (TDO) di Augusto Boal che, pur avendo grande affinità con il *Community Theatre*, si sviluppa come "Teatro

⁴¹Cfr. Cohen-Cruz, J. (2006). *Introduction: the ecology of theater-in-community*. In: Leonard RH, Kilkelly A (Ed.). *Performing communities: grassroots ensemble theaters deeply rooted in eight U.S. communities*. Oakland CA: New Village Press; Van Erven, E. (2001). *Community theatre. Global perspectives*. London and New York: Routledge.

⁴² Cohen-Cruz, J. (2010). *Engaging performance. Theatre as call and response*. London & New York: Routledge, pp.134-160.

⁴³ Cfr. Boehm, A., Boehm, E. *Community theatre as a means of empowerment in social work*. Journal of Social Work 2003. 3(3):283-300.

Legislativo”⁴⁴. Boal, mentre svolge il ruolo di consigliere regionale in Brasile, promuove un teatro che vuole fare emergere nei cittadini una sensibilità politica. All’inizio Boal utilizza interventi di “Teatro Forum” che coinvolgono la comunità in discussioni e confronti su problemi sociali e sulle loro possibili soluzioni e, sulla base di quanto emerso, costruire dei disegni di legge che lui stesso proponeva in Consiglio regionale. Quello che succede durante le sedute consiliari in cui si discutono le proposte di legge viene rappresentato in forma teatrale nelle strade per darne la più ampia diffusione e informazione. In questo modo Boal riesce a creare una reale di interazione, una forma di democrazia partecipata, tra comunità e organi dell’amministrazione pubblica⁴⁵.

A livello internazionale il teatro sociale è conosciuto come *applied theatre* e include tutte le forme in cui il teatro è usato come strumento per fini sociali, educativi o di cura in contesti sociali per promuovere partecipazione, sviluppo culturale, riscatto sociale.

Nelle pratiche di teatro sociale attraverso attività di training, di improvvisazione, esercizi teatrali, momenti di rappresentazione, e giochi il gruppo si confronta, sperimenta e ricerca. Le diverse pratiche hanno come finalità quella di favorire una migliore consapevolezza di sé, creare condizioni di relazione e di mutuo soccorso e sostegno tra i membri del gruppo. Il laboratorio è una pratica che volutamente indirizza l’esperienza teatrale verso un’azione reale e sociale in una sorta di esperienza di vita convissuta che crea comunione e comunità.

Il teatro di comunità è riconosciuto come approccio metodologico che coniuga l’aspetto civile con quello più propriamente culturale e artistico teatrale. Le attività di teatro di comunità promuovono

⁴⁴ Cfr. Boal, A. (1993). *Il poliziotto e la maschera. Giochi, esercizi e tecniche del Teatro dell’Oppresso*. Molfetta: La Meridiana.

⁴⁵ Cfr. Boal, A. (2002). *Dal desiderio alla legge. Manuale del teatro di cittadinanza. Il teatro degli oppressi come strumento della democrazia partecipata*. Molfetta: La Meridiana.

competenze di cittadinanza, competenze nel lavoro di gruppo quali la collaborazione e la gestione del conflitto, la leadership, la comunicazione efficace e stimolano il lavoro di gruppi multi professionali, multiruolo e multilivello. Il suo obiettivo fondamentale è l'*empowerment* culturale e sociale degli individui, dei gruppi e delle comunità, attraverso percorsi di intervento e ricerca che utilizzano i diversi linguaggi del teatro. La ricadute pedagogiche del teatro di comunità sono molteplici e riguardano tutti i diversi aspetti della vita sociale e comunitaria. Il teatro sociale coinvolge persone di diverse estrazioni sociali, etnie e generi e persegue finalità di integrazione e inclusione. E inoltre: promuove il benessere psico-fisico, sviluppa le competenze personali e le capacità di comunicazione, la fiducia in se stessi e il lavoro di squadra; promuove la crescita culturale unitamente alla conoscenza e al rispetto per le diverse culture altre e tradizioni; favorisce la coesione sociale, rafforza i legami e relazioni all'interno della comunità.

2.4.2 Il teatro sociale e di comunità in Italia

In Italia il teatro sociale e di comunità ha radici profonde. Si connota e si esprime attraverso forme spontanee e forme intenzionate e strutturate messe in campo da diversi gruppi e organizzazioni. Le forme spontanee che quelle intenzionali rientrano entrambe nel campo del teatro sociale. Le forme spontanee sono forme di teatro amatoriale, rappresentazioni folcloristiche, realizzate da gruppi di persone o da intere collettività in occasione di feste, sagre. Sono generalmente di natura religiosa quando si ispirano ai culti religiosi, e di natura civile quando la loro finalità è il divertimento, la soddisfazione personale, la vita di gruppo. Le forme intenzionali non sono diverse come generi rispetto ma rispetto alle prime sono attivate consapevolmente, intenzionalmente appunto, con obiettivi di

miglioramento del tessuto e del legame sociale e dello sviluppo della comunità⁴⁶.

Uno dei più noti esempi di Teatro di Comunità in Italia è sicuramente il Teatro di Narrazione che si è sviluppato intorno agli anni '70. Questo genere teatrale si ispira alla narrazioni di storie di vita vissuta che vengono raccolte all'interno delle comunità locali e portate in scena sotto forma di performance teatrali⁴⁷.

Sia la forme spontanee che quelle intenzionali rientrano nel campo del teatro sociale. Le forme spontanee sono quelle pratiche e arti performative che sono realizzate da gruppi di persone o da intere collettività e che, pur rispondendo a motivazioni specifiche quali il culto, la celebrazione religiosa o civile, il divertimento, la soddisfazione personale, il consenso politico producono capitale sociale. Le forme intenzionali non sono diverse come generi rispetto a quelle spontanee ma rispetto a quest'ultime sono attivate consapevolmente, intenzionalmente appunto, con obiettivi di sviluppo della comunità e di rafforzamento del legame sociale.

In Italia il teatro sociale e di comunità si è diffuso inizialmente nei contesti della disabilità, del carcere e della psichiatria, e successivamente in diversi ambienti e territori dove insistono condizioni di fragilità e sofferenza in persone che oggi chiameremmo vulnerabili. Nel corso di quasi mezzo secolo in Italia il teatro sociale e di comunità ha avuto molteplici applicazioni nell'ambito della cura, della formazione e per la

⁴⁶Cfr. Bernardi, C. (2015). *Eros. Sull'antropologia della rappresentazione*. Milano: EDUCatt; Ferrari, M. (2019). *Di sagre, di rituali*, in Bino, C., Innocenti, C., Malini, G., Peja, L., (Ed.). *Lo scandalo del corpo. Studi di un altro teatro per Claudio Bernardi*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 271-84.

⁴⁷ Il teatro di narrazione ha avuto un impatto significativo sulla scena teatrale italiana e ha ispirato molte altre esperienze di teatro di comunità nel Paese. Esponenti di spicco di questo genere di teatro sono Marco Baliani, Laura Curini, Marco Paolini e Ascanio Celestini.

promozione dell'inclusione promuovendo il benessere di persone e gruppi e una migliore qualità di vita⁴⁸.

Sempre in Italia nel corso dell'ultimo decennio, le ricerche scientifiche di settore danno conto di diverse esperienze di teatro sociale applicato non solo negli ambiti per così dire più tradizionali come la scuola, le carceri e centri di salute mentale, ma anche negli ospedali, nelle periferie delle grandi città, nelle aziende, in contesti sociali multietnici e multiculturali.

Il teatro di sociale e di comunità ha dimostrato di essere un potente strumento per favorire la partecipazione attiva e stimolare il dibattito su questioni sociali e culturali. Attraverso l'arte teatrale, si promuove la coesione sociale, si dà voce a persone spesso marginalizzate, si crea uno spazio di incontro e scambio all'interno delle comunità.

Numerosi gruppi teatrali e organizzazioni culturali in Italia si dedicano al teatro di comunità collaborando con le comunità locali, le scuole, gli enti pubblici e le organizzazioni non profit per creare spettacoli teatrali partecipativi che affrontano temi di interesse collettivo.

Essendo la finalità quella di promuovere pratiche di teatralità funzionali allo sviluppo dei soggetti coinvolti siano attori o spettatori, le pratiche di teatro sociale scelgono un metodo debole, o un non metodo. Le forme teatrali sono laboratori o workshop che utilizzano diversi linguaggi performativi come il teatro fisico, la danza, l'arte visiva, la fotografia, il canto, la narrazione. Le forme teatrali e i linguaggi possono essere anche altri e comunque sono sempre scelti in funzione dei bisogni dei destinatari. L'unico principio da seguire nel teatro sociale è quello di partire sempre dalle risorse dei partecipanti per costruire con un'esperienza condivisa che ingenera benessere, promuove la crescita di

⁴⁸ Alcuni esempi importanti di teatro di comunità in Italia includono l'esperienza del Teatro Valle Occupato a Roma, che è diventato un luogo di incontro e produzione teatrale gestito direttamente dalla comunità; il Teatro dell'Argine a Bologna promuove il coinvolgimento delle persone marginalizzate e sulle questioni sociali. A Genova da decenni è presente un'altra importante realtà di teatro sociale, il Teatro Dell'Ortica.

ognuno, crea un'azione significativa ed inclusiva in termini di impatto sulla qualità sociale sul singolo e sulla comunità. Questo significa che gli operatori/facilitatori che conducono i laboratori non partono da un progetto già prestabilito né propongono al gruppo pratiche performative basate sulle specifiche tecniche. Tutto è aperto, volutamente lasciato aperto all'inventiva, alla sperimentazione creatività e collettiva, al confronto e al dialogo, per creare le più ampie condizioni per favorire una partecipazione attiva e un clima relazionale forte e di reciproco sostegno capace di fare emergere le risorse del singolo e i bisogni del gruppo e della comunità. In una prospettiva di flessibilità organizzativa e realizzativa, l'assenza di un metodo rigidamente strutturato di intervento favorisce la co-costruzione del percorso e della performance con i soggetti e a partire dalle loro competenze, da quello che fanno, sanno fare, vogliono fare. Ogni intervento di teatro sociale e di comunità muove dall'ascolto dei bisogni/desideri di una comunità, dalla mappatura delle sue risorse e dalla costruzione di partnership con i soggetti, il territorio e gli stakeholder della comunità per condividere la progettazione e l'azione. Le azioni sono progettate in modo da sviluppare le *capacity building* dei partecipanti e il *social value* la costruzione cioè di legami sociali forti. Dando valore alle identità personali e culturali, sviluppando una conoscenza personale del rapporto organico mente-corpo, e socializzando le differenze nell'ottica del rispetto di sé e dell'altro da sé, le attività di teatro sociale favoriscono la costruzione del senso di autostima, inclusione, coesione, equità, così come allenano la competenza creativa ed estetica, favorendo lo sviluppo di pensiero critico, gestione delle emozioni, *literacy*.

Il teatro sociale e di comunità, riconosciuto dagli organismi governativi internazionali tra le *community based arts* per la cura del *Post Traumatic Stress Disorder* e per il supporto al benessere psicosociale dei singoli e delle comunità è una metodologia

utilizzata anche nel supportare percorsi di rigenerazione per il *burn out* da lavoro.

Nel teatro sociale e di comunità il processo teatrale performativo riconosce l'unitarietà psico-fisica della persona e l'atto teatrale proprio perché agito con la mente e il corpo non solo riflette sulla realtà ma è azione concreta e vissuta che origina cambiamento. Il cambiamento non è l'esito finale ma interviene lungo tutto il processo migliorando il sistema delle relazioni, delle reciproche rappresentazioni e delle azioni.

Il teatro sociale, il cui apprezzamento appare chiaro anche dallo spazio che in questa trattazione gli è dedicato, è un "teatro necessario". Nasce dall'incontro tra professionisti, artisti e cittadini, si genera e agisce dal basso, promuove civiltà, senso di responsabilità, restituisce dignità di persona ad ogni essere umano.

CAPITOLO III

TEATRO e SCUOLA



Il Teatro non è il paese della realtà:
ci sono alberi di cartone, palazzi di tela,
un cielo di cartapesta, diamanti di vetro,
oro di carta stagnola, il rosso sulla guancia,
un sole che esce da sotto la terra.
Ma è il paese del vero:
ci sono cuori umani dietro le quinte,
cuori umani nella sala,
cuori umani sul palco.

Victor Hugo

3.1 Che significa fare teatro a scuola

Nel saggio *Drammaturgia didattica*, Pier Cesare Rivoltella analizza il rapporto fra pedagogia e teatro. Lo studioso mette in evidenza la grande “attualità educativa” del teatro e le peculiarità della pratica teatrale a scuola che si distingue dalle principali “routine didattiche”⁴⁹. Il teatro è uno strumento pedagogico concreto per l’apprendimento e la formazione perché si basa sulla sperimentazione, sulla scoperta e ricerca. L’apprendimento che il teatro promuove è concreto ed esperienziale, anche emozionale perché sollecita il sentire, l’agire e il pensare di un individuo (l’alunno) in relazione con gli altri. Il teatro dà la possibilità di ricercare la propria individualità, scoprire la propria personalità e, come scrive Gaetano Oliva, portare “alla luce le proprie qualità naturali mediante un lavoro individuale basato sulla propria fisicità e sul proprio bagaglio emotivo”⁵⁰. Il teatro è un’esperienza per scoprire se stessi.

L’apprendimento per scoperta è il principio cardine del pensiero e dell’attività di grandi pedagogisti quali John Dewey e Maria Montessori.

Dewey, filosofo e pedagogista americano, nel suo saggio “L’arte come esperienza” descrive l’arte come esperienza emotiva, prima ancora che cognitiva, che libera l’uomo in un processo spontaneo e creativo, a prescindere dalla sua età, dal suo ceto sociale e dalla sua formazione⁵¹.

Montessori, attraverso una lunga e attenta osservazione dei comportamenti dei bambini in gruppo, propone un concetto di esperienza in linea con il pensiero di Dewey. Per la pedagogista italiana percezione visiva e pensiero si trovano uniti nell’atto creativo e l’attività artistica è una forma di “ragionamento”.

⁴⁹ Cfr. Rivoltella, P., C. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*. Brescia: Editrice Morcelliana.

⁵⁰ Oliva, G. (2017). *Educazione alla teatralità. La teoria*. Arona: Editore XY.IT, p.109.

⁵¹ Cfr. Dewey, J. (1951). *L’arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.

Danza, teatro, pittura offrono al bambino occasioni per conoscersi, ritrovarsi, pensare con i propri sensi in azione⁵².

Donald Winnicott crede nell'importanza e nel valore del teatro come gioco simbolico per lo sviluppo affettivo del bambino. Il pediatra e psicanalista inglese osserva che i bambini dai diciotto mesi ai sei anni attuano giochi simbolici. Attraverso l'immaginazione e l'imitazione rappresentano oggetti, persone e situazioni fantastiche che hanno a che fare con la loro esperienza e già dai due anni il bambino è in grado di rappresentare mentalmente un oggetto non immediatamente percepibile. Il passaggio successivo avviene nel momento in cui tale rappresentazione mentale viene esplicitata attraverso un simbolo che, anche in assenza dell'oggetto, ne evoca il significato⁵³. In accordo con le teorie psicoanalitiche di Melanie Klein, Winnicott ritiene di fondamentale importanza il gioco simbolico per lo sviluppo delle competenze emotive del Bambino. Grazie alla realtà fittizia in cui il gioco si svolge, il bambino ha la possibilità di sperimentare ed esternare i suoi sentimenti più profondi⁵⁴.

Il gioco di finzione assume una valenza catartica perché consente di rivivere situazioni cariche di significato emotivo grazie alle quali il bambino diventa soggetto attivo non solo per imparare e per conoscere ma anche per esorcizzare una paura o per superare frustrazioni come divieti, ostacoli, impotenze.

Anche lo psicologo statunitense David Ausubel ritiene importante la pratica teatrale per l'apprendimento. La drammatizzazione è per il bambino un gioco di scoperta che favorisce l'apprendimento significativo. E ancora: è un percorso conoscitivo di se stesso attraverso il quale il bambino scopre inaspettato, l'inatteso, la "sorpresa produttiva" che lo porta a

⁵² Cfr. Montessori, M.(1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti; *La mente del bambino. Mente assorbente*. (1952). Milano: Garzanti; *Educazione per un mondo nuovo*. (1970). Milano: Garzanti.

⁵³ Cfr. Winnicott, D. (1974). *Gioco e realtà*. Trad. it. Adamo, G., Gaddini, R. Roma: Armando.

⁵⁴ Cfr Winnicott, D. (1974). *Sviluppo affettivo e ambiente: studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*. Trad.it. Bariatti, A. Roma: Armando.

sperimentare possibilità nuove⁵⁵. Tutto ciò desta nel bambino meraviglia e stupore e lo porta *ri*-definire il rapporto con se stesso e il mondo. In questo processo di ridefinizione consiste per Ausubel il processo di crescita.

In ogni esperienza teatrale scoperta, meraviglia, reazioni ed emozioni, stupore davanti all'inaspettato sono costanti presenti che emergono dall'esplorazione delle capacità di chi compie l'atto teatrale. Il teatro è una pedagogia del soggetto attivo che rende ognuno protagonista del proprio apprendimento. Il pedagogo statunitense Elliot Eisner per sottolineare il valore pedagogico dell'arte sistematizza, sotto forma di decalogo, tutte le finalità che ha l'arte per lo sviluppo delle abilità nei bambini.

1. Le arti insegnano ai bambini a esprimere giudizi positivi sulle relazioni qualitative. A differenza di gran parte del curriculum in cui prevalgono risposte e regole corrette, nelle arti è il giudizio che prevale sulle regole.
2. Le arti insegnano ai bambini che i problemi possono avere più di una soluzione. E che le domande possono avere più di una risposta.
3. Le arti celebrano le molteplici prospettive. Una delle grandi lezioni è che ci sono molti modi per vedere e interpretare il mondo.
4. Le arti insegnano ai bambini che i problemi complessi a volte sono irrisolti, ma che questi possono cambiare con le circostanze e le opportunità. L'apprendimento nelle arti richiede l'abilità e la volontà di arrendersi alle possibilità impreviste del lavoro nel suo svolgersi.
5. Le arti rendono vivido il fatto che né le parole nella loro forma letterale né i numeri esauriscono ciò che possiamo sapere. I li miti del nostro linguaggio non definiscono i limiti della nostra cognizione.

⁵⁵ Cfr. Ausubel, D. (1978). *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.

6. Le arti insegnano ai bambini che piccole differenze possono avere grandi effetti.
7. Le arti insegnano ai bambini a pensare attraverso e all'interno di un materiale. Tutte le forme d'arte impiegano alcuni mezzi attraverso i quali le immagini diventano reali.
8. Le arti aiutano i bambini a imparare a esprimere ciò che non può essere detto. Quando i bambini sono invitati a rivelare ciò che un'opera d'arte li aiuta a sentire, devono attingere dalle proprie capacità poetiche per trovare le parole giuste.
9. Le arti ci permettono di avere un'esperienza che non possiamo avere da nessun'altra fonte, e attraverso questa esperienza possiamo scoprire la gamma e la varietà di ciò che siamo capaci di provare.
10. La posizione delle arti nel curriculum scolastico rappresenta per i bambini ciò che gli adulti credono sia importante.

Altro aspetto del rapporto teatro e pedagogia è la relazione, la sua capacità di promuovere incontro e contatto. Il teatro vive della relazione. C'è relazione fra l'attore e il suo personaggio, fra gli attori-personaggi, fra attore e lo spettatore.

Il teatro sopravvive anche senza il superfluo. Può fare a meno dei costumi e delle scenografie, degli effetti sonori e delle luci. Si può fare a meno di tutto ciò, fare teatro senza un palcoscenico e senza tuttavia perdere il suo senso profondo di relazione che crea. La relazione non deriva dalla dialogicità del teatro, dal dialogo scritto nella drammaturgia, dalle battute che si scambiano gli attori ma deriva soprattutto dall'essere il teatro luogo dell'incontro con l'altro, “delle relazioni umane” e “della vita collettiva”⁵⁶. E ancora: il teatro sollecita una pedagogia della corporeità, della vicinanza e contatto tra i corpi, e come afferma Pier Cesare Rivoltella “della relazione affettiva, non freddamente intellettuale, costruzione complessa di emozioni, proiezioni

⁵⁶ Mustacchi, C. (1999). *Ogni uomo è un artista*. Roma-Bari: Laterza, p. 55.

simboliche, guadagni conoscitivi, fusi insieme in una sintesi difficilmente districabile”⁵⁷.

Il teatro consente l’esplorazione del corpo, la conoscenza del corpo, dei suoi limiti e delle sue potenzialità, delle sue capacità espressive e comunicative.

Nella scuola, soprattutto quella del nostro Paese, l’elemento corporeo sembra dimenticato fatta salva qualche ora settimanale dedicata allo sport. L’attenzione al corpo e attenzione alle emozioni del corpo e che attraverso un corpo in movimento si manifestano. Diversamente in un corpo immobile le emozioni non si esprimono e finiscono per inaridirsi. Il teatro permette alle emozioni non solo di esprimersi ma di riconoscerle e dare ad esse un nome. In questo senso l’educazione teatrale si configura come una vera e propria educazione emotiva ed affettiva.

Riccardo Massa afferma che nel teatro c’è un’intenzione educativa implicita e latente. 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”⁵⁸.

3.2 Note sul teatro a scuola nei principali Paesi europei

È dimostrato da un’ampia letteratura scientifica e dai risultati di pratica che l’educazione teatrale rappresenta una metodologia funzionale applicabile ai processi di insegnamento-apprendimento a scuola e per promuovere negli studenti processi di educazione, formazione e istruzione. Questa evidenza è

⁵⁷ Rivoltella, P., C. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*. Brescia: Editrice Morcelliana, p.84.

⁵⁸ Massa, R. (2001). *Lezioni su La peste, il teatro, l’educazione*. A cura di Antonacci, F., Cappa, F. Milano: Franco Angeli, p. 27.

accettata a livello europeo. L'Europa ormai da anni porta avanti una politica di ridefinizione dell'impatto della cultura sulla dimensione sociale e sulla "salute" dei cittadini e delle comunità. A seguito della dichiarazione dell'Unesco, che nel quadro dell'Agenda 2030 chiede alla cultura di essere "un potente motore per lo sviluppo, con impatti sociali, economici e ambientali a livello comunitario", il 22 maggio 2018 la Commissione Europea ha adottato la Nuova Agenda Europea per Cultura. L'Agenda indica nella inclusione, nella coesione sociale e nel benessere alcuni *benchmark* e obiettivi strategici dell'azione culturale sostenuta anche attraverso il concorso e la partecipazione dei cittadini.

Pierluigi Sacco, *special advisor* della Commissione Europea, sui temi della cultura e salute sostiene con forza l'importanza della partecipazione culturale e scrive: "Per partecipazione culturale attiva intendiamo una situazione in cui gli individui non si limitano ad assorbire passivamente gli stimoli culturali, ma sono motivati a mettere al lavoro le proprie capacità: quindi, non solo ascoltare musica, ma suonare; non semplicemente leggendo testi, ma scrivendo e così via. In tal modo, gli individui si sfidano ad espandere la loro capacità di espressione, a rinegoziare le loro aspettative e credenze, a rimodellare la propria identità sociale"⁵⁹. Il rapporto del *Health Evidence Network* su arti e salute evidenzia come la fruizione culturale è correlata con la salute e la qualità di vita, al benessere individuale e sociale⁶⁰.

Pittura, danza, musica, canto, teatro sono tutti linguaggi artistici sperimentati con successo nel *healthy ageing*, nel supporto alla salute mentale, nei processi di riabilitazione post traumatica, nella

⁵⁹ Sacco, P. (2017). *Health and Cultural welfare: A new policy perspective?* in Bodo C., Sacco P. (eds.), *Culture, Health and Wellbeing*. Economia della cultura, 27 (2), 2017, pp.175-164.

⁶⁰ OMS Europa, 2019. What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being in the European Region? Factsheet in italiano <https://www.dors.it/page.php?idarticolo=3366>

promozione di stili di vita sani in contesti educativi e territoriali⁶¹. Le *participatory arts* che mettono al proprio centro la partecipazione del pubblico risultano significative per promuovere l'*empowerment* degli individui e nello sviluppo di capitale sociale.

Tra le arti partecipative, il teatro ha un grande potenziale trasformativo e migliorativo nello sviluppare del benessere e del senso di autoefficacia personale. Il ruolo del teatro e la sua ricaduta nei processi di insegnamento e apprendimento ha sviluppato in diversi Paesi modelli educativi innovativi. Attraverso la pratica del teatro e delle arti performative, i risultati dimostrano che i giovani si avvicinano alla cultura come produttori e fruitori. Così come espresso dalle politiche internazionali e nazionali, e dimostrato anche dalle evidenze scientifiche questo deve essere uno degli obiettivi essenziali che la scuola deve perseguire.

I percorsi di teatro educazione nei paesi europei vengono sostanzialmente realizzati con due differenti modalità che si ispirano a due diversi modelli pedagogici.

Il primo prevede la figura del *drama teacher* cioè un insegnante di una disciplina specializzato in teatro. In questo caso la pratica teatrale diventa parte integrante del curriculum di studi e il teatro è considerato un metodo trasversale e interdisciplinare. In questo primo l'offerta formativa teatrale è interna alla scuola grazie alla specifica competenza professionale degli insegnanti.

L'altro modello prevede una *partnership* fra scuola ed esperti esterni. In questo secondo caso la scuola coinvolge professionisti del settore non avendo all'interno insegnanti con competenze specifiche nel campo del teatro.

Al di là delle diverse modalità utilizzate dalle scuole quello che è importante e imprescindibile nell'ambito di un curriculum scolastico è attuare percorsi didattico-formativi che anche

⁶¹ Cfr. Clift, S., Camic, P., M. (2016). *Creative Arts, Health and Wellbeing*. Oxford: University Press.

attraverso l'utilizzo del teatro possano promuovere le competenze sociali e civiche degli alunni. La scuola del terzo millennio non può non essere concepita, organizzata e strutturata come spazio aperto dove si fa pratica di valori civici e umani anche attraverso la valorizzazione delle diverse culture del mondo.

In questo senso e nel porsi questi traguardi di educazione civica e nell'attuarli nella pratica a scuola, il teatro può essere un efficace modello formativo capace di promuovere significative esperienze cognitive, linguistiche, creative e relazionali per promuovere, attraverso l'esperienza artistico-teatrale, un'educazione multiculturale e democratica. Cultura, democrazia e creatività rappresentano un trionomio inscindibile e imprescindibile. Questo vale a scuola per tutti gli alunni e ancora di più per quegli studenti a rischio *drop-out* o studenti "adulti" prosciolti dall'obbligo scolastico che scelgono di rientrare nel circuito formativo. In tutti i casi gli apprendimenti significativi che la scuola ha il dovere di proporre e promuovere acquisiscono più efficacia se offerti nell'ambito di attività laboratoriali attraverso la creatività e la sperimentazione di attività motivanti e coinvolgenti come il teatro e le attività artistico-espressive⁶². Già nel Programma Europa creativa (2014-2020) del Parlamento e del Consiglio Europeo, il terzo comma prevedeva come obiettivo prioritario quello di incoraggiare "la cultura quale catalizzatore della creatività"⁶³.

Il documento europeo ha certamente prodotto una maggiore consapevolezza rispetto all'importanza pedagogica delle arti performative e creato una rete tra organi governativi, realtà scolastiche ed enti privati, sostenuta anche da normative nazionali e sovranazionali.

Coerentemente alle normative emanate da UNESCO, In Italia ad esempio la collaborazione tra il Dicastero dell'Istruzione e quello

⁶² Cfr. Guerra, M., Militello, R. (2011). *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola*. Milano: Franco Angeli.

⁶³ Cfr. REGOLAMENTO (UE) N. 1295/2013 DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO, programma Europa creativa 2014-2020.

della Cultura ha incentivato la promozione del teatro nelle scuole di ogni ordine e grado.

Il percorso per un utilizzo diffuso e costante del teatro nella scuola è probabilmente ancora lungo. È certo però che negli ultimi anni è stata dedicata una maggiore attenzione per la promozione delle pratiche teatrali a scuola. Probabilmente per rendere il teatro a scuola più presente e praticato è necessario implementare la ricerca, la formazione degli insegnanti, mettere in comunicazione le diverse realtà nazionali e sovranazionali e diffondere la ricaduta delle *best practise* sull'utilizzo del teatro a scuola.

3.3 Teatro a scuola in Italia

Nel Novecento le pratiche di teatro a scuola hanno un forte riferimento alle teorie pedagogiche elaborate da Jean Piaget⁶⁴. Nella scuola del dopoguerra il teatro vive, essenzialmente, tre grandi periodi. Il primo è quello dell'immediato dopoguerra e fino agli inizi degli anni Sessanta quando in vari Paesi europei vengono introdotte diverse riforme scolastiche che promuovono il teatro a scuola. Il secondo periodo è rappresentato dagli anni Settanta e Ottanta e il teatro trova una collocazione più specifica nell'ambito della didattica e del lavoro scolastico mentre nascono e si sviluppano professionisti del teatro che collaborano con la scuola. Il terzo periodo è quello degli anni Novanta che vede un ulteriore consolidamento del ruolo del teatro in ambito educativo e scolastico per lo sviluppo psico-fisico degli alunni.

L'opera del Movimento Cooperazione Educativa ad esempio è una delle più significative realtà pedagogiche della scuola italiana del dopoguerra. La finalità pedagogica del Movimento, che mette al centro l'agire educativo del bambino, è quella di promuovere una scuola con classi-laboratorio ogni alunno può fare esperienza,

⁶⁴ Cfr. Piaget, J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*. Firenze: La Nuova Italia.

fare emergere la sua creatività, la sua capacità di pensare, di trovare soluzioni a problemi. Per fare ciò maestre e maestri utilizzano metodologie attive e creative affinché gli alunni possano insieme co-costruire conoscenze significative, imparare attraverso la scrittura creativa, il disegno, le attività artistiche, la musica e appunto il teatro.

A scuola il teatro diffonde anche grazie a un gruppo di artisti che verso la fine degli anni Sessanta del Novecento rinnovano i linguaggi artistici e danno vita a una nuova forma di teatro che chiamano animazione teatrale. Gli esperti di animazione teatrale utilizzano una serie di tecniche ludiche e ricreative che applicano in un ambito pedagogico con lo scopo di sviluppare competenze interpersonali e sociali in gruppi di bambini, adolescenti e adulti. È opportuno chiarire per non creare equivoci terminologici che l'animazione teatrale è cosa diversa rispetto al teatro d'animazione, detto anche teatro di figura, che costituisce un particolare settore dell'arte teatrale che racconta storie ricorrendo all'uso di marionette, burattini e vari oggetti.

Certamente l'utilizzo del teatro a fini pedagogici e didattici, come abbiamo già detto, ha origini più antiche e non è un'invenzione da ricollegarsi all'animazione teatrale.

L'animazione teatrale si modula su diversi tipi di intervento in base alle finalità che si propone di raggiungere. Ha carattere prevalentemente ludico quando vuole creare occasioni di divertimento e migliorare la coesione tra i membri di un gruppo; ha carattere dimostrativo quando si propone di insegnare ai membri di un gruppo una serie di abilità e tecniche di tipo teatrale; è un intervento relazionale quando invece ha come finalità quella di aiutare il singolo a superare le proprie timidezze e creare una relazione tra tutti i componenti del gruppo; è un intervento fiduciario quando la finalità è quella di favorire una forte coesione del gruppo e a far sì che i singoli componenti raggiungano una solida fiducia reciproca.

A scuola questo rinnovato valore riconosciuto all'arte in genere e nello specifico alle tecniche dell'animazione teatrale ha come finalità quella di innovare il processo di insegnamento-apprendimento e il rapporto tra docenti e discenti che possono sperimentare, ricercare assieme e accrescere le proprie conoscenze.

Durante gli anni Settanta l'animazione teatrale promuove a scuola nuove strategie pedagogiche per un più libero sviluppo della personalità degli alunni mentre viene superato il vecchio concetto del fare teatro come recita scolastica.

In questo rinnovato clima e interesse pedagogico per il teatro animatori teatrali e insegnanti lavorano insieme. Progettano e conducono laboratori teatrali non per mettere in scena una recita di studenti di fronte a un pubblico ma piuttosto per creare un *setting* educativo per sviluppare la dimensione personale del singolo alunno e la dimensione collettiva del gruppo classe. Attraverso l'utilizzo di oggetti e materiali di diverso messi a disposizione gli alunni sperimentano azioni di gruppo in relazione a una tematica precedentemente scelta. L'animatore lascia al gruppo la più ampia libertà di movimento e iniziativa per favorire lo spirito di iniziativa, la creatività e l'espressività. Anche quando le attività erano più strutturate rispetto a un testo di riferimento, la drammaturgia è canovaccio essenziale dal quale partire per inventare, sperimentare, elaborare liberamente una serie di azioni drammatiche⁶⁵.

Durante i primi anni Ottanta l'animazione teatrale subisce un declino perché vengono meno i sostegni economici che negli anni Settanta hanno permesso di attuare numerosi interventi a scuola. Molti animatori si riuniscono in gruppo e fondano compagnie teatrali che continuano ad occuparsi di teatro pedagogico e che danno vita a quello che viene definito "teatro ragazzi".

⁶⁵ Cfr. Pini, G. (2012). *Il Teatro d'Animazione Pedagogico*. Roma: Curcio Editore 2012; Perissinotto, L. (2004). *Animazione teatrale*. Roma: Carocci.

Negli anni Novanta il teatro trova applicazioni in un più vasto settore sociale. Il teatro entra nelle carceri, trova applicazione nei luoghi di cura con disabili e malati mentali. Queste sperimentazioni di teatro sociale danno vita a quello che viene definito “teatro delle diversità”. Tra la fine degli anni Novanta e il Duemila, il Governo italiano emana una serie di normative ed elabora una serie di protocolli per promuovere il teatro e l’educazione alle discipline dello spettacolo a scuola.

In ambito scolastico, sulla scia dell’animazione teatrale e del teatro ragazzi, si afferma il “Teatro Scuola” un teatro fatto dagli studenti e messo in scena a scuola, portato anche nei teatri e in diverse rassegne teatrali che sorgono un po’ovunque in tutta l’Italia.

Gli spettacoli teatrali realizzati a scuola vengono rappresentati all’interno di spazi istituzionali e nell’ambito di specifiche rassegne dette “Palio Teatro-Scuola”⁶⁶.

Il teatro a scuola sperimenta tutti i generi e tutte le forme dal teatro drammatico al teatro del racconto, dal teatro a leggio al musical, dal teatro danza all’happening. Nel tempo gli spettacoli teatrali a scuola sono diventati sempre più elaborati e molto spesso sintesi dei vari linguaggi specifici delle arti performative. Un’analisi di quanto prodotto in questi ultimi anni e portato nelle varie rassegne dimostra la grande ispirazione e varietà di tematiche affrontate a scuola attraverso il teatro. Dalla letteratura con la trasposizione teatrale di fiabe, miti, racconti, al testo d’autore classico o

⁶⁶ Queste rassegne, presenti in quasi tutta Italia, sono particolarmente numerose e alcune di esse hanno alle spalle fino a trenta e quarant’anni di attività. Una prima mappatura venne realizzata nel 1999 e diede quale significativo risultato la schedatura un centinaio di competizioni scolastiche. Nel tempo molte rassegne sono scomparse e altre ne sono nate. Tra le più celebri la “Rassegna Nazionale del Teatro della Scuola” (Ancona), il “Palio Teatrale Studentesco” (Udine), il “Palio Teatro Scuola” (Trieste), la “Rassegna Internazionale Teatro Classico Antico” (Padova), la “Rassegna Teatro della Scuola” (Bolzano), “Lingue in scena” (Torino), la “Rassegna Regionale Teatro nella Scuola” (Bagni di Lucca), “Noi si fa Teatro” (Lanciano, Chieti), la “Rassegna Nazionale Teatro & Scuola” (Campagna, Salerno), la “Rassegna Internazionale del Teatro Classico Scolastico” (Altamura, Bari), il “Festival del Teatro Classico dei Giovani” (Siracusa), e molte altre ancora

contemporaneo, al teatro della memoria che tratta di eventi storici, al teatro di impegno civile che si ispira ad argomenti d'attualità. Nate con lo scopo di dare visibilità al teatro a scuola oggi le rassegne sono dei veri e propri eventi culturali molto partecipati e soprattutto sono un importante osservatorio per comprendere l'immaginario contemporaneo e il mondo dei giovani⁶⁷.

3.4 Quale normativa scolastica

Interessante è notare come il teatro è presente nella scuola italiana dei primi gradi sin dalla Riforma Gentile⁶⁸. Nei programmi della scuola inferiore, validi anche per le classi successive, all'art.8 è presente la dicitura "recitazione di inni nazionali e di poesie". Con molta probabilità la parola "recitazione" è ereditata dalle scuole gesuitiche del Cinquecento in cui il teatro è un esercizio per la formazione morale, per "migliorare la capacità oratoria e coinvolgere le funzioni fisiche e psicologiche in un processo di continuo disciplinamento"⁶⁹. Dalla Riforma Gentile in poi le attività di teatro educazione a scuola hanno sempre più larga diffusione in tutto il nostro Paese. Gli organi di *governance* dell'istruzione hanno sempre citato il teatro nei documenti di indirizzo della scuola senza tuttavia definirne una collocazione nell'ambito del curriculum. Questo succede anche nelle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012.

⁶⁷ Per una completa mappatura delle rassegne Teatro Scuola si veda il sito dell'Agita (Associazione per il teatro, nella scuola, nel sociale) <https://www.agitateatro.it/> e il sito dell'Atg (Associazione Teatro Giovani) <https://www.teatrogiovani.com/>

⁶⁸ R. D. 1° ottobre 1923, n. 2185 Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare. Gazzetta Ufficiale - Parte prima(250).

⁶⁹ D'Amante, M., F. (2013). *Teatro educativo dei primi gesuiti: dalla retorica alla drammatizzazione*. Giornale di pedagogia critica, 2, pp. 55-74.

Seppur brevemente, può risultare importante evidenziare il rapporto teatro e scuola in riferimento alla legislazione scolastica senza la pretesa di un'analisi approfondita dei curricoli della scuola italiana che è un lavoro ampio e complesso che esula dall'intento del nostro lavoro. Il rapporto vuole far emergere come il teatro citato dalla normativa scolastica non trova una collocazione chiara e compiuta fra i traguardi e le competenze in uscita sia per il primo che per il secondo ciclo. Questo è probabilmente dovuto al fatto che il curricolo dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado si segmenta in discipline e si specializza sempre più rendendo maggiormente difficoltosa la collocazione in orario curricolare di percorsi formativi teatrali nonostante si continui a parlare di trasversalità dei saperi e si riconosce il valore didattico e pedagogico del teatro. Nelle "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" si fa menzione del teatro ma anche in questo caso senza definirne la collocazione nell'ambito del curricolo. Nella scuola dell'infanzia il linguaggio teatrale è contemplato nei traguardi previsti per due campi di esperienza "Immagini, suoni, colori" e "I discorsi e le parole". Nel primo campo il teatro è inteso sia come spettacolo da seguire "con curiosità e piacere" sia come forma di narrazione, esercizio per sviluppare il linguaggio del corpo ed esprimere le emozioni; Nel campo di esperienza "I discorsi e le parole" si cita ancora la drammatizzazione con la finalità di offrire ai bambini la possibilità di sperimentare e sviluppare la creatività anche quella 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" ed è messo in stretta relazione con gli apprendimenti disciplinari. Fra i traguardi di italiano, ad esempio, troviamo un riferimento all'espressività nella lettura ad alta voce visto come un obiettivo importante e funzionale alla comprensione del testo. Nella scuola secondaria di primo grado

tra le attività di lettura di vari tipi di testo c'è quello teatrale considerato linguaggio verbale da comprendere e interpretare. Le drammatizzazioni sono citate anche nei traguardi di educazione fisica per sviluppare e potenziare "Il linguaggio del corpo" come modalità comunicativo-espressiva. E ancora: il teatro come espressione artistica è tra gli obiettivi di apprendimento di musica al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado dove si prevede l'integrazione fra diverse forme d'arte a partire dalla progettazione di eventi musicali.

Nelle nuove "Indicazioni Nazionali per il curriculum - Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione" del 2025 l'arte è vista come veicolo per la promozione della cittadinanza attiva e consapevole anche in riferimento agli obiettivi previsti dalle Linee guida di Educazione civica. Nel documento si sottolinea l'importanza della conoscenza del patrimonio artistico nazionale e della conoscenza del patrimonio artistico delle altre culture. Le Nuove Indicazioni Nazionali menzionano il teatro come strumento per promuovere le abilità e le competenze linguistiche ed espressive. In particolare, si fa riferimento alla "drammatizzazione" come attività creativa per "giocare" con la lingua e per riconoscere analogie tra suoni e significati. L'arte, e quindi anche il teatro, viene vista come strumento per promuovere l'alfabetizzazione visiva, la conoscenza e valorizzazione del patrimonio artistico, per sviluppare competenze sociali, emotive e comunicative, fondamentali per una cittadinanza attiva e consapevole.

Nelle Indicazioni nazionali per il Liceo il DPR 15/03/2010, n.89 si parla di teatro come testo letterario da studiare, come opera architettonica da conoscere, come linguaggio integrativo della musica o della danza.

Nel profilo educativo, culturale e professionale (PECUP) degli istituti tecnici, DPR n. 88/2010, Allegato A, tra i risultati di apprendimento comuni a tutti gli indirizzi, troviamo il riconoscimento del valore e delle potenzialità del patrimonio

artistico e ambientale e degli aspetti comunicativi, culturali e relazionali dell'espressività corporea in relazione allo sport (p. 3). Nel PECUP degli istituti professionali, D. Lgs n. 61/2017, Allegato A, si dice che obiettivo formativo prioritario è "l'alfabetizzazione all'arte, alle tecniche e ai media di produzione e diffusione delle immagini" e che le attività didattiche devono mettere lo studente in condizione di esercitare, fra le altre cose, la creatività. Si parla di arte figurativa, di benessere del corpo, di letteratura, di creatività senza mai citare l'arte del teatro propriamente detta.

Come si può notare nella normativa per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo e della scuola secondaria del secondo ciclo si parla soprattutto di linguaggio del corpo, drammatizzazione, lettura e interpretazione del testo teatrale senza parlare di teatro specificamente inteso. In altri termini il teatro è considerato come un insieme di tecniche utili all'apprendimento disciplinare ma non viene validato in quanto arte con una forte ricaduta trasversale su tutti i processi didattici, educativi e formativi. Non si considera il teatro come pratica per acquisire competenze trasversali come il controllo e la gestione del corpo, delle emozioni, della relazione con gli altri, dell'espressione di sé, della creatività, della capacità di lavorare in gruppo solo per citare alcune delle competenze che la pratica teatrale promuove.

Una diversa considerazione del teatro, con una sua complessità, specificità e valenza formativa, si trova nei vari accordi che dal 1995 sono stati firmati dal Ministero dell'Istruzione, il MIBACT e il mondo del teatro⁷⁰. Nel Protocollo d'intesa relativo

⁷⁰ Fra i vari accordi: Protocollo d'intesa relativo all'educazione al teatro, 6 settembre 1995 firmato da Dipartimento dello spettacolo della 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 della Presidenza del Consiglio dei Ministri, Ministero 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

all'educazione al teatro del 6 settembre 1995 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”. Nel Protocollo di intesa sulle attività di teatro della scuola e sull'educazione alla visione del 2006, nelle attività per il secondo anno di vigenza dell'accordo, si parla “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”.

3.5 Alcune osservazioni e spunti di riflessione

Da quanto detto finora emerge che nel corso degli anni rispetto al teatro a scuola si sono profilate sostanzialmente due posizioni: una è quella delle Indicazioni Nazionali dove il teatro è inteso come un insieme di tecniche funzionali all'apprendimento a scuola; l'altra è quella degli Accordi in cui si sottolinea l'autonomia dell'educazione teatrale. Questa ambivalenza di posizione, come fanno notare Monica Guerra e Rita Militello, deriva da due diverse modalità di pensare al valore del teatro all'interno della scuola: una riconosce il teatro come strumento per l'acquisizione di conoscenze, competenze e abilità legate alle discipline curriculari; l'altra vede il teatro a scuola come un'esperienza estetica, creativa, psicomotoria e soprattutto funzionale a promuovere soprattutto un'alfabetizzazione

visione. Attività previste per il secondo anno di vigenza dell'accordo. Roma, 19 maggio 2008.

emotiva, relazionale-sociale-civica⁷¹. In altri termini possiamo dire che una modalità è quella di inserire la teatralità nelle ore dedicate alle discipline per esempio mettendo in scena un'opera di Shakespeare per stimolare l'apprendimento della lingua inglese. L'altra modalità vede il teatro come uno spazio per così dire "esterno" oltre il tempo e lo spazio dedicato alle attività curriculari, organizzato nell'ambito di una attività pomeridiana dove fare un "corso di teatro". Nel primo caso il teatro è per tutti ma ne esce depotenziato perché ridotto a mere tecniche funzionali all'apprendimento di alcune specifiche discipline; nel secondo caso al teatro viene riconosciuto un valore più formativo ed educativo ma viene separato dagli apprendimenti disciplinari e fatto oltre l'orario scolastico non è per tutti ed è frequentato su base volontaria.

Anche la Legge 107 del 2015 la cosiddetta "Buona scuola" pone l'accento sull'importanza strategica e sul valore educativo della didattica teatrale a scuola. Per la prima volta una norma di rango primario parla esplicitamente di attività didattiche e teatro. In particolare, il comma 181 ribadisce il ruolo del MIUR nel fornire alle scuole indicazioni per incentivare l'educazione teatrale.

Il D. Lgs 60/2017, attuativo della L. 107 del 2015, ha dato impulso da una parte al potenziamento delle arti nel curricolo delle scuole di ogni ordine e grado compresa la prima infanzia, dall'altra al potenziamento dell'offerta formativa extrascolastica negli ambiti artistico, musicale, coreutico e teatrale anche in funzione dell'educazione permanente. Il D. Lgs 60/2017 promuove l'educazione artistica nel suo complesso e considera le arti performative come requisiti importanti nell'ambito del curricolo.

Le Linee guida Miur, "*Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali*" per l'anno scolastico 2016-2017, definiscono il ruolo del teatro nelle scuole e ne sottolineano il

⁷¹ Cfr. Guerra, M., Militello, R. (2011). *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola*. Milano: Franco Angeli.

valore pedagogico e didattico. Nelle Indicazioni si ribadisce l'importanza del potenziamento delle attività teatrali nelle scuole in orario curricolare e l'utilizzo delle stesse oltre l'orario di lezione al fine di offrire ad alunni e studenti tutte le occasioni possibili per fruire delle attività teatrali in ambito scolastico.

Particolarmente significativo è il paragrafo 4 che vuole riportare per il valore pedagogico riconosciuto alle arti dello spettacolo.

“La scuola ha un indiscusso ruolo chiave per lo sviluppo delle giovani generazioni. L'istituzione scolastica ha la responsabilità di formare persone responsabili, ricche sul piano culturale e umano, capaci di rinnovare e sviluppare nuove alleanze tra l'uomo e l'ambiente, nella prospettiva di un cambiamento sostenibile. Il profilo formativo delle giovani generazioni è una variabile dalla quale dipende la qualità del futuro. L'arte, è una delle forme più complesse e autentiche con cui l'uomo, in ogni epoca, fin dai primordi, si è espresso e ha cercato risposte. Le arti dello spettacolo, dunque, data la loro rilevanza pedagogica, se utilizzate in funzione didattico-educativa, sono tanto più efficaci quanto più le scuole saranno consapevoli delle ragioni di questa scelta rispetto all'evoluzione storica e ai nuovi bisogni educativi. I ragazzi, oggi più che mai, hanno bisogno di scoprire e condividere valori e di interagire con i coetanei e con gli adulti, e hanno altresì bisogno di sentire gli altri, anche se diversi, come una risorsa. Un sentire, questo, possibile se essi accolgono e riconoscono le differenze e le specificità dell'altro, in termini di cultura, censo, religione⁷².

L'arte è uno spazio educativo che deve essere consapevolmente e opportunamente costruito, promosso, valorizzato e condiviso nell'ambito del tempo scuola. L'attività teatrale a scuola è spazio educativo necessario perché rivela attitudini e potenzialità creative di tutti e di ognuno. E ancora. Il teatro a scuola è uno spazio necessario perché crea incontro, promuove il senso civico

⁷² MIUR, Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali, a. s. 2016/2017.

e sociale, permette a tutti e ad ognuno di fare esperienza di valori, accogliere le differenze culturali ed umane come risorse e ricchezza. Il teatro a scuola è necessario per apprendere, oltre gli apprendimenti disciplinari, i valori di convivenza democratica e creare quelle condizioni di vita etica e responsabile che possa garantire l'umanità presente e futura⁷³.

⁷³ Biesta, G. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Tr. It. (2023). *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*. Milano: FrancoAngeli.

CAPITOLO IV

TEATRO e FORMAZIONE



Il teatro è un granello di sabbia
nel vortice della storia
e non cambia il mondo.
Ma cambia noi.

Eugenio Barba

4.1 Teatro per le competenze emotive e relazionali

Viviamo in un'epoca quella della postmodernità caratterizzata da rapidi cambiamenti che richiedono una continua capacità di adattamento e in cui le relazioni sociali sono sempre più complesse, mediate da strumenti tecnologici che, seppur sembrano accorciare le distanze, di fatto limitano le relazioni in presenza, il confronto e il contatto diretto⁷⁴. A fronte degli innumerevoli stimoli sensoriali che ci arrivano dal massiccio uso della tecnologico, assistiamo a una graduale perdita delle capacità di relazione e di ascolto, una difficoltà di comunicare, di riconoscersi e conoscere gli altri. Questo problema è diventato anche più evidente a seguito della pandemia da Covid. La pandemia ha interrotto i canali di comunicazione di contatto e vicinanza e rivoluzionato il concetto di corpo individuale e collettivo⁷⁵. Edgar Morin parla della pandemia e delle sue conseguenze definendola una girandola di incertezza che durerà ancora a lungo⁷⁶.

La scuola risente di questi eventi sociali, rileva queste emergenze educative e molto spesso si trova a gestire situazioni di difficile integrazione. Senza un'educazione al confronto, all'ascolto, all'accoglienza, senza una disponibilità a conoscere l'altro, lo "sconosciuto" è percepito come "diverso". Senza un'educazione affettiva le differenze creano diffidenza, emarginazione, ostilità, talvolta aggressione⁷⁷.

La scuola accompagna il percorso di crescita e i passaggi evolutivi che contraddistinguono le diverse età, dall'infanzia fino

⁷⁴ Cfr. Bauman, Z. (2018). *Il disagio della postmodernità*. Trad. it. di Verdiani, V. Roma-Bari: Editori Laterza.

⁷⁵ D'Addelfio, G. (2021). *Spazi e tempi dell'educare tra casa e scuola: note di pedagogia fondamentale alla luce della pandemia*, in *Pedagogia e Vita*, 3, pp. 59-76.

⁷⁶ Cfr. Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.

⁷⁷ Cfr. D'Addelfio, G. (2017). *Educare le emozioni, educare il sentire*. In Bellingreri, A. (a cura di). *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 468-487). Brescia: La Scuola.

all'età adulta. Durante questo percorso di sviluppo la scuola è il luogo dove si manifestano importanti dinamiche personali e interpersonali. A scuola bambini e ragazzi imparano a conoscere le proprie emozioni e i propri sentimenti, a gestirli, direzionarli, svilupparli ed esprimerli.

Il teatro a scuola può rappresentare un'occasione importante per fare esperienza di emozioni e sentimenti, per imparare a conoscere se stessi e lasciarsi conoscere, aprirsi e accogliere gli altri senza diffidenze, barriere e difese.

Il termine emozione deriva dal latino “*ex moveo*” che significa “muovere fuori”, movimento che spinge all'azione⁷⁸.

Per la psicologia l'emozione è una reazione soggettiva ad un particolare evento, caratterizzata da cambiamenti fisiologici, cognitivi, esperienziali e comportamentali. L'emozione è la manifestazione di uno stato d'animo e il *substratum* di ogni esperienza quotidiana. Attraverso le emozioni esterniamo il nostro modo di sentire, di percepire le cose ed esprimerle. Come afferma Giuseppina D'Addelfio, l'emozione conferisce significato non solo alla vita interiore dell'individuo ma esprime la singolarità del suo essere persona. Educare le emozioni è necessario per il bene della persona⁷⁹.

Le emozioni stanno alla base dei rapporti umani e sono il tramite per aprirsi al mondo, accogliere il mondo ed entrare in relazione con gli altri. Fare esperienza della propria sfera emotiva imparando a riconoscerla significa imparare a mettersi in discussione, accettarsi, aprirsi al confronto con l'altro.

La psicologa e psicoterapeuta Vera Slepjoff afferma che sono le emozioni e i sentimenti ad esprimere l'autenticità della persona⁸⁰.

⁷⁸ La derivazione greca della parola emozione è riconducibile a “*haima*”, emo, cioè sangue, impulso ad agire.

⁷⁹ Cfr. D'Addelfio, G. (2022). *Educare le emozioni per il bene della persona*. In Bellingreri, A., D'Addelfio, G., Romano, L., Sidoti, E., Vinciguerra, M. (Eds). *Percorsi di pedagogia generale* (pp. 163-175). Novara: Utet.

⁸⁰ Cfr. Slepjoff, V. (1994). *Capire i sentimenti. Per conoscere meglio sé stessi e gli altri*. Milano: Mondadori Editore.

L'essere umano si rivela nella sua autenticità quando si emoziona, quando è “sensorialmente” coinvolto.

Il teatro stimola i sensi, le emozioni e i sentimenti, le competenze comunicative e *prosociali*, l'intelligenza emotiva. Daniel Goleman dice che è l'intelligenza emotiva che ci può rendere persone felici perché capaci di vivere appieno cogliendo le emozioni della vita⁸¹.

Il teatro è strettamente connesso con l'interazione sociale. A scuola il teatro accresce la fiducia, migliora l'autostima, sviluppa la capacità di collaborazione, educa all'inclusione, all'accoglienza e alla valorizzazione della “diversità”; è una palestra efficace per sviluppare le *life skills* e cioè quell'insieme di abilità emotive, relazionali, cognitive e comportamentali che favoriscono e promuovono lo sviluppo integrale della persona⁸².

Il teatro è un canale privilegiato di rappresentazione e di riconoscimento dei vissuti. Gaetano Oliva afferma che la fruizione e la pratica teatrale contribuiscono fortemente allo sviluppo e al rinforzo delle capacità intellettive e critiche dell'individuo, concorre all'arricchimento delle sue emozioni, offre occasioni che stimolano il bisogno espressivo in situazioni di partecipazione e di collaborazione sociale⁸³.

Il teatro permette di sperimentare in un ambiente protetto vari modi possibili di interagire utilizzando la comunicazione verbale, quella del corpo e la comunicazione emozionale. Il teatro è pedagogia del vissuto e a scuola fare teatro, la rappresentazione teatrale, può essere il modo per fare emergere la creatività individuale e la singolarità di ciascuno, portare alla luce il mondo emotivo degli alunni e creare occasioni per esercitare e accrescere le capacità relazionali⁸⁴.

⁸¹ Cfr. Goleman, D. (2011). *Intelligenza Emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Bologna: Rizzoli.

⁸² Cfr. La Marca, A. (2020). *Soft skills e saggezza a scuola*. Brescia: Scholé.

⁸³ Cfr. Oliva, G. (1999). *Il teatro nella scuola. Aspetti educativi e didattici*. Milano: LED.

⁸⁴ Cfr. Lo Piccolo, A. (2012). *Corpo ed emozioni. Prospettive educative per la valorizzazione delle espressioni personali*. Lecce: Pensa Editore.

Secondo Claudio Meldolesi, accademico, drammaturgo e critico teatrale italiano, la pratica scenica con il suo plurilinguismo dà spazio alle più diverse inclinazioni e libera l'immaginazione. L'immaginazione, che è caratteristica connotativa dell'atto teatrale, è la via attraverso cui il soggetto scopre se stesso mentre interagisce con gli altri. Nessuna forma di comunicazione artistica promuove come quella teatrale il coinvolgimento dell'individuo nel gruppo sociale aiutandolo ad attraversare l'ombra per raggiungere la luce. Il teatro è luogo di luce, dove l'individuo acquista diritto d'attenzione anche per un piccolo gesto o per un segno di desiderio⁸⁵. Coniugando gioco, immaginazione, fantasia e coscienza, il teatro è il luogo dove fare esperienza di libertà e responsabilità, esprimere gesti e pensieri di cura⁸⁶.

4.2 Teatro per le pari opportunità e l'inclusione

La scuola è una comunità educante che garantisce la piena fruizione del diritto all'istruzione e alla formazione, la non-discriminazione e le pari opportunità. L'importanza nella scuola della dimensione inclusiva, di apertura, riconoscimento, accoglienza, valorizzazione di ogni individualità senza esclusione alcuna, rende necessario riflettere su quanto sia importante utilizzare dispositivi pedagogico-didattici efficaci per garantire il successo formativo di tutti e di ognuno e favorire la formazione di una cultura democratica.

Il teatro, la musica, la pittura, la danza e il cinema sono forme d'arte, oggi definite arti performative, che possono essere utilizzate a scuola come dispositivi pedagogici per garantire le pari opportunità e favorire processi di inclusione. Il teatro, nello specifico, rappresenta un dispositivo pedagogico-didattico che

⁸⁵ Cfr. Meldolesi C. (2012). *Forme dilatate del dolore, tre interventi sul teatro di interazioni sociali*, «Teatro e Storia», vol.33, (nuova serie IV) annale 2012.

⁸⁶ Cfr. Mortari, L., Saiani, L. (2013). *Gesti e pensieri di cura*. Bergamo: McGrawHill.

apporta significative trasformazioni nell'essere umano in termini di miglioramento intellettuale, etico e morale. Attraverso l'intreccio di parola, danza, musica, immagine, l'atto drammaturgico diventa un'azione performativa per tutti in una "scuola di tutti" dove conoscere le proprie radici culturali e aprirsi alle culture del mondo⁸⁷.

L'inclusione è un processo multidimensionale e come tale deve essere considerato nell'ambito di un processo educativo che investe ogni soggetto nella sua globalità, un processo capace di offrire opportunità di crescita culturale, confronto con modelli di riferimento diversi e altri rispetto al "proprio mondo" e alla propria realtà sociale.

Il teatro a scuola può essere uno spazio dell'inclusione e della non discriminazione, uno spazio che protegge, "mette al sicuro" le vulnerabili e le fragilità, uno spazio confortevole e protetto dove il giudizio è sospeso, dove ogni vita può crescere e nessuna vita rimanere minuscola⁸⁸.

Ritorna ancora l'importanza, il ruolo e la funzioni del teatro educativo per la promozione dell'*Inclusive Education*, per lo sviluppo di un *welfare* di comunità che sia culturale, intellettuale, etico e morale.

Il teatro a scuola è essenzialmente processo educativo che implica un lavoro su se stessi in relazione agli altri. Il centro del processo educativo è l'individuo nella sua naturalità che si esprime attraverso l'unico strumento di cui ha bisogno e che possiede: il suo corpo. Attraverso il corpo si può prendere consapevolezza della propria identità, creare, agire, re-agire, sperimentare, uscire fuori dai confini e dai "margini" e immaginare⁸⁹. Oggi si parla di *Teatro Educativo Inclusivo* come spazio formativo che accoglie e

⁸⁷ Cfr. Compagno, G. (2019). *Drama teaching design*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.

⁸⁸ Cfr. Gardou, C. (2015), *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.

⁸⁹ Meldolesi, C. (1994). *Immaginazione contro emarginazione*, in *Teatro e Storia*, vol. 16, n. 1, pp. 41-68.

valorizza le diversità, promuove l'inclusione di persone svantaggiate o con bisogni educativi speciali. Sappiamo che il teatro è un linguaggio multicode, multidisciplinare e multimodale, che coniuga parole e gesti, pensieri ed emozioni, passato e presente, realtà e finzione. Come ogni altra forma espressiva e performativa, il teatro vive a infiniti livelli e dà vita a un'esperienza creativa unica e sempre nuova che restituisce bellezza, ingentilisce gli animi, rimanda benessere, crea emozioni, consolida relazioni. Il teatro vive di "plurale": nella pratica, agita e sperimentata, il singolo contributo di ciascuno è valorizzato dalla pluralità delle azioni del gruppo. L'esperienza teatrale diventa così strumento di conoscenza di sé, dell'altro e del possibile, permette una riscrittura di storie nuove che si sviluppano in nuove relazioni e rappresentazioni del futuro. Il teatro ha forza per sconfiggere la "paralisi" che è quella condizione di vita che spesso non produce azione costruttive, quell'inerzia esistenziale che attanaglia molti giovani per molti dei quali questa condizione diventa disagio psicologico, patologia comportamentale. Il teatro muove i vissuti, è un movimento creativo che ha grande valore formativo⁹⁰.

Nell'ambito del teatro come strumento per le pari opportunità e l'inclusione diverse sono le esperienze che vengono svolte nelle scuole, nei quartieri, nelle carceri, nei centri di riabilitazione e in luoghi dove il disagio a volte sotteso e non evidente emerge come desiderio e bisogno di partecipazione, di formazione umana e organizzativa, di riscatto sociale ed esistenziale.

Negli ultimi anni le esperienze di teatro per l'inclusione si sono fatte più capillari e gli interventi si sono rivolti progressivamente verso nuovi ambiti d'intervento come la promozione della salute, dell'ambiente, lo sviluppo di comunità territoriali con attenzione ai temi della cittadinanza attiva. Recentemente anche a scuola il teatro è una pratica utilizzata per raggiungere gli obiettivi e

⁹⁰ Cfr. Oliva, G. (2015). *L'educazione alla teatralità: Il movimento creativo come modello formativo*, in Scienze e Ricerche n. 3, pp. 22-43.

promuovere le finalità del curriculum di Educazione civica⁹¹. Il teatro a scuola può essere “esercizio di civiltà”, un modo per comprendere il “valore del bene” che non è la ricerca del bene individuale ma del bene dell’intera umanità⁹².

Questo modo di intendere il teatro che si caratterizza per la forte relazione tra arte, cura e cambiamento sociale ha dunque lo scopo di apportare un contributo di benessere, promuovere lo sviluppo sociale e culturale, creare azioni di miglioramento condivise con la comunità.

A scuola il *Teatro Educativo Inclusivo* è un luogo aperto dove scoprire se stessi, fare emergere le qualità creative che ognuno possiede, sperimentare tutte le forme di comunicazione, riscoprire il valore relazionale ed emozionale dell’esperienza condivisa e del fare insieme.

Il profondo valore pedagogico del teatro consiste soprattutto nella sua capacità di tracciare strade, dare direzione guidate e, lungo il cammino, creare occasioni di incontro. In questa prospettiva pedagogica tutto quello che si fa non ha necessariamente l’obiettivo ultimo di rappresentare o mettere in scena qualcosa. In ragione di ciò non si accelerano i tempi, ogni azione non è indotta o forzata, ma si manifesta spontaneamente secondo il tempo e il sentire di ognuno.

Come afferma Daniele Seragnoli il laboratorio teatrale è una concreta officina del sentimento che, nell’accettazione dell’altro attraverso l’accettazione di sé, rende concretamente visibile il dono e la ricchezza dell’altro, la sua interiorità non svilita, la sua umanità non disumanizzata⁹³.

⁹¹ Cfr. Alba, F., Costanza, C. (2024). *Educación cívica e inclusión en las escuelas italianas*. In A. Quintas-Hijos, A., Quílez-Robres, A., (a cura di), *Personalización De La Enseñanza Y El Aprendizaje Desde Un Enfoque Internacional* (pp. 17-29). Madrid: Narcea S. A. De Ediciones.

⁹² D’Addelfio, G. (2021). *Del bene*. Brescia: Scholè.

⁹³ Cfr. Seragnoli, D. (1997). *Ascoltare l’altro*, in Catarsi, teatri delle diversità, vol. II, n. 2. Cartoceto: Edizioni Nuove Catarsi.

A scuola il teatro può trovare anche una dimensione laboratoriale dove ognuno può esprimere il suo mondo interiore, percepire se stesso, acquisire progressivamente autonomia e senso di responsabilità, entrare in relazione con gli altri riconoscendo a ciascuno la propria specificità, il suo valore di originalità.

Il teatro è ascolto attivo ma anche silenzio e nell'atto teatrale anche i silenzi comunicano. La dimensione di ascolto, che è anche ascolto interiore, favorisce la scoperta delle risorse più intime e nascoste di ognuno che emergono come proprie possibilità, potenzialità, energie, capacità che talvolta non si pensava di avere.

L'esperienza teatrale a scuola ha dunque un grande valore per la promozione dei processi inclusivi. Può rappresentare uno stimolo fondamentale di interazione cooperativa in generale per tutti gli alunni e, nello specifico, può risultare una dimensione di "pratica protetta" ed accogliente per gli alunni con Bes. Il teatro a scuola è spazio vissuto dove l'umanità interagisce e si integra, dove l'umanità emerge e ognuno ha occasione per poter esprimere la propria unicità, singolarità e irripetibilità, comunicare il suo valore di essere umano. Claudio Bernardi afferma che il teatro è il cuore culturale del sistema comunicativo in quanto relazione e interazione tra corpo e parola, individuo e gruppo, emozione e ragione, realtà e immaginario⁹⁴.

4.3 Teatro per l'apprendimento e il successo formativo

Il teatro è il luogo dell'immaginario dove si esplorano nuove possibilità, uno spazio vuoto dove tutto può accadere. Eugenio Barba, regista, pedagogo e drammaturgo, definisce lo spazio teatrale "luogo dei possibili" in relazione di continuità e durata

⁹⁴ Cfr. Bernardi, C. (2004). *Il teatro sociale - l'arte tra disagio e cura*. Roma: Carocci.

nella storia. Il teatro produce non opere ma modi di operare e, nel continuo agire, diventa un luogo di continua scoperta dove la fantasia si esprime liberamente e inventa nuove possibilità creative⁹⁵.

I processi di educazione, formazione e istruzione hanno bisogno di arricchire i propri metodi, di trovarne di nuovi, di potenziare strategie e approcci sistemici per affrontare le nuove emergenze educative del nostro tempo, per promuovere apprendimenti significativi e garantire a scuola il successo formativo degli alunni. Il teatro costituisce un efficace mezzo per la promozione dei processi di apprendimento, agisce sull'individuo intero poiché ne considera l'imprescindibile unitarietà psico-fisica che lo costituisce⁹⁶. Il teatro a scuola può rappresentare un "progetto educativo", una metodologia per l'alfabetizzazione culturale e valoriale, per la costruzione dell'identità degli alunni tramite un lavoro di gruppo che educa alla relazione umana e sociale, all'importanza della pluralità quale dimensioni indispensabili per creare comunità⁹⁷.

Il teatro, oltre a promuovere lo sviluppo individuale e sociale, dà la possibilità ad ognuno di esprimere la propria specifica individualità, diversità, personalità. Tramite la pratica teatrale ognuno può far emergere il proprio talento, imparare a comunicare in maniera originale e personale utilizzando le infinite possibilità espressive del corpo, della voce e della parola. Il teatro è un'esperienza altamente formativa dal punto di vista umano e sociale perché restituisce il valore e l'importanza delle relazioni interpersonali. E ancora. Il teatro a scuola è spazio del fare e dell'agire che attiva processi di metacognizione, di riflessione, di coscientizzazione di ciò che è stato fatto e compiuto⁹⁸. Come scrive Alessandro Pontremoli, l'esperienza

⁹⁵ Cfr. Barba, E. (2004). *La canoa di carta. Trattato di antropologia teatrale*. Bologna: Il Mulino.

⁹⁶ Cfr. Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.

⁹⁷ Cfr. Romano, L. (2022). *Comunità*. Brescia: Scholé.

⁹⁸ Cfr. Elia, G., Polenghi, S., Rossini, V. (2011). *La scuola tra saperi e valori etico-sociali*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.

teatrale “è un corpo in relazione performativa con altri corpi, è corpo che assume, crea e trasforma linguaggi, è gratuità di rappresentazione di sé entro un perimetro circoscritto e riconosciuto, è domanda sul senso dell’esserci e dell’essere in una particolare situazione”⁹⁹.

Le attività teatrali, per il fatto di avvalersi di una pluralità di tecniche e forme espressive, impegnano integralmente l’individuo, stimolano una comunicazione intensa, avvicinano gli alunni ai linguaggi della parola, del gesto, dell’immagine e del suono¹⁰⁰.

Altro motivo per cui può risultare importante utilizzare il teatro a scuola è il divertimento. Un’attività divertente è anche attraente, coinvolge e tanto più gli alunni si sentono coinvolti tanto più e meglio imparano. Tutti i giorni in classe dovrebbe “aprirsi un sipario” su “nuove scene” che divertono ed emozionano, rendono gli alunni “attori protagonisti” di nuovi apprendimenti e “non passivi spettatori” di un sapere trasmesso.

Ha ragione Gianni Rodari quando dice che non vale la pena che un bambino impari piangendo ciò che può imparare ridendo. Questo suo pensiero, apparentemente tanto ovvio quanto pedagogicamente auspicabile, crea tuttora un certo disorientamento. Immaginare la scuola come luogo del divertimento, dove si propongono attività divertenti che “fanno ridere”, porta molti a pensare a una scuola che perde valore in termini di serietà e credibilità e che quello che si fa rischia di diventare mero passatempo. La resistenza a pensare che a scuola si possa “imparare ridendo” è indotta, probabilmente, anche dal verbo “divertire” il cui significato lessicale rimanda a tutto ciò che distoglie dalla fatica, che è serio e importante. Forse, proprio per questo, quello che dice Rodari è spesso equivocado. Il realtà il

⁹⁹ Cfr. Pontremoli, A. (2007). *Introduzione al Teatro Sociale*, in A. Rossi Ghiglione e A. Pagliarino (a cura di), *Fare Teatro Sociale*. Roma: Dino Audino, pp. 7-9.

¹⁰⁰ Cfr. Massa, R. (2004). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell’educazione*. Milano: Unicopli.

divertimento di cui parla il maestro è un divertimento “intrinseco” per così dire. Non la risata chiassosa e scomposta, la baldoria carnascialesca, ma il divertimento che deriva dal piacere di fare ciò che si fa, quel sentire un senso di piacevolezza che genera forza e stempera la fatica, una leggerezza che non è superficialità né mancanza di impegno. Probabilmente è questa la ragione per cui alcune metodologie che hanno carattere ludico, e che sono pedagogicamente valide sia inteso, stentano a diventare modalità ordinarie di insegnamento e di apprendimento a scuola.

Anche le attività teatrali risentono, molto spesso, di questo pregiudizio. Nonostante se ne ravvisi ormai da tempo l'importanza a scuola, almeno dalla Riforma Gentile del 1923, la pratica teatrale non ha tuttora trovato una collocazione stabile e riconoscibile nel curriculum dei diversi gradi della scuola italiana. Il teatro viene ancora considerato a scuola attività di mero intrattenimento senza considerare il suo valore pedagogico per lo sviluppo, la cura e la crescita della persona. Ancora una volta Rodari, che non è stato un teorico dell'insegnamento ma un “pratico” della scuola, può dare un significativo orientamento su questo tema. Il maestro afferma che l'esperienza teatrale contiene tutti gli elementi di una scuola nuova e vera, liberata dal meccanismo burocratico. Ritene, inoltre, che il teatro deve far parte della scuola, dev'essere fatto durante l'orario scolastico e offrire a tutti gli alunni uno spazio di espressione dove imparare altro, oltre i contenuti come da programma¹⁰¹. Ai tempi di Rodari, i Programmi c'erano e le affermazioni del maestro potevano risultare, per chi non le pensava come innovative, quanto meno discutibili. Ad oggi, i Programmi non esistono più da vent'anni. Tuttavia non si riesce ancora ad attuare appieno una scuola che, coerente con le Indicazioni nazionali e le specifiche normative che promuovono l'educazione teatrale nelle scuole di ogni ordine e grado, integra il teatro come attività didattico-educativa

¹⁰¹ Cfr. Rodari, G. (2006). *Il mio teatro*, a cura di Andrea Mancini e Mario Piatti. Corazzano: Titivillus edizioni.

trasversale e programmata nel curricolo delle discipline sottraendolo dalla condizione di attività episodica, estemporanea e occasionale. A scuola, infatti, nella maggior parte dei casi, le attività di teatro educazione si svolgono in orario extrascolastico e sono rivolte agli alunni che desiderano partecipare. Pochi sono i tentativi di andare oltre la concezione accessoria e opzionale dell'arte del teatro come attività svolta in orario curriculare e indirizzata a tutta la classe. Peraltro, molti docenti continuano a credere che il teatro non promuova competenze disciplinari ma apprendimenti di discipline artistiche e competenze trasversali di alfabetizzazione emotiva. Ciò è indicativo del fatto che, come rileva Ivano Gamelli, ancora persiste “la consolidata tendenza della scuola a separare le cosiddette attività relazionali dalle tradizionali attività curricolari”¹⁰².

Il linguaggio del teatro è interdisciplinare e multidisciplinare pertanto non si può non considerare la sua valenza nel curricolo e nel processo di istruzione e formazione a scuola. Esso contiene in sé il gesto, il movimento, il suono, la parola, la figura, il segno, la cognizione e la metacognizione della realtà; contiene l'immaginazione che Einstein definisce più importante della conoscenza, capacità di andare oltre il reale leggibile e scoprire il nuovo. Ma il teatro è anche processo operativo e cognitivo, di progettazione, costruzione, tecnica, e pertanto anche esercizio di pura razionalità. Quello del teatro è un linguaggio aperto capace di porsi in comunicazione dialogica con tutte le discipline del curricolo. Se bene integrato si interseca con le discipline e diventa “sfondo integratore” trasversale che sollecita un apprendimento olistico capace di mettere in relazione i diversi contenuti disciplinari e dare ad essi valore di apprendimenti vissuti. Ma c'è di più. In ambito scolastico il teatro porta a sintesi gli aspetti cognitivi e quelli emotivi, ne fa un *unicum* che rende l'esperienza dell'insegnamento-apprendimento soprattutto relazione, capacità

¹⁰² Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina Editore, p.115.

di inventare e ricercare idee, comunicare idee, confrontarle, e in questa perpetua oscillazione di interpretazioni e pratiche, di essere e tempo direbbe Heidegger, risiede la comprensione, il processo di formazione di progetti nuovi e nuove conoscenze¹⁰³. Inoltre, il teatro è uno strumento di scoperta e valorizzazione dei talenti perché riesce a “tirar fuori”, in senso maieutico, capacità e potenzialità inaspettate e sconosciute negli alunni, anche in quelli con i quali le tradizionali strategie didattico-educative non sono risultate sufficientemente funzionali.

Non si tratta di pensare al teatro a scuola come un'altra disciplina. Si tratta, semmai, di utilizzare le pratiche teatrali per promuovere un nuovo modo di insegnare e di apprendere a partire da esperienze fatte con la mente e il corpo, in un ambiente di studio attivo, creativo, curioso, ludico e spontaneo, dove ogni alunno ha la possibilità di ricercare, acquisire nuovi saperi a partire dai contenuti appresi, manifestare se stesso e crescere umanamente in una relazione fisica ed affettiva con se stesso e con gli altri. Si tratta di incrementare attraverso il teatro una pratica laboratoriale intesa in “senso largo, come situazione didattica che presenta il carattere dell'apprendimento attivo, dell'imparare facendo”¹⁰⁴. Incentivare attività pratiche, lavori di gruppo, improvvisazione realizzate anche a classi aperte, virando l'insegnamento verso una dimensione più pratica e più sperimentale.

Il teatro a scuola è esperienza di comunità reale. È un'esperienza di gruppo che fa del gruppo classe non la semplice sommatoria di individui o di compagni ma una compagnia. In una società *Hi-Tech* quale è diventata la nostra dove si moltiplicano le comunità virtuali e la presenza online, il teatro può rappresentare per gli alunni a scuola il luogo della relazione diretta, non mediata o nascosta, dove si svolge il “rito dell'incontro”, come lo pensava Artaud, dove i corpi si incontrano, si scoprono, si conoscono; il

¹⁰³ Cfr. Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Tr. it. (1976). *Essere e Tempo*. Milano: Longanesi.

¹⁰⁴ Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci, p.130.

luogo del “corpo vissuto” dove ognuno scopre non di avere un corpo ma di essere corpo, primo “strato” della propria persona e della persona dell’altro¹⁰⁵. Un luogo dove il “corpo incarnato” si esprime come “corpo vivente” in una dimensione reale e sociale dell’agire, dell’essere e dell’esserci come esseri umani¹⁰⁶.

Ma quale pratica di teatro a scuola per il successo formativo? Intanto vale la pena affermare che il teatro a scuola dovrebbe superare lo stereotipo del “teatro di regia”, superare cioè l’idea un po’ mitica dell’arte teatrale centrata sull’estetica del prodotto finale. Il valore estetico della messinscena, le capacità interpretative degli attori sono elementi che qualificano il teatro professionale. Wendy Steiner sostiene che per molti secoli la bellezza, l’arte, è rimasta ostaggio della forma e che il senso più profondo e vero dell’arte sta nell’interazione¹⁰⁷. Condividendo che il senso profondo e vero dell’arte sta nell’interazione e nell’interagire con l’arte, il teatro a scuola non è pratica estetica ma etica, possibilità di creare e coabitare uno spazio, fisico e mentale, dove i corpi si incontrano, si muovono, comunicano, si conoscono, dove vivere la relazione con gli altri e fare esperienza di valori, di comportamenti inclusivi e corretti¹⁰⁸. Victor Hugo scrive che il teatro non è il paese della realtà ma è il paese del vero dove “cuori umani” si incontrano. Dunque il teatro a scuola dev’essere inteso non come spazio già dato ma come uno spazio co-creato dove ogni corpo sta in relazione con altri corpi e ogni mente si confronta con altri pensieri.

In questo senso il teatro a scuola non necessariamente deve rispettare la logica o le regole del palcoscenico: il teatro a scuola può non essere teatro in questo senso. Non è necessario neppure

¹⁰⁵ Cfr. D’Addelfio, G. (2022). *Filosofie dell’educazione per il nostro tempo. Cammini fenomenologici*. Segrate: Mondadori Università.

¹⁰⁶ Cfr. Ferri N. (2021). *Embodied Research. Ricerche con e sul corpo a scuola*. Roma: Armando Editore.

¹⁰⁷ Cfr. Steiner, W. (2012). *Bellezza come interazione*, in S. Chiodo, Studi di estetica, vol. 46. Il futuro della bellezza. Bologna: Clueb.

¹⁰⁸ Cfr. Quintas Hijós, A., Costanza, C. (2023). *Nuevos escenarios: la educación teatral en la escuela y la perspectiva corporal*, in Pedagogia e Vita. Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici. Quadrimestrale 2023/3

un pubblico tradizionalmente inteso. Per un alunno o un gruppo di alunni che “giocano” a fare teatro sono l’insegnante e gli altri alunni a costituire il pubblico nucleare necessario per attivare quel processo comunicativo, indispensabile nel teatro, tra attore e spettatore. In questo senso, e a queste condizioni minime, l’attività teatrale è occasione straordinaria per scoprire, conoscere, esplorare la ricchezza dei linguaggi teatrali da quello più tradizionale del linguaggio verbale, ai linguaggi non verbali, espressivi e corporei, e promuovere lo sviluppo di una comunicazione efficace ed empatica espressa attraverso l’utilizzo di tutte le sue diverse modalità, forme e codici, e per questo potenziata e arricchita da nuovi significati semantici¹⁰⁹.

Un efficace utilizzo pedagogico del teatro avviene quando si crea un costante *focus* sul processo e sugli attori protagonisti del processo che fanno accadere ciò che accade. Nel teatro a scuola l’attenzione è da porre sugli alunni, sul grado di partecipazione e coinvolgimento durante le attività proposte perché è questo il momento di crescita della loro dimensione socio-emotiva, il momento in cui si sviluppano le dinamiche formative, educative e comunicative, le capacità di saper fare e pensare che rappresentano il valore dell’impiego e dell’impegno del teatro come pratica pedagogica e metodologica¹¹⁰. Si può pensare allora come efficace pratica anche un modello di “teatro povero” come lo ha inteso J. Grotowski cioè semplice ed essenziale nella cornice scenografica e nei costumi, povero perché “a basso costo”, ma ricco delle risorse umane e immateriali di cui è fatto¹¹¹. Questo anche per scongiurare, come scrive Claudio Facchinelli, il rischio che l’espressione corporea, che può trovare nel teatro a scuola il

¹⁰⁹ Cfr. Rivoltella, P., C. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*. Brescia: Scholé.

¹¹⁰ Cfr. D’Ambrosio, M. (2015). *Teatro come pratica pedagogica*. Lecce: Pensa multimedia editore.

¹¹¹ Per un approfondimento sul tema Cfr. J. Grotowski, J. (1970). *Per un teatro povero*. Roma: Bulzoni.

Flaszen, L., Pollastrelli, C. (2001). *Dalla compagnia teatrale a l’Arte come veicolo*, in *Il Teatro Laboratorio di Jerzy Grotowski 1959-1969*. Pontedera: Fondazione Pontedera Teatro.

suo spazio naturale, boccheggia sepolta sotto montagne di abiti di raso, di parrucche e barbe finte¹¹².

Il teatro a scuola non necessita nemmeno di artisti e registi che, copione alla mano, dirigono bambini e ragazzi nella messinscena di un testo secondo un'idea drammaturgica preconfezionata. Il teatro a scuola necessita "di conduttori, siano essi insegnanti o operatori, che sappiano orientare e sostenere, proporre degli stimoli fornendo suggerimenti, ribadendo osservazioni e domande"¹¹³. Sono gli alunni i protagonisti indiscussi della scena e l'insegnante, che rinuncia al suo "protagonismo", fa da impalcatura, *scaffolding*. L'insegnante anima il gruppo e lo sostiene, promuove dialogo, invita a vedere ciò che è accaduto a leggerlo, attiva processi di riflessione, aiuta a trovare relazioni di senso tra significanti e significati.

Il teatro educativo è un'azione complessa che certamente necessita di approfondimenti metodologico-didattici e competenze specifiche soprattutto quando si pone come strumento pedagogico che non si limita a trasmettere un sapere di tipo artistico ma, in un ambito più euristico e ontologico, è strumento per promuovere la crescita sociale e la formazione della persona nella sua unitarietà psico-fisica¹¹⁴. Il teatro a scuola è in questo senso pratica pedagogica che educa mente e corpo, potenzia la comunicazione perché agisce sulla comunicazione verbale e sulla comunicazione del corpo, sulla parola e sul movimento, dà consapevolezza alle cognizioni e alle emozioni. Come afferma Merleau-Ponty ogni processo educativo non può non essere educazione intercorporale¹¹⁵.

¹¹² Cfr. Facchinelli, C. (2011). *Dramatopedia. Spunti di storia, epica e poetica per il teatro della scuola*, Edizioni corsare, Perugia.

¹¹³ Nava, G. (1999). *Teatro degli affetti. Azione, costruzione e progetto dell'arte teatrale*. Milano: Sugarco, p. 69.

¹¹⁴ Cfr. Cruciani, F. (1995). *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*. Roma: E & A editori associati.

¹¹⁵ Cfr. Merleau-Ponty, M. (1965). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.

Certo tutto ciò può essere promosso con il teatro e sostenuto da insegnanti con un'adeguata formazione. Come scrive Giuseppe Oliva è necessaria una formazione adeguata che solleciti gli insegnanti ad acquisire capacità operative e relazionali riguardanti l'educazione teatrale nei suoi aspetti più specifici quali l'attività ludica, l'utilizzo di tecniche per stimolare la creatività, la costruzione di un'azione scenica in ambito educativo con l'impiego di mezzi espressivi a partire dalle esperienze degli alunni, dalle loro autobiografie, dal loro immaginario, dai loro interessi, dalle loro urgenze comunicative¹¹⁶.

4.4 Teatro per la formazione degli insegnanti

Sarebbe auspicabile una scuola di ogni ordine e grado dove i laboratori artistici si intreccino con il programma curriculare e dove l'arte possa essere considerata sfondo integratore interdisciplinare e strumento di apprendimento trasversale. La pratica dell'arte a scuola può rappresentare in concreto un modo per offrire a ognuno degli studenti pari opportunità per "emergere" e far emergere le proprie attitudini, un modo per abbattere forme di competitività e riconoscere in ognuno un talento da valorizzare. La pratica dell'arte a scuola crea relazione, potenzia la comunicazione, crea occasioni di confronto e condivisione di finalità.

In ragione di ciò è necessario promuovere una formazione dei docenti orientata all'acquisizione di competenze nell'ambito delle arti performative e che, soprattutto, una formazione per acquisire consapevolezza del valore e delle potenzialità dell'arte come strumento per favorire apprendimenti significativi, la

¹¹⁶ Cfr. Oliva, G. (2005). *Educazione alla teatralità e formazione. Dai fondamenti del movimento creativo alla form-a-azione*. Milano: Led.

crescita e lo sviluppo personale, l'integrazione sociale degli alunni¹¹⁷.

La professionalità docente non si qualifica solo rispetto alle competenze del “sapere” ma richiede anche capacità di “saper fare”, “saper essere”, “saper affascinare”, creare interesse, motivazione ad apprendere negli studenti. Diversamente emergono la noia, l'apatia, la disattenzione, il disinteresse, l'abbandono.

Un'ampia letteratura scientifica avvicina le pratiche di insegnamento alle pratiche teatrali e ritiene necessario recuperare una “dimensione attoriale” dell'insegnamento.

Riflettere sul rapporto fra teatro e formazione degli insegnanti, teatro e pedagogia, implica il dover assumere, ammettere, la loro relazione, per molti aspetti, come intrinseca. Le categorie fondanti del teatro coincidono con quelle pedagogiche: lo spazio, il tempo, il contesto, il corpo, la relazione, il rapporto tra i ruoli, la parole detta, ascoltata, rappresentata. Il sociologo americano Erving Goffman considera la vita scolastica come rappresentazione, un *theatrum mundi*. E Ivano Gamelli afferma che l'aula di una scuola è già teatro: con il suo palcoscenico, i suoi spazi, i suoi ritmi, il suo pubblico, i suoi contenuti, i suoi artifici¹¹⁸.

Ma non volendo formare attori c'è da chiedersi quali le competenze teatrali per gli insegnanti e attraverso quale tipo di formazione acquisirle.

Una formazione teorica senz'altro ma formalizzabile e trasmissibile attraverso attività di *modeling*¹¹⁹ e di *training*, attraverso una pratica agita di ricerca-azione-formazione. Intanto per dare fondamento alla necessità e all'importanza di una formazione teatrale degli insegnanti occorre innanzi tutto

¹¹⁷ Cfr. Cappa, F. (2017). *Formazione come teatro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

¹¹⁸ Cfr. Gamelli, I. (2009). *I laboratori del corpo*. Milano: Edizioni libreria Cortina

¹¹⁹ Cfr. Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazione*. Roma: Erickson.

assumere una consapevolezza: il successo dell'azione didattica dipende da vari e interconnessi livelli e fattori. È necessario anche ammettere, e i dati sulla formazione ne danno conto, che le attività formative destinate agli insegnanti sono generalmente ed essenzialmente basate sul contenuto dell'insegnamento e trascurano del tutto le forme e i modi in cui il contenuto viene proposto cioè "rappresentato", con il rischio che lo stesso contenuto non arrivi agli allievi o non li coinvolga adeguatamente. È necessaria una formazione che, per dirla con Gert Biesta, possa riaccendere nei docenti la passione per il loro lavoro, possa essere un modo per "riscoprire l'insegnamento"¹²⁰. Le conoscenze della disciplina sono certamente competenza professionale indispensabile per gli insegnanti ma l'efficacia dell'insegnamento dipende dallo stile e dalla modalità comunicativo-relazionale che sono assolutamente determinati e, molto spesso, poco considerati come aspetti professionalizzanti del lavoro dei docenti.

Lo stile e la modalità comunicativo-relazionale dipendono dall'uso della grammatica del corpo, dall'uso della cinestetica, della voce, della semantica verbale (il detto), del paraverbale che accompagna il verbale con tutte le possibili relazioni intercorrenti (di enfasi, di sostegno, di contraddizione ecc.), del non verbale che riguarda l'ampia categoria dei gesti, delle posture, del movimento, della prossemica del corpo. La consapevolezza e la gestione di tutti questi aspetti o la gestione consapevole di tutti questi aspetti, assumono una dimensione di teatralità nell'agito dell'insegnante e, per molti versi, rendono il lavoro dell'insegnante simile al lavoro dell'attore. Parole e gesti, comunicazione e il linguaggio corporeo rappresentano il terreno d'incontro tra teatro ed educazione¹²¹.

¹²⁰ Cfr. Biesta, G. (2017). The rediscovery of teaching. Tr. it. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.

¹²¹ Cfr. Bellantonio, S. (2017). *Il corpo come mediatore didattico: tra cosa si insegna e come si apprende*, in "Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva", anno 1, n. 4.

E allora quale tipo di formazione mutuata dalle pratiche teatrali per gli insegnanti? Certamente una formazione capace di restituire all'insegnante una postura più dinamica. Come scrive Pier Cesare Rivoltella non l'insegnante *impiegato*, seduto, solo testa, che comunica verbalmente, ma l'insegnante attore-testa e corpo-cuore, “capo comico” con la sua “compagnia”, che comunica con il gesto, con la mimica, con la voce, con il modo di disporsi col suo corpo nello spazio e muoversi in esso¹²². Una formazione che renda *l'attore-insegnante* consapevole dell'importanza che gli strumenti espressivi e comunicativi hanno nell'ambito della “scena educativa” e quanto determinanti siano nel suscitare coinvolgimento, ascolto attivo, interesse per quello che si dice e si fa, per insegnare e “lasciare un segno”.

Una formazione dunque che sviluppi le potenzialità espressive dell'insegnante, la sua *teatralità agita*, e nello stesso tempo crei attenzione sui segnali inconsapevoli e consapevoli della comunicazione; una formazione che aiuti l'insegnante a “scoprire” e potenziare il linguaggio del suo corpo come centro dell'azione drammatica, come strumento per animare, comunicare, accogliere, creare una relazione empatica con gli alunni. Ivano Gamelli afferma che la scuola è il luogo della relazione e dell'incontro con il sapere e l'incontro avviene “nel corpo” e tramite il corpo¹²³.

Una formazione teatrale dunque che rende l'insegnante *attore* della relazione educante e *regista* dell'ambiente educativo.

Una formazione teatrale che, come scrive Francesco Cappa, lavori in direzione di un accrescimento olistico delle facoltà e risorse interiori di ogni insegnante, concorrendo ad un benessere che poi, di fatto, riportato in classe, diviene collettivo¹²⁴.

¹²² Cfr. Rivoltella, P., C. *Didattica è teatro?* in Editoriale n.3, novembre 2018.

¹²³ Cfr. Gamelli, I. (2013). *A scuola in tutti i sensi. Per una pedagogia del corpo, Seminario “Insegnare per competenze: una sfida possibile in ambito motorio”*. Milano: ITT Gentileschi.

¹²⁴ Cfr. Cappa, F. (2016). *Formazione come teatro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

CAPITOLO V
TEATRO e RICERCA



Il buon insegnamento
è per un quarto preparazione
e per tre quarti Teatro.

Galileo Galilei

5.1 Genesi e interrogativi della ricerca

Alla base del progetto di ricerca c'è un mio bisogno formativo che è quello di approfondire la pratica teatrale agita durante gli anni di lavoro come insegnante di scuola primaria. La mia ricerca ha seguito un percorso, per così dire, al contrario. Per ventidue anni ho insegnato nella stessa scuola e, per scelta, non ho mai cambiato sede nonostante le difficoltà e la complessità di una scuola ubicata in un quartiere di Palermo molto difficile, dove tante bambine e bambini e le loro famiglie vivono condizioni di forte disagio socio-economico e culturale. Ho da sempre creduto che i miglioramenti nei processi educativi avvengono in maniera lenta e che richiedono tempo. Per questa ragione mi son dato tempo e ho insistito in quella scuola e in quel quartiere. Oggi posso dire di avere fatto bene perché questo mi ha permesso di cogliere un cambiamento, il miglioramento che desideravo vedere dopo anni di lavoro insieme a tanti miei colleghi nelle tantissime occasioni nelle quali abbiamo intrattenuto forti relazioni col Territorio, coinvolgendo attivamente le famiglie e stabilendo con loro una forte alleanza educativa che ha migliorato il tessuto sociale del luogo con una ricaduta straordinaria sugli apprendimenti degli alunni.

Nel mio primo anno di insegnamento mi viene assegnata una prima classe elementare. Sin da subito capisco che ho bisogno di una formazione più specifica e approfondita, di acquisire competenze metodologie “funzionali” rispetto a ciò che il mio lavoro mi chiede di “saper fare”. Onestamente mi sento un po' sprovvisto in tal senso soprattutto perché avendo letto un saggio di Gordon “Maestri efficaci” mi rendo conto delle mie “mancanze”. Ho da sempre dato massima importanza alla formazione e seguito diversi corsi di metodologia e didattica delle discipline. Tuttavia sento il bisogno di acquisire delle competenze che mi permettano di entrare in una relazione più forte con i miei alunni e le loro famiglie. Sento forte il bisogno di stabilire una

relazione più empatica ma comprendo anche che per far ciò io stesso ho bisogno di esserlo più empatico. Forse è proprio questo bisogno di competenze relazionali che mi porta a recuperare la mia passione per il teatro. Comprendo che oltre le competenze del “saper fare” ho bisogno di “saper essere” un insegnante efficace. Dopo diverse pratiche di teatro per diletto, più o meno improvvisate, senza tecnica e senza conoscerne bene la grammatica, sento l’esigenza di un percorso di formazione teatrale più strutturato e intenzionale. Forse, o probabilmente, sento il bisogno di definire meglio la mia “struttura” di uomo, di persona, di insegnante... Voglio pensare che questo sentire segni l’inizio della mia vita “adulta” e rappresenti la svolta nel mio lavoro di maestro. Leggo, studio, approfondisco il rapporto tra teatro e pedagogia; colgo diverse occasioni di formazione per imparare il teatro alcune molto impegnative, lunghe e faticose. Il mio approccio alla formazione teatrale non è solo nella direzione di acquisire tecniche di recitazione, regia e allestimento scenico per “fare teatro”. Cerco nella formazione teatrale una prospettiva diversa, una prospettiva pedagogica, di esplorazione, di ricerca e azione, di attenzione sugli esiti di cambiamento e sulla conoscenza di me stesso. Mi capita di sentire risuonare nella mia testa l’antico monito filosofico di Socrate “conosci te stesso” e mi pare di riuscirne ora più che mai a coglierne il suo senso più profondo e necessario.

Di tutti i personaggi che ho interpretato come attore non ricordo tanto. Ricordo però il ritorno emotivo di ogni esperienza fatta. Sono gli aspetti emozionali, relazionali e comunicativi del teatro, quelli più espliciti e i più sottili, che mi attraggono e che riesco a leggere grazie alla Pedagogia e alla Filosofia che ho studiato e che mi danno chiavi interpretative per pensare e interpretare l’atto teatrale come atto educativo. Mi fa piacere finalmente poterne avere dai miei studi un ritorno, quelle chiavi interpretative e quell’uso pratico che tante volte ci avevo cercato.

Non sono stati i miei studi specifici sul teatro, o tutti i laboratori teatrali che ho frequentato l'unica via che ho percorso alla ricerca della mia formazione teatrale. La mia vera formazione inizia quando decido di utilizzare il teatro come strategia educativa a scuola, come metodologia trasversale e interdisciplinare perché credo nello straordinario strumento che rappresenta il teatro quando persegue fini educativi, di miglioramento degli apprendimenti, di sostegno e promozione alla crescita e allo sviluppo personale e sociale degli alunni.

È indiscusso che fare teatro a scuola e ovunque fa comunque bene anche nelle sue forme poco strutturate, più improvvisate e spontanee, e per questo mi auguro se ne faccia sempre la più larga pratica. Ma il teatro educativo è altra cosa, risponde ad altri paradigmi, è un processo olistico che sollecita tutte le corde umane, è un teatro strutturato e intenzionale che tira fuori -in senso maieutico, dalla finzione del personaggio l'autenticità della persona. Il teatro educativo è atto pedagogico se parte da un bisogno formativo. Se così non è, se da un bisogno non muove, è altra cosa. E alla fine, se penso al mio percorso, anche per me il teatro è nato da un bisogno. Ero alla ricerca di una metodologia attiva, complessa e completa, capace di attivare tutti i canali sensoriali, dell'ascolto, della comunicazione, del corpo e della mente per riuscire educando a insegnare e viceversa.

Nella mia esperienza di teatro a scuola non ho mai pensato a un testo, a scelte sceniche e di regia senza prima avere individuato i bisogni formativi del gruppo, di tutti e di ognuno. Nel teatro educativo a scuola gli obiettivi essenziali e irrinunciabili sono la crescita personale e lo sviluppo delle abilità relazionali e sociali degli alunni. Perseguire questi obiettivi richiede un'opportuna e accurata scelta, mediazione, proposta e adattamento di contenuti e temi coerenti rispetto a specifici bisogni culturali e sociali emergenti nel gruppo classe. L'attenzione agli obiettivi e alle finalità e le opportune scelte di contenuto nella pratica teatrale a scuola permettono agli alunni di sviluppare e acquisire quelle

competenze che io chiamo “competenze umane”: l’apertura, l’accoglienza, la solidarietà, il rispetto, la giustizia, l’inclusione contro ogni chiusura, censura e pregiudizio. Il teatro a scuola crea relazione e condivisione, cambiamento, miglioramento, crea “ponti”, incentiva la motivazione e la partecipazione, l’alleanza educativa e la corresponsabilità scuola-famiglia-territorio.

Ho sempre creduto che nel teatro a scuola conta il percorso formativo e la finalità educativa più che l’esito rappresentativo. Nel teatro a scuola non è la scena che conta, ma il contesto che si vuole cambiare. Non è il personaggio che conta, ma è la persona che cresce e si rivela. Questa premessa ritengo sia necessaria per dare conto della mia motivazione nell’intraprendere il mio dottorato di ricerca che mi ha portato a lasciare la scuola e i miei alunni non senza crearmi una forte sofferenza. L’ho fatto perché ho sentito forte il bisogno di darmi un tempo per ripensare alla mia esperienza di insegnante, andare oltre essa e approfondire l’epistemologia del teatro educativo, cercare di definire procedure, studiare nuovi approcci metodologici nel tentativo di promuovere il più largo uso del teatro a scuola nella promozione dei processi educativi e di insegnamento-apprendimento.

La finalità del progetto è stata dunque quella di dare valore al teatro a scuola, incentivarne la diffusione, utilizzarlo come pratica non episodica ma consolidata, non estemporanea e improvvisata ma strutturata, al fine di migliorare le competenze professionali dei docenti, potenziare i metodi di insegnamento, intervenire più efficacemente sui bisogni educativi degli alunni, creare rete con le principali agenzie educative e il territorio.

Il progetto di ricerca si articola, sostanzialmente, su quattro interrogativi:

- Può il Teatro educativo migliorare le competenze professionali dei docenti?
- Quale la ricaduta del Teatro educativo nei processi di insegnamento-apprendimento?

- Quale tipo di pratica teatrale a scuola per garantire un curriculum verticale e interdisciplinare?
- Può il Teatro educativo promuovere a scuola benessere e motivazione tra tutti gli “attori” che partecipano al processo educativo?

Il progetto di ricerca ha voluto dunque approfondire la pratica del teatro a scuola ed evidenziare come il teatro può essere uno strumento efficace e innovativo nella formazione dei docenti, una strategia capace di promuovere benessere, rispondere ai “bisogni educativi emergenti” e alle diverse forme di disagio che molto spesso coinvolgono alunni e docenti a scuola.

A scuola, mentre si “trasmettono” contenuti disciplinari, spesso non si colgono i bisogni educativi più importanti degli studenti che chiedono, non sempre apertamente, aiuto e sostegno per affrontare il complesso e delicato periodo di crescita e di sviluppo personale, psicofisico e sociale. Intanto, molto spesso, si assiste a scuola a forme di stress lavorativo e disagio che colpiscono gli insegnanti che si manifestano con “esaurimento emotivo”. Questa condizione definita *burnout* ha portato gli studiosi del settore ad inserire la professione docente tra le *helping professions* a rischio. Il teatro educativo, noto in sede internazionale come *applied theatre*, attraverso un percorso integrato di esercizio fisico, cognitivo e affettivo, può rispondere a questi bisogni perché è in grado di attivare processi partecipativi e di inclusione, coesione e solidarietà, migliorare la salute psicologica di docenti e discenti, promuovere benessere e azioni di *empowerment* socio-culturale a scuola¹²⁵. È evidente che non manchino esperienze più o meno strutturate di teatro a scuola ma, molto spesso, queste sono orientate più sui risultati performativi che sul processo educativo. Il progetto di ricerca è stato orientato soprattutto ad avvalorare le pratiche teatrali a scuola per promuovere processi di

¹²⁵ Cfr. Salati, M., Zappa, C. (2011). *La pedagogia della maschera. Educazione alla teatralità nella scuola*. Arona-Novara: XY.IT.

miglioramento motivazionali e metacognitivi nell'ambito del rapporto di insegnamento-apprendimento, incentivare nuove competenze e “nuove svolte” professionali nei docenti, rilevare modifiche negli atteggiamenti di interesse, inclusione, motivazione e coinvolgimento degli alunni, definire e valutare l'efficacia delle pratiche di teatro non tanto rispetto agli esiti della dimensione performativa ma rispetto al cambiamento e miglioramento della qualità di vita di tutti gli “attori” che partecipano al processo educativo e formativo a scuola.

Attraverso il progetto di ricerca si è cercato di definire una metodologia di teatro educativo applicabile alla didattica, orientata e integrata con il curricolo verticale e con i traguardi di competenza previsti nella scuola primaria, aperta ad un continuo rapporto dialogico con le discipline dello spettacolo, le scienze umane (pedagogia, psicologia, sociologia, filosofia, antropologia), e le discipline del curricolo scolastico.

Attraverso un percorso di ricerca-formazione i docenti coinvolti hanno acquisito competenze specifiche e professionalizzanti sulle pratiche educative a mediazione teatrale a scuola. Come dichiarano i docenti, le competenze acquisite hanno migliorato le loro competenze metodologiche e didattiche. Applicate ai processi di insegnamento-apprendimento, le competenze teatrali sono valse a intervenire su forme di demotivazione degli alunni creando contesti più attivi e coinvolgenti; sono valse, altresì, a sviluppare processi di innovazione didattico-metodologica più efficaci nel sostenere gli apprendimenti e la crescita degli alunni incentivando anche processi di *coaching* nell'ambito di un rinnovato clima di benessere e lavoro di squadra.

Il Progetto di ricerca si è svolto in riferimento alle fasi procedurali e metodologiche previste dalla ricerca-azione¹²⁶, coniugando un'integrazione tra la sperimentazione più tradizionale e la più

¹²⁶ Cfr. Trombetta, C., Rosiello, L., (2000). *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*. Roma: Erickson Editore; Cfr. Kaneklin, C., Piccardo, C., Scaratti, G. (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

moderna ricerca-formazione su progetto. L'attività di ricerca-formazione, che si è svolta sul campo, ha coinvolto un gruppo di docenti della D.D Garzilli di Palermo. Nei successivi paragrafi del presente capitolo, si darà conto della metodologia e delle fasi della ricerca, della composizione del gruppo di ricerca, dei risultati raggiunti.

5.2 Metodo e fasi della ricerca

Nell'ambito del mio progetto di ricerca sul teatro educazione le metodologie e gli approcci utilizzati sono riconducibili all'ampio quadro della ricerca-azione come modello di riferimento. Più specificamente, le azioni messe in campo sono state modellate sulla ricerca-formazione che rispetto alla ricerca-azione può essere considerata una sua declinazione metodologica specifica¹²⁷.

In campo scolastico ed educativo la ricerca-formazione è una pratica empirica che si avvale di metodologie differenziate e si propone di promuovere la professionalità degli insegnanti attraverso la co-costruzione di percorsi comuni di ricerca nell'ambito di una collaborazione tra pari¹²⁸. Si tratta in altre parole di una ricerca fatta in collaborazione con gli insegnanti ed ha come finalità la ricaduta dei risultati nella realtà scolastica e formativa. Molto spesso per deliberata scelta del ricercatore e per le finalità della ricerca, la ricerca-formazione condensa, porta a sintesi, vari approcci metodologici mutuati dalla ricerca empirica in campo educativo senza comunque perdere specificità e rigore scientifico. Anzi, questo tipo di approccio che potremmo definire trasversale rispetto ai più specifici approcci metodologici di ricerca accompagna, sostanzia e rende flessibile e perciò stesso

¹²⁷ Cfr. Asquini, G. (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

¹²⁸ Cfr. Mortari, L., Ghirello, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Milano: Carocci.

adattabile la ricerca-formazione ai diversi bisogni e contesti senza perdere rigore metodologico. La ricerca formazione a scuola può essere definita pertanto come un settore di studio interdisciplinare che si avvale di molteplici apporti teorici ed epistemologici ed è orientata attraverso la riflessività che promuove negli insegnanti considerati “pratici” migliora l’agire educativo e didattico, la qualità dei processi di insegnamento e apprendimento. La ricerca-formazione è un processo democratico proprio in ragione del suo essere ricerca condivisa. È un procedimento di indagine che si sviluppa attraverso soluzioni concrete, a partire da coloro che avendo fatto esperienza di una situazione critica collaborano con il ricercatore per promuovere un’azione risolutiva del problema. In una ricerca formazione a scuola gli insegnanti sono tutti coinvolti nelle varie fasi della ricerca: identificazione del problema, selezione dei metodi, realizzazione dell’azione, analisi, interpretazione, sintesi e verifica delle conclusioni. In questo senso gli insegnanti coinvolti sono co-ricercatori e il ricercatore è qui un partecipante, non si pone come un esperto esterno semmai il suo ruolo specifico è quello di facilitatore che garantisce le condizioni affinché il processo possa essere avviato e accompagnato.

Nella ricerca-formazione l’attenzione è posta non tanto sulla produzione della conoscenza ma sullo sviluppo delle abilità e delle competenze degli attori che partecipano e producono conoscenza. La ricerca formazione è una ricerca fatta con le persone piuttosto che sulle persone¹²⁹. Un riferimento significativo di questo tipo di approccio può essere rintracciato nella “*cooperative inquiry*”, indagine cooperativa e collaborativa sperimentata da John Heron¹³⁰.

Diverse sono le ricerche che utilizzano le arti performative nell’ambito della ricerca-formazione poiché possono

¹²⁹ Cfr. Mortari, L. (2009). *Ricerzare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

¹³⁰ Cfr. Heron, J. (1996). *Cooperative Inquiry: Ricerca sulla condizione umana*. Londra: Sage.

rappresentare pratiche interpretative capaci di far emergere aspetti e bisogni sociali importanti.

Il teatro, lo abbiamo già detto, ha la capacità di far emergere e comunicare i significati più profondi dell'esistenza attraverso i simboli, le azioni, le emozioni che sono gli elementi costitutivi della comunicazione umana. Il teatro utilizzato nell'ambito della ricerca-azione rende visibili situazioni sottese che diversamente emergono con difficoltà o molto spesso non emergono affatto. Nel teatro partecipativo ad esempio la rappresentazione è utilizzata per indagare le disposizioni sociali che impediscono un cambiamento progressivo. In questo senso non si può non citare alcuni autori e registi che hanno utilizzato il teatro per fare ricerca. Bertolt Brecht, ad esempio, considera il teatro un obbligo sociale e sostiene che si ha bisogno di fare teatro non solo per sprigionare i sentimenti e gli impulsi possibili di un determinato contesto e periodo storico, ma per fare emergere quei moventi presupposti di un'azione in grado di trasformare il contesto stesso. L'arte per Brecht infatti non lo specchio che riflette la realtà, ma un martello che le dà forma. Lo stesso Brecht ha ispirato Augusto Boal che utilizza il teatro come metodologia di ricerca sociale. Boal utilizza inizialmente il teatro come strumento comunicativo per interagire e migliorare le condizioni sociali delle popolazioni emarginate in Brasile. Il suo "teatro degli oppressi" è una forma d'arte, plurima e composita, che ha l'obiettivo di risvegliare la coscienza critica e lo scopo di fornire strumenti a quanti si trovano in situazioni di prevaricazione e di sottomissione sociale. Boal porta il teatro nella vita quotidiana degli individui; mostra che il teatro è una forma di energia che considera l'essere umano un insieme di corpo, mente ed emozioni potenziandone queste facoltà che se agite sono capaci di influenzare gli sviluppi socio-politici e culturali, creare incontro, dialogo e intesa in una comunità. Il teatro è per Boal un'alleanza, un *medium* che promuove una relazione comunitaria collaborativa e partecipativa, produce dibattito, riflessione, condivisione, crea un sapere che emerge

dall'esperienza e dall'esperimento diretto. Sapere le cose del mondo presuppone la capacità d'azione, l'agire concreto e interpretare, contestualizzare e mettere in atto i nuovi livelli di conoscenza acquisiti per migliorare il mondo.

Sviluppare conoscenze pratiche per scopi socialmente utili è l'obiettivo di molte azioni di ricerca partecipativa anche di tanti che durante il loro svolgimento non hanno avuto come chiaro riferimento la ricerca-azione e tuttavia dentro questo ambito si sono mossi e in ragione di ciò si è voluto citarli e leggerli secondo questo paradigma.

Il progetto di ricerca che si è sviluppato in un arco temporale di tre anni si è svolto sostanzialmente attraverso cinque fasi:

1. *Analisi e ricognizione*: indagine scientifica multiprospettica nell'ambito del teatro educativo in relazione alle Scienze psicologiche e sociali.
2. *Pianificazione del progetto*: rilevazione (base line) dei bisogni formativi dei docenti e dei bisogni educativi degli alunni. Costituzione di un gruppo di docenti coinvolti nel percorso di ricerca-formazione.
3. *Attuazione del progetto*: formazione dei docenti e applicazione delle pratiche e delle metodologie di teatro nell'ambito dei processi di insegnamento-apprendimento.
4. *Verifica e controllo*: raccolta dati, triangolazione dati, evidenze, ricadute formative sui docenti e ricaduta sui processi di apprendimento degli alunni.
5. *Rielaborazione dei risultati e documentazione*: restituzione dei risultati del progetto di ricerca.

Nello specifico, la *fase dell'analisi e ricognizione* ha riguardato lo studio del teatro educativo in rapporto alle Scienze psicologiche, pedagogiche, filosofiche e storiche. Le migliori ricerche e pratiche di teatro educativo a scuola a livello nazionale e internazionale unitamente alla ricerca scientifica di settore sono state oggetto di studio e approfondimento durante tutto il primo anno.

La *fase della pianificazione del progetto* ha previsto la costituzione di un gruppo di studio e di ricerca formato dagli insegnanti, dalla Dirigente scolastica della scuola Garzilli di Palermo e dal ricercatore. Dopo la condivisione delle finalità del progetto, *focus group* e questionari strutturati sono stati rilevati e raccolti i dati in ingresso funzionali a definire la situazione di partenza (*base line*) e cioè i bisogni formativi dei docenti, i bisogni educativi degli alunni, gli aspetti relativi ai processi di insegnamento-apprendimento da migliorare attraverso la pratica del teatro. Sempre in questa fase sono state individuate conoscenze, abilità, competenze, atteggiamenti e comportamenti da potenziare e migliorare negli alunni unitamente alle competenze professionali dei docenti da sviluppare attraverso le pratiche di teatro.

La *fase di attuazione* del progetto ha previsto due *step*: un percorso di formazione online funzionale alla definizione di una cornice teorica di riferimento sul teatro a scuola e per la condivisione dei dati e delle evidenze scientifiche acquisite durante la prima fase della ricerca. Successivamente si è svolto un percorso di ricerca-formazione in presenza che ha coinvolto i docenti insieme al ricercatore nella realizzazione di un curriculum a mediazione teatrale. Durante la ricerca-formazione i docenti hanno sviluppato nuove competenze stabili ed efficaci, hanno acquisito una rinnovata motivazione che ha generato una spirale virtuosa nella dinamica formazione-prassi moltiplicando gli effetti positivi della ricerca tramite l'utilizzo e l'ulteriore sviluppo del curriculum a mediazione teatrale arricchito con altre attività dopo la conclusione del progetto di ricerca. Nel secondo *step* docenti hanno applicato in classe le attività di teatro sperimentate durante la ricerca-formazione nei processi di insegnamento monitorandone l'efficacia, gli effetti di ricaduta sugli apprendimenti, sul miglioramento del grado di attenzione, partecipazione, motivazione, crescita personale e sociale degli alunni.

La fase della verifica e controllo ha inteso monitorare *in itinere* il progetto di ricerca anche al fine di adeguare e riadattare le azione sulla base della valutazione dei risultati. Oltre ai questionari e alle griglie di valutazione utilizzate durante la ricerca-formazione i *focus group* significativi momenti per valutare in itinere l'efficacia della formazione. Durante ogni focus group, che ha rappresentato il momento conclusivo di ogni incontro formativo, il momento di confronto e metacognizione su quanto svolto durante l'incontro ha rappresentato un momento importante per monitorare/rilevare la coerenza dell'attività svolta, la sua ricaduta o gli eventuali scostamenti rispetto ai risultati previsti e nell'eventualità apportare all'azione tempestive modifiche e correttivi.

La fase della rielaborazione dei risultati e documentazione ha rappresentato un momento di confronto importante tra i docenti del gruppo e il ricercatore. Intanto, già prima dell'inizio della ricerca, si è ritenuto indispensabile dotarsi di idonei strumenti di rilevazione e valutazione degli esiti della ricerca-formazione. Insieme ai docenti sono stati creati protocolli snelli, essenziali e mirati. Gli strumenti sono stati finalizzati alla valutazione qualitativa degli esiti di impatto sociale e di miglioramento generale della ricerca-formazione sui processi di insegnamento apprendimento. I descrittori per la valutazione non hanno fatto riferimento ad ambiti e risultati riferiti alle discipline dello spettacolo ma, in una visione di ricaduta didattico-educativa della ricerca-formazione, hanno rilevato il grado di "cura", la promozione dei processi di benessere, miglioramento e qualità di vita personale, professionale e sociale che l'azione prevista dal progetto ha generato. Gli strumenti di valutazione hanno rilevato altresì i miglioramenti conseguiti dagli alunni in termini di abilità e competenze didattiche e nell'ambito dell'acquisizione e maturazione delle *soft skills*.

I risultati della valutazione qualitativa sono stati utili e funzionali anche per la concettualizzazione (*bottom-up*) del teatro come

metodo efficace applicabile a scuola per migliorare i processi di istruzione, educazione e formazione.

La *fase della documentazione* è stata trasversale a tutte le fasi di svolgimento della ricerca-formazione anche al fine di rendere possibile la trasferibilità e disseminazione dei risultati. Questionari, rubriche di valutazione, diario di bordo, *focus group* sono stati “strumenti” funzionali per registrati tutti gli elementi significativi riguardanti i processi attivati, gli obiettivi raggiunti, i miglioramenti ottenuti. Inoltre, i risultati documentati soprattutto di “pratica” contenuti nel curriculum a mediazione teatrale non vogliono avere pretese di finalità nomotetiche semmai suggerire principi orientativi, “costanti” e “variabili” di base applicabili a contesti simili, modificabili in contesti diversi, flessibili, adattabili, funzionali con un buon grado di probabilità, utilizzabili da tutti gli insegnanti che vogliano utilizzare la pratica del teatro nella loro didattica per promuovere motivazione e benessere.

5.3 Attori della ricerca

Il progetto di ricerca ha coinvolto per due anni scolastici, dal 2022 a 2024, un gruppo di docenti della Direzione Didattica Garzilli di Palermo. La proposta del progetto di ricerca illustrata e accolta dalla Dirigente della scuola dott.ssa Angela Mineo è stata portata e discussa in Collegio. Quattordici docenti accolgono il progetto e dichiarano su base volontaria di volere aderire e prendere parte alla ricerca. Il gruppo che si costituisce comprende docenti dalla prima alla quinta classe primaria dei tre ambiti disciplinari, linguistico, antropologico, logico matematico; fanno parte del gruppo anche quattro insegnanti di sostegno. La composizione del gruppo, che per una precisa volontà non ha seguito criteri e vincoli di scelta, risulta sin da subito un potenziale elemento di qualità del percorso poiché garantisce al progetto di ricerca

interdisciplinarietà e verticalità. Tutti i docenti sono motivati, interessati al progetto di ricerca, credono nel valore del teatro a scuola come pratica metodologica didattico-educativa e per questo ritengono importante acquisire competenze professionalizzanti in ambito teatrale. L'interesse e la motivazione dei docenti hanno costituito certamente un ulteriore elemento di qualità del percorso. Questo è possibile senz'altro affermarlo perché durante gli incontri di formazione la partecipazione di ognuno dei docenti è stata attiva, fattiva, energica, e il tutto si è svolto in un clima sereno dove la ricerca condivisa, la sperimentazione, la comunicazione e il costante confronto hanno permesso di ottenere i risultati di prodotto previsti in fase di progettazione.

Intanto, nel ricostruire la storia di questa ricerca e per dare conto dei risultati raggiunti, vorrei tentare di raccontare il percorso e analizzarne gli sviluppi seguendo l'ordine cronologico delle varie fasi di svolgimento, riportando di ognuna alcuni elementi connotativi desunti dalle mie osservazioni e riportando soprattutto quelle dei docenti coinvolti nella ricerca, i loro vissuti, i pensieri, il loro "sentire".

L'analisi ha come paradigma di riferimento la pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico¹³¹. La lettura fenomenologica guarda i vissuti e le esperienze soggettive delle persone e non vuole descrivere l'esperienza quanto fare emergere le strutture dell'esperienza, le significatività che l'esperienza ha avuto come ricaduta in termini di riflessione personale e conseguente cambiamento professionale¹³². L'analisi delle evidenze qualitative definisce la struttura dell'esperienza e i risultati che, senza la pretesa di assurgere a risultati di valore universale e generale, rimandano un valore che viene concettualizzato dalle singole soggettività che quell'esperienza

¹³¹ Cfr. Bellingreri, A. (2017). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. Brescia: ELS La Scuola.

¹³² Cfr. Gallagher, S., Zahavi, D. (2009). *La mente fenomenologica*. Milano: Cortina Editore.

l'hanno vissuta¹³³. Coerentemente all'approccio della ricerca fenomenologica si vuole qui definire il *sensu* del fenomeno, cioè il senso che la ricerca-formazione ha avuto per gli "attori" coinvolti. In ragione di ciò i vissuti, i pensieri, il "sentire" delle docenti vengono qui riportati e attraverso le loro "narrazioni" si vuole lasciare emergere i risultati senza condizionamenti, generalizzazioni, giudizi¹³⁴. Anzi, volutamente ogni giudizio è sospeso per fare spazio a un'*epoché* che lascia spazio alle evidenze, permette di poter ritornare sulle narrazioni e ancora su di esse riflettere per continuare a coglierne altri nuclei di senso, altri significati nuovi¹³⁵.

Il percorso di formazione si è svolto a partire dal mese di febbraio del 2023. Durante il primo incontro in presenza accolgo le insegnanti alcuni delle quali già conosco perché mi è capitato negli anni precedenti di lavorare nella scuola Garzilli in qualità di esperto in progetti PON e POR. Già al primo incontro in presenza il clima è da subito caloroso e accogliente. Chiedo sin da subito se posso documentare l'incontro registrando la conversazione. Tutti sono d'accordo, non c'è nessuna resistenza. Seduti in assetto circolare ognuno si presenta e brevemente parla di sé. Anch'io alla fine, dopo di loro, mi presento. La maggior parte delle insegnanti sanno di me, sanno che sono un maestro e questo mi avvicina subito a loro, mi mette sul loro stesso piano che è quello che assolutamente voglio. La maestra R. B. interviene dicendo: *Che tu sei un maestro è importante perché il nostro lavoro lo conosci bene... Molto spesso ci capita di fare formazione con esperti che a scuola non c'hanno mai messo piede*. Dico che sono d'accordo in linea di massima ma colgo l'occasione per aggiungere che, a volte, questi esperti che a scuola non hanno mai

¹³³ Cfr. Mortari, L., Ghirotto, L. (2009). *Metodi per la ricerca educativa*. Milano: Carocci.

¹³⁴ Cfr. Sità C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.

¹³⁵ Cfr. Mortari, L., Bombieri, R., Valbusa, F., Ubbiali, M. (2024). *Il Metodo Fenomenologico Empirico (MFE) e la sua applicazione in una ricerca educativa*, in «Formazione & insegnamento», XXII, 1, pp. 8-18.

messo piede sono quelli che ci offrono dei quadri teorici di riferimento assolutamente importanti che potenziano e orientano più efficacemente la nostra pratica... Si apre un dibattito sul rapporto tra teoria e pratica. Nessuno pensa che la teoria non sia importante ma tutti ritengono che una formazione debba fornire prioritariamente metodologie pratiche da applicare in classe... Non posso non essere d'accordo. Anche a me, dopo lunghi periodi di formazione, è capitato di pensare questo soprattutto quando la formazione non mi ha dato "strumenti d'uso" -per così chiamarli, da portare in classe. Chiedo perché hanno scelto di partecipare alla ricerca. Risento la registrazione mentre ora sto scrivendo e non posso fare a meno di sorridere risentendo la risposta data dalla maestra F.M. che si esprime dicendo: *Mah... non lo so esattamente... Non so neppure se dopo oggi continuo ad esserci... Tra due anni vado in pensione. E non vedo l'ora, perché sono stanca. Sono qui perché anche se non ne ho fatto mai teatro mi piacerebbe fare teatro con i miei alunni prima di andarmene in pensione.* La maestra F. M. che è la più anziana del gruppo, ha svolto tutto il percorso dimostrando un'energia che ha stupito tutti compresa lei che col fiatone, durante un incontro mentre inventavamo e sperimentavamo esercizi teatrali in palestra, si espressa dicendo: *Non ci posso credere... Non capisco da dove mi è uscita tutta questa energia... Manco il ginocchio mi fa più male.*

Voglio riportare alcuni di questi vissuti consapevole che pur non essendo elementi che danno conto della scientificità della ricerca sono quelli che danno al percorso di ricerca una dimensione reale e oserei dire "umana", elementi che non omettono e anzi sottolineano gli aspetti emozionali che hanno coinvolto il gruppo in una relazione affettiva molto forte senza la quale, lo credo fortemente, non si sarebbero raggiunti certi risultati.

La domanda iniziale sul perché hanno scelto di partecipare a questa ricerca un po' si perde, ed io lascio che si perda mentre si apre una conversazione sull'importanza del teatro a scuola.

Emerge che: *Il teatro è importante perché ai bambini piace farlo; il teatro è importante ma la mattina non c'è abbastanza tempo per farlo; il teatro si deve saper fare cioè servono competenze specifiche per farlo; il teatro a scuola lo si è sempre fatto; non è vero che il teatro a scuola lo si è sempre fatto, a volte solo a Natale e a fine anno; il vero teatro non è la recita di Natale; non è importante cosa si mette in scena ma quello i bambini imparano.* Lascio che questo flusso di pensieri, visioni, punti di vista, prospettive, prendano voce. Mi pare interessante questo brainstorming non programmato. Accolgo l'inatteso e l'inaspettato. Ho sempre creduto, anche quando facevo il maestro, nel valore del fuori programma. Parlo poco e lascio che loro dicano. La conversazione è molto partecipata. Seppur le opinioni sono talvolta differenti, come è giusto che sia, rilevo che nel detto di ognuna delle insegnanti c'è interesse rispetto a questo argomento. Chiedo se hanno esperienza di teatro a scuola. Ognuna racconta qualcosa. È più che evidente che, soprattutto nella scuola primaria, il teatro venga praticato quasi sempre come laboratorio extracurricolare. Ritorna ancora il pensare che mette tutti d'accordo che per fare teatro la mattina non c'è tempo perché ci sono troppe cose da fare, l'Italiano, la Storia, i numeri... Mi pare il momento giusto per introdurre il progetto, per dire che vorrei insieme a loro pensare a un teatro applicato alla didattica, senza un tempo a parte, un teatro che non è un'esperienza straordinaria nel senso di un'attività fatta una volta ogni tanto ma un teatro che entri a far parte dell'ordinarietà dell'insegnamento e ne costituisca una facilitazione per insegnare e per apprendere. C'è qualche attimo di silenzio, ma ne abbiamo bisogno. So quel silenzio serve ad ognuno per pensare se questo uso del teatro è pensabile e praticabile... La maestra M.C.M. interviene chiedendomi: *Parli di un teatro che si può fare mentre spiego italiano, storia, matematica?* Rispondo di sì. Dico che sto parlando delle metodologie del teatro che è possibile applicare nell'ambito dei processi di insegnamento-apprendimento e per

promuove contemporaneamente istruzione, educazione e formazione a scuola. Dico di stare parlando di un teatro didattico e pedagogico che non necessita di costumi e scene, di barbe finte e parrucche, ma di un teatro agito con la testa e il corpo, un teatro che porta ad unitarietà questi due aspetti molto spesso separati a scuola e la cui unitarietà è presupposto indispensabile per l'acquisizione di apprendimenti significativi e per la crescita e l'armonico sviluppo psico-fisico degli alunni. Credo, così dicendo, di stare introducendo la ricerca e la sua finalità facendola scaturire quale conseguenza delle argomentazioni trattate durante il confronto.

Nella seconda parte del primo incontro infatti ho presentato un power point molto sintetico, volutamente essenziale cercando di esplicitare in maniera chiara la finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità dei docenti direttamente nella ricerca; ho parlato delle diverse fasi previste, dell'attenzione che una simile ricerca deve prestare necessariamente alla documentazione indispensabile per analizzare le ricadute in termini di cambiamento. Ho anche chiarito i diversi ruoli dei partecipanti del gruppo dicendo anche che i diversi ruoli sono complementari e che ogni scelta terrà conto dei vincoli e risorse presenti nel gruppo e verrà negoziata e adottata come scelta condivisa. Ho specificato che il percorso di ricerca-formazione verterà sulla pratica metodologica e che perciò stesso al fine di valutarne l'efficacia, la ricaduta degli esiti nella scuola, sull'innovazione educativa e didattica, e sulla formazione degli insegnanti sarà necessario un confronto continuo e sistematico tra i membri del gruppo anche nell'ambito di focus group strutturati.

Nel presentare la ricerca non dichiaro tutto. Volutamente lascio aperte alcune questioni anche se propongo un ventaglio di possibili scelte da fare insieme e da condividere. Ad esempio, parlando dell'importanza di documentare il percorso, dopo avere illustrato i possibili strumenti, il gruppo sceglie di adottare il

diario di bordo che a turno, durante le attività in presenza, viene redatto da una delle insegnanti che svolge al contempo la funzione di osservatrice. Decidiamo anche di utilizzare delle *rubriche di valutazione* per monitorare costantemente la ricaduta professionale delle attività formative sperimentate; prevediamo, altresì, che il primo quadrimestre del successivo anno scolastico sarà dedicato all'applicazione delle metodologie didattiche a mediazione teatrale acquisite durante il percorso di formazione, all'osservazione sistematica e alla valutazione dei miglioramenti sugli apprendimenti degli alunni anche in riferimento ai risultati raggiunti rispetto a quelli registrati nello stesso periodo del precedente anno scolastico.

Il percorso di ricerca-formazione è stato lungo e articolato. Dopo il primo incontro in presenza sono stati svolti quattro incontri online di tre ore per un totale di dodici e successivamente dieci incontri in presenza ognuno di tre ore per un totale di trenta ore di attività. Sin dall'inizi è stata attivata una piattaforma Google classroom che ha rappresentato uno spazio virtuale servito a tenere i contatti, pubblicare materiali, commentare in corso d'opera l'esperienza di formazione.

Durante il primo incontro online è stato somministrato ai docenti un questionario con item a risposta aperta e chiusa. Il questionario in entrata ha inteso rilevare le esperienze pregresse dei docenti nel campo del teatro a scuola, il valore dato al teatro, quali le competenze che la formazione teatrale può incentivare nella professionalità dei docenti, quali le problematiche sulle quali un docente che possiede competenze teatrali può agire meglio e più efficacemente, quali le finalità e le ricadute delle pratiche teatrali a scuola, quanto nell'esperienza dei docenti sia stato utilizzato il teatro a scuola per il recupero e/o consolidamento delle conoscenze disciplinari degli alunni, come le attività teatrali sono state programmate dai docenti se singolarmente, collegialmente nell'ambito del *team* educativo e se sono state valutate, quanto la valutazione delle attività teatrali ha concorso alla valutazione

complessiva finale degli apprendimenti degli alunni. Quali le risposte date alle domande del questionario? Seguendo il modello dell'analisi fenomenologica voglio qui riportare alcune delle risposte date dalle docenti. Rispetto alle competenze teatrali, più della metà dei docenti scrive: *Non ho nessuna esperienza teatrale*; la restante parte dichiara: *Ho praticato il teatro a scuola; ho fatto teatro insieme a una compagnia amatoriale; durante il mio percorso di studi all'Università mi è capitato di partecipare a un laboratorio teatrale*. Tutti le docenti pensano che: *il teatro ha grande valore a scuola; la pratica teatrale a scuola può migliorare i processi di insegnamento-apprendimento; il teatro a scuola persegue finalità educative*. La formazione teatrale secondo i docenti: *incentiva le competenze professionali; migliora le competenze sociali e le competenze empatiche; serve a migliorare la comunicazione didattica in classe; migliora le strategie di insegnamento*. Attraverso una formazione teatrale un docente può acquisire: *competenze psico-pedagogiche; competenze metodologico-didattiche e disciplinari; competenze cognitive e comunicative; competenze socio-relazionali; competenze organizzative che sono molto importanti per un docente per organizzare il setting e il planning della attività proposte agli alunni della classe*; un docente con una formazione teatrale: *agisce meglio e più efficacemente sui disturbi dell'apprendimento; sull'integrazione degli alunni diversamente abili e sui processi di inclusione; il docente con una formazione teatrale riesce a cogliere meglio i bisogni formativi degli alunni perché sa leggere la comunicazione non verbale; con la competenza teatrale un docente può meglio agire sulla demotivazione degli alunni*.

Su quali sono le ricadute delle pratiche teatrali a scuola le docenti si esprimono: *migliorano la comunicazione tra i pari; migliorano la comunicazione tra gli alunni e gli insegnanti; migliorano le dinamiche di gruppo: gestione dei conflitti, negoziazione, comunicazione; sviluppano l'autonomia degli alunni; migliorano*

i processi di insegnamento-apprendimento; migliorano la capacità, sia dei docenti che degli alunni, di collaborare con gli altri per il raggiungimento di un risultato comune e condiviso; fare teatro a scuola crea benessere. Le attività teatrali sono state programmate: *sempre singolarmente; quasi mai nell'ambito della progettazione del team; qualche volta sono state programmate con il team dei docenti di classe.*

Gli esiti delle attività teatrali sono stati valutati: *quasi mai; mai; a volte; gli esiti delle attività teatrali non hanno concorso alla valutazione finale complessiva; quasi mai hanno concorso alla valutazione finale.*

Cosa emerge dalle risposte date? Il quadro, mi pare di poter dire, è abbastanza chiaro. L'importanza del teatro a scuola è riconosciuta da tutti le docenti. Le esperienze teatrali delle docenti sono poco strutturate, episodiche, molto spesso non legate al curriculum didattico, praticate oltre il tempo scuola curriculare, progettate dai singoli docenti e quasi mai programmate dal team di classe. Gli esiti dei percorsi teatrali non sono quasi mai valutati rispetto alla ricaduta sugli apprendimenti e sulle competenze degli alunni. Il dato positivo che emerge è il valore professionalizzante riconosciuto al teatro. Emerge in tutte le risposte date che la formazione teatrale può dare ai docenti competenze e strumenti per agire più efficacemente sui problemi emergenti a scuola. Tutti i docenti concordano nel ritenere il teatro uno strumento efficace per favorire gli apprendimenti degli alunni, le competenze relazionali e creare a scuola ambienti più inclusivi.

I quattro incontri online sono stati dedicati alla definizione della cornice teorica di riferimento del teatro in rapporto all'educazione. In maniera certamente più sintetica ed essenziale i contenuti affrontati sono quelli riportati nei capitoli del presente lavoro precedenti quest'ultimo che sono quelli acquisiti durante lo studio e l'approfondimento della letteratura scientifica sul teatro educativo durante il mio primo anno di dottorato. Ho

ritenuto importante offrire al gruppo questi riferimenti che devo dire sono stati apprezzati, rielaborati, hanno costituito significativi pretesti di confronto intorno all'argomento. Durante il primo incontro online è stato affrontato dal punto di vista "storico" l'antico rapporto tra teatro ed educazione. Il teatro poi nella sua valenza educativa, formativa e didattica è stato letto rispetto a quattro categorie di riferimento: teatro e rappresentazione, teatro e identità, teatro e linguaggio, teatro e comunità. Questo secondo punto trattato ha creato molto interesse. Su classroom ho condiviso diversi articoli scientifici che trattano di questo rapporto e da ciò ne è scaturito un confronto molto partecipato. Un terzo *focus* ha riguardato l'utilizzo del teatro a scuola nei principali paesi europei compresa l'Italia e la specifica normativa per la promozione del teatro a scuola. Un ultimo aspetto trattato durante gli incontri online è stato il rapporto tra teatro e formazione degli insegnanti. Il gruppo si è molto confrontato sull'importanza della formazione teatrale per gli insegnanti, su quali competenze professionali una formazione teatrale può promuovere e incentivare, su come può essere strutturato un percorso di formazione nell'ambito del teatro e come applicare le metodologie a mediazione teatrale in classe utilizzando il teatro nella quotidianità della didattica. Sull'argomento la maestra S. S. interviene dicendo: *io sono convinta però che per utilizzare il teatro a scuola lo si deve praticare... Cioè, voglio dire, che prima lo si deve sperimentare sulla propria persona*. Tutti sono d'accordo e questo mi fa pensare che la mia idea di ricerca-formazione è la strada giusta, che la formazione dev'essere un laboratorio del fare e dello sperimentare in prima persona le pratiche teatrali e valutarne la funzionalità. L'accordo tra tutti sull'importanza di sperimentare il teatro mi dà l'occasione di parlare del tipo di *setting* che desidero creare, del fatto che la nostra ricerca è in riferimento al paradigma della ricerca-azione e in cosa consiste la specifica ricerca-formazione che insieme faremo. Dico anche che questo

percorso di ricerca-formazione ha come finalità la costruzione di un curriculum verticale a mediazione teatrale da integrare con il curriculum delle discipline. In ragione di ciò è necessario selezionare i contenuti essenziali e irrinunciabili del curriculum di ogni annualità, dalla classe prima alla classe quinta, e su quei contenuti provare a sperimentare, inventare delle attività a mediazione teatrale. C'è molto entusiasmo rispetto alla proposta e i docenti si mostrano disponibili a selezionare i contenuti irrinunciabili delle discipline rispetto all'annualità delle classi in cui insegnano. Dichiaro anche che in questo progetto di ricerca tutti siamo co-ricercatori, che loro sono i "pratici" cioè quelli che hanno competenza ed esperienza e che io, al meglio delle mie possibilità, tenterò di garantire quelle condizioni minime procedurali e di documentazione affinché la ricerca vada a buon fine e raggiunga gli esiti previsti.

Gli incontri in presenza sono iniziati nel mese di aprile e conclusi a fine maggio. Due mesi di formazione intensiva con incontri calendarizzati e svolti ogni lunedì e giovedì. Due incontri per settimana, ravvicinati, ognuno di tre ore, per garantire continuità al percorso formativo.

Durante il primo incontro abbiamo condiviso il lavoro svolto dalle insegnanti relativamente all'individuazione e selezione dei contenuti essenziali del curriculum disciplinare. La scelta dei contenuti essenziali è stata oggetto di lungo confronto e mediazione. Ne è scaturito un curriculum verticale che conteneva quelli che abbiamo definito "contenuti essenziali e irrinunciabili". In un secondo momento si è proceduto a realizzare un format suddiviso in "Area delle competenze trasversali", "Contenuti", "Attività". Nell'area delle competenze sono state definite le competenze trasversali rispetto alle diverse discipline del curriculum, ad esempio "Espressione verbale", "Orientamento, relazione spaziale e temporale". I contenuti irrinunciabili individuati sono dei "macro contenuti" in riferimento ai contenuti disciplinari specifici previsti dal Piano della Progettazione della

scuola Garzilli che ha fatto da riferimento per la creazione del curriculum a mediazione teatrale. Infine, le attività in riferimento alle all'Area delle competenze trasversali e ai Contenuti sono state ideate, messe a punto e sperimentate dal gruppo, poi trascritte nel format. Il curriculum a mediazione teatrale realizzato durante il percorso di ricerca-formazione contiene più di cinquecento attività in riferimento alle classi prima e seconda e terza, quarta e quinta primaria.

5.4 Esiti della ricerca-formazione: il curriculum verticale a mediazione teatrale

Il curriculum verticale a mediazione teatrale è il risultato del percorso di ricerca-formazione che si è svolto nella scuola Garzilli. Durante le trenta ore di attività, in relazione alle diverse aree delle competenze individuate e dei contenuti essenziali desunti dal curriculum della scuola, il gruppo dei docenti coinvolti ha ricercato e sperimentato attività realizzando nell'ambito del percorso di ricerca-formazione un curriculum verticale a mediazione teatrale.

Delle trenta ore svolte, quattro incontri di tre ore sono stati dedicati alle attività a mediazione teatrale per la classe prima e seconda; sei incontri di tre ore alla attività a mediazione teatrale per le classi terza, quarta e quinta.

Il *diario di bordo*, che in maniera molto dettagliata ha descritto per ogni incontro le varie attività e che dà conto dell'interno percorso di ricerca-formazione, è stato *strutturato in tre parti*. Una prima parte riporta l'*area della competenza trasversale*, i *contenuti essenziali* e le *attività a mediazione teatrale* sperimentate dal gruppo dei docenti. Ad esempio nel primo incontro si è lavorato sull'area della competenza trasversale denominata *espressione verbale* e relativa all'ambito linguistico della prima e seconda classe primaria. Per questa area i contenuti

essenziali individuati sono: *capacità attentive e coordinamento, ritmo, respirazione, fonetica e dizione, pregrafismi*. Per ognuno di questi contenuti essenziali sono state sperimentate delle attività a mediazione teatrale. Nel secondo incontro si è lavorato sull'area della competenza trasversale "*Orientamento, relazione spaziale e temporale*" relativa all'ambito antropologico della prima e seconda classe primaria. I contenuti essenziali individuati sono: *concetti topologici, concetti spaziali e temporali (avanti/dietro; vicino/lontano; alto/basso; dentro/fuori; aperto/chiuso; destra-sinistra; lateralizzazione; equilibrio; prima/dopo/dopo ancora...)*. Nel terzo e quarto incontro, ancora dedicato alla classi prima e seconda, si è lavorato sull'area della competenza trasversale "*Relazione logico-quantitativa*" relativa all'ambito logico-matematico. I contenuti essenziali individuati sono: *la quantità, lo spazio (piccolo/grande; aperto/chiuso), i concetti di grandezza (grande, grandissimo, medio, piccolo, piccolissimo), gli insiemi (pieni, vuoti, con elementi uguali, con elementi disuguali, simili per caratteristiche, differenti per caratteristiche e composizione...), i concetti di maggiore/minore/uguale, l'ordine crescente e decrescente, i concetti di causa e l'effetto*.

Con la stessa modalità di lavoro si è proceduto per la parte del curriculum relativo alle classi terza, quarta e quinta primaria.

Importante è stato il tenere presente e costantemente sotto controllo la gradualità delle attività rispetto ai contenuti e alle attività precedenti. In altre parole le attività sperimentate hanno rappresentato fasi propedeutiche rispetto alle "nuove" attività, una prosecuzione e ulteriore sviluppo. Nel curriculum a mediazione teatrale le aree delle competenze trasversali relative ai tre ambiti disciplinari sono state mantenute tali per tutte le cinque annualità mentre i contenuti e le relative attività sono stati differenti per le classi prima e seconda e per le classi terza, quarta e quinta.

Sembra opportuno dichiarare che quanto riportato in questo paragrafo relativamente al curriculum verticale a mediazione teatrale non dà conto della sua completa struttura e articolazione

ma vuole soprattutto mettere in evidenza gli aspetti procedurali e di lavoro che ne hanno consentito la realizzazione. Nella parte finale del presente lavoro sono allegate alcune parti del curriculum che possono risultare più esplicative della sua struttura.

Nella *seconda parte del diario di bordo* sono state annotate le *osservazioni* in relazione ad alcuni indicatori precedentemente concordati: grado di coinvolgimento del gruppo nelle attività; difficoltà e/o resistenze da parte del gruppo e/o singoli docenti nello svolgimento delle attività; grado di collaborazione tra i docenti del gruppo. Alcuni di questi indicatori hanno costituito elementi di confronto durante il *focus group* al quale è stata dedicata l'ultima mezz'ora di ogni incontro. Anche gli elementi emersi durante il ogni *focus group* sono stati annotati nel diario di bordo costituendone la sua terza parte. Il *focus group*, che è diventato una sorta di “rituale” di chiusura di ogni incontro, ha costituito un momento di confronto sul lavoro svolto e di volta in volta, e sempre di più, ha aiutato il gruppo ad acquisire maggiore consapevolezza della finalità del lavoro svolto insieme. Non sono mancati durante questa fase momenti di emozione e commozione. La cosa che più ritorna leggendo il diario di bordo è lo stupore mostrato dalle insegnanti nel “tirare fuori” risorse, forza ed energia che pensavano di non avere. La docente D.A. dice: *A volte durante questi incontri è come se non fossi io, quasi come se non mi riconoscessi... Corro, salto, faccio figure geometriche con il corpo... Non pensavo davvero di poter fare queste cose.* La docente S.S.: *Io non pensavo di riuscire ad inventare un esercizio per spiegare gli insiemi usando il corpo... Finora ho spiegato gli insiemi facendo dei cerchi sulla lavagna.* Dopo il secondo incontro la docente M.C.M dice: *Vi devo confessare una cosa... Io non ho resistito e in classe ai bambini ho proposto le attività di respirazione e fonetica che abbiamo sperimentato la volta scorsa... Si sono divertiti un sacco e mi pare che ora parlino e leggano meglio.* Poi rivolgendosi a me: *Spero di non avere sbagliato! No, dico io, assolutamente no.* La docente F.M.: *Mi*

dispiace davvero scoprirle ora tutte queste cose... Avrei potuto proporle a tanti bambini a saperle prima. La docente A.N.: Io dopo le prime due volte non volevo venire più perché alcune attività mi hanno fatto a volte sentire inadeguata... Infatti, lunedì scorso avevo deciso di non venire. Poi alle 15:20 ho preso la borsa, sono scesa da casa e mi sono presentata... Sì, è difficile a volte mettersi in gioco così... almeno per me. La docente D.N.: A me è capitato di pensare che tutti questi esercizi che inventiamo e sperimentiamo sono già uno spettacolo teatrale... Voglio dire, se mettiamo assieme, in sequenza, tutti gli esercizi che abbiamo inventato quelli ad esempio sul ritmo o gli esercizi sui pregrafismi già viene fuori uno spettacolo teatrale. Non pensate che sia così? Tutti annuiscono, dicono sì. La docente S.S., insegnante di sostegno: Ho proposto alcune attività agli alunni... tutti entusiasti e contenti. Non avevo mai visto ridere così il bimbo che seguo in classe... È vero quando si dice che il teatro favorisce l'inclusione. Poi un'altra cosa che penso delle attività che abbiamo finora inventato è che si possono fare anche in classe... Certo in palestra riescono meglio... L'altro giorno ad esempio ho proposto alcune attività ai bimbi mentre facevamo ricreazione in cortile... Erano felicissimi. La docente D.A., insegnante di sostegno: Anche i, come sapete, sono un'insegnante di sostegno... Tutte le cose che abbiamo sperimentato finora le ho socializzate con i miei colleghi di classe... Naturalmente alcuni esercizi li ho dovuti spiegare e fare vedere ai colleghi... La docente N.P.: Noi in classe ci siamo divertiti facendo vocalizzi... Sembravamo tutti un po' buffi, con le bocche strane... Ma proprio per questo ci siamo divertiti! È proprio importante lavorare sulla respirazione con gli alunni. A volte parlano male perché respirano male e perché non sanno pronunciare bene i suoni. La docente M.C.M.: Mi sento a casa qui con voi, e mi piace anche la fatica che facciamo... Voglio dire la fatica che facciamo quando sperimentiamo i giochi, le attività. Mi piace tanto questo momento di confronto tra noi in gruppo perché ci dà la possibilità

di scambiarsi le emozioni che abbiamo provato. Mi fa un po' strano tutto ciò... In una scuola dove sembriamo delle macchine è davvero strano riappropriarsi delle emozioni e dividerle, vivere questi momenti affettivi... Non continuo più, non aggiungo altro... potrei commuovermi. La docente C.S.: *Devo dire che ora vedo le cose in maniera diversa, davvero lo penso! Questo corso fa bene a me e ai miei alunni... La mattina non vedo l'ora di proporre in classe e sperimentare con loro le cose che facciamo durante i nostri incontri... Loro sono stupiti. L'altro giorno un mio alunno mentre facevo vedere un esercizio mi ha detto che non sembravo io... E io non ho potuto fare a meno di pensare cosa sembravo prima, come mi vedeva prima...* La docente G.D.A.: *Sperimentare con il corpo, insegnare con il corpo, imparare con il corpo... A volte ho pensato, devo essere onesta, di averlo lasciato a casa il corpo. Oppure l'hai nascosto dietro la cattedra come è capitato a me,* aggiunge prontamente la docente E.L. La docente F.M.: *Ieri in palestra invece del solito gioco di tirare la palla nel canestro ho proposto gli esercizi teatrali sui punti cardinali... In quello spazio e a partire dal loro corpo in movimento tutti hanno capito, nessuno sbagliava. Emozionante vedere interpretare da un gruppo di alunni il sole che sorge a est.* Potrei continuare riportando ancora tanti altri pensieri. Ce ne sono davvero tantissimi nelle pagine del diario di bordo. Per me riportare i pensieri dei docenti così come sono emersi nella loro spontaneità e naturalezza è importante perché credo restituiscano il senso di questo percorso di ricerca-formazione in cui tante cose sono avvenute e tanti livelli, creativi, affettivi, professionali hanno trovato spazio.

Credo anche che i risultati ottenuti non sono ascrivibili al solo lavoro sul curriculum a mediazione teatrale realizzato che certamente rappresenta una ricchezza e una risorsa importante nell'esperienza dei docenti. I risultati ottenuti emergono anche rispetto alla relazione professionale forte e duratura che lega tutt'ora i docenti che continuano a progettare assieme, attingere

al curricolo, integrarlo con altre attività, arricchirlo con nuove pratiche.

Dopo la conclusione del corso, su classroom i docenti continuano a scrivere sui risultati di ricaduta didattico-educativa ottenuti, sulle reazioni degli alunni alle attività proposte, sulle relazioni affettive che queste attività creano in classe e tra gli insegnanti del gruppo di ricerca-formazione. F.M scrive su classroom: *Noi del corso continuiamo a riconoscerci... Questa esperienza ci ha legato indissolubilmente. Noi continuiamo a essere il gruppo della ricerca del Garzilli! C'è un piano della relazione umana e professionale, dell'affettività, dell'identità e del sentirsi parte di un gruppo che mi piace pensare come valore aggiunto al risultato di questa ricerca. E d'altronde il teatro fa questo, crea legami e ponti, emozioni e relazioni, vicinanza.*

Alla fine del percorso, conclusosi a maggio, le docenti hanno compilato un questionario in uscita. Poche domande, stavolta centrate sul gradimento della ricerca-formazione, sulle competenze professionali acquisite, sulla validità del curricolo a mediazione teatrale, sulla ricaduta delle attività teatrali sui processi di insegnamento- apprendimento.

Cosa scrivono in risposta alle domande? La docente M.C.M: *Abbiamo inventato modalità nuove di insegnamento che mi hanno aperto nuovi orizzonti di senso rispetto al mio compito educativo. Queste modalità mi entusiasmano ed entusiasmano i miei alunni nel lavoro quotidiano in classe.* La docente C.S.: *Durante la formazione abbiamo capito che il teatro non è solo la recita di Natale o di fine anno ma un modo di fare scuola.* L'insegnante G.D.A.: *Abbiamo avuto, e penso di poterlo dire a nome di tutti, l'occasione di parlare liberamente, manifestare ogni nostro pensiero, fare emergere ogni nostro bisogno durante tutto il percorso di formazione e soprattutto quando facevamo i focus group. Proprio dai nostri bisogni siamo partiti.* L'insegnante C.S.: *In questo corso abbiamo avuto la possibilità di "liberarci", esprimerci attraverso il corpo, i gesti... Abbiamo*

imparato a comunicare meglio e di più, a comunicare anche senza le parole, con la postura, i gesti, gli occhi e gli sguardi. La docente F.M.: Questa ricerca-formazione mi ha costretto a rivedere, dopo tanti anni, il mio modo di insegnare ora che sono prossima alla pensione. Ho capito che a certe sfumature non ho dato la giusta importanza, e questo mi dispiace... Non so se posso dire che ora mi sento più attenta e meno rigida. La docente L.L.: Faticoso è stato e bisogna riconoscerlo. Senza tregua! Correre in palestra, inventare esercizi e poi svolgerli... Sì, faticoso ma bello... Il regalo più bello che potessi fare a me e ai miei alunni. La docente N.P.: Tutte le attività le abbiamo costruite e provate fisicamente trovando un ventaglio di varianti per ogni esercizio. Questa è stata la parte più creativa per me. Ho compreso, ma questo lo immaginavo, che le attività teatrali costituiscono un preciso alleato per sviluppare e migliorare l'autostima, la motivazione, l'autonomia, la conoscenza di sé negli alunni. E non solo negli alunni ma vorrei dire anche in noi insegnanti. La docente F.M.: Questa formazione e questo gruppo che si è creato mi hanno aiutato a sentirmi meno solo in una scuola dove ci si sente sempre più soli. Il teatro lega non solo gli alunni ma anche gli insegnanti... Crea gruppo... Questa formazione ci ha fatto diventare, come ripete sempre il nostro formatore maestro Croce, una compagnia. La docente E.L.: Ho pensato, dopo tutto quello che abbiamo sperimentato, di essere stata finora un'insegnante noiosa. Lo devo ammettere ora che so che si può fare una scuola più creativa e divertente. La docente M.C.M.: Abbiamo inventato un curriculum che contiene esercizi e attività per ogni contenuto disciplinare. Questa cosa la trovo incredibile! La docente S.S.: Non mi era ancora capitato di vedere il mio alunno in situazione di handicap partecipare alle attività in classe e ridere così tanto. L'altro giorno rideva con le lacrime, non si poteva fermare, mi sono quasi preoccupata... Anche i compagni non si potevano fermare. La docente F.M.: L'altra mattina in classe ho pensato che nel tentativo di fare in classe le attività del curriculum che

abbiamo costruito insieme sto meno seduta... Davvero sto più in movimento! L'insegnante F.M.: Non avevo mai pensato a quanto fosse importante respirare bene per parlare bene e per leggere in maniera espressiva. È importante insegnare la fonetica in classe. La docente M.C.: Durante la ricerca-formazione ho imparato un sacco di cose, voglio dire imparato un sacco di attività che prima ho però sperimentato su di me. Sperimentare gli esercizi, cioè farli prima di proporli agli alunni è stato molto importante anche perché mentre li provavamo in palestra noi abbiamo valutato la loro fattibilità e le eventuali difficoltà. Mi è capitato infatti durante la formazione di pensare che a volte chiediamo ai nostri alunni delle cose che noi stessi insegnanti non sappiamo fare.

Nel mese di settembre dell'a.s. 2023/2024, dopo la pausa estiva, il percorso di ricerca-formazione è ripreso. Il gruppo dei docenti si riunisce nei giorni precedenti l'inizio delle attività didattiche per tentare di armonizzare il curriculum delle discipline di scuola con il curriculum a mediazione teatrale. Seppur il lavoro è risultato complesso lo scopo è stato raggiunto anche perché tra i due curricula c'era coerenza, continuità e riferimento alle stesse aree di competenza e ai contenuti previsti.

Nel mese di ottobre i docenti hanno invitato i genitori delle loro classi a partecipare a una riunione per presentare il nuovo progetto didattico educativo in riferimento alle attività del curriculum a mediazione teatrale. La riunione è stata molto partecipata e i genitori hanno mostrato grande interesse nei confronti della proposta. La professoressa Giuseppina D'Addelfio, mia tutor, durante la riunione ha esposto in maniera molto chiara e dettagliata l'innovazione promossa dal progetto di ricerca e definito la cornice teorica di riferimento. Le docenti hanno preso la parola e raccontato il percorso di ricerca-formazione, le competenze acquisite e la volontà di mettere in pratica in maniera sistematica con gli alunni delle classi la nuova metodologia. La docente N.P. dice: *In sostanza useremo meno i quaderni e più il corpo per imparare. Nella mia classe*

*prima quest'anno i ritmi li faremo con il corpo, il suono, seduti, in piedi... Quindi, cari genitori, se vedrete meno attività svolte sul quaderno non preoccupatevi perché i nostri bimbi impareranno lo stesso, anzi meglio e di più. Il curriculum a mediazione teatrale è stato mostrato ai genitori, ne è stata spiegata la struttura, gli elementi di propedeuticità delle varie attività e la verticalità del percorso. Durante tutto il primo quadrimestre tengo i contatti con le docenti mentre mi trovo in Spagna per il mio periodo di dottorato all'estero. Mi collego con loro ogni martedì pomeriggio durante il giorno di rientro per le attività di progettazione settimanale. Tutte le docenti progettano e attingono dal curriculum teatrale le attività da proporre in classe. Di volta in volta mi restituiscono l'entusiasmo degli alunni per le attività proposte. Anche loro trovo molto contente ed entusiaste del lavoro. Non mancano nuove idee, sperimentazioni e nuovi esercizi che durante le attività vengono inventate, talvolta su suggerimento degli stessi alunni. La docente M.C.M racconta: *Ormai i bambini hanno capito il meccanismo... Sono loro che mi dicono –Maestra, come possiamo rappresentare questa cosa con il corpo e il movimento? Ed io dico: -Secondo voi? Inventano un sacco di alternative interessanti...**

In un incontro online mentre programmavamo per la classe seconda la docente la docente D.N. dice: *Con queste attività teatrali che propongo in classe non pensavo potessi riuscire a far ridere così tanto i miei alunni mentre spiego perché mi cambio la voce e mi faccio buffa con il corpo. Un bambino l'altro giorno in mi ha detto: -Miih Maè, sembri un'attrice!*

Al ritorno dalla Spagna non vedo l'ora di raggiungere le docenti del gruppo di ricerca a scuola. Passo con loro diverse mattine alternandomi nello loro classi. Osservo un clima disteso, gioioso, giocoso, e noto come le attività a mediazione teatrale vengono utilizzate con sicurezza dalle docenti. Alcune attività non le riconosco, non le ricordo. La docente C.S. vedendomi un po' sorpreso mi dice: *No, questa è una variante che abbiamo*

inventato noi! Mi fa piacere constatare che il nostro curriculum continua a crescere. In una delle classi, una classe terza, la docente F.M. mi dice: *Certo, come vedi, con queste attività gli alunni si muovono di più, a volte anche troppo... Gestirli diventa più faticoso perché si eccitano molto... Però in classe c'è più divertimento... Imparano in allegria.* In palestra durante l'ora di educazione motoria osservo una classe quarta che fa geometria con il corpo. Formano cerchi, triangoli e altre figure geometriche. Sperimentano con il corpo il perimetro stando lungo la linea di confine della figura geometrica immaginata; sperimentano l'area riempiendo la figura con i loro corpi. Poi si dispongono uno accanto all'altro a formare linee, segmenti, rette parallele, incidenti, coincidenti, continue, spezzate... Con il corpo rappresentano gli angoli. La docente M.C.M. mi dice: *È incredibile! Non credevo che si potesse fare matematica o geometria teatro facendo.* In una classe prima trovo i bambini che fanno vocalizzi con le sillabe. La docente F.M. con orgoglio mi dice: *Maestro, ti facciamo ora vedere come rappresentiamo le sillabe con il corpo... Avanti bambini, facciamo con il corpo la sillaba MA di mamma.* È emozionante per me vedere i bambini con un equilibrio ancora instabile e precario atteggiarsi con il corpo mentre cercano di rappresentare le lettere disponendo le gambe e le braccia a modo. Potrei raccontare altro e di più potrebbero certamente raccontare le docenti che in classe hanno sperimentato gli esiti della ricerca-formazione e applicato ai processi di insegnamento-apprendimento le attività del nostro curriculum teatrale.

Alla fine del primo quadrimestre propongo alle docenti un questionario di valutazione in uscita sulla ricaduta del curriculum. Gli item a risposta aperta sono i seguenti: Quali aspetti del curriculum a mediazione teatrale ritieni siano risultati più funzionali dal punto di vista didattico-metodologico? In quale ambito disciplinare e/o discipline credi sia risultata più funzionale l'applicazione del curriculum a mediazione teatrale? Credi che il

curricolo a mediazione teatrale abbia migliorato/favorito i processi educativi e di apprendimento degli alunni? Quali elementi di ricaduta e miglioramento hai avuto modo di osservare in generale sul clima della classe e in particolare sulle relazioni tra gli alunni durante la pratica delle attività del curricolo? Quali credi siano i livelli di miglioramento che il percorso di ricerca-formazione ha apportato nell'ambito delle tue competenze professionali?

Cosa emerge dalle risposte date? Ancora una volta riporto alcuni dei vissuti e delle narrazioni delle docenti così come sono state date. Rispetto al primo item, la docente F.M risponde: *Ritengo che tutte le attività del nostro curricolo a mediazione teatrale siano risultate funzionali soprattutto perché portano gli alunni a giocare e sperimentare praticamente*; la docente M.C.M. scrive: *Ho osservato che tutte le attività stimolano la creatività, la conoscenza di sé e promuovono nel contempo competenze emotive e sociali soprattutto perché le attività del curricolo sono sempre attività di gruppo*; la docente D.N.: *Ritengo che tutti gli aspetti del curricolo a mediazione teatrale contribuiscano a mettere in atto un processo di apprendimento che coniuga intelletto ed emozione, ragione e sentimento, pensiero logico e pensiero simbolico, corpo e testa*; la docente N.P.: *Ho avuto modo di osservare un miglioramento della relazione e della comunicazione... Anche dell'autonomia. Ad esempio quando io spiego un'attività del nostro curricolo lascio poi che siano loro ad organizzarsi per svolgerla... Questo porta i bambini a confrontarsi, parlare per mettersi d'accordo su come svolgere l'attività e scegliere i vari ruoli che si danno in autonomia.*

Nell'item relativo ai risultati di ricaduta del curricolo nell'ambito delle discipline, quasi tutte le docenti rispondono che il curricolo a mediazione teatrale ha avuto una significativa ricaduta su tutte le discipline. La docente C.S. afferma: *Sicuramente una ricaduta importante in tutte le discipline. Anche con la matematica ho sperimentato un'attività a mediazione teatrale un giorno in una*

classe quarta mentre ero in supplenza; la docente S.S.: Rispetto al mio ambito di insegnamento e con i miei alunni di seconda posso dire che le attività funzionano benissimo per l'italiano e l'inglese; la docente G.D.A.: Le attività del nostro curriculum sono poi assolutamente funzionali per creare interdisciplinarietà con l'educazione motoria. In palestra i bambini si muovono, corrono, fanno esercizi motori mentre consolidano la geometria, i concetti topologici e molte altre cose...; la docente M.C.M.: Una ricchezza infinita il nostro curriculum... Un ventaglio enorme di attività, più di cinquecento tra attività e varianti... C'è tutto per ogni cosa!

Nel terzo item è stato chiesto alle docenti se il curriculum a mediazione teatrale ha migliorato/favorito i processi educativi e di apprendimento degli alunni. La docente D.A.: *Ha certamente migliorato e favorito i processi di apprendimento degli alunni rendendoli soggetti attivi del proprio processo di apprendimento, motivandoli e favorendo ulteriormente la relazione tra essi e il peer tutoring; la docente: A.A.: Ha favorito la conoscenza di sé e degli altri, ha promosso il rispetto delle regole, ha potenziato l'uso dei linguaggi verbali e non verbali e della comunicazione corporea;*

la docente N.P.: Ritengo che il nostro curriculum è stato un successo! Ha una ricaduta di grande valore non solo sugli apprendimenti ma anche sulle finalità educative come la conoscenza di sé, l'espressione creativa e personale, la capacità di relazionarsi con gli altri, il potenziamento dell'autocontrollo e dell'autostima dei bimbi; la docente D. N.: Ha certamente migliorato i processi di apprendimento degli alunni e questo lo posso affermare sulla base dei livelli di partenza e dei risultati raggiunti e valutati nel primo quadrimestre. Ho anche osservato che le attività del curriculum hanno aiutato tutti gli alunni a sviluppare in maniera creativa la loro personalità. Inoltre, un'altra cosa importante che ho notato è come queste attività hanno contribuito alla soluzione/contenimento/prevenzione dei

conflitti personali e di gruppo e hanno offerto a ciascuno l'opportunità di sviluppare le competenze comunicative usando linguaggi diversi per esprimersi; la docente di sostegno S.S.: Il curriculum crea legami tra gli alunni... è un continuo gioco di ruoli che favoriscono l'integrazione attraverso il movimento e il divertimento; la docente C.S.: Io la ricaduta più importante l'ho notata sul rispetto delle regole... Essendo queste attività viste da loro come dei giochi, giocando imparano il senso delle regole.

Nel successivo item è stato chiesto alle docenti se le attività del curriculum a mediazione teatrale hanno migliorato il clima della classe. La docente G.D.A. scrive: *Ho notato in generale una maggiore e migliore partecipazione alle attività proposte e tempi di attenzione e concentrazione degli alunni sicuramente più lunghi; la docente D.A.: Un clima più disteso, meno conflitti... maggiore coinvolgimento nello svolgimento nelle attività proposte, apertura verso se stessi e gli altri, migliore capacità di lavorare in gruppo; la docente F.M.: Credo di poter dire che il nostro curriculum tra le tante cose favorisce l'inclusione. Le attività teatrali creano gruppo. È vero quello che ci diceva il nostro formatore e cioè che il teatro trasforma i compagni di classe in una compagnia; la docente A.A.: Per me il curriculum a mediazione teatrale che ho sperimentato durante questo primo quadrimestre ha favorito una maggiore partecipazione degli alunni alle attività proposte. Tutti hanno mostrato un più significativo interesse per gli argomenti trattati e soprattutto ho notato anche un'accresciuta autostima e un miglioramento della dimensione relazionale soprattutto in alcuni alunni del gruppo classe più timidi, introversi, poco portati al dialogo e con difficoltà nella relazione.*

Nell'ultimo item sulla valutazione della ricaduta del curriculum sulle competenze professionali acquisite dai docenti, la docente F.M. scrive: *Il percorso di ricerca-formazione ha sicuramente migliorato le mie competenze relazionali e la capacità di osare, di sperimentare insieme ai miei alunni. Mi sento più sicura*

rispetto a ciò che propongo ai miei alunni in classe perché intanto sono attività che abbiamo inventato noi e poi le abbiamo anche sperimentate; la docente M.C.M: Ha sollecitato le mie capacità relazionali e favorito lo spirito di collaborazione e l'apertura professionale tra noi colleghe perché ci siamo confrontate costantemente; ci siamo sentite libere di comunicare con le parole, gli sguardi e il corpo...Inoltre la ricerca-formazione mi ha insegnato ad esprimere meglio le mie emozioni e a cogliere quelle dei miei alunni; la docente L.L.: Questo lavoro di ricerca-formazione è stato faticoso per la mia persona, ma importante per la mia professione... Mi ha aiutato a utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee che prima non utilizzavo in classe e mi ha permesso anche di trasmettere contenuti emozionali; la docente M.C: La ricerca-formazione ha stimolato la mia espressività, la mia creatività... io che pensavo di non essere né espressiva e né creativa. Dopo questo percorso mi è capitato di pensare che probabilmente prima ero un'insegnante un po' noiosa rispetto a quello che proponevo in classe e a come lo facevo; la docente G.A.G: Un'esperienza di formazione dove mi sono sentita protagonista, protagonista anche delle mie difficoltà ad essere sincera... La cosa che mi creava più disagio era portare in classe le attività del curriculum perché era un modo nuovo per me di fare scuola. Oggi penso di esserci riuscita, almeno in parte. Mi sento più attrezzata; la docente N.P: Mi sento arricchita per quello che ho appreso... Ho acquisito diverse competenze professionali... Ho imparato ad usare meglio la mia voce, a comunicare con il mio corpo... Mi sento più presente in classe e più presente a me stessa; la docente E.L.: Un lavoro enorme quello che abbiamo fatto, non pensavo si potesse mai realizzare... Credo che questo lavoro abbia avuto una grande ricaduta su di me, e forse potrei dire su ognuno di noi, perché è nato da noi e ci ha lasciato i segni. Sì, una grande ricaduta non solo professionale ma anche umana. Il curriculum di mediazione teatrale che abbiamo realizzato dovrebbe essere

conosciuto da tutti gli insegnanti e diffuso in tutte le scuole; la docente C.M.: *Non solo abbiamo sperimentato tanti esercizi ma mi capita di inventarne altri, altre varianti come direbbe il nostro formatore maestro Croce... Questo mi fa pensare che questa ricerca-azione non solo ha avuto una ricaduta sulla mia professione ma oggi posso dire di sentirmi anche io, nel mio piccolo, un po' ricercatrice*; la docente N.P.: *Io insegno matematica e all'inizio pensavo che la mia materia ci entrasse poco con le attività teatrali... Mi sono sbagliata... Ho spiegato le addizioni e le sottrazioni utilizzando le attività a mediazione teatrale che abbiamo sperimentato durante la ricerca-formazione*; la docente S.S.: *Ho appreso tutta una serie di attività che propongo alla classe per l'inclusione del bimbo in situazione di handicap che seguo... Avevo bisogno di questo tipo di formazione pratica e operativa*; la docente D.N.: *I miei alunni leggono ora in maniera espressiva... Quando ad esempio una volta il nostro formatore ci ha detto che i bambini non leggono in maniera espressiva perché non sempre noi docenti lo sappiamo fare, la cosa mi ha un po' irrigidita e lo devo riconoscere... Poi ci ha fatto sperimentare ritmi, intonazioni, pause, ci ha fatto riflettere sul suono dei fonemi, sulla correttezza della pronuncia, su come respirare bene mentre si legge e anche quando si parla... Tutte cose queste alle quali io onestamente non avevo dato importanza. Tutte queste tecniche e attenzioni io le ho applicato prima su di me e oggi sui miei alunni le ritrovo*; la docente A.N.: *Una formazione necessaria per me, faticosa sì l'ho detto e lo ripeto ancora... È stato faticoso mettersi in gioco... All'inizio ho pensato anche di abbandonare la ricerca ma poi non l'ho fatto perché sentivo che poteva farmi bene e che ne avevo bisogno... Sono contenta di avere superato lo scoraggiamento iniziale... Credo che il nostro formatore questo lo abbia colto e mi è stato sempre particolarmente vicino*; la docente A.A.: *La ricaduta più importante di questo percorso di formazione è quella sui miei*

alunni che oggi hanno una maestra più dinamica, un po' più attrice e anche più felice.

BIBLIOGRAFIA

- Alba, F., Costanza, C. (2024). *Educación cívica e inclusión en las escuelas italianas*, in A. Quintas-Hijos, A., Quílez-Robres, A., (a cura di), “Personalización De La Enseñanza Y El Aprendizaje Desde Un Enfoque Internacional”, pp. 17-29. Madrid: Narcea S. A. De Ediciones.
- Allegri, L. (1988). *Teatro e spettacolo nel Medioevo*. Roma-Bari: Laterza.
- Ariani, M. (1974). *Tra classicismo e manierismo. Il teatro tragico del Cinquecento*. Firenze: Olschki.
- Aristotele, (2008). *Poetica*. A cura di P. Donini. Torino: Einaudi.
- Asquini, G. (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Attolini, G. (1988). *Teatro e spettacolo nel Rinascimento*. Roma-Bari: Laterza.
- Ausubel, D. (1978). *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Badiou, A. (2015). *Rapsodia per il teatro. Arte, politica, evento*. Cosenza: Pellegrini, p.53.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazione*. Roma: Erickson.
- Bauman, Z. (2018). *Il disagio della postmodernità*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Bellantonio, S. (2017). *Il corpo come mediatore didattico: tra cosa si insegna e come si apprende*, in “Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva”, anno 1, n. 4.
- Bellingeri, A. (2017). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. Brescia: ELS La Scuola.
- Bernardi, C. (2004). *Il teatro sociale - l'arte tra disagio e cura*. Roma: Carocci.
- Bernardi, C. (2015) *Eros. Sull'antropologia della rappresentazione*. Milano: EDUCatt.

- Bettetini G., De Marinis M. (1977). *Teatro e comunicazione*. Rimini-Firenze: Guaraldi, pp.12-13.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Tr. It. (2023). *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*. Milano: FrancoAngeli.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Tr. it. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boal, A. (1977). *Il teatro degli oppressi: teoria e tecnica del teatro latinoamericano*. Milano: Feltrinelli.
- Boal, A. (1985). *Théâtre de l'opprimé*. Paris: la Découverte.
- Boal, A. (1993). *Il poliziotto e la maschera. Giochi, esercizi e tecniche del Teatro dell'Oppresso*. Molfetta: La Meridiana.
- Boal, A. (2002). *Dal desiderio alla legge. Manuale del teatro di cittadinanza. Il teatro degli oppressi come strumento della democrazia partecipata*. Molfetta: La Meridiana.
- Boehm, A., Boehm, E. (2003). *Community theatre as a means of empowerment in social work*, in *Journal of Social Work*, 3(3):283-300.
- Bongioanni, M. (1988). *Don Bosco nel mondo*. Torino: Industrie Grafiche Mariogross.
- Bourdieu, P. (1988), *La parola e il potere*. Napoli: Guida.
- Bourriaud, N. (2001). *Esthétique relationnelle*. Dijon: Les presses du réel.
- Brook, P. (2005). *La porta aperta*. Einaudi, Torino, p.11.
- Cappa, F. (2017). *Formazione come teatro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Carandini, S. (1990). *Teatro e spettacolo nel Seicento*. Roma-Bari: Laterza.
- Cistellini, A. (1996). *San Filippo Neri: breve storia di una grande vita*. Firenze: Memorie oratoriane.
- Clift, S., Camic, P., M. (2016). *Creative Arts, Health and Wellbeing*. Oxford: University Press.

- Cohen-Cruz J. (2006). *Introduction: the ecology of theater-in-community*, in Leonard RH, Kilkelly A (Ed.). *Performing communities: grassroots ensemble theaters deeply rooted in eight U.S. communities*. Oakland CA: New Village.
- Cohen-Cruz J. (2010). *Engaging performance. Theatre as call and response*. London & New York: Routledge, pp.134-160.
- Compagno, G. (2019). *Drama teaching design*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Cremante, R. (1997). *Teatro del Cinquecento. La tragedia*, tomo II. Milano-Napoli: Ricciardi-Mondadori.
- Cruciani, F. (1995). *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel Novecento*. Roma: E & A editori associati.
- Cruciani, F., Seragnoli, D. (1987). *Il teatro italiano nel Rinascimento*. Bologna: Il Mulino.
- D'Addelfio, G. (2017). *Educare le emozioni, educare il sentire*. In Bellingreri, A. (a cura di). *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 468-487). Brescia: La Scuola.
- D'Addelfio, G. (2021a). *Spazi e tempi dell'educare tra casa e scuola: note di pedagogia fondamentale alla luce della pandemia*. In *Pedagogia e Vita*, 3, pp. 59-76.
- D'Addelfio, G. (2021b). *Del bene*. Brescia: Scholè.
- D'Addelfio, G. (2022a). *Filosofie dell'educazione per il nostro tempo. Cammini fenomenologici*. Segrate: Mondadori Università.
- D'Addelfio, G. (2022b). *Educare le emozioni per il bene della persona*. In Bellingreri, A, D'Addelfio, G., Romano, L., Sidoti, E., Vinciguerra, M. (Eds). *Percorsi di pedagogia generale* (pp. 163-175). Novara: Utet.
- D'Addelfio, G., Costanza, C. (2024). *Dispersione scolastica e nuove possibili forme di corresponsabilità educativa tra scuole, famiglie e territori. Note sui Patti educativi di comunità*. In *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), pp.37-44.
- D'Amante, M., F. (2013). *Teatro educativo dei primi gesuiti: dalla retorica alla drammatizzazione*. In *Educazione, Giornale di pedagogia critica*, 2, pp. 55-74.

- D'Ambrosio, M. (2015). *Teatro come pratica pedagogica*. Lecce: Pensa multimedia editore.
- Dalla Palma, S. (2001). *La scena dei mutamenti*. Milano: Vita e Pensiero.
- D'Amico, S. (1945). *Il teatro non deve morire*. Roma: Edizioni dell'Era Nuova.
- Dewey, J. (1951). *L'arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1965). *La ricerca della certezza. Studio del rapporto fra conoscenza e azione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Doglio, F. (1971). *Il teatro classico italiano nel '500*, estratto da Atti del convegno Roma 9-12 febbraio 1969. Roma: Accademia Nazionale dei Lincei.
- Durkheim, É. (2013). *Le forme elementari della vita religiosa*. Milano: Mimesis.
- Elia G., Polenghi S., Rossini V. (2011). *La scuola tra saperi e valori etico-sociali*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Facchinelli, C. (2011). *Dramatopedia. Spunti di storia, epica e poetica per il teatro*. Perugia: Edizione Corsare.
- Ferrari, M. (2019). *Di sagre, di rituali*, in Bino C, Innocenti Malini G, Peja L (Ed.). *Lo scandalo del corpo. Studi di un altro teatro per Claudio Bernardi*. Milano: Vita e Pensiero, p. 271-84.
- Ferri, N. (2021). *Embodied Research. Ricercare con e sul corpo a scuola*. Roma: Armando Editore.
- Flaszen, L., Pollastreli, C. (2001). *Dalla compagnia teatrale a l'Arte come veicolo*, in Il Teatr Laboratorium di Jerzy Grotowski 1959-1969. Pontedera: Fondazione Pontedera Teatro.
- Gallagher, S., Zahavi, D. (2009). *La mente fenomenologica*. Milano: Cortina Editore.
- Gamelli, I. (2009). *I laboratori del corpo*. Milano: Edizioni libreria Cortina.
- Gamelli, I. (2011a). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina Editore, p.115.

- Gamelli, I. (2011b). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gamelli, I. (2013). *A scuola in tutti i sensi. Per una pedagogia del corpo, Seminario "Insegnare per competenze: una sfida possibile in ambito motorio"*. Milano: ITT Gentileschi.
- Gardou, C. (2015), *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.
- Gioisi, M. (2012). *Come in uno specchio. Teatro e formazione dell'io. Figure e percorsi del Novecento*. Roma: Anicia.
- Goffman, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza Emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Bologna: Rizzoli.
- Grotowski, J. (1970). *Per un teatro povero*. Roma: Bulzoni.
- Guerra, M., Militello, R. (2011). *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Tr. it. (1976). *Essere e Tempo*. Milano: Longanesi.
- Heron, J. (1996). *Cooperative Inquiry: Ricerca sulla condizione umana*. Londra: Sage.
- Kaneklin, C., Piccardo, C., Scaratti, G. (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- La Marca, A. (2020). *Soft skills e saggezza a scuola*. Brescia: Scholé.
- Lo Piccolo, A. (2012). *Corpo ed emozioni. Prospettive educative per la valorizzazione delle espressioni personali*. Lecce: Pensa Editore.
- Massa, R. (1975). *La scienza pedagogica: Epistemologia e metodo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa, R. (1991). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Maffesoli M. (1990). *L'ombra di Dioniso. Una sociologia delle passioni*. Milano: Garzanti.

- Marcuse, H. (1964). *Eros e civiltà*. Torino: Einaudi.
- Massa, R. (2001). *Lezioni su La peste, il teatro, l'educazione*. A cura di Antonacci F., Cappa F. Milano: Franco Angeli.
- Massa, R. (2004). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Uniclopi.
- Maynard, T., (1948). *Mystic Motley*, (trad. it.) *Il buffone di Dio*. Milano: Longanesi & C.
- Melchiorre, V. (1972). *L'immaginazione simbolica*. Bologna: Il Mulino.
- Melchiorre, V. (1956). *Arte ed esistenza*. Firenze: Vita e Pensiero.
- Melchiorre, V. (1997). *Creazione, creatività, ermeneutica*. Brescia: Morcelliana.
- Meldolesi, C. (1994). *Immaginazione contro emarginazione*, in Teatro e Storia, vol. 16, n. 1, pp. 41-68.
- Meldolesi, C. (2012). *Forme dilatate del dolore, tre interventi sul teatro di interazioni sociali*. In Teatro e Storia, vol.33, (nuova serie IV) annale 2012.
- Merleau-Ponty, M. (1965). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
- Molinari, C., (1996). *Storia del teatro*. Milano: Laterza, Milano.
- Montessori, M. (1950). *La scoperta del bambino*. Garzanti: Milano.
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Garzanti: Milano.
- Montessori, M. (1970). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Moreno, L., J. (1947). *Il teatro della spontaneità*. Trad. it. (1990). Firenze: Guaraldi.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., Bombieri, R., Valbusa, F., Ubbiali, M. (2024). *Il Metodo Fenomenologico Empirico (MFE) e la sua applicazione*

in una ricerca educativa, in *Formazione & insegnamento*, XXII, 1, pp. 8-18.

- Mortari, L., Ghirotto, L. (2009). *Metodi per la ricerca educativa*. Milano: Carocci.
- Mortari, L., Saiani, L. (2013). *Gesti e pensieri di cura*. Bergamo: McGrawHill.
- Moussinanc, L. (1967). *Il teatro dalle origini ai giorni nostri*. Roma-Bari: Laterza.
- Mustacchi, C. (1999). *Ogni uomo è un artista*. Roma-Bari: Laterza, p.55.
- Nava, G. (1999). *Teatro degli affetti. Azione, costruzione e progetto dell'arte teatrale*. Milano: Sugarco, p. 69.
- Oliva, G. (1999). *Il teatro nella scuola. Aspetti educativi e didattici*. Milano: LED.
- Oliva, G. (2015). *L'educazione alla teatralità: Il movimento creativo come modello formativo*, in *Scienze e Ricerche* n. 3, pp. 22-43.
- Oliva, G. (2017). *Educazione alla teatralità. La teoria*. Arona: XY.IT Editore.
- Oliva, G., Pilotto, S., Rasi, M. (2021). *Educazione alla Teatralità. Le origini: il teatro antico*. Arona: XY.IT Editore.
- Papasogli, G. (2002). *Filippo Neri, un secolo, un uomo*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Perissinotto, L. (2004). *Animazione teatrale*. Roma, Carocci 2004.
- Piaget, J. (1969). *Dal bambino all'adolescente. La costruzione del pensiero*. Firenze: La Nuova Italia.
- Piaget, J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pini, G. (2012). *Il Teatro d'Animazione Pedagogico*. Roma: Curcio Editore.

- Pontremoli, A. (2007). *Introduzione al Teatro Sociale*, in A. Rossi Ghiglione e A. Pagliarino (a cura di), *Fare Teatro Sociale*. Roma: Dino Audino.
- Quintas Hijós, A., Costanza, C. (2023). *Nuevos escenarios: la educación teatral en la escuela y la perspectiva corporal*, in *Pedagogia e Vita. Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici*. Quadrimestrale 2023/3
- Rivoltella, P., C. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Rivoltella, P., C. *Didattica è teatro?* in Editoriale n.3, novembre 2018.
- Rodari, G. (2006). *Il mio teatro*, a cura di Andrea Mancini, A., Piatti, M. Corazzano: Titivillus edizioni.
- Romano, L. (2022). *Comunità*. Brescia: Scholé.
- Sacco, P. (2017). *Health and Cultural welfare: A new policy perspective?*. In Bodo, C., Sacco, P. (eds.), *Culture, Health and Wellbeing*, *Economia della cultura*, 27 (2), pp.175-164.
- Salati, M., Zappa, C. (2011). *La pedagogia della maschera. Educazione alla teatralità nella scuola*. Arona-Novara: XY.IT Editore.
- Schechner, R. (1985). *Tra teatro e antropologia*. Roma: Bulzoni.
- Schechner, R. (1993). *Il futuro del rituale*. Roma: Bulzoni.
- Schechner, R. (1999), *Magnitudini della performance*. Roma: Bulzoni.
- Seragnoli, D. (1997). *Ascoltare l'altro*, in *Catarsi, teatri delle diversità*, vol. II, n. 2, Cartoceto: Edizioni Nuove Catarsi.
- Simmel, G. (2004). *Estetica sociologica*. In De Simone, A., *Leggere Simmel. Itinerari filosofici, sociologici ed estetici*. Urbino: Quattroventi.
- Sinisi, S., Innamorati, I. (2003). *Storia del teatro. Lo spazio scenico dai greci alle avanguardie*. Milano: Bruno Mondadori Editori.
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.

- Slepj, V. (1994). *Capire i sentimenti. Per conoscere meglio sé stessi e gli altri*. Mondadori Editore.
- Steiner, W. (2012). *Bellezza come interazione*, in S. Chiodo, Studi di estetica, vol. 46. Il futuro della bellezza. Bologna: Clueb.
- Trombetta, C., Rosiello, L. (2000). *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*. Roma: Erickson Editore.
- Turner, V. (1975). *Simboli e momenti della comunità. Saggio di antropologia culturale*. Brescia: Morcelliana.
- Turner, V. (1993). *Antropologia della performance*. Bologna: Il Mulino
- Turner, V. (2014). *Dal rito al teatro*. Bologna: Il Mulino.
- Van Erven, E. (2001). *Community theatre. Global perspectives*. London and New York: Routledge.
- Wickham, G. (1988). *Storia del teatro*. Bologna: Il Mulino.
- Winnicott, D. (1973). *Il bambino e il mondo esterno*. Firenze: Giunti e Barbera.
- Winnicott, D. (1974a). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- Winnicott, D. (1974b). *Sviluppo affettivo e ambiente: studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*. Roma: Armando.
- Zorzi, L. (1977). *Il teatro e la città. Saggi sulla scena italiana*. Torino: Einaudi.

Sitografia

OMS Europa (2019), *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being in the European Region?*

Factsheet in italiano

<https://www.dors.it/page.php?idarticolo=3366>

Agita, Associazione per il teatro, nella scuola, nel sociale:

<https://www.agitateatro.it/>

Atg, Associazione Teatro Giovani:

<https://www.teatrogiovani.com/>

Documenti legislativi

- R. D. 1 ottobre 1923, n. 2185 Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare. Gazzetta Ufficiale - Parte prima (250).
- Protocollo d'intesa relativo all'educazione al teatro, 6 settembre 1995 firmato da Dipartimento dello spettacolo della 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 della 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.
- Regolamento (UE) N. 1295/2013 del Parlamento Europeo e del Consiglio, programma Europa creativa 2014-2020.
- Linee guida Miur. Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali, 2016-2017.
- D.M. n. 254 del 2012. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.
- DPR n. 88 del 2010. Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.
- DPR n. 89 del 2010.
Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma

dell'articolo 64, comma 4, del decreto-
legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni,
dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

- Legge 107 del 2015.
Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- D. Lgs 60 del 2017. Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera g), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
- D. Lgs n. 61 del 2017. Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

APPENDICE

Strumenti

1. Questionario in entrata
2. Questionario in uscita
3. Questionario in uscita sulla ricaduta professionale della ricerca-formazione
4. Tabella rilevazione bisogni educativi e formativi della classe
5. Tabella di rilevazione dati sulla ricaduta educativo-didattica delle attività del curriculum a mediazione teatrale sui processi di insegnamento-apprendimento.
6. Tabella di registrazione di un episodio riferito a uno specifico alunno
7. Tabella di rilevazione in percentuale sulla partecipazione degli alunni alla proposta delle attività a mediazione teatrale
8. Alcune attività tratte dal Curriculum verticale a mediazione teatrale

Questionario in entrata

SEZIONE 1: dati

1. Cognome e nome

2. Data di nascita

3. Ordine e grado di scuola

☐ Insegnante scuola dell'Infanzia

☐ Insegnante scuola Primaria

4. Tipo di ruolo

☐ Posto comune

☐ Insegnante di Sostegno

☐ Specialista in lingua straniera

5. Anni di esperienza lavorativa

☐ Meno di 1

☐ Da 1 a 5 anni

☐ Da 6 a 10 anni

☐ Da 11 a 20 anni

☐ Da 21 a 30 anni

6. Scuola di servizio

SEZIONE 2: esperienze

7. Possiedi *esperienze* di tipo artistico-espressive?

☐ Sì

☐ No

8. Se sì, in quale ambito hai avuto esperienze artistico-espressive?

☐ Teatro

☐ Danza

☐ Musica

☐ Arti visive/plastiche

☐ Nessuna

☐ Altro _____

9. Livello di *pratica* delle esperienze di tipo artistico-espressive

☐ Amatoriale

☐ Semiprofessionale

☐ Professionale

10. In quale *contesto* hai praticato attività artistico-espressive?

- ☐ Scuola
- ☐ Associazioni
- ☐ Compagnie di teatro
- ☐ Altro _____

11. Quale *finalità* hanno avuto le attività artistico-espressive praticate?

- ☐ Didattiche
- ☐ Educative
- ☐ Formative
- ☐ Ludico-ricreative
- ☐ Altro _____

12. Quale *ricaduta* hanno avuto le attività artistico-espressive praticate?

- ☐ Hanno migliorato le mie competenze professionali
- ☐ Hanno migliorato le mie competenze sociali
- ☐ Hanno migliorato le mie competenze empatiche
- ☐ Hanno migliorato la mia qualità di vita
- ☐ Non hanno avuto ricaduta alcuna
- ☐ Altro _____

SEZIONE 3: attività artistico-espressive a scuola

13. Quanto ti trovi d'accordo nel ritenere importanti le attività artistico-espressive in un curriculum di scuola?

- ☐ Molto d'accordo
- ☐ D'accordo
- ☐ In disaccordo
- ☐ Molto in disaccordo

14. Hai utilizzato le attività artistico-espressive nell'ambito del curriculum?

- ☐ Mai
- ☐ Raramente
- ☐ Qualche volta
- ☐ Spesso
- ☐ Sempre

15. Hai utilizzato le attività artistico-espressive per il recupero e/o consolidamento delle conoscenze disciplinari?

- ☐ Mai
- ☐ Raramente

- ☐ Qualche volta
- ☐ Spesso
- ☐ Sempre

16. Le attività artistico-espressive sono state programmate collegialmente?

- ☐ Mai collegialmente
- ☐ Raramente collegialmente
- ☐ Qualche volta collegialmente
- ☐ Spesso collegialmente
- ☐ Sempre collegialmente

17. Gli esiti di valutazione delle attività artistico-espressive hanno concorso alla valutazione complessiva degli alunni?

- ☐ Mai
- ☐ Raramente
- ☐ Qualche volta
- ☐ Spesso
- ☐ Sempre

SEZIONE 4: aspettative di ricaduta della Ricerca-Formazione
sui docenti e sugli alunni

18. Nell'ambito della professione docente quanto credi sia importante la Formazione?

- ☐ Poco
- ☐ Abbastanza
- ☐ Molto

19. Nell'ambito della professione docente quali *aspetti professionali* credi possa migliorare una Formazione sul Teatro educazione?

- ☐ La progettazione curricolare
- ☐ La didattica
- ☐ Le metodologie e le strategie didattiche
- ☐ Il recupero delle conoscenze e abilità negli alunni
- ☐ I linguaggi verbali e non verbali
- ☐ Altro _____

20. Quale/i *competenza/e professionali* credi possa migliorare nei docenti una Formazione sul Teatro educazione?

- ☐ Competenze psico-pedagogiche
- ☐ Competenze metodologico-didattiche
- ☐ Competenze disciplinari
- ☐ Competenze cognitive e comunicative
- ☐ Competenze socio-relazionali
- ☐ Competenze organizzative
- ☐ Competenze di documentazione

☐ Altro _____

21. Quale *ricaduta* credi possa avere la pratica di Teatro educazione sulla professionalità *docente*?

- ☐ Migliorare la comunicazione didattica in classe
- ☐ Migliorare la presa di decisione
- ☐ Migliorare le strategie di insegnamento
- ☐ Controllare lo stress da insegnamento
- ☐ Altro _____

22. Su quali *problematiche* credi possa meglio agire un docente che possiede competenze sul Teatro educazione?

- ☐ Sui disturbi dell'apprendimento
- ☐ Sull'integrazione degli alunni diversamente abili
- ☐ Sui processi di inclusione
- ☐ Sui bisogni formativi degli alunni
- ☐ Sulla demotivazione degli alunni
- ☐ Sul disagio comportamentale e socio-culturale degli alunni
- ☐ Sui fattori che generano insuccesso scolastico
- ☐ Sui fattori che generano dispersione
- ☐ Sui comportamenti antisociali (bullismo, cyberbullismo...)
- ☐ Altro _____

23. Quale *ricaduta* credi possa avere la pratica di Teatro educazione sugli *alunni*?

- ☐ Migliorare la comunicazione tra i pari
- ☐ Migliorare la comunicazione con gli insegnanti
- ☐ Migliorare le dinamiche di gruppo: gestione dei conflitti, negoziazione, comunicazione
- ☐ Migliorare l'autonomia
- ☐ Migliorare gli apprendimenti
- ☐ Migliorare la capacità di collaborare con gli altri per il raggiungimento di un risultato comune e condiviso
- ☐ Altro _____

24. Quale documentazione pensi debba essere prodotta nell'ambito della Ricerca-Formazione?

- ☐ Sintesi del lavoro individuale
- ☐ Sintesi del lavoro di gruppo
- ☐ Pubblicazione degli atti
- ☐ Rendicontazione finale

25. Quanto ti ritieni disponibile a partecipare alla redazione di strumenti di monitoraggio, verifica, documentazione della Ricerca-Formazione?

- ☐ Per niente disponibile
- ☐ Poco disponibile
- ☐ Disponibile
- ☐ Molto disponibile

Questionario in uscita

1. In una *scala numerica di priorità*, quali di questi *obiettivi formativi* promuove la pratica teatrale (numera da 1 a 11)
 - ☐ Favorire il processo di maturazione ed il consolidamento della capacità di relazionarsi in modo consapevole con gli altri, sviluppando la socializzazione, lo spirito di collaborazione e di accettazione reciproca
 - ☐ Potenziare l'uso di linguaggi verbali e non verbali e della comunicazione corporea
 - ☐ Promuovere il rispetto delle regole, di se stessi, degli altri
 - ☐ Migliorare la conoscenza di sé, delle proprie capacità, potenziando l'autocontrollo e l'autostima
 - ☐ Stimolare la creatività e la capacità di pensiero critico e divergente
 - ☐ Potenziare lo sviluppo psico-fisico, affettivo, linguistico e relazionale
 - ☐ Prevenire e contrastare fenomeni di disagio e di dispersione scolastica
 - ☐ Favorire l'inclusione sociale, l'integrazione tra varie culture, la valorizzazione delle differenze.
 - ☐ Offrire maggiori opportunità di apprendimento collaborativo e socializzazione
 - ☐ Implementare la didattica laboratoriale e l'innovazione metodologica
 - ☐ Favorire un atteggiamento positivo verso l'esperienza scolastica
2. In una *scala numerica di priorità*, quali di questi *obiettivi trasversali* promuove la pratica teatrale (numera da 1 a 7)
 - ☐ Riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le culture, le tradizioni in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco e come occasione di confronto e di arricchimento
 - ☐ Saper rispettare le regole della convivenza democratica e orientare consapevolmente le proprie scelte
 - ☐ Potenziare le capacità di analisi e sintesi
 - ☐ Sviluppare la dimensione estetica e la capacità di giudizio in prospettiva critica e autocritica
 - ☐ Acquisire strategie di pianificazione, organizzazione e azione mirata
 - ☐ Usare in maniera pertinente i linguaggi delle varie discipline
 - ☐ Sviluppare forme di auto-orientamento e auto-valutazione
3. In una *scala numerica di priorità*, quali di questi *obiettivi specifici* promuove la pratica teatrale (numera da 1 a 13)
 - ☐ Sviluppare le potenzialità espressive e comunicative attraverso linguaggi verbali e non verbali in situazioni comunicative diverse
 - ☐ Migliorare le capacità attentive e di memoria uditiva

- ☐ Cogliere il significato dell'intonazione (tono di voce, accenti, pause)
- ☐ Utilizzare tecniche di lettura silenziosa ed espressiva ad alta voce
- ☐ Esprimersi adottando strategie diverse in funzione dello scopo
- ☐ Rispettare i turni d'intervento
- ☐ Memorizzare e recitare i testi drammatizzati
- ☐ Interpretare testi con il corpo
- ☐ Arricchire il patrimonio lessicale e cogliere le relazioni semantiche
- ☐ Saper organizzare informazioni e conoscenze in vista di uno scopo
- ☐ Sperimentare le varie potenzialità espressive della voce e degli strumenti musicali
- ☐ Utilizzare il linguaggio corporeo per comunicare, esprimere stati d'animo attraverso la drammatizzazione, le esperienze ritmico-musicali e coreutiche
- ☐ Comprendere l'importanza del teatro quale manifestazione della storia e della cultura dei popoli

4. In una *scala numerica di priorità*, quali di queste *competenze* promuovere il Teatro educazione (numera da 1 a 8)

- ☐ Autonomia
- ☐ Spirito di collaborazione
- ☐ Senso di responsabilità in situazioni di vita
- ☐ Capacità di interpretare i sistemi simbolici e culturali della società odierna e del passato
- ☐ Originalità e spirito d'iniziativa
- ☐ Capacità di esprimere le proprie opinioni personali e accogliere le altrui
- ☐ Capacità di portare a termine un compito
- ☐ Altro _____

Ricaduta professionale del percorso di ricerca-formazione

Quale ricaduta ha avuto la ricerca-formazione sulla tua professione?

[illegible]

Tabella rilevazione bisogni educativi e formativi della classe
(da compilare in team a inizio anno scolastico)

Classe:

Insegnante/i:.....

.....

.....

.....

Sulla base della conoscenza del gruppo classe (*conoscenza pregressa se la classe è oltre la prima*), quali credi siano i bisogni educativi e formativi degli alunni:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Tabella di rilevazione dati sulla ricaduta educativo-didattica delle attività del curriculum a mediazione teatrale sui processi di insegnamento-apprendimento. *(La tabella potrà essere compilata, dal singolo insegnante o collegialmente dal team, a conclusione di una progettazione didattica settimanale o quindicinale)*

Classe	
Insegnante/i	
Periodo	
Obiettivi e contenuti essenziali della progettazione settimanale/quindicinale	
Attività a mediazione teatrale svolte in relazione agli obiettivi e contenuti programmati	
Livello di partecipazione della classe	
Difficoltà incontrate	
Punti forti del processo di insegnamento-apprendimento	
Punti deboli del processo di insegnamento apprendimento	
Risultati di ricaduta ottenuti sui processi di insegnamento-apprendimento	

Registrazione di un episodio riferito a un alunno/un'alunna *(da compilare dopo la conclusione di un'attività didattico-educativa)*

Classe:

Insegnante/i:

.....
.....
.....
.....
.....

Data:

Iniziali del nome e cognome dell'alunno

Breve profilo dell'alunno *(anche in riferimento ad eventuali
bisogni educativi e formativi)*:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Situazione/setting in cui si inserisce l'episodio:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Descrizione episodio:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Tabella di rilevazione in percentuale sulla partecipazione degli alunni alla proposta delle attività a mediazione teatrale *(La tabella potrà essere compilata dal singolo insegnante o collegialmente dal team a conclusione di un'attività educativo-didattica)*

Atteggiamento degli alunni	% degli alunni	Note
Seguono con attenzione e si mostrano coinvolti		
Eseguono l'attività con facilità ed interesse		
Propongono varianti di sviluppo dell'attività proposta		
Eseguono l'attività manifestando difficoltà <i>(specificare quali, di che tipo)</i>		
Eseguono solo in parte l'attività manifestando disagio, inibizione..		
Abbandonano l'attività e si distraggono		
Lavorano individualmente rispettando le regole		
Lavorano in gruppo rispettando le regole		
Comprendono il valore educativo-formativo dell'attività svolta		
Si confrontano dopo l'attività svolta		
Ricordano le fasi dell'attività con facilità ed interesse		

Classe:

Data:

Insegnante/i:.....

Quanto credi che il curriculum a mediazione teatrale realizzato nell'ambito della Ricerca-Formazione sia risultato utile nel promuovere le seguenti aree:

	Molto utile	Abbastanza utile	Non tanto utile	Per nulla utile
Area delle capacità cognitive (<i>Capacità di analisi e soluzione dei problemi che riguardano il processo logico nel suo insieme</i>).				
Area delle capacità realizzative (<i>Capacità di prendere decisioni, di pianificazione e gestione del cambiamento, di autonomia, di spirito di iniziativa e gestione personale</i>).				
Area delle capacità relazionali (<i>Capacità di utilizzare la comunicazione verbale e non verbale, le capacità empatiche che attengono la gestione efficace dei rapporti interpersonali e la socialità</i>).				
Area delle qualità personali (<i>Capacità personali come l'equilibrio, la fiducia in se stessi, la voglia e il desiderio di miglioramento</i>).				

Luogo e data

Curricolo verticale a mediazione teatrale in relazione ai contenuti fondamentali, agli obiettivi e ai traguardi di competenza previsti dal curriculum della Direzione Didattica Garzilli di Palermo.

Classe prima e classe seconda

Area delle competenze	Contenuti generali	Attività
Espressione corporea	Coordinamento	Coordinare movimenti visivi e di presa motoria Gli alunni sono disposti in <i>cerchio</i> e l'insegnante è al <i>centro</i>. L'insegnante <i>lancia</i> il bastone a un alunno che lo <i>afferra</i> con una delle mani e lo <i>rilancia</i> all'insegnante. All'inizio l'insegnante lancia il bastone seguendo un <i>ordine</i> di lancio e di turno, un alunno dopo l'altro. Variante (1): l'insegnante <i>non segue un ordine</i> di lancio e di turno e girando su se stesso lancia il bastone agli alunni. Variante (2): il cerchio si <i>allarga</i>, gli alunni <i>più distanti</i> tra loro. L'insegnante lancia il bastone e fa notare che la <i>forza di lancio</i> del bastone è <i>maggiore e la traiettoria</i> del bastone <i>più lunga</i>; Variante (3): viceversa, il cerchio si <i>stringe</i>, la <i>forza di lancio</i> è <i>minore</i> e la <i>traiettoria</i> del bastone <i>più corta</i>. Variante (4): gli alunni camminano in <i>ordine sparso</i> -in uno <i>spazio definito</i>, lanciano e afferrano il bastone. Variante (5): gli alunni camminano in <i>ordine sparso</i> -in uno <i>spazio indefinito</i>, lanciano e afferrano il bastone. Variante (6): gli alunni sono disposti uno accanto all'altro spalla a spalla, su due file una <i>di fronte</i> all'altra. Il primo alunno lancia il bastone al compagno di fronte; il compagno che riceve il bastone, lo lancia in <i>diagonale</i> al secondo compagno della fila di fronte di fronte, e così via.

Area delle competenze	Contenuti generali	Attività
Espressione corporea	Attentività	Cogliere differenze tra prima e dopo L'insegnante dispone degli oggetti su un piano o in uno spazio. Invita gli alunni ad osservare gli oggetti e la loro disposizione. Poi l'insegnante chiede agli alunni di chiudere gli occhi e chiede dove si trova un oggetto. Chi risponde, apre poi gli occhi per vedere se effettivamente l'oggetto si trova in quel punto Variante (1): l'insegnante aggiunge elementi nuovi mentre gli alunni stanno con gli occhi chiusi. Poi chiede agli alunni di aprire gli occhi e individuare quale oggetto è stato aggiunto. Variante (2): l'insegnante sposta l'ordine di uno o più oggetti mentre gli alunni hanno gli occhi chiusi. Poi chiede agli alunni di aprire gli occhi e individuare quali oggetti sono stati spostati. Variante (3): un piccolo gruppo di alunni assume una posizione nello spazio (una posa plastica) mentre gli altri osservano. Poi quelli che hanno osservato chiudono gli occhi mentre quelli in posa modificano la loro posizione nello spazio e postura. Quando gli alunni del grande gruppo che all'inizio osservavano aprono gli occhi deve individuare le differenti posture e disposizioni nello spazio dei compagni rispetto alla prima posa assunta.

Area delle competenze	Contenuti generali	Attività
Espressione corporea	Relazione	Svolgere azioni coordinate in coppia e in gruppo Gli alunni lavorano in coppia e stanno uno di fronte all'altro. Ogni coppia tiene con l'indice la punta di un bastoncino di legno lungo 20 cm circa. La coppia si muove e cammina nello spazio creando con il corpo tutte le inclinazioni possibili senza far cadere il bastoncino tenuto con il polpastrello dell'indice della mano. Variante (1) La coppia tiene il bastoncino poggiando le punte sul petto. La coppia si muove nello spazio tenendo la distanza data dalla lunghezza del bastoncino senza farlo cadere. Variante (2) La coppia tiene il bastoncino poggiando le punte sulla fronte. La coppia si muove nello spazio tenendo la distanza data dalla lunghezza del bastoncino senza farlo cadere. Variante (3): in piccoli gruppi gli alunni tengono il bastoncino con il polpastrello e si muovono nello spazio. In coppia gli alunni sono seduti a terra uno di fronte all'altro. Con i piedi chiusi tentano di prendere una palla e di alzarla portando in alto le gambe.

Area delle competenze	Contenuti generali	Attività
Espressione verbale	Ritmo	Produrre un ritmo sonoro Gli alunni si dispongono uno accanto all'altro. Il primo alunno produce un ritmo con le mani e "lo passa" al compagno accanto che lo riproduce. L'alunno che ha iniziato il ritmo cambia posizione e diventa ultimo della fila. Così tutti, uno dopo l'altro, riproducono il ritmo e cambiano posizione. Variante (1): il ritmo è prodotto con la voce. Variante (2): il ritmo è prodotto <i>prima</i> con le mani e <i>dopo</i> con i piedi. Variante (3): il ritmo è prodotto <i>contemporaneamente</i> con le mani o poi con i piedi. Variante (4): il ritmo è prodotto battendo a terra un oggetto, ad esempio la punta di un bastone. Variante (5): il ritmo è prodotto con la voce emettendo suoni vocalici con tono crescente, ad esempio A A A A Variante (6): il ritmo è prodotto con la voce emettendo suoni vocalici con tono decrescente, ad esempio A A A A Variante (5): il ritmo è prodotto con la voce emettendo suoni sillabe BA BA BA BA BA BA BA BA

Area delle competenze	Contenuti generali	Attività
Espressione verbale	Respirazione	Comprendere le fasi della respirazione Gli alunni sono distesi sui banchi e hanno un libro sulla pancia. Quando inspirano il libro “si alza”, quando espirano il libro “si abbassa”. Gli alunni sono a terra seduti con il busto piegato sulle gambe. Mentre inspirano, lentamente, riportano il busto in posizione eretta; quando espirano, il busto lentamente si piega fino a poggiare sulle gambe Gli alunni in piedi, si gonfiano allargando le gambe e le braccia quando inspirano; si sgonfiano quando espirano riportano le braccia lungo il corpo e le gambe chiuse. Gli alunni assumono una posizione neutra, assolutamente rilassata, senza vigore come se fossero dei pupazzi di pezza. Inspirano velocemente e assumono una posa; espirano velocemente e ritornano alla posizione di partenza. Fatto diverse volte, ogni volta che si inspira la posizione da assumere dev’essere diversa. Un alunno a terra con la pancia in su. Un secondo alunno poggia la testa sulla pancia del primo, e così via il terzo... Ognuno fa della sua pancia il cuscino dove poggia la testa dell’altro. Tutti cercano di sincronizzare la respirazione...

Area delle competenze	Contenuti generali	Attività
Espressione verbale	Fonetica e dizione	Discernere i suoni. Pronunciare correttamente i suoni Pronunciare i suoni vocalici emettendo un suono corto Pronunciare i suoni vocalici emettendo un suono lungo Fare finta di sbadigliare emettendo i suoni vocalici Fare finta di tossire emettendo i suoni vocalici Fare finta di starnutire emettendo i suoni vocalici Fare finta di sputare emettendo i suoni vocalici Inspirare, poi espirare emettendo il suono di una vocale (suono lungo). Emettere i suoni vocalici con un'emissione di voce crescente, bassa e poi via via più alta, come una scala di note Segnare il suono di una vocale attraverso una sonorità più forte AEIOU AEIOU AEIOU AEIOU AEIOU Creare associazioni di suoni vocalici: AA/AE/AI/AO/AU – EA/EE/EI/EO/EU emettendo un suono corto e poi un suono lungo In gruppo, ognuno emette il suono di una vocale e lo passa a un altro compagno che lo aumenta di volume e così via in crescendo. Variante (1): Ripetere lo stesso esercizio con un volume decrescente.

Area delle competenze	Contenuti generali	Attività
Espressione verbale	Fonetica e dizione	Discernere i suoni. Pronunciare correttamente i suoni L'esercizio impegna le labbra. Ripetere: BA BA BA BA BA BA PA PA PA PA PA PA <i>Sulla panca con la palla Barbara balla. Sulla panca senza palla Barbara non balla.</i> L'esercizio impegna labbra e denti. Ripetere: VA VA VA VA VA VA <i>La vacca va in vacanza con la valigia vacante. Con la valigia vacante la vacca va in vacanza.</i> Ripetere: FA FA FA FA FA <i>Le fate affamate fanno fave e fagioli. Fave e fagioli fanno le fate affamate.</i> L'esercizio impegna labbra e risonanza di naso. Ripetere: MA MA MA MA <i>Non mangia mai marmellata la mamma. La mamma non mangia mai marmellata.</i> L'esercizio impegna punta della lingua e denti. Ripetere: DA DA DA DA DA <i>Date dadi a Dario. A Dario date dadi.</i> Ripetere: TA TA TA TA TA <i>La tata taglia tavole tarlate. Tavole tarlate taglia la tata.</i> Ripetere: ZA ZA ZA ZA ZA <i>Senza zanzariera entrano le zanzare. Entrano zanzare senza zanzariera.</i> Ripetere: SA SA SA SA SA <i>Il sale ha un sapore salato. Un sapore salato ha il sale.</i> L'esercizio impegna punta della lingua, denti e naso: Ripetere: NA NA NA NA NA

		<i>I nani navigano sulle navi. Sulle navi navigano i nani.</i> L'esercizio impegna punta della lingua e del palato: Ripetere: LA LA LA LA LA Ripetere: RA RA RA RA RA <i>Lalla è una rana rara. Una rana rara è Lalla.</i> L'esercizio impegna prima dorso della lingua, palato, denti e naso: Ripetere: GNA GNA GNA <i>La lasagna è magna magna. Magna magna è la lasagna.</i> L'esercizio impegna il dorso della lingua e palato: Ripetere: GA GA GA GA GA <i>Galleggia a galla un gallo. Un gallo a galla galleggia.</i> Articolare chiaramente i seguenti gruppi consonantici: Ripetere: BLA BLA BLA BLA Ripetere: BRA BRA BRA Ripetere: CLA CLA CLA CLA Ripetere: CRA CRA CRA Ripetere: GRA GRA GRA Ripetere: SBRA SBRA SBRA Ripetere: STA STA STA STA Ripetere: STRA STRA STRA Ripetere: GLO GLO GLO Ripetere: GLU GLU GLU Ripetere: STA STA STA STA Ripetere: STRA STRA STRA
--	--	---

Area delle competenze	Contenuti generali	Attività
Relazione logico-quantitativa	Tanto/poco Tanto quanto Piccolo/grande Uguale Valore quantitativo Maggiore/minore Aggiungere/ togliere Pesante/ leggero Veloce/lento Ordine crescente/decescente Insiemi Causa/effetto	Gli alunni si dispongono uno a fianco all'altro. Il primo alunno cammina in avanti contando fino a 10 (10 passi). Si gira su se stesso (lato dx) e ritorna al punto di partenza contando in ordine decrescente. Arrivato al punto di partenza riparte seguito dal compagno accanto a lui: insieme contano fino a 10, ritornano al punto di partenza contando in ordine decrescente. Ai due si aggiunge il terzo, e così via... (importante che tutti tengano lo stesso passo) Variante (1): il primo, al ritorno verso la posizione di partenza, dà la mano al compagno accanto, chiude gli occhi e si lascia condurre. La stessa cosa succede al secondo dopo aver svolto il percorso e quando dà la mano al terzo compagno e così via. Ad un segnale convenuto si diventa <i>piccoli piccoli</i> abbassandosi sulle ginocchia e stringendo il corpo con le braccia e le mani. Ad un secondo segnale convenuto si diventa <i>grandi grandi</i> ritornando lentamente nella posizione eretta, allungando le braccia e alzandosi il più possibile sulla punta dei piedi. Alcuni alunni fingono di essere dei piccolissimi semi. Sono tutti rannicchiati e stretti in se stessi. Un altro gruppo di alunni simula la pioggia: picchettano il palmo della mano sinistra con un dito della mano destra, poi con due dita, poi con tre simulando la pioggia sempre più insistente e battente. Gli alunni che

		interpretano i semi si “gonfiano” lentamente. Un braccio che piano piano si allunga simula il germoglio del seme che diventa pianta mentre il corpo si allunga con le braccia in alto che fingono i rami dell’albero. Gli alunni camminano in ordine sparso. Ad un segnale convenuto il <i>gruppo</i> si divide in due <i>sottogruppi</i> di cui uno deve essere più grande (numericamente più grande, <i>maggiore</i>>), l’altro più piccolo (numericamente più piccolo, <i>minore</i><). Gli alunni Camminano in ordine sparso. L’insegnante dà delle consegne: formare un insieme di bambine; un insieme di bambini; un insieme di bambine e bambini. Variante (1): formare un insieme di bambine con i capelli lunghi, con i capelli corti, con i capelli neri... Variante (2): formare un insieme di bambine e bambini con gli occhiali, senza occhiali. Variante (3): formare un insieme di bambine e bambini con gli occhi scuri, con gli occhi chiari...
--	--	--

Classe terza, quarta e quinta

Area delle competenze	Contenuti generali	Attività
Espressione verbale	Lettura espressiva	Leggere un testo dando risalto ogni volta ad una parte del discorso (<i>nome, verbi, aggettivi</i>) Leggere un testo dando risalto ogni volta ad una parte del discorso che viene ripetuta due volte con due intenzioni diverse Leggere un testo stringendo una matita tra i denti cercando di pronunciare nel modo più chiaro i suoni che compongono le parole Leggere un testo sillabando tutte le parole e senza tenere conto della punteggiatura e dell'espressività Leggere un testo ed aggiungere al finale di ogni parola la lettera T Leggere un testo tenendo una mano aperta davanti la bocca e avvicinarla e allontanarla mentre si legge Ispirare, poi leggere 7 parole di un testo e poi espirare l'aria rimasta. Poi altre 7 parole... Leggere un testo marcando le vocali delle parole Leggere un testo marcando le lettere ponte delle parole Ispirare e leggere con un solo fiato il maggior numero di parole possibili in un testo

		Leggere variando il tono, prima crescente, poi decrescente Leggere cambiando il tono acuto e grave alternativamente dopo ogni frase Leggere un testo con tono sibilato, sussurrato, velato, gracchiato... Leggere lentamente un testo mentre gli altri creano un effetto eco ad ogni parola Leggere un testo seguendo il ritmo di una base musicale Leggere un testo come fosse una notizia data al TG Leggere un testo qualsiasi: ogni volta che qualcuno batte le mani, chi legge deve cambiare tono, timbro ed espressione di lettura (Non occorre seguire il senso del testo). Leggere un testo qualsiasi: ogni volta che qualcuno batte le mani, chi legge deve cambiare stato emotivo (arrabbiato, felice, impaurito)
--	--	---

Area delle competenze	Contenuti generali	Attività
Orientamento, relazione spaziale e temporale	Punti cardinali Morfologia dell'ambiente e dei paesaggi	Rappresentare con il corpo la pianura, la collina, le montagne Camminare e immaginare di attraversare un fiume, camminare sulla sabbia (calda e fredda). In gruppo disporsi in modo da rappresentare con il corpo i confini di una regione Riprodurre le inflessioni, le intonazioni, le caratteristiche di pronuncia della parlata una regione. In coppia un alunno cammina e l'altro fa la sua ombra in relazione alla direzione della fonte di luce Gioco del vento: il vento soffia da est e muove i corpi in direzione... Il vento soffia da ovest e muove i corpi che ora sono alberi in direzione... Gioco del sole: in gruppo si rappresenta il sole che sorge ad est e tramonta ad ovest In gruppo si rappresentano i moti di rotazione e rivoluzione Si circoscrivono tre spazi che rappresentano il tempo passato, presente e futuro. Attraversando i tre spazi gli alunni rappresentano una condizione di vita passata (ad esempio quando erano più piccoli), una condizione di vita attuale, una condizione di vita futura che si desidera realizzare (ad esempio un lavoro che si vuol fare da grandi)

Area delle competenze	Contenuti generali	Attività
Relazione logico-quantitativa	Numero Operazioni Figure geometriche Frazioni Relazioni logiche	Contare e stabilire che i multipli di un numero preso in considerazione vengano segnati con BUM. Es. multipli di 2: 1-2Bum-3-4Bum-5-6Bum ... Variante (1): i multipli di un numero vengono segnati con un'azione (saltare ad esempio), con un suono (battere le mani ad esempio) ... ADDIZIONE -Creare dei gruppi da 2, 3, 5, 4... L'insegnante dà una consegna: formare un gruppo da 7. Chi esegue dovrebbe essere in grado di formare 7 prendendo il gruppo da 5 e da 2 oppure scegliere il gruppo da 4 e da 3 SOTTRAZIONE -Ci si dispone in due file una di fronte all'altra. La prima fila è il minuendo formata ad esempio da 7 elementi, la seconda fila è il sottraendo formata ad esempio da 3 elementi. Al via la fila del sottraendo avanza verso la fila del minuendo e porta fuori dalla fila 3 elementi del minuendo che rimane formato da 4 elementi MOLTIPLICAZIONE -Il gruppo è diviso in sottogruppi. Ogni sottogruppo rappresenterà il moltiplicando. Per esempio: nell'operazione 4×5, 4 è il moltiplicando e 5 è il moltiplicatore. Il gruppo è diviso in 5 sottogruppi di 4 partecipanti. I partecipanti del primo gruppo entrano uno ad uno camminando in

		modo speculare. Tutti imitano lo stile di camminata della prima persona. Il gruppo di 4 crea un tableau/fermo immagine composto da 4 statue in contatto fisico tra loro. I restanti 4 gruppi entrano, uno dopo l'altro, imitando il passo del loro primo membro, e creano un tableau/fermo immagine. Al termine dell'attività ci saranno 5 tableau/fermi immagine composti da 4 persone ciascuno. Contando il numero di persone nello spazio, i partecipanti possono vedere il risultato della moltiplicazione. Camminare lungo due linee immaginarie parallele. Camminare lungo due linee immaginarie convergenti. Camminare lungo due linee immaginarie divergenti.
--	--	---