



Università degli studi di Catania

Dipartimento Scienze della formazione

*Dottorato di Ricerca in Processi formativi, modelli teorico-
trasformativi e metodi di ricerca applicati al territorio
Ciclo XXXV*

Rosaria Fallico

RI-CONOSCERSI IN UNA NUOVA QUALITÀ DEL RELAZIONARSI
Il teatro come prassi educativo-didattica nella prima infanzia: esprimersi con
le intenzioni

Tesi di Dottorato

Coordinatore

Chiar.ma Prof.ssa Liana Daher

Tutor

Chiar.ma Prof.ssa Maria Tomarchio

Anno

2022

INDICE

Introduzione.....	4
Capitolo 1.....	11
Il passaggio dalla rappresentazione del vissuto corporeo alla riflessione sull'azione del gesto educativo nelle pratiche dell'espressione corporea del training attoriale.....	11
1. L'importanza del vissuto corporeo nel rapporto adulto bambino nella cura educativa.....	11
2. La pratica teatrale per l'educazione alla corporeità.....	21
3. Rapporto adulto-bambino nel segmento 0-3.....	28
4. Rapporto adulto - bambino in età prescolare (3-6).....	40
5. Possibili traiettorie operative.....	54
Capitolo 2.....	62
L'esperienza teatrale e l'educazione alla corporeità: i bambini in età 0-6.....	62
1. Il teatro con i piccolissimi.....	66
2. Il teatro nella scuola dell'infanzia: gioco drammatico.....	70
3. Il laboratorio teatrale.....	80
Capitolo 3.....	93
Gestualità ed intenzioni nella teatralità dell'insegnamento: un'ipotesi di percorso formativo attraverso la metodologia laboratoriale con setting teatrale.....	93
1. Relazione teatrale come relazione educativa.....	100
2. La metodologia formativa del laboratorio teatrale.....	102
3. Il processo di formazione nel laboratorio teatrale.....	107
Capitolo 4.....	116
Un'esperienza di formazione: il laboratorio teatrale sull'espressione corporea.....	116
1. Progettazione del laboratorio teatrale sull'espressione corporea.....	120
2. Strutturazione dell'intervento.....	137
3. Approccio metodologico di ricerca.....	141
4. strumenti.....	144
5. Strategie di analisi dei dati.....	180
Capitolo 5.....	189
Osservazioni e riflessioni sull'esperienza emerse dagli strumenti di raccolta dati.....	189
1. MODULO I. Bilancio dei bisogni formativi iniziali.....	189
2. MODULO II. Bilancio dei bisogni formativi futuri.....	192
3. AREE TEMATICHE EMERSE DALLA LETTURA ED ANALISI DEI D.B. – D.E. DELLE CORSISTE –OSSERVAZIONI DEL FORMATORE-RICERCATORE DEL III-IV INCONTRO....	204

4. AREE TEMATICHE EMERSE DALLA LETTURA DEI D.B. – D.E DELLE CORSISTE- LE OSSERVAZIONI DEL RICERCATORE del V-VI INCONTRO	216
5. AREE TEMATICHE EMERSE DALLA LETTURA DEI D.B.-D.E DELLE CORSISTE E OSSERVAZIONI DEL FORMATORE-RICERCATORE VII-VIII INCONTRO	228
6. MODULO III. Riflessione retrospettiva.....	232
7. RIFLESSIONI SULLE TEMATICHE SPECIFICHE RELATIVE AGLI AMBITI FORMATIVI RIPORTATI IN SEDE DI PROGETTO.....	234
8. CONSIDERAZIONI E RIFLESSIONI IN MERITO ALLA PRATICA TEATRALE	240
CONCLUSIONI.....	252
APPENDICE	270
1. APPENDICE N.1- MODULO I- REPORT QUESTIONARI ESPERIENZE PREGRESSE.....	270
2. APPENDICE N.2-BRAINSTORMING-DIARI DI BORDO.....	279
3. APPENDICE N.3- MODULO II	314
4. APPENDICE N. 4.- MODULO III – RIFLESSIONE RETROSPETTIVA.....	392
5. APPENDICE N. 5- REPORT QUESTIONARI DI GRADIMENTO	453
BIBLIOGRAFIA	460
BIBLIOGRAFIA ARTICOLI E RIVISTE.....	464
SITOGRAFIA.....	466

INTRODUZIONE

Nell'ambito delle scienze umane, il teatro viene oggi considerato il luogo metaforico nel quale si attua la compartecipazione tra arti performative, arti letterarie e scienze umane (pedagogia, psicologia, sociologia, filosofia, antropologia). In virtù di questo, è possibile affermare che il teatro comprenda, tra le molte abilità che stimola in chi lo pratica, numerose virtù che possono essere utili sia per la performance dell'educatore, sia per l'educazione dell'alunno. Le modalità attraverso le quali l'incontro tra teatro ed educazione si sono concretizzate in ambito didattico hanno interessato situazioni con attività con natura, tempi, modi, luoghi e protagonisti diversi (teatro sociale, teatro a scuola, teatro con bambini e/o adulti, teatro per l'impresa, per la formazione, in ambito terapeutico, teatro forum e così via).

Educare attraverso l'esperienza teatrale ha lo scopo di aiutare le persone a far emergere la loro creatività e la loro espressività nelle varie circostanze che possono affrontare in ambito formativo e personale. Sia nella ricerca estetica e poetica del teatro che nella ricerca scientifica e pedagogica è costante la presenza di due matrici fondamentali da sempre indagate: *l'uomo e la sua esperienza del mondo*. Ma in quali modalità la pedagogia e il teatro possano relazionarsi e in che misura entrambe queste discipline partecipino della formazione dell'uomo? ¹

Spesso, l'educazione e le discipline didattiche con setting teatrale vengono svolte a scuola solo come esperienza passeggera e accessoria fine a sé stessa,

¹ È interessante a questo proposito rifarci alla riflessione di G. Spatafora, in *Prefazione*, in Vincenza Costantino, *Teatro come esperienza pedagogica*, Lecce, Anicia, 2016, p. 13: “[...] tale incontro trova centro e forza nella formazione che può essere pedagogica e teatrale, nella misura in cui essa è, intimamente e inevitabilmente, *umana*. Mai solo, ma sempre proiettato al confronto con l'altro, sempre alla ricerca dell'altro e quindi anche di sé stesso, il soggetto persona abita il mondo. Abita una società complessa, un tempo complesso che è quello attuale. In un siffatto contesto la persona è immersa in una condizione di continua ricerca di equilibrio, in una continua ricerca di centralità all'interno di un mondo dispersivo, veicolare, privo di punti di riferimento certi. La pedagogia e il teatro, alla luce delle loro convergenze, e soprattutto alla luce della loro convergenza più importante che è quella relazionale (io-altro, attore-spettatore) possono concorrere proficuamente alla formazione della persona nella società contemporanea. Occorre che inizino a condividere, anche su un versante teorico e soprattutto “organico” rispetto ad esperienze e pratiche che esistono già in maniera frammentaria, l'obiettivo comune di una crescita e di una progettualità che deve essere al tempo stesso formativa ed estetica, non solo formativa né solo estetica. Questa istanza può essere esemplificata in due immagini. Due immagini che sono figure del corpo e del pensiero nei luoghi fisici e dell'anima: si tratta del “regista – educatore” e del “teatro – laboratorio.”

e la scuola rimane spesso ancorata ad una concezione di programma (invece che di progetto) che orienta ad un'educazione cumulativa di nozioni frammentarie. Maddalena Colombo e Claudio Bernardi attribuiscono il sempre crescente bisogno di intensificare il rapporto tra scuola e teatro a due ragioni fondamentali: l'attenzione al soggetto in crescita in tutti i suoi bisogni legati a corpo, mente ed emozioni, la qualità del rapporto con l'altro insieme alla cura dell'ambiente nel quale tale rapporto si esplica.

“Il tema è particolarmente sentito oggi, alla luce del crescente processo di frammentazione culturale e di individualizzazione, che fa lievitare anche nella scuola una domanda diffusa di attenzione all'individuo nella sua globalità e alla qualità delle sue relazioni, domanda che può arrivare a mettere in secondo piano la trasmissione di contenuti e la performance accademica. Portatori di tale domanda sono, di volta in volta, gli allievi (in particolare coloro che faticano a stare al passo con le tempistiche di una formazione standardizzata), le famiglie (al centro di un nuovo protagonismo nel rapporto con la scuola, non sempre costruttivo) e le organizzazioni formative (istituzioni scolastiche, servizi educativi, enti locali, ecc.), queste ultime sempre più alla ricerca di buone pratiche ossia di modalità efficaci, efficienti e riproducibili, per rispondere ai bisogni dell'utenza evitando sprechi e dispersione di risorse. È in questo quadro che oggi il teatro e le arti performative si inseriscono nei processi di formazione della persona, dalle età infantili (asilo nido, scuola dell'infanzia, scuola primaria), a quelle adolescenziali (scuole secondarie di I e II grado), penetrando inevitabilmente anche nella formazione degli adulti (università) e degli operatori socio educativi (preparazione professionale di insegnanti, formatori, animatori e attori).”²

Prendere sul serio queste ragioni richiede la strutturazione di nuove pratiche educative, che non vedano più il teatro come un mezzo per rendere più attrattiva per i bambini una didattica che non li coinvolge.

In un suo intervento, Maddalena Colombo motiva la necessità di innestare il teatro nella didattica spiegando che, sebbene le discipline insegnate a scuola siano prevalentemente teoriche e di carattere razionale, la virtù che nel corso della storia ha reso l'umanità in grado di ipotizzare altri piani di realtà oltre il piano sensibile e razionale, e quindi spingere la mente a quel salto oltre la circostanza contingente, che ha reso possibile lo sviluppo di ogni disciplina complessa, è l'immaginazione. Attraverso il gioco del teatro studenti di qualunque età possono unire allo sviluppo e all'educazione della mente razionale anche quello dell'intuizione e del sentimento attraverso l'azione

² Claudio Bernardi, Maddalena Colombo, *Per-Formazione. Teatro e arti performative nella scuola e nella formazione della persona*, in *Comunicazioni Sociali*, Anno XXXIII, Sezione Teatro, N. 2, Maggio-Agosto 2011, Vita e Pensiero, pp. 128-130.

performativa del proprio corpo, aprendosi ad uno sviluppo integrale delle proprie capacità intellettive.³

Il percorso di consapevolezza che il teatro può aprire alla didattica, può coinvolgere sia gli alunni, che alternerebbero alle lezioni ordinarie laboratori di pratica espressiva, sia i docenti che, in un tempo complesso come il Ventunesimo secolo, devono saper essere punto di riferimento, oltre che per l'area dei bisogni dei saperi di base, per le esigenze emozionali, affettive e relazionali dell'alunno: in un ambito come la didattica contemporanea, nella quale il docente può imbattersi in situazioni nuove e in contesti difficilmente prevedibili, è difficile che un insegnante possa ritenere esaustiva una formazione fondata su un sapere teorico e metodologico generale da applicare in ogni situazione.

L'esigenza di agire con nuovi strumenti e metodologie per rispondere a emergenti esigenze educative, fa emergere anche nuove riflessioni riguardo al personale sistema dei valori di un docente. Claudio Bernardi e Maddalena Colombo affermano che la pratica dell'insegnamento non consiste in un insieme interdipendente di azioni e reazioni osservabili nello scambio di esperienze e comunicazioni tra alunni e docenti, ma nella trama di relazioni che si creano in ambiente didattico, all'interno delle quali avvengono scelte e decisioni assunte anche alla luce di condotte, linguaggi, regole, obiettivi, strategie proprie del "sapere insegnare" elaborato dalla comunità professionale."⁴ All'interno di questo quadro, la pratica della riflessività delle pratiche teatrali ricopre un ruolo chiave e le sperimentazioni del teatro nella didattica scolastica possono rappresentare un'indicazione formativa per gli insegnanti a questa nuova sfida per l'educazione infantile.

Perché si possa implementare tale sperimentazione, però, bisogna creare le condizioni normative entro le quali essa possa avvenire: una nuova idea di formazione e un nuovo rapporto teatro/scuola riconosciuto e regolamentato.

3 Cfr., Claudio Bernardi, Maddalena Colombo, *Per-Formazione. Teatro e arti performative nella scuola e nella formazione della persona*, op. cit., p.128-129.

4 Monica Crotti, *la riflessività nella formazione alla professione docente*, Edetania, n. 52, Dicembre 2017, p. 87, ISSN: 0214-8560

Già nei programmi didattici per la scuola primaria del 1955 si parlava di “teatro”⁵. L’interesse del Ministero della Pubblica Istruzione per il teatro nasce dopo una lunga e tortuosa gestazione e un succedersi di numerosi protocolli d’intesa. A partire dagli anni ‘70 dello scorso secolo, i vari ministri della Pubblica Istruzione si interessarono a porre il teatro nel curricolo scolastico soprattutto in quello della scuola primaria e in particolare nella scuola dell’infanzia. Il Protocollo d’intesa che può essere assunto come simbolo di una svolta sia sul piano culturale che normativo è stato quello del 16 settembre 1995 tra la Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento dello Spettacolo, il Ministero della Pubblica Istruzione e l’Ente Teatrale Italiano (ETI). In *Teatro e formazione*, Buccolo sottolinea come questo protocollo e quello successivo del 1997 abbiano significato un cambiamento nel ruolo ricoperto dal teatro all’interno del rapporto con la scuola. Esso non viene più descritto soltanto come strumento interdisciplinare perché è un contenitore di linguaggi differenti, ma come un contributo essenziale per arricchire l’offerta formativa nelle scuole di ogni ordine e grado, in quanto contribuisce ad educare l’allievo (che vive in un contesto comunicativo altamente complesso) a sviluppare consapevolezza delle proprie emozioni e delle proprie potenzialità espressive per comprendere i significati che sottendono alla dimensione estetica dei linguaggi comunicativi ormai molto pervasivi. Loredana Perissinotto aggiunge: “le opportunità formative offerte dalle discipline dello spettacolo e dalle relative didattiche debbono caratterizzare ed essere acquisite nell’ordinaria dimensione professionale dei docenti”⁶.

L’interesse per il teatro nella didattica trova ulteriori cenni nelle molteplici edizioni delle Indicazioni Nazionali

“Solitamente l’educazione teatrale è compresa nelle Indicazioni riguardanti l’Educazione artistica o all’Immagine (dove si risente della incidenza dei mass media e dei new-media digitalizzati), oppure se ne fa cenno nell’area linguistica o in quella della convivenza democratica. Ma appare come una novità assoluta l’iniziativa dell’Ufficio II del MIUR (“Welfare dello Studente, partecipazione scolastica, dispersione e orientamento”) che recentemente ha emanato alcune Linee Guida contenenti “Indicazioni Strategiche per l’utilizzo

5 Carlo Nanni, *Il teatro nella “Buona Scuola”*, in Tadeusz Lewicki, *Animazione teatrale e teatro ragazzi nell’Italia del 20° secolo. Un fenomeno fiorentino nella prassi educativa e culturale*, Roma, LAS, 2017, p. 193

6 Loredana Perissinotto, *Animazione teatrale*, Roma, Carocci, 2004, p. 8

didattico delle attività teatrali per l'a.s. 2016/17".⁷ [...] l'operazione si inserisce come una applicazione delle previsioni contenute nella Legge 13 luglio 2015, n. 107, la c.d. "Buona Scuola", emanata dal governo Renzi."⁸

Nonostante le numerose iniziative e protocolli siglati⁹ tra le istituzioni e le associazioni di categoria del mondo teatrale, non vi sono tuttora le condizioni perché si possa affermare che vi sia un coordinamento nazionale sul rapporto tra teatro/scuola/educazione. Per tale ragione, i maggiori protagonisti del teatro ragazzi in Italia (AGITA – Associazione Nazionale per la Ricerca e la Promozione del Teatro nella Scuola e nel Sociale, A.N.C.R.I.T. AGIS Associazione Nazionale delle Compagnie e delle Residenze d'Innovazione Teatrale, A.N.C.T. Associazione Nazionale dei Critici di Teatro, A.N.T.A.C Associazione Nazionale Teatri Stabili d'Arte Contemporanea, ASSITEJ – ITALIA, As.T.Ra. AGIS Associazione Teatro Ragazzi, C.Re.S.Co. Coordinamento delle Realtà della Scena Contemporanea) hanno sottoscritto

7 L'Ufficio II è all'interno del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione, Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione e la Partecipazione. Il testo integrale delle Indicazioni strategiche si può leggere in <http://www.istruzione.it/allegati/2016/Indicazionistrategiche20162017.pdf>.

8 Carlo Nanni, *Il teatro nella "buona scuola"*, in *TADEUSZ LEWICKI, Animazione teatrale e teatro ragazzi nell'Italia del 20° secolo. Un fenomeno fiorente nella prassi educativa e culturale*, op.cit., p.193

9 Per un approfondimento si possono consultare: 1995, settembre, Protocollo d'intesa sull'educazione teatrale: Ministro P.I., Sottosegretario alla Presidenza del Consiglio dei Ministri e Commissario Straordinario per l'E.T.I.- 1996, aprile, Direttiva MI 133. Iniziative complementari e integrative: "Scuole aperte"- 1997, giugno, Protocollo d'intesa: Dipartimento dello Spettacolo – MPI- Murst per l'educazione alle discipline dello spettacolo- 2006 Viterbo/2009 Assisi: Protocollo d'intesa sulle attività di Teatro della Scuola e sull'Educazione alla Visione: Ministero P.I. Dipartimento per l'Istruzione Direzione Generale per lo Studente, Il Ministero per i Beni e le Attività Culturali Dipartimento per lo Spettacolo e lo Sport Direzione Generale per lo Spettacolo dal vivo e lo Sport – Ente Teatrale Italiano – Agita- 2009 marzo, Appello: "La scuola fa parte dei luoghi del sapere", sottoscritto dalle associazioni aderenti all'Agis (ASTRA, ANTAC, ANCRIT), da AGITA e da ASSITEJ-Italia, inviato ai ministri MIUR, MIBACT, Ministero della Gioventù; Presidente Commissione Cultura della Camera, Presidente Commissione Istruzione Pubblica e Beni Culturali del Senato, Presidente Commissione bicamerale per l'Infanzia) - 2012 Protocollo d'intesa, sottoscritto da Miur, Mibac, Agiscuola, Agita, Fita, Uilt, Isicult, "Per la realizzazione di iniziative volte alla promozione e valorizzazione del linguaggio teatrale nelle scuole e per la realizzazione della Giornata Mondiale del teatro" - 2016, marzo, "Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatri a.s. 2016/17"- 2017, aprile, Decreto legislativo n°60: "Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività, a norma dell'1, commi 180-181/g Legge 10" - 2017, 22 novembre, art 2, Legge n. 175 "Disposizioni in materia di spettacolo e deleghe al Governo per il riordino della materia - 2021, 10 giugno, Protocollo di Intesa tra il MINISTERO DELL'ISTRUZIONE (MI) e il MINISTERO DELLA CULTURA (MiC): "Interventi volti alla promozione dell'educazione alla cultura delle arti, della musica, della creatività, del cinema, del teatro e delle attività progettuali delle istituzioni scolastiche"

un protocollo d'intesa che predispose una rete di professionisti del teatro/educazione il cui scopo è quello di impegnarsi

“[...] a creare le condizioni perché possa nascere un Tavolo permanente Interministeriale di coordinamento nazionale sul rapporto tra Teatro – Scuola – Educazione, che sostenga in modo sistematico il Teatro della Scuola e per la Scuola in tutte le sue forme così da disegnare ambiti di concreta operatività nella condivisione della necessità:

- che i Ministeri elaborino una visione d'insieme sull'educazione verso i linguaggi dell'Arte, in particolare sul teatro
- che si crei un rapporto tra i professionisti del teatro e i docenti nel rispetto e nel riconoscimento delle diverse competenze e professionalità
- che le azioni educative ed artistiche da proporre nelle Scuole e nel Sociale siano condotte da professionisti con competenze specifiche nell'approcciarsi al destinatario, nella piena consapevolezza della differenza tra il Teatro della Scuola (che nasce come percorso educativo artistico) e il Teatro per la Scuola (che nasce come percorso artistico educativo)
- di una strategia di Sistema per sostenere ed implementare le attività ed il lavoro di Teatro Educazione”¹⁰

Riscontrata l'esigenza dei pedagoghi e un'apertura alla normazione da parte delle istituzioni, la mia tesi, documentando tra le esperienze del passato e la sperimentazione del presente gli ulteriori sviluppi dell'incontro felice tra teatro e didattica, con nuove prospettive perché venga concretizzato da un futuro fruttuoso per l'educazione scolastica.

Nel primo capitolo affrontiamo l'importanza del vissuto corporea nella relazione educativa e di una sua componente specifica la comunicazione non verbale. L'importanza di quest'ultima nella relazione adulto/bambino nel segmento 0-6.

Nel secondo capitolo argomentiamo i benefici che i bambini, in un'età compresa tra gli 0 e i 6 anni, possono ottenere nelle competenze comunicativo-relazionali attraverso l'esperienza teatrale. Far fare esperienza, ai piccoli allievi, di pratiche di espressione corporea del training attoriale, significa approcciarli ad un sapere metodologico che li conduce alla ricerca, alla scoperta ed autoconsapevolezza delle loro potenzialità, affinché la

10 <https://www.agisweb.it/wp-content/uploads/2021/09/Protocollo-di-Rete-firmato.pdf>

realizzazione delle proprie capacità, la relazione con l'altro e con il gruppo diventi obiettivo primario di apprendimento.

Nel terzo capitolo tratteremo l'innesto delle pratiche teatrali in ambito didattico, che possono accrescere ed arricchire la professionalità e le competenze degli insegnanti. Esamineremo in breve le virtù della sperimentazione teatrale che l'insegnante può impiegare per migliorare il proprio approccio comunicativo/relazionale con gli allievi.

Nel quarto e quinto capitolo argenteremo l'esperienza sul campo. Nell'esperienza di laboratorio teatrale sull'espressione corporea che ho condotto personalmente e i cui risultati hanno ispirato questo lavoro, alcuni insegnanti dell'I.C. Pestalozzi di Catania (privi di esperienza pregressa nell'ambito dei linguaggi teatrali) sono stati coinvolti in un progetto formativo della durata di 30 ore che ha coniugato aspetti come la conoscenza dell'espressione corporea per migliorare la comunicazione non verbale e la costruzione delle emozioni attraverso l'azione fisica.

IL PASSAGGIO DALLA RAPPRESENTAZIONE DEL VISSUTO CORPOREO ALLA RIFLESSIONE SULL'AZIONE DEL GESTO EDUCATIVO NELLE PRATICHE DELL'ESPRESSIONE CORPOREA DEL TRAINING ATTORIALE

1. L'IMPORTANZA DEL VISSUTO CORPOREO NEL RAPPORTO ADULTO BAMBINO NELLA CURA EDUCATIVA

Al centro dell'esperienza dell'arte teatrale così come di quella formativa spicca il concetto di *corporeità*. Scrive Francesco Cappa: “La corporeità è la porta d'accesso privilegiata, oltre che ineludibile, [...] per innescare una riflessione sull'analogia tra esperienza teatrale e formativa.”¹¹ .

La parola *corporeità* deriva dal latino *corporeitas* ovvero “corporeo, materiale”. Questo termine si riferisce non alla nostra dimensione corporea fisica, in carne e ossa, ma all'immagine del corpo che appartiene alla nostra coscienza. Nella mentalità occidentale, si è sempre considerato il corpo meramente come uno strumento della mente, da mantenere sano ed efficiente, non come una parte integrante del nostro modo di ragionare, che contribuisce a formare il nostro modo di pensare e gran parte dell'identità percepita da ognuno di noi.

Attualmente, all'interno del panorama scientifico, nell'ambito delle scienze cognitive, il paradigma dell'*Embodied Cognitive Science* (ECS), studia appunto il ruolo del corpo come portatore di significati e strumento cognitivo. Dalle ultime scoperte delle neuroscienze, la ECS trae i fondamenti utili per affermare che la corporeità è la dimensione fondamentale nella quale ricercare i processi che influenzano e orientano i cambiamenti dei comportamenti umani che determinano abitudini e relazioni sociali, poiché anche le attività cognitive apparentemente più “astratte” sono, in realtà, trasfigurazioni simboliche di esperienze corporee.¹² Naturalmente, un altro elemento fondamentale nella prospettiva della ECS per la

11 Francesco Cappa, *Formazione come teatro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2016, p. 11

12 Cfr. Filippo Gomez Paloma, Gaetano Raiola e Domenico Tafuri, *La corporeità come potenzialità cognitiva per l'inclusione*, in *L'integrazione scolastica sociale*, Erickson, Vol. 14, n. 2, maggio 2015, p. 159-160; Cfr., Filippo Gomez Paloma, Paola Damiani, *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti*, Trento, Erickson, 2015

formazione dei processi cognitivi è l'ambiente con cui il corpo interagisce e che condiziona lo sviluppo fisiologico e psicologico della persona.¹³

L'ECS è a sua volta figlio di tre importanti stadi di sviluppo della psicologia cognitiva: il computazionalismo, il connessionismo e *l'embodiment*.¹⁴ Mentre la prima forma di psicologia cognitiva, adottando un'analogia tra processi psichici umani e quelli di calcolo di un processore, relega il campo della cognizione umana su un piano di semplice rielaborazione logica e astratta delle esperienze, il connessionismo, più aderente al reale funzionamento delle sinapsi neurali, vede il processo cognitivo come un attività plurale di più processi di ragionamento paralleli. Sviluppata dal 1991, partendo dal lavoro di Varela, Thompson e Rosch, *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*, l'embodied cognition¹⁵ ritiene mente e corpo interdipendenti¹⁶ nella concettualizzazione delle conoscenze, giacché le azioni percettivo-motorie e le interazioni corporee con l'ambiente sono considerate base per i processi cognitivi.

Massimiliano Palmiero e Maria Cristina Borsellino, nel terzo capitolo del loro saggio *Embodied Cognition. Comprendere la mente incarnata*, raccolgono diversi aspetti della natura neurologica e psicologica umana che confermano le teorie della ECS. Tra di esse, troviamo la teoria secondo cui la nozione del sé corporeo diviene autocosciente grazie all'esperienza senso-motoria. Viene dimostrata la percezione degli oggetti secondo la teoria dei sistemi simbolici di Barsalou, che dimostra come la percezione dell'esterno da parte della nostra mente avviene grazie al sistema di memoria delle aree sensoriali e si riattiva attraverso un processo di simulazione senso-motoria. Viene inoltre

¹³ Cfr. Rosa R., Vita T., Corporeità, affettività, emozione e Cognizione nei processi di apprendimento, in *Giornale Italiano di Educazione Alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, Vol. 1, Issue 3, 2018, pp.24-25, <https://doi.org/10.32043/gsd.v0i3.27>

¹⁴ “Da una parte, come dimostrato dalle ricerche più recenti delle scienze cognitive [...] la corporeità (*l'embodiment*) fornisce le condizioni di fondo che consentono la percezione e l'azione (approccio cognitivo). Dall'altra, è attraverso il corpo che nasce e si sviluppa il Sé nella sua dimensione intenzionale (approccio fenomenologico).” (Giuseppe Riva, *Prefazione*, in Francesco Della Gatta, Giuseppe Salerno, *La mente dal corpo. L'embodiment tra fenomenologia e neuroscienze, Castel San Pietro Terme (BO), In.Edit, 2018, p.5*)

¹⁵ Cfr., Francesco Della Gatta, Giuseppe Salerno, *La mente dal corpo. L'embodiment tra fenomenologia e neuroscienze, Castel San Pietro Terme (BO), In.Edit, 2018*

¹⁶ Per un approfondimento sul superamento del dualismo cartesiano si può consultare il saggio di Antonio R. Damasio, *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi, 1995

citata una ricerca dell'Università di Parma sul ruolo dei neuroni a specchio¹⁷ per la comprensione non solo delle azioni che osserviamo ma anche e soprattutto dell'*intenzione* che ha motivato tali azioni.¹⁸

In coerenza con questo tipo di teorie, viene riconsiderato anche il senso delle espressioni artistiche, che consisterebbero quindi nella concretizzazione e sull'espressione fisica di un'attività psicologica, rappresentando quindi la risposta della mente a degli input forniti dal corpo e dall'ambiente. Vengono confrontate l'esperienza dell'autore dell'opera d'arte e del fruitore, in un gioco di movimenti paralleli e interdipendenti tra percezioni fisiche e lavoro della mente, tra lo stimolo lanciato dall'autore e la risposta emozionale del fruitore, anch'essa provocata da una dinamica "incarnata", che comprende mente e corpo insieme, in un gioco di percezioni e interpretazioni nel quale la risposta estetica ed emozionale del fruitore consiste in un'interpretazione delle azioni e delle sensazioni corporee eseguite e percepite dal creatore. L'opera d'arte stessa contiene informazioni di natura motoria, che originano la rappresentazione dell'oggetto o dell'evento, dunque, per essere fruita, essa chiede che il sistema percettivo motorio da cui è stata originata venga attivato anche nell'osservatore. Dall'osservazione dell'attività dei neuroni specchio, è possibile desumere che tutto ciò si svolga per mezzo di una simulazione emozionale e concettuale, necessaria affinché si generi la consonanza intenzionale tra autore e osservatore.¹⁹

I movimenti del corpo, studiati attraverso i metodi e le tecniche di espressione corporea di tipo performativo, rendono possibile agli interpreti del palcoscenico di esprimere quel mondo di emozioni e di significati che compone la danza, il teatro e tutte le arti performative. Grazie alla consapevolezza del movimento, delle posture, del tono della voce, l'attore e

¹⁷ Cfr., Giacomo Rizzolatti, Corrado Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Cortina Raffaello, 2005; Vittorio Gallese, *la nascita dell'intersoggettività*, Milano, RaffaelloCortina,2014.

¹⁸ Cfr., Giacomo Rizzolatti, Corrado Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Cortina Raffaello, 2006;

¹⁹ Cfr. Massimiliano Palmiero e Maria Cristina Borsellino, *Arte e creatività*, in *Embodied Cognition. Comprendere la mente incarnata*, Fano(PU), Aras,2014, pp.157-159; Vittorio Gallese, *Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica*, in *Mente e bellezza*, Luglio, 2010, pp.245-262

il formatore possono donare la vita ad attività altrimenti sorde e noiose.²⁰ Sfortunatamente, il mondo della formazione delle figure professionali spesso non è preparato allo sviluppo di una didattica che possa coniugare il contenuto delle materie di studio con le modalità di espressione della disciplina teatrale. La pedagogia teatrale può essere d'aiuto per far riscoprire ed affinare ai professionisti della didattica quella sensibilità particolare che riesce ad arricchire la relazione tra insegnante e studente. Attraverso la pratica dell'espressività teatrale alunni e docenti saranno in grado, ognuno nel proprio ruolo, di conoscere ed adottare i gesti, gli sguardi, i rituali di comportamento, i loro significati e le loro virtù.

Dopo secoli di cultura europea nella quale ambiti cognitivi e semantici di corpo e mente sono sempre stati rigidamente separati, solo gli studi antropologici e sociologici degli ultimi decenni riescono a ricomporre tale distanza in una teoria unificata della coscienza umana²¹; solo negli ultimi anni, corpo vivo (*leib*) e corpo fisico (*korper*) tornano ad essere considerati parti integranti di una unica dimensione cognitiva, permettendo al soggetto di esplorare la complessità della condizione umana e il rapporto dell'uomo con il mondo in modo diverso²². Grazie alle scoperte della pedagogia moderna, conoscersi attraverso il corpo è diventato un passo significativo per la crescita di un bambino. Dai frutti dello studio di ricercatori come Piaget e Winnicott, viene scoperto il corpo come “espressione visibile dell'esperienza esistenziale del soggetto, dei suoi affetti, delle sue emozioni”²³, oltre come un insieme di caratteristiche fisiologiche.

²⁰ Per un rapporto tra teatro, nuovi modelli cognitivi su base neuroscientifica e fenomenologia si possono consultare: Gabriele Sofia, *Lo studio della relazione attore-spettatore e i nuovi modelli cognitivi*, in *Antropologia e teatro*, Dipartimento delle Arti visive - performativ-Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, n.4, Maggio 2013, pp.99-113 <https://doi.org/10.6092/issn.2039-2281/3696>; Zardi A., *La percezione del corpo in scena e lo spettatore. Un percorso trasversale. Un approccio neuro-scientifico*, in *Mimesis Journal*, vol.7, n.1, 2018, pp.91-111, <https://doi.org/10.4000/mimesis.1299>; Francesca Bartoletti (a cura di), *Teatro e neuroscienze l'apporto delle neuroscienze cognitive a una nuova teatrologia sperimentale*, in *Culture Teatrali. Studi, interventi e scritture sullo spettacolo*. Rivista diretta da Marco De Marinis, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna dipartimento di Musica e spettacolo, 16, primavera 2007.

²¹ Alessandro Mariani, *Corpo/Corporeità*, in Antonia Cunti (a cura di) *Corpi in Formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015, p. 63-64

²² Cfr. Alessandro Mariani, *Corpo/Corporeità*, op.cit.

²³ Francesca Marrone, *Emozione e corpo*, in Antonia Cunti (a cura di) *Corpi in Formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015, p. 98

“ Il fine di un’educazione alla corporeità dovrebbe essere quello di stabilire un’armonia tra l’interno e l’esterno della persona recuperando l’attenzione per gli aspetti interiori del corpo: dalla sensibilità al senso del pudore e dell’intimità personale, all’empatia con l’altro, al senso della bellezza e della spiritualità che possiamo rintracciare attraverso pratiche educative e formative capaci di superare visioni riduzionistiche che identificano il corpo soltanto con il gesto tecnico, con qualcosa di manipolabile o da esibire a proprio piacimento impedendo così di accedere a quei vissuti interiori attraverso i quali percepire i caratteri unici e personali che contraddistinguono la corporeità in ogni persona”.²⁴

In *Il corpo parla*, Lorna Marshall, insegnante della Royal Academy of Dramatic Arts di Londra, scrive che si possono superare le abitudini fisiche che si assorbono involontariamente dall’ambiente in cui si cresce, offrendo suggerimenti su come è possibile ripensare la nostra relazione con il corpo.

Il corpo è il punto di collegamento diretto tra il nostro sè interno e il mondo esterno. [...] Possiamo formulare piani e considerazioni nella riservatezza della nostra mente, ma è il corpo a mettere in opera quei piani attraverso le parole che vengono pronunciate, le frasi, gesti e i movimenti. [...] È un processo che funziona in due direzioni; sia dal mondo, attraverso i nostri sensi fisici, fino al nostro passaggio interiore, sia, poi, dalle nostre azioni, dai nostri pensieri indietro nel mondo, attraverso l’azione fisica. Il corpo si trova al centro di questo scambio costante, è l’interfaccia tra la nostra vita interiore (pensieri, sensazioni, ricordi, sogni) e il mondo esterno (le altre persone, gli oggetti, l’ambiente fisico). [...] è [...] mediatore dell’esperienza umana. è il nostro corpo a scalare la montagna, sussurrare nell’orecchio di qualcun altro, tremare per l’emozione, [...].²⁵

Lorna Marshall presenta il ruolo delle pratiche delle arti performative come processo di formazione per la rivalutazione della immagine corporea

“Il corpo deve ambire a diventare un ricevitore più sensibile per le informazioni provenienti dal mondo e ad apprendere come elaborare queste informazioni in modi nuovi e più creativi. Gli occorre anche parlare in maniera più libera, chiara, diretta e vibrante, per poter comunicare al mondo esterno la ricchezza della vita interiore.[...] Nuovi modi di muoverci e di vivere nei nostri corpi arricchiscono i nostri sensi, approfondiscono la nostra esperienza di vita diretta. Punto più, concediamo ai nostri corpi di aprirsi e di esplorare territori poco familiari, permettendo nuove reazioni, meglio siamo in grado di comprendere.”²⁶

24 Marisa Musaio, *L’educazione della persona come risonanza incorporata. Implicazioni tra corporeità, identità personale e vissuti interiori*, in Francesco Casolo, Giuseppe Mari (a cura di), *Pedagogia del movimento e della corporeità*, Milano, Vita e Pensiero, 2014, pp. 35-36

25 Lorna Marshall, *Il corpo parla. Performance ed espressività corporea*, (Drama), Milano, FrancoAngeli, 2020, p. 12

26 Ivi, pp. 12-13

Alla base delle idee di Lorna Marshall vi è la centralità del ruolo del corpo come chiave interpretativa per l'esperienza del mondo. Il suo lavoro di insegnante si svolge attraverso due componenti fondamentali nel lavoro di training sull'espressione corporea nelle arti performative: la percezione del corpo e la coscienza che il soggetto forma di esso. Il lavoro di training attoriale sull'espressione corporea praticato alla Royal Academy of Dramatic Arts di Londra è solo uno dei tanti studi di queste componenti formative che potrebbero essere riportati come esempio.

A livello di apprendimento (sia per l'insegnante sia per l'allievo) ci sono tre principi basilari ai quali faccio riferimento costantemente in tutto il libro. Il primo è che pensiero, reazioni, sogni, memoria, emozioni, immaginazione, tutto ciò che collochiamo entro la definizione di "mente" è un sistema integrato all'interno del corpo. Il secondo principio è che, poiché tutto quanto è integrato, *niente è neutrale*, ogni azione e reazione fisica nella quale siete coinvolti avrà una risonanza interna. In terzo luogo, tutto è immerso nella cultura. Le nostre azioni e reazioni, i nostri pensieri e i sentimenti sono vissuti, elaborati e giudicati sulla base del contesto sociale, della narrativa personale appropriati ²⁷

La pedagogia teatrale rende possibile dimostrare la validità del lavoro teorico contemporaneo di riscoperta del corpo e del suo valore culturale per la costruzione del nostro vissuto, per mezzo dello sviluppo di pratiche educative che valorizzano le potenzialità motorie, emotive, sensoriali ed espressive nella formazione di bambini e adulti.

I bambini piccoli, al nido alla scuola dell'infanzia manifestano il disagio con pianto, mal di pancia e con manifestazioni molto soggettive che spesso vengono interpretate come "storie" che i bambini fanno, senza motivo, per rimanere a casa. Rispettare i bambini significa essere attenti a tutte le loro manifestazioni, ai linguaggi che hanno a disposizione per esprimersi, primo fra tutti, sempre, il linguaggio del corpo e quello emozionale, che sono le forme più esplicite ed autentiche del manifestarsi. Non interpretare il linguaggio del corpo, disconoscerlo e svalorizzarlo, risulta essere un grave errore educativo, un'enorme distrazione professionale, una mancanza di rispetto verso coloro che dovrebbero invece essere sempre protetti, aiutati, sostenuti, accompagnati nel loro lungo, impegnativo, difficile, bellissimo percorso di crescita, individuale e sociale. ²⁸

A questo scopo, la pedagogia teatrale trasferisce nei diversi ambiti formativi principi e tecniche che possono essere applicati all'educazione corporea

²⁷ Lorna Marshall, *Il corpo parla. Performance ed espressività corporea*, op.cit, pp. 133-134

²⁸ Andrea Manucci e Luana Collacchioni, *Disagio e corpo*, in Antonia Cunti (a cura di), *Corpi in Formazione*, op.cit., p.86

poiché aggiungono alle pratiche didattiche discipline di cura che coinvolgono il corpo e i suoi movimenti.

La pedagogia teatrale coinvolge bambini e adulti in interventi nei quali il corpo è usato in strategie formative con modalità narrative, nelle quali sono inseriti contenuti autobiografici per invitare alla riflessione su sé stessi.

In questo modo, le pratiche di pedagogia teatrale possono contribuire alla nascita di un nuovo tipo di formazione, nella quale la conoscenza e la coltivazione di sé stessi e delle proprie modalità di sentire emozioni e comunicarle, progredisce parallelamente con le conoscenze delle materie di studio.

Come suggeriscono gli studi di psicologia dell'età evolutiva, è attraverso i movimenti del corpo che il bambino impara a conoscere ed esprimere le emozioni. Piaget afferma che è nello stadio del bambino fino ai due anni che l'esplorazione del mondo attraverso il corpo è più intensa: tatto, gusto e un'elevata sensibilità al contatto e temperatura diventano strumenti fondamentali per esplorare il mondo.

Tutto ciò viene confermato anche oggi dalle ricerche nate dall'incontro tra la fenomenologia e le scienze cognitive (neurofenomenologia) sul finire degli anni Novanta dello scorso secolo. Tale approccio sostiene che

“ Da questa continua dialettica tra [...] schema corporeo ed immagine corporea emerge l'embodiment, il sentimento che radica la nostra soggettività nel corpo e che ci permette di esperire una parte del nostro organismo (come la nostra mano) o un oggetto non biologico (come uno strumento...) come appartenente al nostro corpo [...]. Il termine embodiment definisce un processo di interazione dinamica e in continuo divenire tra le nostre rappresentazioni corporee e l'ambiente in cui siamo chiamati ad agire.”²⁹

L'esplorazione del mondo attraverso i sensi implica il movimento del corpo per amplificare la portata cognitiva degli stessi. Il movimento diventa quindi non solo un mezzo per orientare la propria percezione sensibile, ma anche per raffigurare il proprio processo cognitivo e i suoi risultati. Diventa così

²⁹ Francesco Della Gatta, Giuseppe Salerno, *La mente dal corpo. L'embodiment tra fenomenologia e neuroscienze*, Castel San Pietro Terme (BO), In. Edit, 2018, p.26

fondamento per le proprie capacità espressive e relazionali, e quindi della formazione di una propria identità psicologica e sociale³⁰.

Il linguaggio del teatro, che evolve dalla varietà del movimento il proprio alfabeto espressivo, riporta adulti e bambini ad una dimensione di una profonda conoscenza reciproca, nella quale ogni gesto e ogni movimento hanno un significato preciso.

Ulla Gass (educatrice, psicomotricista) autrice del saggio *Movimento e armonia*, si pone come obiettivo educare il suo lettore al movimento consapevole del corpo. Ella spiega come, attraverso un'educazione che comprenda l'attenzione al corpo e ai suoi movimenti, sia possibile crescere come persone più sane ed equilibrate in modo integrale, ma anche che, sfortunatamente, le abitudini a cui educa la società in cui viviamo, basata prevalentemente sull'apprendimento teorico, scoraggiano e inibiscono la consapevolezza della corporeità: fin dalla più tenera età, uno degli insegnamenti che vengono impartiti ai bambini è quello di “stare fermi, di stare zitti, di non fare troppo baccano, di non correre”, in modo da ascoltare e da assimilare di più comandi e nozioni verbali. Privato così della possibilità di esplorare il corpo in senso motorio e cognitivo, il bambino rischia di incorrere in cattive abitudini, e quindi in vari tipi di patologie psicologiche e fisiologiche, che vengono riscontrate quando si analizzano le caratteristiche posturali e motorie dei corpi delle persone ormai cresciute, dimostrando quanto un'educazione del corpo si riflette inevitabilmente sullo stato psicologico.³¹

Proprio perché un eccessivo carico di educazione nozionistica e teorica sulla didattica scolastica non fornisce al bambino la possibilità di riconoscere ed esplorare l'armonia dei movimenti del corpo come proprio linguaggio, le pratiche teatrali rappresentano un'opportunità preziosa per la crescita. I docenti, invece, possono trarre giovamento dalle pratiche teatrali in una riscoperta del loro bambino interiore, che può permettere loro di empatizzare

30 Cfr. Rosa R., Vita T., Corporeità, affettività, emozione e Cognizione nei processi di apprendimento, in *Giornale Italiano di Educazione Alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, Vol. 1, Issue 3, 2018, pp.24-25, <https://doi.org/10.32043/gsd.v0i3.27>

31 Cfr., Ulla Gass, *Movimento e armonia. La conquista di un'armonia fisica e mentale attraverso una libera creazione del movimento*, Milano, Longanesi & C., 1988, pp. 19-20

maggiormente con gli alunni e migliorare la loro relazione con essi. La sperimentazione teatrale cerca di far emergere nel bambino questa dimensione a metà tra corpo e creatività, emozione e apprendimento, e lo aiuta a padroneggiarla. Durante la sperimentazione teatrale, allo scopo di mettere in contatto l'allievo con la particolare dimensione della corporeità, l'insegnante viene educato all'ascolto e all'osservazione del suo esercizio astenendosi da ogni forma di valutazione o di giudizio. Il bambino può così avere modo di muoversi liberamente, al di fuori di ogni tipo di cornice normativa, ed essere totalmente immerso nel proprio gioco.

Nel suo ruolo di osservatore, l'insegnante può aiutare l'alunno ad interpretare i significati impliciti dei suoi movimenti. Da essi, l'insegnante può trarre spunti utilissimi per influenzare le dinamiche della lezione e per perfezionare la propria modalità di approccio. Il docente diventa in grado così di modificare il proprio approccio agli alunni in una modalità alternativa a quella tradizionale, nella quale non solo permette al bambino di esprimersi in libertà, ma gli fa riconquistare quella dimensione prenatale persa nell'educazione e nel rapporto con la famiglia e la società.

Ne *Il mio credo pedagogico*, Dewey afferma che: “la sola vera educazione avviene mediante lo stimolo esercitato sulle facoltà del ragazzo da parte delle esigenze della situazione sociale nella quale esso si trova”³².

Le prime rappresentazioni del corpo sono quelle che permettono di riconoscere e distinguere il piacere dal dolore, la forza dalla debolezza, la potenza dall'impotenza. Tali emozioni vengono associate alle situazioni e ai rapporti significativi che ciascuno ha avuto con le proprie figure di riferimento educativo ed affettivo, divenendo le basi cui farà riferimento ogni altra successiva rappresentazione dell'Io. Il corpo ha delle vere e proprie “potenzialità espressive e comunicative che si realizzano in un linguaggio caratterizzato da una propria struttura e da regole che il bambino apprende attraverso specifici percorsi di apprendimento: i gesti mimici, sostituiscono o

32 John Dewey, *Il mio credo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1961, p. 4.

sottolineano la parola, mantengono la conversazione o la sospendono, esprimono sentimenti ed emozioni, accompagnano la fruizione musicale”³³.

Le attività artistico-espressive come il teatro, specialmente se rivolte a bambini dagli 0 ai 6 anni, forniscono all’alunno le occasioni per riconoscere i cambiamenti morfo-funzionali del proprio corpo ed accettarli come espressione della crescita e del processo di maturazione di ognuno. Gli ambiti formativi che possono coinvolgere in un progetto didattico comprendono un orizzonte così ampio da raccogliere ogni forma di esperienza umana.

³³ Daniele Coco, *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*, Roma, Anicia, 2014, p. 128.

2. LA PRATICA TEATRALE PER L'EDUCAZIONE ALLA CORPOREITÀ

La pratica teatrale rientra in quei modelli educativo/didattici che basano lo sviluppo dei processi formativi sul paradigma dell'esperienza. Come affermato da Francesco Cappa, l'esercizio della pedagogia è perlopiù una serie di procedure atte a generare esperienze, ed è per questo che la pratica teatrale viene riconosciuta come importante strumento pedagogico.³⁴

In *Teatro e Formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*, Maria Buccolo riassume in maniera essenziale le tre funzioni che motivano la ragione per cui il teatro continua, tutt'oggi, a far parte dell'esistenza dell'essere umano e nello specifico della sua formazione umana:

- una funzione "specchio" che permette di vedersi con altri occhi
- una "distanza" da sé stessi che permette di rimettersi in causa
- una "catarsi" che permette di liberarsi da un'idea preconcepita del proprio ruolo, sperimentandosi in maniera nuova³⁵.

Fare esperienza formativa di queste tre funzioni, vuol dire avere l'occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali ed affettive. Le pratiche di espressione corporea possiedono una caratteristica ben precisa: una consequenzialità tra pensieri, parole ed azioni che esprimono la corporeità di ogni individuo. "L'educazione dovrebbe consentire di ricomporre l'armonia [...] tra il limite e la finitezza dell'uomo e la sua ansia di infinito"³⁶.

In ambito scolastico il bambino potrà ampliare progressivamente questo tipo di esperienza, arricchendola di stimoli sempre nuovi, contribuendo all'apprendimento della capacità di modulare e controllare le proprie

³⁴ Francesco Cappa, *Formazione come teatro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2016, p. 110

³⁵ Buccolo M., Mongili S., Tonon E., *Teatro e Formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*, Milano, FrancoAngeli, 2012, p. 60

³⁶ Marisa Musaio, *L'arte di educare l'umano*, Milano, Vita e Pensiero, 2013, p. 114.

emozioni. “L’educatore non comunica soltanto impiegando il codice linguistico ma anche attraverso un sistema di gesti, atteggiamenti, immagini, simboli che accompagnano l’interazione educativa. I gesti, le immagini, i suoni affiancano la comunicazione verbale; in ogni evento educativo la parola è chiarita, commentata o contraddetta dal corpo-persona che la pronuncia”³⁷. L’acquisizione di una maggiore consapevolezza del proprio corpo dovrebbe essere preliminare a qualunque programma di formazione di un soggetto inserito in un qualunque contesto, che si tratti di bambino o di adulto.

“L’educazione in questo scenario può giocare un ruolo chiave in risposta all’esigenza, sempre più lampante, di promuovere un’educazione ai valori, alla socievolezza ed al senso di responsabilità, rafforzate dalle esperienze e dai vissuti personali e corporei. Una volta riconosciuti i beni/fini della natura umana, immanenti e non imposti, è stato possibile riconoscere le leggi e le regole che permettono di realizzare l’umano in tutte le sue dimensioni. Questo significa che la riuscita dell’uomo non consiste, come spesso invece viene detto, nell’emancipazione totale. L’uomo diventa veramente libero, quando corrisponde a ciò per cui è stato fatto e nel quale trova vera soddisfazione”³⁸.

Educare alla autoconsapevolezza significa che

“Le percezioni, i pensieri, le conoscenze, le emozioni, i vissuti, gli atteggiamenti, i tratti di risposta interpersonale, i comportamenti, le idee, gli affetti, insomma tutto quanto concorre a formare l’identità risulta ampiamente mediato in senso relazionale”³⁹.

“Così, lo studio della corporeità in ambito pedagogico viene a saldarsi ad un centro di materialità educativa che si rivela, ad un tempo, come manifestazione dell’educazione e come dispositivo del pedagogico”⁴⁰.

Educare alla corporeità vuol dire dunque:

“Un impegno analitico ed ermeneutico, attivato soprattutto intorno all’entità del corpo moderno, alla sua immagine e al suo vissuto sociale, che lo ha affermato *sub specie educationis* e lo ha restituito come un dispositivo attraverso il quale misurare le forze ipertrofiche del potere, con i relativi flussi di produzione, di controllo, di conformazione, ma anche di civilizzazione, di liberazione, di valorizzazione”.⁴¹

37 Domenico Simeone, *La consulenza educativa: dimensione pedagogica della relazione d’aiuto*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, p. 120.

38 Daniele Coco, *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*, Roma, Anicia, pp. 215-216.

39 Luciano Peirone, *Note su nascita, sviluppo e involuzione del sé corporeo*, in Luciano Peirone (a cura di), *Identità corporea in crisi*, Milano, Giuffrè, 1999, p. 32.

40 Alessandro Mariani, *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della post-modernità*, Roma, Armando Editore, 2008, p. 84.

41 Ibidem.

La corporeità si dispiega nel divenire dinamico dei rapporti con gli altri esseri umani, soprattutto quelli ritenuti da ciascuno più significativi. Alla base della coscienza del proprio corpo, possiamo notare l'identificazione con persone e modelli presentati dalla cultura della società nella quale l'individuo è coinvolto. Per questo motivo, l'infanzia, il periodo della vita nella quale l'individuo è meno influenzato culturalmente, è forse anche il momento nel quale il rapporto con il corpo è maggiormente importante per la scoperta di sé stessi e del mondo. Durante l'infanzia, il bambino recepisce in misura preponderante i significati così come sono attribuiti al suo corpo dagli adulti, tramite cui scopre e conosce sé stesso. Questo avviene nel dispiegarsi della relazione con la madre e delle esperienze vissute nel corso di questo legame. Infatti:

“A determinare l'atteggiamento del lattante verso il proprio corpo, e dunque a gettare le basi del suo sé, contribuiscono molte esperienze vissute con particolare intensità”⁴².

Queste esperienze determineranno delle impronte che “diverranno più difficilmente modificabili in futuro in quanto si collocano alla base dell'edificio della personalità.”⁴³. All'inizio della sua vita, il bambino non si concepisce come un Io separato dal proprio corpo. Lo sviluppo dell'Io del bambino nasce quindi dalla necessità di riconoscere il proprio corpo come qualcosa di distinto dalla madre e dal resto del mondo, come soggetto a controllo volontario e propriamente consapevole. “Quando usano il proprio corpo, i bambini sono pervasi da un tale senso di esuberanza che non riescono a rimanere in silenzio, devono esprimere a gran voce la gioia per le cose che il loro corpo sa fare, senza sapere che questa è la causa del piacere che provano”⁴⁴.

I bambini molto piccoli interagiscono con la madre, giocano con essa, questo fonda le basi per il futuro processo di comunicazione.

“La percezione che la mamma gioca con lui perché lui è la fonte della sua gioia, e che vorrebbe che lui partecipasse lo rende così felice che anch'egli desidera prendervi parte. È l'inizio del processo di comunicazione, in cui il bambino scopre l'altro, la madre, e, contemporaneamente, se stesso. Tale scoperta costituisce il punto d'avvio delle nostre interazioni coscienti, sia pure in forma

42 Bruno Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, Milano, Feltrinelli, 1996, p. 192.

43 Flavio Nascimbene, *Prospettive in psicologia dello sport*, Milano, ISU, 2002, p. 65.

44 Bruno Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, Milano, Feltrinelli, 1996, p. 214.

rudimentale, e la base di tutti i successivi processi di comunicazione, in quanto presuppone l'idea che tra due persone possono darsi interazioni significative"⁴⁵.

“Le particolari esperienze di socializzazione avvenute durante lo sviluppo, e attraverso l'interiorizzazione dei messaggi di socializzazione inviati loro dagli adulti che li circondano, hanno favorito la comparsa delle emozioni sociali e autocoscienti che, in un secondo momento, chiariranno la vera natura del successo o del fallimento oppure della violazione di una regola”⁴⁶.

L'EFFICACIA DELLA PERFORMANCE CORPOREA TEATRALE DELL'ATTORE-INSEGNANTE NELLA RELAZIONE DI CURA

Nell'argomentare questo percorso di ricerca sulle necessità dell'incontro tra discipline educative e teatro secondo un adeguato approccio scientifico, ci siamo chiesti perché proprio le arti performative, tra tutte le discipline artistico-espressive sono quelle che offrono maggiori possibilità per uno sviluppo e un miglioramento dell'approccio educativo dell'adulto nella relazione di cura con il bambino.

Nella didattica molti insegnanti (a partire dalla scuola dell'infanzia) utilizzano LIM (lavagne interattive multimediali) e ne sfruttano i vantaggi per accedere a molti contenuti culturali sul web poiché il fattore spettacolarizzazione stimola l'attenzione momentanea nei propri allievi, ricercando animazioni di alcuni argomenti che risulterebbero troppo astratti o noiosi.

Esiste una criticità grave nell'era digitale: essa è priva di contatto “umano”. Di questi tempi, ciò che viene meno è la natura relazionale dell'atto educativo che invece è all'origine dell'esperienza artistica: quella relazione io-altro che fa parte della natura stessa del teatro. A tal proposito risulta pertinente il contributo del pedagogo Gamelli che individua alcune criticità nella società odierna che compromettono le dinamiche relazionali:

✚ L'affermazione della “rapidità” come valore, che si estende in ogni ambito della vita, dalla produzione, alla circolazione, dalla comunicazione con gli altri al “rapporto con noi stessi, con i nostri pensieri”, ha compromesso il

⁴⁵ *Ivi*, p. 247.

⁴⁶ Maria Buccolo, *L'educatore emozionale*, Milano, FrancoAngeli, 2013, p. 25.

benessere psico-fisico dell'uomo nello sviluppo naturale dei processi interni a partire dal periodo dell'infanzia⁴⁷.

✚ Nella vita quotidiana così come nella vita scolastica, tra docente e allievo (di qualunque ordine e grado): “Lamentarsi di non avere tempo, sentirsi sempre indaffarati [...] sono abituali condizioni della nostra esistenza [...] dalla conquista dello spazio...dei secoli scorsi ci si è oggi proiettati verso la conquista del tempo...esempio la scuola di base [...] è andata progressivamente sostituendo all'istanza educativa (riflessiva, dunque lenta) una forma di istruzione più parcellizzata, specializzata...segnata dal trionfo del tecnicismo didattico. Il moderno insegnante è sollecitato a identificare la sua professionalità con la messa a punto di tecnologie di programmazione [...] all'insegna dell'oggettività e dell'efficacia: tanto da denunciare, in un coro sempre più nutrito di voci, di non avere più energie (e tempo) da dedicare alla cura e allo sviluppo di un autentico interesse per la relazione educativa. [...]”⁴⁸

Tutto ciò si ripercuote nella percezione del proprio corpo (adulto e bambino): essere costantemente connessi, credersi ovunque in uno spazio oltre i limiti della distanza geografica in ogni momento della quotidianità, si traduce in un distacco dalla propria condizione reale, in un allontanamento dal lato introspettivo, causato da una dimensione esistenziale che porta l'uomo contemporaneo ad essere presente attraverso le tecnologie, ma assente dall'*esserci* qui e ora. Gamelli rimarca questo passaggio con forza:

“[...] rifiuto [...] l'idea che in nome di uno specifico apprendimento da centrare a tutti i costi, si finisca per dimenticare la natura aleatoria, e aperta al dialogo della formazione, ossia le differenze, gli incontri e gli scontri fra linguaggi, simboli, emozioni, visioni. Non possiamo certo negare l'utilità delle innovazioni nel settore delle tecnologie informatiche, ma proprio la disponibilità in crescita esponenziale, di strumenti in grado di elaborare e dominare dati della realtà spazio-temporale fuori della portata dei nostri sensi, ha allontanato la nostra percezione della realtà da qualsiasi *feedback* emozionale e corporeo”.⁴⁹

47 “L'accelerazione dello sviluppo culturale e sociale ha pure investito il dato biologico della nostra stessa corporeità” da Ivano Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2019, p. 93.

48 Ivano Gamelli, *Pedagogia del corpo*, op.cit., pp. 91-92.

49 Ivi, p.92.

Ogni soggetto ha una propria pre-espressività naturale, che possiede dalla nascita, ma che talvolta, con l'esperienza quotidiana e le regole sociali che lo status impone, viene sepolta sotto modelli di comportamento standardizzati e rigidi. Per affrontare questa criticità, è auspicabile un'educazione alla corporeità, svolta sin dall'infanzia, anche attraverso le pratiche per l'espressione corporea estrapolate dal teatro. Attraverso l'espressione corporea si impara in quale modo compiere una ricerca su sé stessi, ritrovare la propria pre-espressività e di conseguenza arrivare ad una maggior consapevolezza di sé. Ciò va a beneficiare sia l'insegnante sia il bambino, per favorire un corretto sviluppo in ogni fase della sua crescita.

Per l'educatore di un asilo nido e un insegnante di scuola dell'infanzia o di scuola primaria cosa implica l'esperienza in prima persona di un laboratorio sull'espressione corporea di tipo teatrale? Alla professione di educatore e insegnante del segmento 0-6 viene richiesta, oggi più che mai, la disponibilità a sviluppare le proprie competenze, relative alle attitudini comunicativo-relazionali e alle capacità espressive, attraverso l'approfondimento delle conoscenze in materia di comunicazione non verbale.

Maria Mattioli, pedagoga, individua un deficit formativo in tal senso, soprattutto negli operatori di nido:

“Gli educatori di nido abitualmente utilizzano canali diversi per coinvolgere i bimbi, come mimica facciale, le posture, i toni della voce. A volte, però, l'utilizzo è spontaneo, legato a capacità “innate” che faticano a trasformarsi in strategie intenzionali. La professionalità educativa si qualifica anche nel valorizzare e potenziare tali capacità, attraverso una padronanza del corpo, strumento primo di ogni relazione, in un insieme armonico nella successione degli atteggiamenti”⁵⁰

Se già nei percorsi didattici dedicati alla prima infanzia, l'attenzione alla corporeità viene trascurata, tale disinteresse aumenta nei progetti didattici dedicati ai periodi formativi successivi, fino a scomparire davanti all'importanza attribuita alle conoscenze disciplinari nelle quali viene glorificato lo sviluppo degli apprendimenti prettamente cognitivi.

⁵⁰ Maria Mattioli, *L'esperienza teatrale per rafforzare lo stile educativo*, in Marco Bricco, *Fare teatro al nido. Idee e percorsi operativi da giocare con i bambini*, Milano, FrancoAngeli, 2017, p. 14.

Esistono diverse componenti della metodologia teatrale che possono aggiungere buone prassi all'interno del curricolo della scuola del primo ciclo: le componenti mimetica, narrativa e autobiografica; la componente progettuale (piano didattico); la componente *per-formativa* dell'attore-insegnante, con percorsi di formazione specifici inseriti nel piano di formazione insegnanti del Ministero dell'Istruzione (piano professionale).⁵¹

⁵¹ “Il corpo e la voce sono i primi strumenti professionali del docente ma paradossalmente, la formazione accordata a questo tema è ancora considerata accessoria” Mario Maviglia, Laura Bertocchi, *L'insegnante e la sua maschera. Teatralità e comunicazione nell'insegnamento*, Firenze, Mondadori Education, 2021, p. 89.

3. RAPPORTO ADULTO-BAMBINO NEL SEGMENTO 0-3

Le virtù di ascolto e di consapevolezza che la sperimentazione teatrale può proporre in ambito didattico rappresentano piccoli passi in avanti di un processo storico che ha visto evolvere la concezione del bambino e della pedagogia negli ultimi decenni e che ha modificato il rapporto adulto-bambino. Comprendere questo tipo di evoluzione è importante per capire la serie di esigenze che la pratica di sperimentazione teatrale può soddisfare.

Nella visione tradizionale dell'infanzia, adottata ai tempi dei nostri nonni, il bambino veniva visto come una benedizione per i genitori e per la famiglia, perché rappresentava il futuro e la continuità nel tempo, e veniva però trattato come un piccolo adulto con meno capacità. Solitamente, i bambini venivano affidati alla cura delle donne, tra mamme, nonne e zie, per poi venire affidati, se maschi, ai padri una volta raggiunta l'età per entrare in società. Nell'età moderna, il progresso nel pensiero ha portato ad approcciare il rapporto con i bambini in maniera scientifica, e intorno all'Ottocento, si è guardata l'infanzia come un periodo di crescita a sé, e si è tentato di capire come approcciarla partendo dalle caratteristiche dei bambini e dalle loro esigenze. L'attenzione per l'infanzia andò nei secoli aumentando in maniera esponenziale e i giovani dovevano essere controllati, indirizzati ma anche socializzati e protetti. Veniva data importanza al riconoscimento e soddisfacimento dei loro bisogni e delle loro esigenze psicologiche: a tal proposito le idee di Rousseau, di Freud e, successivamente, di Maria Montessori, di Piaget, e di molti filosofi, psicologi e pedagoghi, contribuirono a delineare una nuova immagine del bambino e a rinvigorire il pensiero, in un numero sempre crescente di persone, che infanzia e fanciullezza dovessero essere tutelate. Rousseau e Piaget ripresero da Comenio il concetto di *stadio di sviluppo*. Grazie a loro furono messe in evidenza le differenze tra il modo di pensare di un adulto e quello di un bambino.

Acquisita la consapevolezza che non è possibile pensare uno sviluppo della persona nel quale corpo e mente non siano interdipendenti, Maria Montessori

enfatisza la rilevanza dell'uso del corpo e la partecipazione attiva dell'alunno nel proprio apprendimento, anticipando per molti versi i temi dell'ECS⁵².

In molti sostennero che fosse determinante rispettare i ritmi di sviluppo dei bambini e che essi, per sviluppare a pieno le loro potenzialità intellettive e motorie, dovessero crescere in un ambiente protetto ma allo stesso tempo stimolante e guidati da una figura dal carattere fortemente comprensivo e tollerante. Il contesto e l'insegnante adatti avrebbero permesso ai bambini di fare esperienze varie, e di imparare giocando, liberi di provare, sbagliare e correggersi. I primi studi sulla natura dell'inconscio di adulti nevrotici condotti da Freud mostrarono che le esperienze infantili riportate alla luce consentono una corretta interpretazione dei disadattamenti in età adulta: ogni trauma subito in età infantile segna un'impronta comportamentale nell'inconscio dell'adulto che diventa poi costitutiva della sua personalità e delle sue scelte. Soltanto se tutelati negli anni di vita in cui sono più fragili, i bambini avrebbero potuto sviluppare due fattori determinanti che avrebbero consentito loro, una volta diventati adulti, di affermarsi, di vivere serenamente con gli altri e di inserirsi nella società. Si diffuse un nuovo modo di guardare ai bambini e anche le pratiche di cura dell'infanzia cambiarono: ad una maggiore libertà del bambino corrispondeva un maggiore impegno delle madri nei compiti materni.

Tale pratica di cura, tuttavia, consisteva in un beneficio riservato a bambini che appartenevano a famiglie di estrazione sociale più agiate, poiché le madri non lavoravano in fabbrica o nei campi e potevano dedicarsi a tempo pieno all'accudimento dei figli usufruendo, inoltre, di aiuti domestici. Nel dibattito politico attuale le problematiche relative all'infanzia stanno assumendo una nuova centralità, soprattutto riguardo al contesto nel quale i bambini si trovano a crescere. I contesti in esame non comprendono solo la famiglia quale luogo tradizionale di socializzazione primaria, ma anche le istituzioni

52 In tempi più recenti le teorie Montessoriane vengono confermate dall'approccio dell'*embodied cognition* "[...] in particolar modo in questo ultimo decennio, molte sono state le scoperte scientifiche di matrice neurobiologica (Rizzolatti G. e Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina.; Gallese V. (2007), *Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività*, «Rivista di Psicoanalisi», vol. 53, n. 1, pp. 197-208.) che, sgravando il vincolo della dicotomia cartesiana (Damasio A.R. (1995), *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi), hanno evidenziato sempre più quanto il successo formativo risponda a un processo cognitivo che è frutto di un compito reale." (Filippo Gomez Paloma, Gaetano Raiola e Domenico Tafuri, *La corporeità come potenzialità cognitiva per l'inclusione*, in *L'integrazione scolastica sociale*, Erickson, Vol. 14, n. 2, maggio 2015, p. 159.)

extradomestiche di cura (scuole e servizi per l'infanzia) considerate, in maniera sempre più preponderante, come ambienti di vita paralleli.

Trasformazioni sociali, nuovi orientamenti politici, innovazione disciplinare hanno contribuito a far evolvere lo studio del mondo dell'infanzia.

“Ciò di cui maggiormente si sente la mancanza è l'individuazione di una prospettiva che, pur avvalendosi di metodologie, assunti ed esiti di indagini condotte anche in altri campi del sapere, sia in grado di delineare con chiarezza le problematiche con cui la pedagogia interroga il “fenomeno” infanzia, gli assunti da cui muove nel prospettare interventi migliorativi. La pedagogia dell'infanzia e tra le più latenti, per usare un'espressione di Egle Vecchi per una serie di motivi, non ultimi il fatto che il bambino non ha “voce” che l'educazione infantile è stata e forse è ancora per lo più informale, che la riflessione sulle sue pratiche e gli esordi, che lo scarto tra le dichiarazioni dei diritti dell'infanzia e la loro effettiva realizzazione è profondo, che socialmente è ben poco diffusa la consapevolezza circa l'importanza della “cultura” dell'infanzia, troppo spesso confusa con la cultura per l'infanzia”⁵³.

Si fa strada una duplice prospettiva: quella del bambino che cresce e quella dell'adulto che ne favorisce la crescita. Il comune obiettivo è la riscoperta della relazione adulto-bambino. Tale relazione viene interpretata a partire dalle “immagini” d'infanzia veicolate dalla cultura adulta propria dei diversi tempi e dei diversi luoghi delle diverse società, e quindi dalle intenzioni progettuali derivate dall'analisi di tali “immagini”. La prospettiva pedagogica sull'infanzia in merito alla dimensione relazionale propone, oggi, una sfida: quella di sostenere la crescita dando modo alla “voce” (reale e non simbolica) dei bambini piccolissimi di emergere e di essere ascoltata.

[...] La voce dei bambini si esprime secondo modalità diverse da quelle degli adulti, prevalentemente attraverso il canale non verbale, le espressioni corporee che appaiono strettamente in contatto con affetti e le emozioni. Richiede pertanto, per essere colta e accolta nella relazione educativa [...] un'osservazione/ascolto particolare il cui scopo è di avvicinarsi all'alterità infantile rispettandola. Un rispetto che deriva dalla consapevolezza che i bambini sono in grado di esprimersi e dire di sé se posti in condizione di far emergere il loro punto di vista in maniera autentica. Si tratta di un'osservazione/ascolto, che si basa sullo scambio empatico al quale e per il quale occorrono una preparazione e un training. Crescere bambini ascoltando la loro voce dando ad essi voce implica un capovolgimento di paradigma rispetto ai modi tradizionali di pensare la cura e l'educazione dell'infanzia”⁵⁴.

Secondo l'approccio costruttivista, la conoscenza non uno è specchio della realtà ma la conseguenza di una costruzione influenzata dai riferimenti culturali e concettuali della propria società. All'interno di questa prospettiva,

53 Anna Bondioli e Donatella Savio, *Introduzione*, in Anna Bondioli e Donatella Savio (a cura di) *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Reggio Emilia, Junior, 2017, p. 8.

54 Ivi, p. 9

il costrutto sociale dell'infanzia si sovrappone alla *voce* reale del bambino. L'obiettivo dell'odierna pedagogia è appunto ricercare la *voce* del bambino oltre i preconcetti con cui gli adulti la colgono.⁵⁵

Le politiche educative dell'Unione Europea, la ricerca con il ricco filone di studi di *research with Children* mettono in evidenza la complessità e le carenze sussistenti della relazione educativa adulto-bambino, mentre la *Dichiarazione dei diritti del fanciullo (ONU 1989)* sottolinea l'urgenza di dare nuove prospettive a tale rapporto in ragione della necessità, oggi, di dare dignità alla *voce* del bambino piccolissimo.

La relazione di cura educativa nella pedagogia teatrale prevede che l'insegnante approcci il bambino che vive i suoi primi anni di vita conferendo alla sua persona e al suo spazio di azione un rispetto assoluto, necessario per dare legittimità alla *voce* di chi non può esprimersi verbalmente. Tale rispetto consiste in una dimensione di ascolto e di cura per gli spazi del bambino che spinge l'insegnante a limitare la propria presenza fisica e la propria volontà di controllo sull'allievo e sul contesto, esprimendogli al tempo stesso sostegno, attenzione, comprensione ed empatia.

Tale approccio non garantisce di non travisare il proprio interlocutore, che può esprimersi davvero solo su un piano comunicativo non verbale; un piano ricco di particolari semantici non sempre facilmente traducibili, nel quale la comprensione del bambino diviene più facilmente travisabile.

La *voce* del bambino, quindi, può essere davvero colta? E in che modo? L'intento di ricerca è quello di indagare come è possibile cogliere i reali bisogni, le intenzioni, gli interessi, le curiosità, le difficoltà di questa *voce* indecifrabile e costruire uno strumento efficace attraverso il quale l'educatore possa comprenderla pienamente.

Le implicazioni sono di tipo etico –politico ed epistemologico.

⁵⁵ Cfr., Donatella Savio, *Corpo a corpo: il bambino e la cura educativa*, in Anna Bondioli e Donatella Savio (a cura di) *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, op.cit., p. 92



Figura 1 Piano Etico-Politico

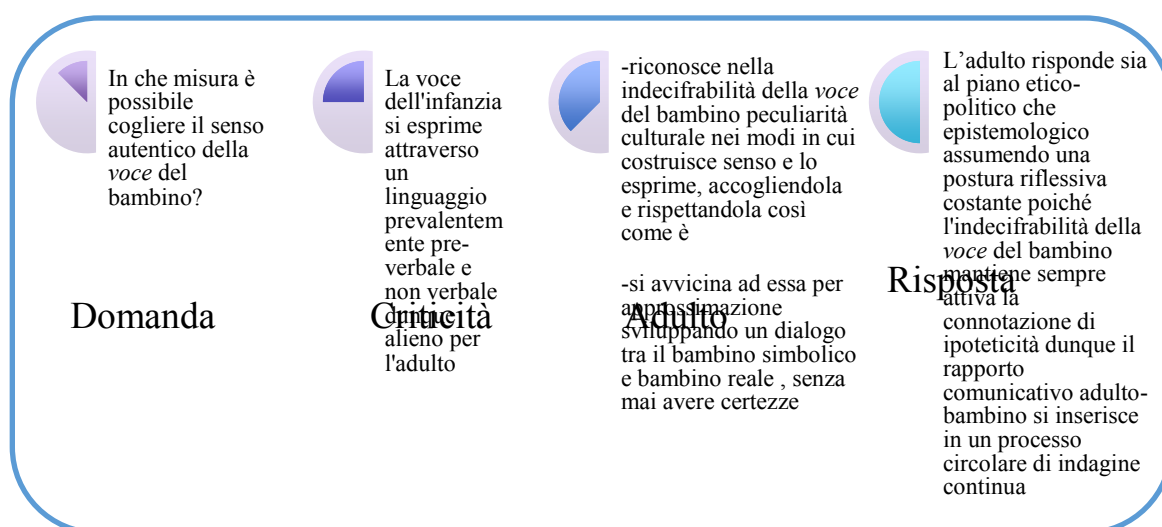


Figura 2 Piano Epistemologico

A questo punto, concentreremo la nostra attenzione sull'immagine del bambino che si esprime attraverso un linguaggio non verbale.

In questa fase, nella quale la vista e il tatto sono i sensi fondamentali per conoscere il mondo, la corporeità emerge come primo e fondamentale mezzo espressivo verso il mondo. Su questo canale comunicativo, il bambino in età 0-3 imposta il proprio modo di esprimersi, rendendo esplicita quindi la sua alterità nei confronti degli adulti. Tale alterità è arrivata all'attenzione degli studi scientifici solo in tempi molto recenti. In una prospettiva educativa, dunque, ci si chiede come l'adulto possa accostarsi al bambino senza svalutarne le modalità espressive, cogliendo il senso del suo linguaggio del corpo e approcciando con rispetto la sua corporeità.

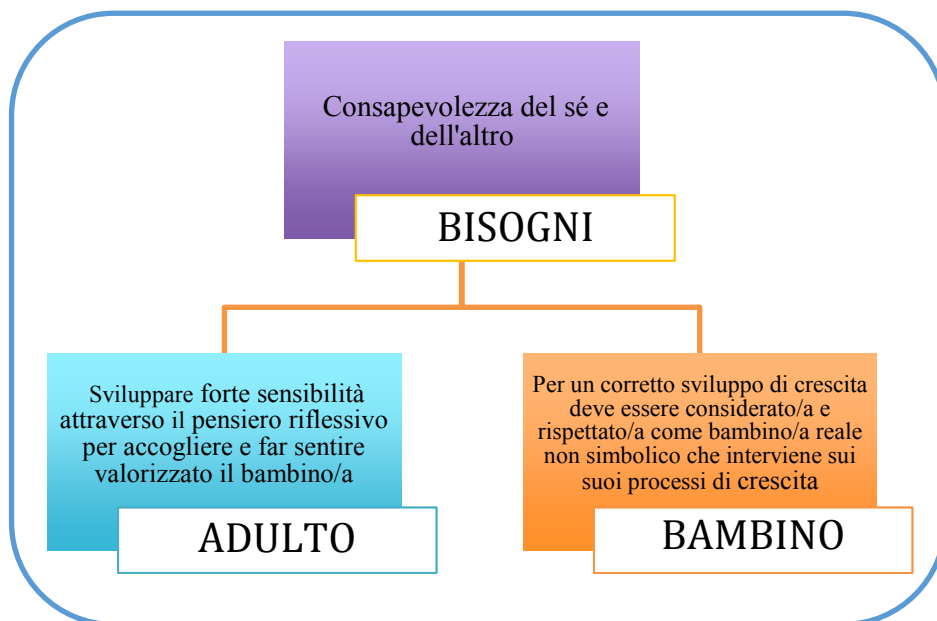


Figura 3

Soprattutto, le ricerche si interrogano su come il rapporto adulto–bambino possa iniziare ad intrecciarsi grazie al canale comunicativo dell’espressione corporea, e come la scoperta della corporeità possa essere al meglio valorizzata quale opportunità di crescita.

La ricerca va orientata in direzione della relazione di *cura*, intesa non come banale accudimento, ma come una complessa operatività che ha alla base un particolare atteggiamento dell’adulto, una impronta etica e una concezione dell’educazione come relazione responsabile di ascolto e di premura nei confronti del bambino. La relazione di cura assume una prospettiva educativa che mette al centro l’immagine di un’infanzia che è costruttrice attiva dei suoi stessi percorsi di crescita e che può essere partecipe dell’approccio proposto dall’educatore (su questa prospettiva insistono sia i documenti di orientamento delle politiche educative quali il Quality Framework sia la letteratura di ricerca).

Tale ribaltamento del punto di vista nella visione del bambino piccolissimo, rispetto ai luoghi comuni della pedagogia tradizionale, pone nuove problematiche riguardanti il rapporto dell’adulto con il bambino, soprattutto nella fase di crescita precedente ai tre anni di età. Tali problematiche sono

relative al tema della decifrabilità dell'espressività del bambino e della possibilità di cogliere il suo punto di vista soggettivo, senza incorrere nel rischio di sovrapporsi ad esso o di travisare il vero significato della sua voce senza parole.

All'interno di un ambito relazionale di tipo corporeo, il bambino piccolissimo affronta la relazione col mondo impegnando tutti i suoi sensi da quelli più intimi a quelli di superficie con un atteggiamento di rifiuto, ma allo stesso tempo attivo e ricettivo agendo da una posizione più fragile rispetto all'adulto e al mondo che lo circonda.

Da ciò che finora si è detto, si può percepire l'identità che il bambino piccolissimo costruisce su di se, un'identità che si fonda principalmente sulle informazioni percepite dal e con il proprio corpo. Ed è con questa identità corporea che l'educatore deve imparare a rapportarsi, dal punto di vista educativo. La specificità della relazione educativa col piccolissimo risiede in nella sensibilità a sintonizzare la propria identità corporea con quella del bambino, secondo due piani di sviluppo:

1. piano dell'attività di cura fisica;
2. piano della comunicazione non-verbale.

Nella questione educativa diviene necessario intrecciare questi due piani arrivando così a comprendere il problema di fondo, ovvero la *qualità della comunicazione* che viene veicolata dal corpo dell'adulto quando incontra quel corpo bambino. Quali caratteristiche di fondo deve assumere tale comunicazione per essere evolutiva?

Il concetto di "cura" quando si rivolge alla primissima infanzia è una "pratica" operativa importantissima che coinvolge il ritmo quotidiano della ripetitività e il *tempo lungo* della crescita. Il messaggio attraverso cui si trasmette la *cura* diventa potente perché risponde alle necessità vitali e lo fa in modo *benevolo*. Tale disponibilità nei confronti del bambino viene comunicata attraverso il contatto corporeo: i modi in cui il bambino viene preso, spostato, cambiato, nutrito, accarezzato con le mani e con la voce. Il canale comunicativo principale è quello non verbale, il solo pienamente attivo nell'infanzia pre-verbale.

“L’essere umano ha il compito di dare forma al tempo della sua vita. È allora vitale prendersi cura di sé per realizzare l’intima unità tra la vita e il pensiero. Ma la cura di sé non basta. Siamo esseri relazionali e abbiamo necessità di apprendere ad aver cura degli altri. Nell’agire con cura verso gli altri giocano un ruolo fondamentale l’empatia e l’attenzione. Per la sua tensione verso l’altro l’attenzione è la prima forma di cura, un gesto etico”.⁵⁶

Ricevendo atti di cura amorevoli da parte dell’adulto, il bambino capirà non solo che ha un valore per chi lo sta approcciando, ma anche e soprattutto di esserci e di essere considerato.⁵⁷

Tra i pedagogisti che hanno condotto studi a proposito della relazione stretta tra corporeità ed insegnamento/apprendimento e relazione di cura educativa nell’adulto secondo l’approccio della ECS, considero rilevante citare due contributi: *La corporeità come potenzialità cognitiva per l’inclusione* di Filippo Gomez Paloma, Gaetano Raiola e Domenico Tafuri; *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti* di Filippo Gomez Paloma e Paola Damiani. Nel primo contributo gli autori affermano che le funzioni della corporeità dell’insegnante/educatore non devono essere ridotte al ruolo di facilitatori dell’emissione e della comprensione di vari tipi di nozioni, ma come espressione di esperienze e di vissuti che hanno portato l’insegnante/educatore a poterli condividere. Dunque, la corporeità dell’insegnante/educatore rappresenta un fattore importante nella relazione con lo studente, perché può facilitare le dinamiche personali durante i processi di cooperazione apprenditiva. È nella concretezza delle relazioni agite e vissute, dei segnali realmente scambiati, che si definiscono identità e appartenenza.⁵⁸ Nella seconda pubblicazione, gli autori, a fronte di questo nuovo scenario scientifico (*embodied cognition*) che vede la rilettura della

⁵⁶ L. Mortari, *La relazione di cura*, in *Riflessioni Sistemiche*, N° 7, dicembre 2012, p. 62

⁵⁷ “Anche l’approccio sistemico alle relazioni umane mette in evidenza la potenza evolutiva di una comunicazione valorizzante: precisando che il canale non verbale e quello attraverso cui passano le comunicazioni relazionali, dunque precisamente quello particolarmente attivo nella relazione di cura del piccolissimo, “chiama conferma” il messaggio con cui in una relazione si dice all’altro, appunto, “hai ragione ti approvo”, “vai bene”, e lo indica come il principale fattore singolo che garantisce sviluppo e stabilità mentale...” Donatella Savio, *corpo a corpo: il bambino e la cura educativa in crescere bambini*, op.cit., pag.87

⁵⁸ Cfr. Filippo Gomez Paloma, Gaetano Raiola e Domenico Tafuri, *La corporeità come potenzialità cognitiva per l’inclusione*, in *L’integrazione scolastica sociale*, Erickson, Vol. 14, n. 2, maggio 2015, p.161; Filippo Gomez Paloma, Paola Damiani, *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti*, Trento, Erickson, 2015

didattica alla luce delle neuroscienze e dei nuovi modelli cognitivi (neuro-didattica), si concentrano sull'importanza della formazione docente al fine di costruire nuove competenze che forniscano all'insegnante:

- conoscenze disciplinari sui meccanismi neurobiologici del processo cognitivo dello studente (identificazione della rappresentazione cognitiva come embodied, secondo il paradigma dell'embodied cognition);
- consapevolezza dell'importanza determinante di munirsi di strategie metodologiche in didattica che valorizzino le aree emotivo-corporee nel processo di insegnamento/ apprendimento. Aree che ancora, purtroppo, vengono raramente sollecitate.⁵⁹

La comunicazione di un messaggio valorizzante “vai bene così come sei” deposita un mattone fondante per la costruzione di un'immagine positiva di sé, importante per porre le fondamenta di una qualsiasi forma di autonomia. Un bambino che percepisce un atteggiamento di ascolto ed accoglienza da parte di chi ne ha cura, crescerà con la convinzione di potersi rapportare alle possibilità che il mondo apre davanti a lui con la ragionevole aspettativa di riuscire in modo soddisfacente ed efficace.⁶⁰

⁵⁹ “Il linguaggio ha sempre utilizzato metafore corporee per esprimere sentimenti (avere il cuore in gola; un pugno nello stomaco; rizzarsi i peli, ecc.), perché noi siamo corpo. Studi scientifici sui primati e sui bambini hanno confermato le teorie degli psicoanalisti infantili post freudiani e dei teorici dell'intersoggettività: oltre agli stimoli intellettuali, per i neonati, sono fondamentali gli stimoli emotivi [...]. Corpo ed emozioni insieme determinano la qualità emotiva-esistenziale dell'esperienza e, conseguentemente, i pensieri e gli apprendimenti su quell'esperienza. Nel riferirci al contesto di vita scolastico, dovremmo quindi domandarci quale tipo di esperienza e di investimento emotivo e corporeo offriamo ai nostri studenti.” (Filippo Gomez Paloma, Paola Damiani, *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti*, Trento, Erickson, 2015, p.30)

⁶⁰ “Il costrutto della relazionalità, costrutto fondamentale e centrale nel dibattito contemporaneo delle scienze umane, si caratterizza come costrutto multidimensionale, multilivello: la relazionalità, infatti, comprende aspetti cognitivi, emotivi, corporei, sociali e culturali e si colloca a differenti livelli: consapevoli, impliciti, inconsci, ma, come evidenziato, si fonda in via primaria su dimensioni corporee-emotive. Alla luce di quanto emerso, possiamo leggere l'assenza di capacità personali profonde (corporee-emotive o embodied), di studenti e docenti, come barriere all'apprendimento, all'insegnamento e all'inclusione. Il nostro lavoro centra il fuoco sugli elementi personali degli insegnanti, quali elementi caratterizzanti il contesto [...]. I fattori personali o competenze personali dei docenti possono essere interpretati, quindi, come elementi chiave di metodologie inclusive (centrate sulla capacità di stare e di insegnare a stare nelle relazioni buone con gli altri), ma anche come elementi fondativi per organizzare l'ambiente di apprendimento in modo partecipativo [...].” (Filippo Gomez Paloma, Paola Damiani, *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti*, Trento, Erickson, 2015, p.30)

A tal proposito, Lucia Balduzzi in *Comunicazione e corpo* ribadisce che l'adulto deve creare relazioni di qualità ponendo attenzione a quelli che lei individua come alcuni tra gli elementi fondamentali della cura educativa: l'intenzionalità e la comunicazione⁶¹. Due elementi che sono fondanti per la ricerca educativa sulla relazione e per le pratiche di training attoriale sull'espressione corporea ad uso educativo e didattico.

La comunicazione è una delle abilità più caratteristiche della specie umana. L'uomo esprime la propria esigenza di comunicare dalla nascita e per questo è una necessità averne cura di come si comunica sin dalla primissima infanzia. Una comunicazione coinvolge reciprocamente e interattivamente due interlocutori, che nel nostro caso sono un adulto e un bambino, sia attraverso il senso delle parole e dei gesti che vengono scambiati, sia nei modi e negli atteggiamenti con cui essi vengono espressi.

Riportando gli studi di Bateson⁶² Balduzzi aggiunge

“La comunicazione umana [...] non può prescindere da tutti i messaggi prodotti dai soggetti coinvolti, siano essi intenzionali o non intenzionali, consapevole o meno [...], ogni comunicazione, oltre a presentare un aspetto legato al suo contenuto, quello che diciamo, ne propone uno proprio riconducibile alla relazione che si incarna nei gesti nelle posture, nelle intenzioni: nel come diciamo quello che diciamo. L'importanza del linguaggio non verbale nella comunicazione diventa più evidente nel momento in cui si studiano e si analizzano le situazioni patologiche nelle quali si ripetono ingiunzioni paradossali, verbali e non verbali, nelle quali la comunicazione assume un carattere fortemente contraddittorio. Classici, in questo senso gli studi sul “doppio legame” (Bateson, 1972), con il quale ci si riferisce a una situazione in cui la comunicazione tra due soggetti accomunati da una importante relazione emotiva (amore, parentela, etc) presenta una incongruenza tra il piano del discorso esplicito (ciò che viene detto) ed il piano non verbale (postura, gli atteggiamenti, i gesti, il tono della voce e così via) tale da non permettere al ricevente un'interpretazione univoca del messaggio (quale piano sia quello corretto) né l'esplicitazione dell'incongruenza. Gli studi di Bateson, ma anche di altri, correlano importanti disturbi della comunicazione con l'insorgenza e lo sviluppo di severe patologie psichiatriche, sottolineando la centralità del ruolo che assume, nella relazione educativa, il rapporto con l'adulto (genitori, ma anche educatori ed insegnanti), in particolare nei primi anni di vita poiché proprio in questi che la comunicazione si struttura soprattutto sul piano corporeo. [...] Gesti, posture, espressioni richiamano direttamente in causa il corpo nel quale appunto si originano e si intersecano le *texture* cognitive emotive sociali della comunicazione.”⁶³

61 Lucia Balduzzi, *Comunicazione e corpo*, in Antonia Cunti (a cura di), *Corpi in formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015, p.57

62 Cfr. G. Bateson, *Steps to an Ecology of mind*, Chandler, S. Francisco, 1972 (trad. it.: *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976).

63 Lucia Balduzzi, *Comunicazione e corpo*, in Antonia Cunti (a cura di), *Corpi in formazione*, op.cit., p. 57-58.

Da questa premessa, segue la necessità di approfondire la riflessione sul tema della comunicazione corporea nella formazione dei professionisti dell'educazione, per i quali è importante rivolgere maggiore importanza e attenzione alla corporeità dell'infante, allo scopo di interpretarne la "voce" senza sovrapporvi dei propri giudizi.

Il modo di esprimere benevolenza nei confronti dei bambini può variare a seconda delle attitudini dell'adulto ma anche della disponibilità che questi riesce ad offrire al bambino: mentre a volte si può creare un rapporto di ascolto profondo e di disponibilità, altre volte l'adulto può adottare un atteggiamento passivo, spinto dall'impazienza, e altre volte ancora un atteggiamento affettuoso ma invadente, che nasconde un desiderio di controllo della relazione.

La prof.ssa L. Mortari riflette su questo problema da una prospettiva filosofica, e individua sei requisiti necessari per attuare un atteggiamento di cura⁶⁴:

- ✚ *attenzione*, in modo partecipato, disponibile ed aperto a ciò che viene dall'altro;
- ✚ *ascolto*, (mettendo da parte le immagini precostituite sull'infanzia) per raccogliere ciò che l'altro comunica di sé;
- ✚ *esserci*, con la parola per comunicare all'altro che ciò che vuole comunicare è accolto;
- ✚ *comprensione*, ciò di cui l'altro ha necessità per aiutarlo a realizzare le sue proprie possibilità;
- ✚ sintonizzarsi, empaticamente sentendo l'altro;
- ✚ esserci ma solo in prossimità, fornendo sostegno al momento opportuno senza limitare nell'altro le opportunità di esperienze autonome;
- ✚ interrompere l'azione di cura, con benevolenza autorevole, da dove è necessario per salvaguardare nell'altro la capacità di attivarsi per ciò che è in grado di fare da sé.

64 "Nella vita ciascuno desidera avere esperienza di luoghi e tempi privilegiati di realtà, dove sente di esperire qualcosa di essenziale. Una buona relazione di cura, dove l'altro ci mostra attenzione e comunica la capacità di co-sentire i nostri vissuti, è uno spazio privilegiato dell'essere. È uno slargo nell'affanno del vivere, una radura dove riprendere il respiro." (Luigina Mortari, *La relazione di cura*, in *Riflessioni Sistemiche*, N° 7, Dicembre 2012, p. 69)

4. RAPPORTO ADULTO - BAMBINO IN ETÀ PRESCOLARE (3-6)

Negli ultimi anni numerosi contributi in ambito educativo hanno svolto una intensa riflessione sul tema della cura educativa in contesto scolastico. Ma se “il lavoro di cura”, ha sempre qualificato l’intervento educativo nell’asilo al nido, non è stato così per quanto concerne la scuola dell’infanzia.⁶⁵

La scuola dell’infanzia è frequentata da bambini ancora molto piccoli, che pur avendo superato una fase pre-verbale, rimangono piccoli alunni in fase di crescita che manifestano bisogni di cura emozionale, fisica, cognitiva. Quale grado di consapevolezza di questi bisogni possiedono gli insegnanti della scuola dell’infanzia per riuscire a riconoscerli e a comprenderli? Quali attitudini devono sviluppare per trasmettere l’apertura e l’ascolto necessari per costruire relazioni efficaci e profonde? E quali canali usano i bambini per mettersi in contatto con gli adulti?

Se cerchiamo la definizione del concetto di *cura* sul dizionario Treccani leggiamo “cura s.f. (lat. *Cura*) - *interessamento solerte e premuroso per un oggetto, che impegna sia il nostro animo sia la nostra attività...*”. Tale definizione descrive un atteggiamento che manifesta un interesse dal carattere attivo, costante e assiduo, che si mantiene nel tempo e privo di discontinuità o sporadicità. Più avanti nella voce troviamo espressioni come “*L’interessamento solerte e premuroso per...*” il “*grande impegno e attenzione nel fare*”.

In coerenza con queste definizioni, Claudia Belpietro ricorda al professionista che intraprendere un lavoro di “cura” significa prendersi carico di un percorso difficile e impegnativo, nel quale è fondamentale comprendere l’altro e capire i suoi bisogni, in un atteggiamento di ascolto, empatia e rispetto delle sue modalità e del suo modo di esprimersi. La cura comprende, da parte

⁶⁵ “Spesso le insegnanti hanno assunto un atteggiamento di distacco dalle pratiche di cura per riconoscere solo nella stimolazione degli aspetti cognitivi, il punto qualificante e nodale della pedagogia della scuola. Le vere attività sembrano racchiuse nell’ambito delle strategie educative che sollecitano il bambino all’apprendimento di certe abilità e competenze” (Claudia Belpietro, *La corporeità tra routine e cura*, in Giovanna Ravelli *Pratiche di educazione alla corporeità nella scuola d’infanzia*, Milano, EDUCatt, 2010, p. 75).

dell'educatore, la predisposizione di un ambiente nel quale il bambino possa sentirsi bene fisicamente, emotivamente, psicologicamente, e quindi l'assunzione della responsabilità per qualsiasi imprevisto che possa turbare tale condizione di agio.⁶⁶

Spesso l'educatore attribuisce scarsa importanza ai gesti della cura quotidiana, correndo il rischio di svolgere un lavoro in maniera passiva e controproducente, senza esprimere un interesse autentico, valorizzante e costantemente impegnato.

Le attività programmate della didattica, le abitudini della routine quotidiana e i momenti non strutturati di gioco libero sono le tre situazioni principali che caratterizzano la quotidianità di una relazione educativa e scandiscono il momento della giornata tipo nella scuola dell'infanzia. Per deformazione professionale, il corpo docente è propenso a dare più valore alle attività programmate e meno ai restanti due momenti, ma questa condotta porta a svaloriare due fasi della quotidianità che comprendono risorse educative fondamentali.

Definiamo con il termine *routine* l'insieme di tutte le circostanze che si ripetono nella giornata scolastica (il pranzo, la merenda, il riposo, i momenti di igiene personale) e che sono legate alla cura "fisica" della persona. Questi momenti abitudinari, svolti per loro natura in modo quasi sempre uguale ogni giorno, rischiano di essere dati per scontato e di essere liquidati in modo sbrigativo. Gestire la routine come una serie di attività scontate, da sbrigare con scarsa premura, significa non dare sufficiente attenzione al lavoro di cura del bambino: proprio perché la routine comprende rituali implicitamente stabiliti e ricorsivi che segnano il tempo di vita nella scuola dell'infanzia, saperli allestire e gestire riempiendoli di senso rappresenta un'utile risorsa per educare a vivere la giornata in maniera conscia ed equilibrata.

La ripetitività e la regolarità della routine possono donare ai bambini delle sicurezze importanti per ambientarsi in luoghi che spesso approcciano per la prima volta. L'abilità di gestire le abitudini rappresenta per l'insegnante una

⁶⁶ Cfr., Claudia Belpietro, *La corporeità tra routine e cura*, op.cit., pag. 77.

risorsa significativa per accogliere e accompagnare il bambino in una nuova avventura di vita e può essere determinante per favorire la qualità delle giornate scolastiche e il rapporto d'intesa tra adulto-bambino/a.

Le azioni quotidiane di routine devono essere svolte con la stessa premura dei gesti di amore e accoglienza che comprendono le esperienze di contatto. Se l'intenzione di cura animerà ogni azione che rivolgiamo al bambino, ogni approccio, ogni attività nella quale lo coinvolgeremo, la sua memoria gli rimanderà vissuti di cura che con il tempo diventeranno familiari, facendolo sentire come a casa e permettendogli di vivere la giornata scolastica in modo disteso.

Una qualità importante che deve sviluppare un educatore impegnato in un lavoro di cura è la pratica di un *pensiero riflessivo*. Con tale concetto, intendiamo la capacità significativa dell'adulto per dare valore ai tempi della quotidianità, soprattutto relativamente a tre aspetti fondamentali: tempo, spazio e relazione.

Il *tempo scuola* è un fattore determinante per un corretto sviluppo psico-fisico del bambino. Per una buona relazione educativa, è indispensabile che il bambino percepisca la scuola come *ambiente di vita* e non solo luogo di trasmissione del sapere, di competenze e conoscenze disciplinari. *L'ambiente di vita* si presenta come fattore caratteriale che attribuisce importanza educativa ad ogni momento e/o situazione vissuti all'interno di una giornata scolastica: le esperienze vissute e compiute dai bambini soprattutto a quest'età, sono memorizzate e associate alle emozioni provate proprio durante quelle esperienze scolastiche.

“Puoi indicarmi qualcuno che dia un giusto valore al suo tempo, e alla sua giornata, che capisca di morire ogni giorno? Ecco il nostro errore... Niente ci appartiene, Lucilio, solo il tempo è nostro.”⁶⁷

Se gestissimo i tempi scolastici secondo una suddivisione di sviluppo di situazioni temporali che devono essere emotivamente accettabili, i tempi della

67 Seneca, *L'uso del tempo*, Lettera a Lucilio I sec. d.C., (<https://www.pannunziomagazine.it/seneca-luso-del-tempo-lettere-a-lucilio-i-secolo-d-c/>)

quotidianità a scuola mostrerebbero al bambino la possibilità di sviluppare dei propri ritmi, più lenti o più veloci dei ritmi istituzionali, nei quali è possibile trasmettere *cura*.⁶⁸ Contrariamente, incalzare i tempi della routine senza portare attenzione ai ritmi dei singoli alunni, porta i bambini a vivere il tempo come un'esperienza uniformante, che nega le esigenze personali. Tale negazione sottrae quel senso di accoglienza e di comprensione che al contrario il bambino vivrebbe in momenti scanditi anche secondo i propri ritmi.

“... La gente comune ha cambiato profondamente le proprie abitudini, il proprio modo di fare e di abitare il mondo. Complice l'innovazione tecnologica, complice la rivoluzione digitale, una produttività senza tregua che è diventata quasi una religione. Si vive in un'epoca caratterizzata dall'assenza di spazi vuoti ed di tempi morti. Appunto un'epoca che ha orrore della vacanza, concentrata sempre di più ad individuare dei modi per impiegare, riempiendolo fino all'inverosimile, il tempo libero. La stasi, il riposo, la noia non sono contemplati nel vivere quotidiano, ma sono invece previsti e ingabbiati in periodi stabili, all'interno di programmi anch'essi organizzati al fine di stare fermi, riposarsi, annoiarsi sempre in maniera controllata e “temporizzata”.⁶⁹

In questo brano, Vincenza Costantino individua come il modo di vivere il tempo proposto dalla società moderna rappresenti un problema anche in senso educativo. Riproponendo il modo di vivere il tempo che viviamo quotidianamente in ambito scolastico, rischieremo di influenzare inevitabilmente i nostri alunni. Probabilmente, avviciniamo i bambini convinti che lo spazio dato all'ascolto, all'osservazione, alla comprensione, al dialogo, all'emozione e ai sentimenti sia deleterio per l'esigenza di produrre, misurare, esporre risultati tangibili. Questa convinzione può portarci a pensare che si debba crescere in fretta ed imparare nel più breve tempo possibile, perché dopo si dovrà passare a un livello successivo,

68 “I tempi che esprimono *cura* sono attenti alle esigenze dei bambini fisiologiche, emotive, relazionali: c'è un tempo per separarsi, per “stare” con gli altri o in solitudine, un tempo per “fare”, un tempo per fermarsi. È vero infatti che i bambini sono sempre in movimento, ma questo non significa che un bambino non provi affaticamento, stanchezza, bisogno di riposarsi, di riflettere” (Claudia Belpietro, *La corporeità tra routine e cura*, in *Educazione alla corporeità*, op. cit, pag. 81).

69 Vincenza Costantino, *Teatro come esperienza pedagogica*, Roma, Anicia, 2016, p. 71.

archiviando l'esperienza e i dati raccolti secondo la sua utilità. In quest'attività febbrile si ricomincerà imparando un altro *step* senza curarsi dei passaggi di progresso, poiché si perderebbe solo del tempo prezioso nel qualificare il processo di apprendimento. “Perché nella rintracciabilità perenne, nell'essere connessi 24h su 24h, con un mondo “virtuale” se, da una parte, si crede di stare avverando il sogno dell'ubiquità e dell'onniscienza, dall'altra si comprende di stare avverando l'incubo della smaterializzazione del corpo, della parcellizzazione della propria identità, del sovraccarico di informazioni utili”⁷⁰.

Il nostro secolo, è stato diffusamente rappresentato, raffigurato e descritto da storici, filosofi ed artisti, con accezioni negative, tinte fosche e qualche volta queste descrizioni sono state pervase da toni apocalittici; proprio da questa analisi del nostro vivere contemporaneo da parte di studiosi ed intellettuali, scaturisce l'osservazione che, sia le scienze umane che l'arte, avendo al centro delle proprie ricerche l'essere umano e il suo processo di crescita, sono stati quegli ambiti che, più d'ogni altri e più velocemente, si sono dovuti confrontare con i cambiamenti epocali che hanno coinvolto l'uomo, la sua formazione esistenziale e culturale.

Anche la percezione dello *spazio* diviene un fondamentale veicolo educativo quando viene organizzato, gestito e vissuto in funzione dei bisogni evolutivi dei bambini (autonomia, esplorazione, conoscenza...) e lo è, soprattutto, quando stimola, accoglie e comprende le loro emozioni: è importante comprendere che, sia gli spazi della routine quotidiana che quelli dedicati ai saperi disciplinari per conseguire competenze, non sono solo luoghi fisici ma appartengono ad una dimensione più intima dell'abitare.

Se riconsiderassimo la progettazione degli spazi partendo dal loro significato semantico e alla loro efficacia pragmatica, cambierebbe l'intenzione con la quale vengono concepiti e realizzati gli ambienti di apprendimento, che diventerebbero luoghi nei quali mettere in primo piano l'esperienza e il dialogo e sollecitare la riflessione sulle attività preposte.

⁷⁰ Ivi, p.72

L'adulto che progetta "lo spazio educante"⁷¹ ovvero *l'adulto* dovrà interrogarsi su come organizzare uno spazio che possa esaudire le seguenti esigenze:

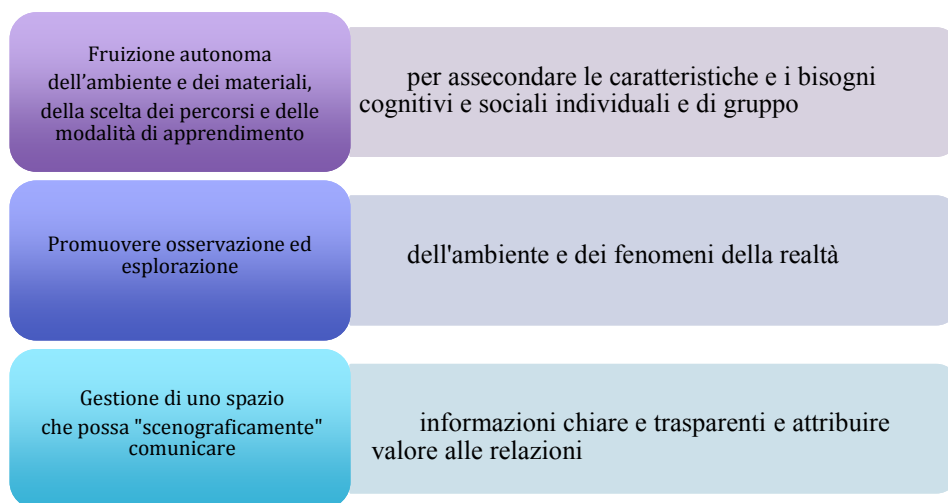


Figura 4

Così, "lo spazio scolastico da luogo tradizionalmente anonimo, costrittivo e connotato da rigidità e chiusura, diventa risorsa che attiva processi di esplorazione scoperta, che consente facile il movimento dei corpi dei pensieri, che media la comunicazione gli scambi sociali. L'organizzazione dello spazio cura e sviluppa la sua dimensione modulare e laboratoriale, caratterizzando la scuola come ambiente attrezzato, flessibile e polivalente. Principi progettuali che costituiscono un riferimento anche della didattica socio-costruttivista, in quanto l'apprendimento è concepito come un processo costruttivo, collaborativo e situato. La possibilità di fare esperienze, di riflettere su di esse, di interagire socialmente in relazione a compiti di realtà che si configurano come situazioni-problema richiede la progettazione di un contesto che, anche dal punto di vista della strutturazione dello spazio, sia pensato per stimolare e supportare i processi di sperimentazione e investigazioni".⁷²

71 Antonio Gariboldi, *Progettare gli spazi*, in Luciano Cecconi (a cura di) *Intento e azione nella progettazione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2013, pp.132-143

72 Antonio Gariboldi, *Progettare gli spazi*, in Luciano Cecconi (a cura di) *Intento e azione nella progettazione educativa*, op.cit., p. 134.

Il fine ultimo di questo intento progettuale è elaborare una modalità scolastica che sorregga l'attività di ricerca, e costruisca conoscenze, sviluppi competenze in un contesto classe trasformato in una piccola comunità di pratica. Grazie alla varietà e alla funzionalità differenziata degli spazi che sollecitano e favoriscono il lavoro di gruppo e l'interazione sociale e che consentono di svolgere più attività parallelamente, l'organizzazione acquisisce un nuovo assetto qualificandosi.

Un laboratorio teatrale può essere assunto come un modello di organizzazione del *setting* scolastico, nel quale l'insegnante assume anche un ruolo di regia e di mediazione ambientale⁷³. Per saper progettare un tale ambiente di apprendimento, la formazione degli insegnanti deve avvenire attraverso un laboratorio teatrale di espressione corporea, esperito in prima persona.

La didattica laboratoriale con *setting* teatrale rappresenta il modello ideale di uno spazio nel quale ogni oggetto e ogni attività è portatrice di un significato implicito, e dona vita alla possibilità di attivare naturalmente relazioni importanti. Esse, a loro volta, contribuiscono a incentivare e regolare gli scambi di tipo comunicativo promuovendo l'accettazione del senso di responsabilità. Quella del laboratorio teatrale non è solo una spazialità in senso materiale, ma rappresenta un ambito nel quale si forma quell'atteggiamento mentale che conduca l'insegnante a creare quelle che Dewey chiama "situazioni", luoghi che presentano il carattere di un apprendimento attivo, del *learning by doing*.

73 "A favorire la creazione di un clima sereno inclusivo all'interno della classe, può contribuire il teatro che ha il merito di scardinare gli assetti consueti del lavoro tra pari, innovando la modalità di gestione degli spazi fisici e mentali. Vi è una somiglianza significativa tra lo spazio del teatro e quello della classe: entrambi sono mutevoli mai dati per definizione, entrambi sono connotati da quel margine di imprevedibilità che è proprio della natura umana, entrambi sono luoghi della *performance* esposti allo sguardo e alla visione, degli spettatori l'uno, degli insegnanti e delle figure educative l'altra." (Da Giuseppa Compagno, *Drama teaching design*, Lecce, Pensa Multimedia, 2019, p. 134).



Figura 5

Il linguaggio dello spazio, la sua prossemica, la qualità del tempo che vi viene speso mettono in luce tutti gli elementi costitutivi e fondativi di un *pensare riflessivo*: facilitare l'auto-organizzazione e il progressivo arricchimento delle esperienze, orientare verso le azioni e le interazioni, favorire le relazioni tra adulti, bambini e ambiente.

La progettazione di *spazio e tempo* di esperienze laboratoriali e di gesti significativi nei momenti di routine non devono essere circostanze legate ad una singola attività e devono poter staccare dalle tradizionali situazioni scolastiche. La progettazione del vissuto scolastico dovrebbe essere frutto di un *pensiero riflessivo*, con l'obiettivo di attribuire valore a ciò che concerne la sfera spazio/tempo di tutti i momenti del vissuto scolastico. Alunni e studenti potranno vivere così le loro esperienze in un ambiente integrato e globalmente condiviso al livello della mente del corpo e delle emozioni.

All'interno di tempo e spazio vissuti nell'ambiente di lavoro, si sviluppa una *relazione educativa* contraddistinta dalla qualità dell'atteggiamento dell'adulto nei confronti del bambino. In tale relazione, l'attenzione portata ai modi, agli atteggiamenti del corpo con i quali si rivolge al bambino è fondamentale: gesti frettolosi e sguardi distratti non sono un buon esempio di relazione di cura. Un adulto consapevole di tali distrazioni educative muta l'atteggiamento e la postura mentale⁷⁴ che generano le modalità con le quali

74 "La postura, nella sua tradizionale definizione biomeccanica, è la configurazione statica del corpo nello spazio e il relativo rapporto tra i suoi segmenti. Per un pedagogista del corpo, il termine postura descrive piuttosto un'azione, e va quindi intesa in senso dinamico: un

instaura contatti corporei con il bambino, sostituendo i gesti frettolosi con gesti amorevoli di accudimento e sguardi di accettazione e sostegno emotivo. In questo modo, il bambino può apprendere la consapevolezza di un sé corporeo che vive emozioni piacevoli e intensamente benevole. Al contempo, diventa cosciente della rassicurazione ricevuta da un altro da sé e del significato intimo contenuto in questa modalità relazionale, restituendola a sua volta alle persone con cui verrà in contatto.

Nell'ambito teorico-metodologico delle pratiche teatrali, le intenzioni educative e la postura mentale dell'educatore che si esprime con il corpo trovano una equipollenza nel termine *intenzioni di scena* che l'attore esprime utilizzando il mezzo che meglio lo rappresenta per comunicare e instaurare un rapporto relazionale con il pubblico: il corpo e la sua espressività.

L'attività di ricerca individua come necessario e attuale recuperare un sapere pedagogico fondato sulla relazione e sulla dimensione dell'esistenza, in modo da riconoscere nel teatro una doppia valenza: quella di prassi educativo-didattica nella prima infanzia e quella di valore di strumento formativo per i professionisti che se ne prendono cura (nido, infanzia e primaria).

L'OSSERVAZIONE EDUCATIVA

Sullo sfondo delle considerazioni svolte appare importante introdurre un tema comune tra educazione e pratiche di espressione corporea nel training attoriale: la capacità di osservazione necessaria per la sperimentazione teatrale.

Prendendo la distanza da pratiche osservative che perseguono il controllo e l'esercizio del potere, descriveremo teoricamente il carattere strutturato

prodotto dell'apprendimento in senso globale che si riconduce alla complessità della funzione neuromuscolare, cioè al modo in cui si sono organizzate le emozioni, l'intenzione, la motivazione, la direzione e l'esecuzione dell'atto mentre l'atto stesso viene compiuto. La differenza che intercorre tra una visione della postura come condizione statica del corpo e una quale conseguenza di un modo di essere al mondo è la stessa passa tra il concetto di schema corporeo (tutto costruito sulle percezioni) e quello di immagine corporea (comprendente anche gli aspetti affettivi, de-siderali e relazionali, latenti o manifesti che siano)." (Ivano Gamelli, *Dal gesto alla parola. Riflessioni intorno alla "postura" dell'educare*, Journal of Theories and Research in Education, n. 11, 2016, p. 1.).

dell'osservazione adeguata ai nostri scopi, ma anche la possibilità, attraverso processi riflessivi, di mettersi in dialogo con il bambino “reale” riuscendone a coglierne la “voce”. Stanislavskij, maestro pedagogo del primo Novecento, inseriva proprio l'osservazione al centro del metodo educativo per formare gli attori della sua compagnia ed educarne la memoria emotiva e le azioni fisiche. Stimolava i suoi attori ad osservare quotidianamente se stessi, dai loro gesti più insignificanti ai momenti più importanti della giornata, cercando di capire il significato ciò che osservavano:

[...] l'attore deve penetrare più profondamente, nel suo vasto e complesso panorama, l'umanità; oggi il nostro orizzonte non ha più limiti. Ma allargare il cerchio della nostra attenzione e includervi i più diversi strati sociali non basta. Bisogna capire l'importanza dei fenomeni osservati, rielaborare le sensazioni ricevute e rimaste impresse nella nostra memoria emotiva, penetrare il vero significato di tutto quello che si svolge attorno a noi⁷⁵

L'osservazione, in educazione come in teatro, va costantemente esercitata, poiché l'attore-insegnante così come l'interprete teatrale, ha bisogno di comprendere le forme dell'agire umano, per “fabbricarsi una sorta di cassetta degli attrezzi cui attingere al momento opportuno”⁷⁶.

L'attore deve impegnarsi in un lavoro quotidiano, [...] grazie a questi esercizi sistematici, potrà recitare senza prove qualsiasi personaggio.⁷⁷

L'attore-insegnante agisce sulla scena educativo/didattica in una situazione di forte indeterminatezza. Il metodo formativo attoriale stanislavskijano, applicato alla formazione dei docenti, potrebbe corrispondere a quello che Mortari chiama “azione riflessiva” nelle attività pratiche “supportata da un sapere che si viene modulando attraverso l'esperienza, quell'esperienza che, se vissuta con un atteggiamento pensoso, consente la costruzione di *un sapere del particolare*”⁷⁸

Per quanto lo scopo ultimo del metodo di Stanislavskij fosse la conquista della verità scenica e della naturale replicabilità della vita, possiamo riscontrare una prassi educativa nella formazione dei suoi attori. Questo metodo potrebbe

75 Konstantin Sergeevič Stanislavskij, *Il lavoro dell'attore su sé stesso*, Roma, Laterza, 2019, p. 200

76 Ermanno Bencivenga, *Il teatro dell'essere*, Milano, Hoepli, 2021, p. 38.

77 Konstantin Sergeevič Stanislavskij, *Il lavoro dell'attore sul personaggio*, Roma, Laterza, 1993, p. 219

78 Luigina Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carrocci, 2011, p. 11.

essere applicato alla formazione docenti poiché l'insegnante, come un attore sulla scena educativa progetta e pensa le proprie azioni, affrontando le situazioni più complesse riflettendo sui dati derivanti da un'indagine delle circostanze, nella quale tiene conto delle conseguenze delle sue azioni, considerando le sue possibilità di azione e i limiti dell'ambiente in cui pratica.⁷⁹

Interessante anche accennare al ruolo dell'educatore, nell'esperienza di educazione teatrale rivolta ai bambini, come viene concepito dal pedagogo Copeau, nella Francia del 1918.

...il piano didattico della scuola elaborato dal maestro contemplava allo studio delle materie di base presenti in qualsiasi scuola dell'obbligo, insegnate con metodi all'avanguardia in linea con le scoperte pedagogiche dell'epoca... Copeau ritornava al fatto che i bambini dovessero avere un'educazione completa, preservando spontaneità e freschezza che costituivano alcune caratteristiche importanti per la formazione dell'attore... Per Copeau l'educatore non doveva intervenire direttamente nei processi creativi dei bambini se non per stimolarli, avendo cura di non alterare la loro spontaneità. Il ruolo dell'adulto era quello di osservare i bambini di lasciare emergere le loro capacità senza imporre nulla; l'educatore doveva assecondare gli allievi, senza imporsi come presenza, limitandosi ad aiutarli a sviluppare le loro competenze naturali. Il gioco diventava il metodo pedagogico per realizzare tutto ciò: erano i bambini che insegnavano all'adulto come giungere alla creazione autentica. Copeau, attraverso l'osservazione, intendeva comprendere quali fossero i meccanismi che i bambini mettevano in atto durante l'azione creativa... Copeau sottolineava che l'attività educativa dovesse essere svolta al massimo rispetto dell'individualità e delle caratteristiche personali. Il bambino doveva riconoscere nell'educatore un punto di riferimento che lo accompagnasse per tutta la vita⁸⁰

Iniziamo con l'affrontare, a questo punto, le caratteristiche dell'osservazione educativa che sono:

- ✚ la selettività, ovvero l'osservazione è rivolta esclusivamente all'obiettivo dell'osservatore;
- ✚ l'immersione nel contesto;
- ✚ il suo esito è un'interpretazione poiché è sempre guidato dai principi culturali di chi osserva;
- ✚ la restituzione dei risultati dati dall'osservazione deriva solo dal punto di vista dell'osservatore.

79 Cfr. Ivi, p. 69

80 Gaetano Oliva, *Educazione alla teatralità: il gioco drammatico*, Arona (NO), Editore XY.IT, 2010, p.31-34.

Se le caratteristiche dell'osservazione sui bambini piccolissimi (la cui prospettiva si esprime prevalentemente attraverso il canale non verbale), si orientano verso quelle prima citate, il rischio che l'osservazione restituisca principalmente lo sguardo di chi osserva è altissimo. Per evitare tale rischio e provare a dare una risposta concreta a tale problema, il primo passo è un *processo di riflessione* da parte dell'educatore, che possa aiutarlo a rivedere i propri quadri concettuali di riferimento che inevitabilmente governano i processi di interpretazione del bambino osservato.

Il secondo passo è considerare le convinzioni derivate dalle proprie osservazioni come ipotesi di comprensione da mettere sempre in discussione nella relazione col bambino.

Anna Bondioli scrive che saranno le risposte del bambino e le sue eventuali “resistenze” a validare o meno ciò che l'adulto osservatore ipotizza di aver compreso di lui, perché saranno proprio queste “resistenze” a rivelare il bambino “reale”, al di fuori della rete di concetti dell'educatore⁸¹.

Questo secondo passo richiede un'apertura importante in due direzioni:

- ✚ apertura all'ascolto, paziente ed attento, verso quegli ambigui dettagli che provengono dalla comunicazione non verbale e che ha come fondamento il silenzio interiore;
- ✚ disponibilità all'incertezza e al fallimento, ammettendo la possibilità dell'errore e la rimessa in discussione dei propri convincimenti in una nuova ricerca.

Da queste indicazioni si può affermare che l'osservazione educativa è un'operazione complessa, che richiede una formazione specifica ed implica l'inclinazione ad un pensare in modo riflessivo. Lo spirito dell'osservazione educativa è implicito nella differenza stessa di significato che incorre tra i verbi “osservare” e “vedere”: mentre “vedere” intende una percezione automatica dei nostri sensi, “osservare” si riferisce ad un'azione intenzionale

⁸¹ Cfr., Anna Bondioli, *L'osservazione: avvertenze per l'uso nella ricerca e nella pratica educativa coi bambini piccoli*, in Anna Bondioli e Donatella Savio (a cura di), *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli insegnanti*, Parma, Edizioni Junior, 2017, pp. 42-57.

e focalizzata, in grado di mettere a fuoco i dettagli più rilevanti per una propria riflessione”⁸²

Inserita in un contesto quotidiano di prassi educativa, l’osservazione porta ad accrescere l’attenzione e la capacità di scoperta. Per costruire un occhio sensibile in grado di “capire” e “vedere”, l’adulto deve addestrarsi a praticare l’osservazione in modo costante, approcciando l’idea che interpretare la realtà vuol dire fare continua ricerca.

Ogni persona fonda la propria identità e il proprio modo di stare nel mondo attraverso la coscienza e i movimenti del corpo. Grazie ad esso, è possibile anche elaborare ed esprimere emozioni, affetti e relazioni. Nonostante questo, è possibile affermare che, in campo educativo, la funzione del corpo e del movimento nello sviluppo del bambino sono ancora poco indagati e osservati.

La professoressa Mignosi ipotizza l’interdipendenza di alcune tra le molteplici ragioni che stanno alla base di questa situazione, e scrive:

“Alla radice di tale situazione possono essere ipotizzate una molteplicità di ragioni interdipendenti:

– ragioni culturali, connesse alle radici giudaico-cristiane e alla tradizione filosofica del pensiero occidentale [...]

– ragioni teorico-scientifiche, dovute alla ancor giovane vita delle ricerche sulla prima infanzia ed alle prospettive aperte dalle nuove tecnologie e dallo sviluppo delle neuroscienze [...]

– ragioni metodologiche legate soprattutto a problemi di indagine e di interpretazione dei dati; ci si muove, infatti, principalmente sul piano delle ipotesi, sia perché la dimensione non verbale ha a che fare con aspetti profondi e spesso non consapevoli, sia perché, come nel caso dei bambini piccoli, non può essere supportata dalle “spiegazioni” dei diretti interessati [...]

– ragioni relative al percorso formativo, poiché all’interno dei curricula per gli educatori, l’ambito del corpo e del movimento e l’osservazione della dimensione non verbale, non vengono affrontati adeguatamente, né sono oggetto di esperienze di apprendimento mirate.”⁸³

L’importanza dell’osservazione e della comprensione del non verbale dei bambini è fondamentale per migliorare la qualità della percezione,

82 Gaetano Oliva, *Educazione alla teatralità: il gioco drammatico*, op.cit., p. 279.

83 Elena Mignosi, *Corpo, movimento e stati psichici: l’osservazione del non verbale nei bambini*, in Anna Bondioli (a cura di), *Quaderni infanzia, l’osservazione in campo educativo*, Azzano SanPaolo (BG), Edizioni junior, 2007, p. 98.

dell'ascolto e dell'interazione con loro da parte di chi se ne prende cura e li educa.

5. POSSIBILI TRAIETTORIE OPERATIVE

Il percorso formativo di un insegnante che volesse praticare la sperimentazione teatrale prevede, oltre alle competenze professionali relative alla propria materia di insegnamento, anche un'educazione alla pratica di meta-cognizione e di monitoraggio riflessivo che possa far emergere ed affinare le proprie capacità comunicative non-verbali. La comunicazione non-verbale prevalente nella sperimentazione teatrale si fonda in particolare sulla cinesica, la disciplina che analizza il significato di gesti e movimenti. I metodi formativi per lo studio del gesto, i pensieri e le emozioni suscitate dai processi di creazione di tali gesti potrebbero permettere a professionisti dell'educazione e insegnanti di attivare un meccanismo di rispecchiamento nella realtà infantile. Da esso, potranno derivare un processo comunicativo che segna la qualità della relazione educativa adulto-bambino/a. A tal proposito si concorda con quanto ipotizzato dalla professoressa Mignosi

“Si tratta di una qualità di ascolto fondamentale anche in ambito educativo, soprattutto nella relazione col bambino piccolo che si esprime e comunica prevalentemente attraverso il canale non verbale; presuppone la capacità di ascolto di sé nel qui e ora e parallelamente la capacità di riflettere sia nel corso dell'azione che successivamente, trova il tempo il modo di ritornare sull'esperienza. Il processo riflessivo è molto importante, poiché, oltre a favorire il contatto con l'altro permette di crescere il livello di consapevolezza rispetto alla propria dimensione psicocorporea [...], Sviluppare la conoscenza dei propri modi di re-agire alle sollecitazioni interne ed esterne e delle proprie caratteristiche preferenze gestuali e motorie è fondamentale anche per ridurre i rischi interpretativi e proiettivi legati al maggiore coinvolgimento del piano analogico. Si tratta cioè di attribuire a segnali o comportamenti gestuali e motori significativi che hanno a che fare principalmente con sé stessi e con propri preconcetti e/o desideri ed emozioni non riconosciute. Si ricorda che ogni azione comunicativa e costituita parallelamente a un piano digitale che rimanda al contenuto ed ha uno analogico che rimanda alla relazione e che è veicolata principalmente alla dimensione non verbale”⁸⁴

Un atteggiamento ricettivo e accogliente dell'insegnante è vieppiù importante anche considerando ciò che la scuola per l'infanzia rappresenta per la vita di un bambino. Essa rappresenta il primo luogo dove incontra il bambino una piccola comunità di propri pari, per creare le prime relazioni con loro, mediate

⁸⁴ Elena Mignosi, *Corpo, movimento e stati psichici: l'osservazione del non verbale nei bambini*, in Anna Bondioli (a cura di), *Quaderni d'infanzia: l'osservazione in campo educativo*, op.cit., pag. 99.

dalla guida di un adulto estraneo che ha il compito di sostituirsi ai genitori come figura di riferimento e di cura.

La figura di riferimento dell'insegnante, a sua volta, nel ricoprire il proprio ruolo di responsabile del gruppo, può acquisire nuove esperienze preziose per la propria competenza. L'essenza della sperimentazione teatrale è quella di una continua progettualità, che porta a sviluppare una didattica in modo creativo, orientato a trovare soluzioni originali per circostanze sempre nuove e differenti.

La varietà delle circostanze e la recente adozione di una sperimentazione educativa attraverso le pratiche teatrali però non hanno portato risultati tali da impostare una prassi uniforme, valida per ogni circostanza, utile per una teorizzazione conforme ai requisiti resi necessari dalla ricerca pedagogica contemporanea. Claudia Belpietro afferma:

“La cura diventa così educativa nel momento in cui è sorretta da intenzionalità e progettualità pedagogica, quando l'insegnante coniuga il sapere teorico con la dimensione del saper fare quotidiano...È solo così che l'insegnante diventa vera professionista che ascolta, osserva, sostiene, valorizza il bambino, che sa allestire contesti in modo che egli compia al meglio il suo percorso.⁸⁵”

Con il passare del tempo, l'idea di educazione varia a seconda dei principi e delle metodologie che vengono elaborate e adottate per creare e facilitare la relazione tra insegnante e studente. In nessun secolo più che nel Novecento questa relazione è stata indagata, grazie al lavoro dei grandi pedagoghi della corrente dell'attivismo. I principi democratici che hanno ispirato la cultura e la politica del Novecento hanno anch'essi influenzato la pedagogia moderna, mutando il rapporto tra insegnante e studente da un rapporto rigidamente gerarchico ad un più paritario rapporto complementare. Nonostante sia inevitabile un'asimmetria tra la condizione un maestro che possiede maggiori conoscenze, e quella di un allievo, il rapporto tra i due viene impostato nella forma di una collaborazione reciproca. Nell'ambito della didattica per le scuole dell'infanzia, la relazione di ascolto che l'insegnante moderno cerca di impostare con l'alunno corrisponde con una comunicazione di tipo affettivo,

85 Claudia Belpietro, *La corporeità tra routine e cura*, in Giovanna Ravelli, *Pratiche di educazione alla corporeità nella scuola d'infanzia*, op.cit., pag. 78.

che mette alla prova la maturità psicologica dell'insegnante e la capacità di saper gestire un rapporto interpersonale abbastanza profondo da guadagnare la fiducia dell'allievo ma abbastanza distante da non sovrapporsi a quello con le figure genitoriali.

Per raggiungere questo tipo di competenza, una formazione riflessiva, che porti l'insegnante ad avere coscienza e lavorare sulla propria dimensione psicologica, è fondamentale. Francesca Fava scrive:

Un educatore deve riconoscere il doppio piano presente in ogni tipo di comunicazione: la parte numerica, (il piano del contenuto) e quella analogica (il piano delle emozioni); inoltre deve saper osservare e interpretare la comunicazione non verbale. Essa infatti, per riportare le indicazioni di pragmatica della scuola di Palo Alto, comprende “le posizioni del corpo, i gesti, l'espressione del viso, le riflessioni della voce, il ritmo e la cadenza delle parole di ogni altra espressione non verbale, di cui l'organismo sia capace, come pure i segni di comunicazione presenti in ogni contesto in cui ha luogo un'interazione ed è determinante nello scambio perché accompagna, specifica, determina il contenuto e lo associa alla relazione [...] Un buon professionista impara a modulare comportamenti non verbali perché sa che questi ultimi sono fondamentali per veicolare emozioni e sono inoltre molto più efficaci delle parole [...] Le espressioni facciali, lo sguardo, la voce, i gesti delle mani e i movimenti del corpo non sono sempre consapevoli dell'emittente, (a meno che non abbia uno specchio di fronte o non sia un attore professionista, abituato a controllare la mimica): è dunque necessario un training specifico che il teatro può avviare per arrivare a conoscere questi preziosi canali. Le abilità comunicative verbali e non verbali devono seguire e possibilmente agire secondo quella che Condon e Ogston hanno chiamato auto sincronia (self-synchrony) [...] Saper comunicare con efficacia sentimenti, emozioni, stati d'animo vuol dire avere padronanza dei canali analogici e saper percepire i comportamenti e le emozioni degli altri... Da parte sua, il teatro, attraverso il suo peculiare percorso, aiuta l'operatore, ad entrare in relazione con i bambini poiché insieme a loro sperimenta l'esperienza creativa del fare, immaginare, creare che di per sé, facilita l'instaurarsi di legami affettivi, spontanei, intensi e profondi...⁸⁶

In questa sede formulerò una proposta operativa che riguardi l'espressione corporea dell'adulto, che fornisca indicazioni e chiavi di lettura per facilitare l'osservazione e la comprensione della comunicazione non-verbale nei bambini e per migliorare la qualità sia dell'ascolto che dell'interazione con essi.

L'osservazione delle componenti relative a tutti gli elementi costitutivi del linguaggio non verbale va letta secondo una doppia prospettiva: prima che sull'espressività dell'altro, l'osservazione va applicata su di sé stessi,

86 Francesca Fava, *Il teatro come metodo educativo*, Roma, Carrocci Faber, 2018, pag. 87-88.

partendo dalla consapevolezza del proprio corpo, dalle capacità espressive del proprio movimento e dalle caratteristiche degli scambi sul piano non verbale. Come accade nell'ambito delle pratiche teatrali, la ricerca pedagogica imposta come suo oggetto la *relazione* tra chi educa e chi è educato. Una vocazione alla *relazione*, in entrambe le discipline, è da intendersi come un avvicinarsi di conoscenze ed esperienze.

Come afferma Vincenza Costantino, in una relazione educativa, le due parti cedono sempre qualcosa per guadagnare qualcosa, in un riconoscimento reciproco del valore della relazione e del rischio emotivo che va affrontato⁸⁷. L'osservazione pedagogica richiede che si ponga attenzione a chi educa, a chi è educato e al processo che vede entrambi protagonisti. Questo si compie sia nella pratica educativa sia in quella di ricerca. La dimensione relazionale, oggetto dell'osservazione, va concepita come la coltivazione di un dialogo. Un dialogo sia con sé stessi che con chi si osserva in un continuo rimando di feedback.

L'osservazione non è una capacità innata. Se ne fossimo dotati naturalmente, ci consentirebbe di raccogliere gli stimoli derivanti dalla realtà esattamente come ci vengono presentati. Il frutto dell'osservazione, ciò che in ricerca chiamiamo il "dato empirico", è in realtà l'esito di una costruzione a cui si arriva attraverso l'elaborazione di passaggi ben precisi. Lo sguardo del ricercatore o del professionista che si occupa della prima infanzia è influenzato dall'insieme delle esperienze passate che, accumulandosi in modo più o meno disciplinato, indica cosa esplorare e su cosa fare ricerca. Da questo tipo di risorse si può trarre solo una conoscenza transitoria, poiché a sua volta queste conoscenze devono essere soggette a verifiche e giustificazioni date da successive osservazioni. In merito all'attività di indagine nella ricerca e nella pratica educativa, Dewey inserisce a pieno titolo, come parte integrante di un *pensare in forma riflessiva*, proprio l'osservazione. Di fondamentale importanza, nell'attività di osservazione, va collocato *il contesto* che fornisce

87 Cfr., Vincenza Costantino, *Teatro come esperienza pedagogica*, Roma, Anicia, 2015, pag.49.

un senso ai comportamenti e ne facilita la comprensione (*un asilo nido, una ludoteca, l'ambiente domestico e così via*).

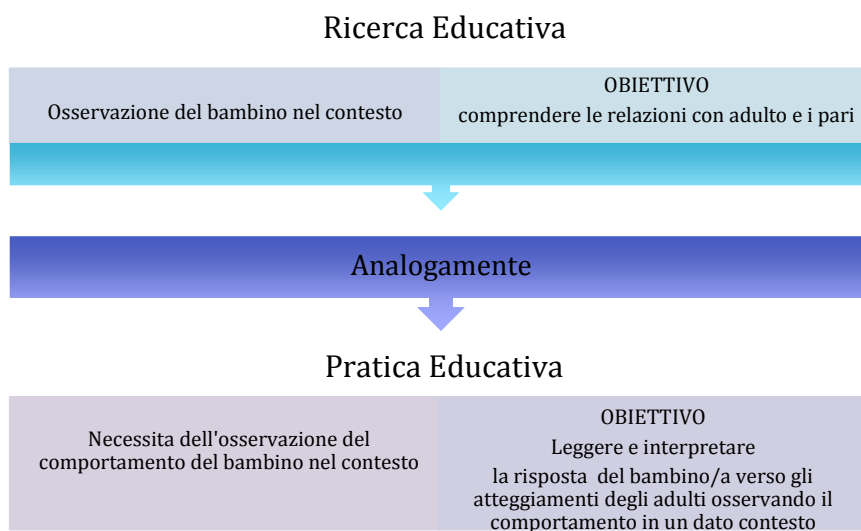


Figura 6

Spesso un gesto effettuato da un bambino può assumere un significato differente se riferito ad una specifica situazione sociale piuttosto che un'altra. Se un bambino chiude gli occhi non sappiamo se gioca o è veramente stanco: solamente il contesto e l'osservazione del bambino all'interno di esso ci può aiutare in tale distinzione, anche se non sempre tutta la situazione contestuale agevola e l'osservazione risulta esatta.

Secondo le riflessioni di Anna Bondioli, è possibile valutare una ricerca educativa analizzandone non soltanto procedure e finalità, ma anche il modo in cui, coerentemente con le modalità del progetto, l'insegnante riesce ad integrare la sua azione nel contesto, e ad adottarla per creare una relazione armonica con gli alunni.⁸⁸

Per fare questo, è importante esercitare il proprio ascolto tenendo conto della differenza dei punti di vista tra insegnanti, alunni e altre persone coinvolte.

⁸⁸ Cfr., Anna Bondioli, *L'osservazione: avvertenze per l'uso nella ricerca e nella pratica educativa coi bambini piccoli*, in Anna Bondioli e Donatella Savio (a cura di), *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli insegnanti*, Parma, Edizioni Junior, 2017, p. 52, 53.

Per dimostrarlo, ella cita il caso di una ricerca documentata da N.R.King⁸⁹. In quattro sezioni di un asilo americano viene chiesto a bambini e insegnanti di dividere in una tabella, tra “gioco” e “lavoro”, varie attività educative. Mentre gli adulti consideravano il gioco come una qualsiasi attività che potesse provocare piacere ai bambini, gli alunni considerarono come gioco qualsiasi attività spontanea che potevano intraprendere in libertà. Per questo motivo, le tabelle compilate dagli adulti e quelle compilate dai bambini risultavano molto diverse.

Nell’atto osservativo la figura dell’osservatore ha una posizione ben precisa: non può estraniarsi da ciò che osserva e ne diverrà parte integrante⁹⁰.

L’osservazione in campo pedagogico prende il suo avvio dalla specificità dell’oggetto osservato ovvero il *problema* che emerge dall’osservazione e che ci si prefigge di affrontare. Su questo punto ritorna anche Gaetano Oliva, che si occupa di pedagogia teatrale. Secondo il prof. Oliva, teorizzare traendo i propri dati dall’osservazione degli alunni, interagendo con essi, guadagnerà pratiche educative maggiormente affidabili perché prenderanno le mosse dall’accertamento fattuale dei bisogni dei bambini coinvolti; l’unico spunto veramente affidabile da cui partire per strutturare un progetto.⁹¹

L’osservazione in campo pedagogico è un tema che viene considerato sotto aspetti diversi da diversi pedagoghi che vi si sono interessati. Il punto di vista di Dewey è quello più vicino alla metodologia della ricerca teatrale. Secondo il pedagogista americano, la condizione nella quale l’intuizione e l’impulso conoscitivo si possono trasformare in desiderio e presupposto per l’azione

89 Cfr., N.R. King, *Play and the culture of childhood*, in G. Fein, M. Rivkin (Eds.), *The young child at play*, Washington, National Association for the Education of Young Children, pp. 29-41.

90 Come si diceva, secondo un approccio sistemico colui che osserva compie dei tagli nel fluire dell’esperienza che non sempre coincidono con quello dei soggetti osservati l’atto stesso di delimitare il sistema osservandolo contribuisce a costruirlo. Pensiamo ad esempio ad osservazioni compiute dai ricercatori in un contesto educativo ad intervalli distanziati di 30 minuti ciascuno per cogliere il livello di attenzione degli allievi in classe. Il ritmo temporale dei ricercatori appare ben diverso da quello che, secondo gli insegnanti, caratterizza la giornata educativa. Ciascuno dei due, ricercatore e insegnante, osserva mediante una prospettiva e un proprio “taglio” (Anna Bondioli, *L’osservazione: avvertenze per l’uso nella ricerca e nella pratica educativa coi bambini piccoli*, op.cit., pag. 49).

91 Cfr., Gaetano Oliva, *Educazione alla teatralità: il gioco drammatico*, Arona (NO), Editore XY.IT, 2010, p. 278.

rimane nelle esperienze della vita quotidiana.⁹² Nella pratica dei laboratori teatrali, chi guida il processo di formazione deve selezionare le esperienze costruttive e quale senso deve avere il processo di osservazione. Diventa quindi necessario...

“[...] lo svolgimento ordinato verso l’espansione e l’organizzazione del sapere attraverso l’esperienza [...]. È più difficile rendersi conto dello sfondo dell’esperienza dell’individuo e più gravoso scoprire [...] come si potrà dirigere il sapere già contenuto nell’esperienza presente verso orizzonti più larghi e in forme meglio organizzate. È erroneo supporre che il principio che ogni esperienza avvia a qualcosa di diverso sia adeguatamente soddisfatto con il dare agli alunni delle nuove esperienze. Forse acquistano maggiore perizia e facilità per il fatto di manipolare cose che sono già loro familiari? È dunque essenziale che i nuovi oggetti ed eventi siano intellettualmente riferiti a quelli delle esperienze precedenti, il che significa che ci deve essere qualche progresso nella consapevole articolazione di fatti e idee.”⁹³

Un’osservazione del contesto e della relazione, condotta con un atteggiamento libero da preconcetti e intenzioni di controllo, può portare ad interrogarci su quali problematiche possano emergere tra contingenze dovute al contesto e a varie circostanze che possono sorgere in ambito relazionale.

Da queste riflessioni, possono nascere nuove prospettive e nuove proposte di azione, che possono allargare l’orizzonte di possibili iniziative future.⁹⁴

In ambito educativo, [...] il teatro è stato considerato uno strumento da impiegare nella logica dell’apprendimento già da diversi secoli, ma è solo nel Novecento che si iniziano a prendere in considerazione i nessi fondamentali che legano il processo drammatico allo sviluppo della persona. L’attività teatrale è stata, quindi riconosciuta in una nuova dimensione: quella dell’area della sperimentazione creativa delle potenzialità umane delle persone [...] Non solo, quindi, essa ha un valore rispetto all’apprendimento che viene sostenuto dalle capacità logiche, narrative e di orientamento spazio-temporale attivate dal teatro, ma soprattutto, rispetto alla costruzione di un sano equilibrio emotivo e relazionale e di un sistema di valori fondato sul rispetto della persona, sulla cooperazione e sulla tolleranza. Questi ultimi aspetti sono di grande rilevanza soprattutto nell’ambito della formazione degli adulti. La finalità di questi processi è di consentire alle persone di riattraversare in modo creativo la propria condizione all’interno di un qualsiasi contesto. In una galassia di esperienze che si possono compiere attraverso l’attività teatrale, l’attenzione principale è spesso rivolta all’aspetto della testimonianza di quanto si è prodotto a livello di

92 “...l’esercizio dell’osservazione è una condizione della trasformazione dell’impulso in proposito. Così al segnale di un passaggio a livello ci dobbiamo fermare, guardare, ascoltare” (John Dewey, *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014, p. 58.)

93 J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014, pag. 67.

94 “Considerare quello che è già stato acquisito non già come un possesso statico, ma come uno strumento per aprire nuovi campi, i quali esigono nuovi sforzi dai poteri dell’osservazione e dall’intelligente uso della memoria.” (Francesca Fava, *Il teatro come metodo educativo*, Roma, Carrocci Faber, 2018, p. 68).

rappresentazione teatrale, ma è abbastanza evidente che in esse, quando condotte con onestà e consapevolezza, è fortemente presente una ricaduta sulla crescita della persona in termini di autostima e di capacità relazionali.⁹⁵

⁹⁵ Maria Buccolo, Silvia Mongili, Elisabetta Tonon, *Teatro e Formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*, Milano, FrancoAngeli, 2012, p. 31.

A beneficiare dei risultati che si possono ottenere nelle competenze comunicativo-relazionali attraverso l'esperienza teatrale sono soprattutto i bambini, in un'età compresa tra gli 0 e i 6 anni. Attraverso le pratiche di espressione corporea del training attoriale, essi vengono impegnati nella ricerca e nella scoperta delle loro potenzialità e dei loro interessi affinché il loro obiettivo di apprendimento diventi la realizzazione delle proprie capacità e la relazione con l'altro e con il gruppo.

La parola *teatro*, comunemente, intende il luogo dove le rappresentazioni vengono messe in atto dagli attori e assistite da un pubblico. In questo saggio, definiamo con lo stesso termine la disciplina dalla quale il gioco drammatico prende le mosse. Contrariamente a quanto il termine suggerisce all'immaginario comune, come suggerisce Luigi Dotti, il teatro “non è la rappresentazione, né il luogo ove essa viene effettuata, ma il guardare qualcosa, l'insieme degli sguardi focalizzato su un evento che si sta realizzando nel qui ed ora”⁹⁶.

Come il teatro da palcoscenico vive della relazione tra attori e pubblico, il teatro didattico vive della relazione tra insegnante ed alunni, e tra gli alunni uno con l'altro. La relazione tra di essi diviene tanto più intensa quanto la messa in scena diventa più intensa, e riesce a coinvolgere maggiormente i partecipanti. Grotowski ed Eugenio Barba, protagonisti del teatro contemporaneo, hanno teorizzato uno di quei concetti che ha reso il teatro un possibile dispositivo per la formazione umana con una forte dominante partecipativa e quindi relazionale: il teatro non è finzione, il teatro è vita. Il teatro è il luogo dove si integrano vissuti corporei e narrazione, che diviene *momento di incontro* durante il quale ritrovarsi per dare voce al proprio vissuto.

⁹⁶ Luigi Dotti, *Lo psicodramma dei bambini*, Milano, FrancoAngeli, p. 36.

Le pratiche teatrali nella scuola non andrebbero adottate come insieme di tecniche didattiche o esercizi di una disciplina specifica tra le altre, ma come metodo educativo che aiuti i soggetti e i gruppi a cui viene applicato a far emergere le proprie potenzialità espressive a beneficio della pratica di tutte le materie tradizionali.

Negli ultimi anni, grazie agli approcci neuro-didattici⁹⁷, i sistemi di apprendimento basati su discipline come la biodanza, la danzavivimentoterapia, la drammaterapia, non sono rimasti confinati nel settore riabilitativo e terapeutico, (settori che hanno avuto maggiore attenzione prima dell'ultimo ventennio) ma sono stati sperimentati anche all'interno degli ambiti educativi e scolastici, dando inizio ad una proficua collaborazione fra gli aspetti pedagogici del teatro e la professione educativa.

Nei primi anni del Ventunesimo Secolo, è possibile riscontrare un aumento esponenziale dell'interesse verso sperimentazioni ed attività di ricerca volte a indagare e valutare : l'efficacia di strumenti didattico-pedagogico di tipo artistico (in ogni loro forma espressiva); la loro capacità di offrire una valenza educativa orientata verso lo sviluppo di un corretto equilibrio psico/fisico; quali forme e sistemi di apprendimento basati su tali approcci artistico/espressivi stimolano correttamente emozioni con valore positivo, mettendo al centro la corporeità come medium tra sé e il mondo.⁹⁸

97 “Attraverso un approccio neuro-didattico della ricerca, corpo e movimento sono stati riconosciuti come acceleratori dei processi di apprendimento umano (Sibilio M., *Lo Sport come percorso educativo: attività sportive e forme intellettive*, Alfredo Guida editore, Napoli, 2005, p. 5) in quanto itinerari apprenditivi elettivi nei quali “... le informazioni con una colorazione emozionale non trovano però solo più facilmente le strade per la memoria a lungo termine, ma restano anche pronte per essere richiamate ...” (Friedrich G., Preiss G., *Insegnare con la testa* in rivista *Mente e Cervello*, Milano, n° 3 mag-giu 2003, pp. 29-30). Grazie a numerose ricerche e studi sui temi della corporeità e del movimento si affermano anche due grandi aree di interesse: le intelligenze multiple e la valorizzazione del ruolo delle emozioni nell'apprendimento [...].” (Roberta Rosa, Tiziana Vita, *Corporeità, affettività, emozione e Cognizione nei processi di apprendimento*, in *Giornale Italiano di Educazione Alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, Vol. 1, Issue 3, 2018, pag.24 <https://doi.org/10.32043/gsd.v0i3.27>)

98 Per un ulteriore approfondimento sul rapporto fra teatro e neuro-didattica si possono consultare i contributi: Giuseppa Compagno, *La componente neurodidattica del Teatro Educativo*, in *Drama teaching design*, Lecce, PensaMultiMedia, 2019, pp.58-64; Pier Cesare Rivoltella, *Corpi in situ-azione . Presupposti neuroscientifici e drammaturgici dell'insegnamento*, in *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*, Brescia, Scholè, 2021, pp.199-2013; Franca Bonato, *Le emozioni*, in *Emozioni sulla scena. Educazione emotiva e teatro*, Trento, Erickson, 2016, pp.14-32; Franca Bonato, *Il teatro educativo: una nuova pedagogia delle emozioni*, in *Emozioni sulla scena. Educazione*

Il teatro per i bambini dovrebbe essere inserito nella scuola come modello di pratica riflessiva in educazione e nella didattica.

[...] L'esperienza di teatro diventa necessaria all'educazione quando sostiene le alunne e gli alunni a elaborare consapevolezza di sé, abilità sociali, padronanza di sé, motivazioni, empatia, intelligenza emotiva, intelligenza cognitiva, spirito di iniziativa e collaborazione. Teatro ed educazione (artisti e educatori) possono essere, insomma, oggi più di ieri, gli interpreti di una prospettiva pedagogica innovativa, offrendo l'opportunità di ripensare i percorsi e gli strumenti della programmazione didattica. Tale confronto e complicità progettuale diventano essenziali proprio oggi (epoca nella quale ci troviamo tutti a fare i conti con una società sempre più complessa, in cui il tempo dei bambini e delle bambine, spesso riempito da piccole e grandi manipolazioni indirizzate a omologare i bisogni, i consumi e ad imporre loro insensati modelli di comportamento che li guidano a scimmiettare immagini e comportamenti tanto banali quanto attrattivi), in quanto è sempre più difficile una relazione edificata su una comunicazione *corpo a corpo*, costruita sull'esperienza della conoscenza diretta e dunque fondata sul fare, immaginare, sperimentare e creare.⁹⁹

I presupposti teorico-metodologici delle pratiche educative teatrali sono: l'accettazione del soggetto e dei soggetti così come sono; lo sviluppo della relazione educativa insegnante-studente come tramite di comunicazione di contenuti; la natura dinamica della procedura didattica, che è flessibile e si presta a variare in rapporto alla natura delle osservazioni compiute dagli insegnanti e alle caratteristiche del confronto tra soggetti coinvolti, contesto e obiettivi raggiunti.¹⁰⁰

I fondamentali elementi che permettono la traduzione in atto del metodo teatrale sono il coinvolgimento della classe e la capacità dell'insegnante di creare quella situazione affettiva ed emozionale che favorisce la collaborazione tra gli allievi, e quindi la socializzazione e l'atteggiamento positivo verso l'apprendimento. È anche necessaria l'abilità dell'insegnante nello scegliere e applicare la forma di mediazione didattica più adeguata a rendere più semplice lo sviluppo dell'attenzione degli studenti. Quest'ultima virtù aiuta l'insegnante a dare senso e valore alla relazione educativa con gli allievi. Per questo, egli deve possedere buone competenze sia nell'ambito della comunicazione, sia nel campo della didattica, per valorizzare la

emotiva e teatro, Trento, Erickson, 2016, pp.81-131; Francesca Fava, *Il laboratorio teatrale come metodo formativo nelle Medical Humanities*, in *Il teatro come metodo educativo*, Roma, CarocciFaber, 2018, pp.15-34.

99 Fabrizio Cassanelli, *Teatro in educazione*, Pisa, Edizioni ETS, 2017, p. 13.

100 Ivi, p. 53.

materia, le abilità degli allievi, il contesto educativo. Le risorse che la sperimentazione teatrale può mettere in campo sono molteplici.

Sul piano relazionale: una forte componente motivazionale e di piacere, coinvolgimento emozionale sia per i docenti che per gli alunni, consolidamento delle relazioni all'interno della classe, sviluppo dell'empatia.

Sul piano personale: sviluppo di una consapevolezza delle proprie potenzialità psico-corporee, sviluppo di competenze sui codici comunicativi verbali e non verbali, un'esperienza di integrazione tra esperienza, pensiero, emozioni.¹⁰¹

Miglioramento delle capacità di apprendimento: l'esercizio di pensiero critico, riflessione, abilità di *problem solving*, lo sviluppo di un modo personale e creativo per approcciare le situazioni la sperimentazione diretta di concetti complessi attraverso situazioni ed eventi, lo sviluppo di una costruzione collettiva e condivisa di significati.

101 "Discutere di processi cognitivi rivolti verso l'esterno implica approdare a un punto in cui avere una rappresentazione della realtà significa disporre di un modello dello stimolo al servizio dell'azione, con conseguente possibilità di strutturare anche il mondo interno. In riferimento ai processi diretti al mondo interiore, ad esempio risulta particolarmente interessante attuale la declinazione *embodied* del vissuto emozionale. Recenti teorie hanno elaborato l'espressione *embodied emotion* proprio per veicolare l'idea che la percezione e il pensiero di un'emozione comportano la riattivazione esperienziale della stessa tanto ai livelli percettivo e cognitivo quanto ai livelli motorio e somato - viscerale. Secondo uno degli assunti cardine dell'*embodied cognition*, dunque, la conoscenza inizia con la percezione: è da questa infatti che proviene la base dati da cui, operando a diversi livelli, emergono categorie, vengono dedotte regole e nascono i concetti, anche quelli apparentemente più astratti." (Massimiliano Palmiero e Maria Cristina Borsellino, *Arte e creatività*, in *Embodied Cognition. Comprendere la mente incarnata*, Fano(PU), Aras, 2014, p.184)

1. IL TEATRO CON I PICCOLISSIMI

Secondo un principio teorico-metodologico, il teatro, nello specifico il training per l'espressione corporea, dovrebbe essere un gioco a misura di bambino progettato in rapporto all'età evolutiva.

Giocare al teatro rafforza la qualità della progettazione educativa, aumenta ed arricchisce le opportunità offerte al bambino, perché interessa aree fondamentali per lo sviluppo infantile. In particolare, per quanto riguarda l'area cognitiva, si spazia dall'acquisizione della permanenza dell'oggetto (Cucù, nascondere e ritrovare), alla gestione dell'ansia di separazione (rivivere il saluto del mattino); dal sostegno del gioco differito, imitativo, pre-simbolico (evocare la mamma che va a fare la spesa, dare la pappa al compagno), allo sviluppo del linguaggio verbale collegato a quello non verbale. Allo stesso modo viene toccata l'area relazionale e affettiva: fare teatro diventa occasione per rafforzare il riconoscimento e il rispetto di rituali semplici e di regole riferite al gruppo dei compagni (condividere oggetti o attendere il proprio turno per avere l'oggetto desiderato), così come facilita l'espressione di emozioni e pulsioni, che con l'aiuto dell'adulto il bambino riesce a canalizzare e controllare.¹⁰²

Tra le varie circostanze nella vita di un bambino, l'educazione alla corporeità attraverso le pratiche di espressione corporea teatrale, può offrire molte risorse per il primo, delicato momento della crescita: il momento in cui esce per la prima volta da casa per entrare in un asilo nido. Quel giorno, il bambino sarà per la prima volta separato dai genitori e dalla propria casa, per conoscere persone e ambienti totalmente nuovi. L'asilo nido rappresenta per il nuovo arrivato un mondo di nuovi stimoli: scopre nel proprio corpo le risorse per muoversi e scopre nel gioco l'attività che unisce fantasia e espressività per affrontare situazioni nuove. Le attività basate su giochi di espressione corporea di tipo teatrale uniscono entrambe queste nuove risorse, e possono aiutare il bambino a sfruttare le proprie capacità per entrare in relazione con sé stesso e con gli altri, usando il suo corpo, la sua mente, le sue espressioni del viso in maniera equilibrata.

Il piacere del gioco dipende molto dal fatto che non si sa dove si andrà a finire, che i copioni hanno trame molto larghe. È necessario che l'adulto si metta in sintonia con le emozioni circolanti, trasmetta ai bambini che le ha comprese e le accetta, sottolinei con i gesti e la voce la sua partecipazione attiva e

102 Raffaella Santini, *Il bambino protagonista del fare teatro*, in Marco Bricco, *Fare teatro al nido*, Milano, FrancoAngeli, 2017, p.20-21.

coinvolta, condividendo sia il piacere dell'immaginazione sia le emozioni suscitate.¹⁰³

Durante i giochi di espressione corporea teatrale, il bambino può fare esperienza diretta di molte emozioni nuove, che può esprimere in modo diretto. Sentendosi protagonisti e costruttori di una *performance* che ha per protagonista il corpo, i bambini attivano la loro creatività e sperimentano direttamente l'effetto delle loro emozioni, sia su sé stessi che sugli altri. “La semplicità del gesto e del movimento del bambino è quell'innato “senso mimico” a cui l'attore è invitato ad attingere per dare umanità a un'azione o a un oggetto”¹⁰⁴

Ma l'adulto non può prendere parte all'attività in maniera passiva: l'attività del gioco teatrale dovrà essere allestita per sottolineare l'atmosfera emotiva creata dalle espressioni corporee dei bambini e farli riflettere su ciò che stanno costruendo, utilizzando il corpo e tutte le sue possibilità espressive (ovvero parole con tonalità e modulazione del “corpo” voce, controllare l'intenzionalità dei gesti, delle azioni). In tal modo l'adulto potrà mantenere vivo in loro l'interesse e favorire anche una delle più importanti funzioni dell'educazione, quella che nello psicodramma, nella drammaterapia e in molte altre metodologie teatrali viene chiamata *la funzione di rispecchiamento*¹⁰⁵: è un rimando costante della propria immagine di adulto, ai bambini. La funzione *di rispecchiamento* li aiuta a comprendere sé stessi,

103 Maria Mattioli, *L'esperienza teatrale per rafforzare lo stile educativo*, in Marco Bricco, *Fare teatro al nido*, Milano, FrancoAngeli, 2017, p.15.

104 Federica Festa, *Fare teatro con i piccolissimi. Laboratori teatrali con persone di due e tre anni*, Roma, Dino Audino, 2020, p. 19.

105 “Il rispecchiamento è l'unica delle funzioni che non può essere realizzata in modo attivo si può essere occasione di identificazione per l'altro (la maggior parte delle volte non intenzionalmente) ma il processo di rispecchiamento parte dalla persona, che ritrova in un altro essere umano qualcosa di simile (o parzialmente simile) a sé. Un rispecchiamento non può essere imposto. Questo discorso vale particolarmente per l'infanzia. La storia dell'educazione costellata di interventi ed atteggiamenti volti a proporre o imporre modelli di identificazione. Il bambino come speranza o sogno in un futuro migliore il bambino come fotocopia del modello adulto [...] Pur con queste doverose premesse il rispecchiamento gioca un ruolo fondamentale nella costruzione del sé ed assolve ad alcune funzioni importanti. Innanzitutto, dal punto di vista dell'adulto, è necessario essere coscienti che si può essere il luogo di possibili identificazioni per il bambino; questo rimanda ai concetti di responsabilità, di rispetto e di non abuso dell'infanzia. La consapevolezza di quali identificazioni potenzialmente l'adulto sollecita è per tanto importante vale in questo caso la massima che si può insegnare *quello che si è* piuttosto che *quello che si sa*. Il rispecchiamento sano facilita la conoscenza di sé attraverso l'altro; consente di ritrovare riconoscere nell'altro parti di sé attuando un processo di conferma di sé attraverso la relazione” (Luigi Dotti, *Lo psicodramma dei bambini*, Milano, FrancoAngeli, 2002, op. cit., p. 53.)

a rivedersi per trovare conferma del proprio sé. Franca Bonato, pedagoga e regista teatrale, a tale proposito aggiunge: “Si coltiva l’arte del sentire in un atteggiamento da parte dell’educatore di tipo empatico: stare in prossimità dei bambini, facendo proprie le emozioni e lo sguardo che hanno su ciò che accade, consente di trovare insieme risposte e soluzioni nuove e soddisfacenti per tutti”¹⁰⁶.

Anche Franca Bonato interviene sul concetto di rispecchiamento nel suo saggio *Emozioni in scena* e lo lega all’importanza di educare, attraverso le pratiche di gioco-teatro, il lato affettivo-emozionale ma soprattutto di creare quella dimensione empatica tra adulto e bambino che si concretizza attraverso le azioni espressive del corpo.

Bonato scrive che il rispecchiamento di tipo emotivo coinvolge l’azione del corpo all’interno dei percorsi di quello che lei definisce “alfabetizzazione emotiva”, e pone l’attenzione su tre elementi: azione, re-azione e rispecchiamento. Questi fattori vengono così descritti:

- azione: coinvolgimento necessario del corpo emotivo- espressivo;
- re-azione emotiva: dimensione che si realizza sia nell’io attore che esprime le proprie emozioni sia nell’io osservatore che, vedendo l’altro, ritrova parti di sé. Un Te.
- rispecchiamento: necessita di un contesto intersoggettivo.

In tale prospettiva l’esperienza palcoscenico quale processo di alfabetizzazione emotiva si delinea come un contesto che deve prevedere l’azione del corpo emotivo-espressivo per rivolgere una particolare attenzione al non verbale, canale privilegiato per fare emergere intuizioni e nuove valutazioni emotive; l’attenzione alla re- azione per comprendere meglio il significato emotivo dell’azione espressiva, agita o vista agire, e sviluppare consapevolezza riguardo al cosa, come e perché succede; il rispecchiamento, prospettiva che si realizza nella polarità io/tu e io/noi, per produrre relazioni positive che sviluppino senso di intimità, coinvolgimento e condivisione emotiva.¹⁰⁷

L’operatrice teatrale Festa, le pedagoge Mattioli e Santini Naccari¹⁰⁸ nelle loro pubblicazioni sul teatro al Nido sottolineano il fatto che, poiché

106 Maria Mattioli, *L’esperienza teatrale per rafforzare lo stile educativo*, in Marco Bricco, *Fare teatro al nido*, Milano, FrancoAngeli, 2017, p.15.

107 Franca Bonato, *Emozioni in scena*, Trento, Erickson, 2016, p.68-69.

108 Cfr. Federica Festa, *Fare teatro con i piccolissimi. Laboratori teatrali con persone di due e tre anni*, Roma, Dino Audino, 2020; Maria Mattioli, *L’esperienza teatrale per rafforzare lo stile educativo*, in Marco Bricco, *Fare teatro al nido*, Milano, FrancoAngeli, 2017; Raffaella Santini, *Il bambino protagonista del fare teatro*, in Marco Bricco, *Fare teatro al nido*, Milano FrancoAngeli, 2017; Alba G.A. Naccari, *Crescere danzando. La pedagogia*

l'esperienza teatrale viene condotta come esercizio di gruppo, il bambino di un asilo nido può confrontare le sue sensazioni e la sua espressività con le reazioni e i gesti degli altri bambini, sviluppando una maggiore coscienza delle emozioni degli altri e dei modi non verbali di comunicare il proprio stato interiore. Tutto questo in una situazione di assoluto non-giudizio, nella quale il bambino può immergersi nel gioco ed esprimersi libero, senza essere influenzato; una situazione nella quale può essere educato ad ascoltare ed essere ascoltato, ad osservare ed essere osservato. Ci sembra pertinente l'intervento di Raffaella Santini riguardo al teatro svolto al Nido

[...] un teatro che nasca dal bisogno di una comunità, di raccontare se stessa e, attraverso tale racconto, si misuri con la realtà che la circonda, con i desideri e le parole di ognuno, in un processo nel quale il teatro stesso diventi uno strumento prezioso per confrontarsi con il mondo, con i propri simili, con le proprie conoscenze e le proprie emozioni, quasi fosse un piccolo allenamento alla vita. È questa, un'idea di teatro che rimanda alle origini del teatro stesso. Un teatro spesso molto distante dai modelli culturali oggi prevalenti, probabilmente lontano da preoccupazioni formali o estetiche, che finisce per tenere conto non tanto della coerenza dell'impianto narrativo complessivo quanto, piuttosto di elementi come la relazione o la forza delle emozioni condivise dall'intera collettività. Un teatro dove non ci sono ruoli da rispettare rigidamente, prima di tutto quelli fra attori e pubblico, ma dove conta entrare nell'esperienza.¹⁰⁹

della mediazione corporea nel corso della vita, tra narrazione, immaginazione e danzamentoterapia, Milano, FrancoAngeli, 2022.

109 Raffaella Santini, *Ipotesi per un teatro a misura di nido: presupposti teorici, riflessioni metodologiche e scelte dei contenuti*, in Marco Bricco, *Fare teatro al nido*, Milano, op.cit., p. 22-23.

2. IL TEATRO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA: GIOCO DRAMMATICO

Qualunque esperienza teatrale inserita nella prospettiva del *lifelong learning*, al di là del ruolo nella quale viene intrapresa, se quello di semplice spettatore o partecipante nei laboratori; regista-educatore, form-attore o attore-insegnante protagonista nell'esperienza del palcoscenico scolastico. In ognuno di questi ruoli, chi partecipa recupera un percorso di vicinanza con una delle esperienze fondamentali nella vita di ogni essere umano: il gioco.

Come ricordano Laura Formenti e Ivano Gamelli, "Giocare significa aprire una parentesi spazio-temporale che ci libera "dall'incantesimo" della programmazione"¹¹⁰.

Parlando di teatro, parliamo nello specifico di *gioco drammatico*, quell'esperienza in cui si scopre e si evolve in positivo la propria interiorità e si avvera la relazione io-altro.

Il gioco della sperimentazione teatrale solitamente prevede una trama impostata e ruoli già previsti, ma può capitare che siano degli avvenimenti di vita quotidiana o argomenti attinenti al vissuto del bambino a diventare spunto per un'attività. In questo caso, parliamo di drammatizzazione. Il termine *drammatizzazione* è quell'azione per cui più persone interagiscono creando una storia comune, o *dramma*.¹¹¹ In una drammatizzazione, sia essa fondata su una storia conosciuta o inventata sul momento, un dramma viene rappresentato secondo caratteristiche e regole socialmente condivise.

Come metodologia didattica, la drammatizzazione richiede l'adozione di diverse tecniche da parte dell'insegnante, che diventa motivatore ed animatore del dramma. Il risultato di un'attività di drammatizzazione non è il successo di una rappresentazione esteticamente gradevole, ma la qualità della relazione che i partecipanti realizzano tra di loro e la comprensione di loro stessi che ognuno di loro riesce a sviluppare.

¹¹⁰ Laura Formenti, Ivano Gamelli, *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1998, p. 20.

¹¹¹ Luigi Dotti, *Lo psicodramma dei bambini*, Milano, FrancoAngeli, 2002, p. 34.

La caratteristica principale della sperimentazione teatrale è quella di coinvolgere il bambino in un gioco che sappia attrarlo e divertirlo, ma che possa al tempo stesso metterlo in contatto con una rete di significati utili per comprendere sé stesso, le sue emozioni, la sua personalità.¹¹²

La sperimentazione teatrale comprende anche una dimensione di gioco simbolico. In ogni gioco simbolico, una rappresentazione o un movimento sono tutti creati per alludere ad un altro elemento o ad un altro fenomeno, a volte presente nel contesto in cui viene rappresentato, altre volte assente. In questa particolare situazione, azioni o oggetti presenti in un contesto vengono separati da esso, acquisendo una funzione atipica. Si tratta del famoso gioco da bambini che inizia con la proposta “Facciamo finta di essere...”

In una condizione meno guidata dall’adulto del gioco drammatico, nel gioco simbolico il contesto e le sue dinamiche sono determinate dialetticamente da ognuno dei suoi partecipanti. Grazie alla maggiore libertà di azione, all’interno del gioco simbolico i bambini possono sviluppare maggiormente la loro immaginazione e ampliare la possibilità di integrarvi informazioni, abilità motorie, espressività emotive, abilità relazionali. Il filo rosso che lega l’insieme di gesti, parole, versi, comportamenti che possono essere inglobati in un gioco simbolico è una rete di metafore legate da una logica di tipo analogico. Man mano che il bambino cresce, da una fase nella quale costruisce da sé la propria rete di metafore, passa a quella che inizia dai tre ai sei anni, nella quale costituisce giochi simbolici prendendo spunto anche da contenuti socialmente condivisi che ha imparato a conoscere.

Nell’ambito del gioco drammatico, il bambino vive la scuola come un ambiente coinvolgente e positivo, dove l’attività didattica stimola la relazione con gli altri e la curiosità verso il mondo, oltre all’abilità di creare e di

¹¹² Da Gardner, con le sue teorie sulla pluralità delle intelligenze, la comunità scientifica negli ultimi venti anni ha offerto una originale lettura sulle diverse forme della cognizione umana, riconoscendo che tutte le forme intellettive che caratterizzano l’uomo, possono avere luogo, possibilità espressive e di relazione con l’ambiente esterno, solo grazie alla dimensione corporea. Il teatro in didattica e nei percorsi di formazione mette in pratica tutto questo cambiando così il rapporto tra persona e apprendimento, la relazione che intercorre tra corporeità e meccanismi cognitivi (Embodied Cognition), riuscendo ad inserirsi in una nuova prospettiva educativo-formativa quale quella della neuro-didattica. Cfr, Giuseppa Compagno, Floriana Di Gesù, Neurodidattica, lingua e apprendimenti, Roma Aracne,2013; Cfr.; Howard Gardner, Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento, Trento, Centro Studi Erickson,2005

immaginare e alla libertà di esprimere sé stesso superando timidezze e paure dell'altro.

Il potere dei simboli e dei rituali che il gioco drammatico svela a chi ne è coinvolto possiede l'ulteriore virtù di aiutare il bambino a interpretare la realtà che lo circonda e ad interagire con essa. Nel momento del gioco, l'insegnante deve intervenire soltanto ove necessario per far rispettare le regole che lo permettono, e deve garantire una relazione armonica tra gli alunni partecipanti e coinvolgerli nello svolgere le consegne che forniscono al gioco uno scopo da raggiungere, offrendo al bambino stimoli e informazioni utili per immergersi ancora di più nel contesto. Stimolando oltre agli aspetti cognitivi anche quegli aspetti razionali così trascurati nel corso del percorso didattico ordinario, il gioco drammatico può favorire una crescita integrale del bambino. Lo svolgimento del gioco drammatico in cui consiste la sperimentazione teatrale prevede delle regole precise, che assegnano un ruolo ad ogni bambino e regolano l'interazione tra i partecipanti e la coerenza di senso dell'attività.

In un gioco drammatico, una volta deciso il proprio ruolo, ogni bambino deve rimanervi fedele e seguirlo con intensità. Ciò gli consente di immergersi fino in fondo nella finzione teatrale che lo spinge ad accedere ad una realtà diversa da quella quotidiana. In questa finzione, sperimenta un piccolo sdoppiamento di personalità: rimane sé stesso, pur interpretando la maschera che gli è assegnata. Ciò gli permette di fare esperienza, anche in età giovanissima, della diversità di persone e di punti di vista dai quali può essere osservata e vissuta una stessa situazione: a seconda del punto di vista adottato, e dell'intensità con cui viene interpretato, il bambino comprende una propria capacità di intervenire per determinare il flusso degli avvenimenti presenti, legando le proprie azioni a quelle degli altri partecipanti al gioco.

La relazione con gli altri personaggi, che, insieme a lui, creano l'armonia del contesto, costituisce il limite alla spontaneità del bambino in un'attività organizzata che ha come scopo insegnargli a sfruttare la propria libertà espressiva. Cercando un equilibrio tra la propria possibilità di esprimersi e quella degli altri, il bambino impara in maniera più diretta e armonica un

modello di relazione con gli altri da cui può prendere esempi utili per le future relazioni sociali e amicali.

Il coinvolgimento nella sperimentazione teatrale e l'armonia e il rispetto del ruolo degli altri che si imparano nel corso delle attività, permettono al bambino di vivere la scuola in maniera più dinamica, sviluppando la propria curiosità e un atteggiamento positivo e costruttivo verso gli stimoli che gli vengono proposti. Del resto, lo scopo della sperimentazione teatrale è quello di sviluppare un coinvolgimento nel gioco, per poi convertirlo in un atteggiamento positivo che consente al bambino di interpretare la realtà e intervenire in essa per raggiungere i propri scopi.

Se il linguaggio delle materie di studio è quello verbale, scritto o parlato, il linguaggio del gioco teatrale è quello dei movimenti, degli atteggiamenti e dell'azione; una serie di movimenti che nascono spontaneamente da vicende quotidiane e che, legati tra di loro, creano sequenze ordinate di movimenti intenzionali. Nella realtà del gioco drammatico, il tempo non è quello di un passato leggendario come nelle fiabe, ma di un presente a metà tra realtà e immaginazione; una realtà fantastica che nelle sue metafore e nel suo coinvolgimento arriva ad aiutarci ad interpretare la realtà di ogni giorno.

Il gioco drammatico consiste prevalentemente in questa serie di attività pratiche:

- 1) giochi espressivi: interpretazione di emozioni e stati d'animo con movimenti del corpo o espressioni del viso;
- 2) giochi imitativi: interpretazione secondo il proprio punto di vista fingendo di essere un animale, un cowboy al galoppo e così via;
- 3) giochi interpretativi: impersonare un personaggio o qualcuno di reale.

Naturalmente, i requisiti fondamentali per intraprendere un gioco drammatico sono un'elementare capacità di controllo del movimento e delle posture del corpo e una minima attitudine al rapporto con gli altri bambini. Il gioco drammatico è un'attività teatrale ma presenta delle caratteristiche differenti dal teatro; esso può essere definito come un'attività di rappresentazione immaginata da un autore e interpretata da un attore. Il gioco drammatico si presenta invece come una specifica attività educativo/didattica presentata ai

bambini sotto forma di gioco. Gaetano Oliva sottolinea l'importanza della forma giocosa nell'attività drammatica

“Questa caratteristica è l'aspetto fondamentale dell'attività che riesce a coinvolgere l'interesse e l'azione del bambino, essendo per lui lo strumento principale per conoscere il mondo e sé stesso. Il gioco drammatico si basa su uno schema orale suscettibile a variazioni; anziché su un testo scritto. Le parti sono scelte dai bambini, dando spazio alla loro fantasia, così che le loro azioni e le loro battute siano improvvisate su un tema scelto da loro, anziché imparate a memoria dagli attori. Il gioco drammatico è possibile solo se il tema interessa a tutti e se favorisce l'azione di tutti i partecipanti.... Nel teatro, invece, il regista che regola lo svolgersi della rappresentazione, è lui ad attribuire agli attori il personaggio da interpretare. Il teatro si presenta, infatti, come una situazione professionale e di lavoro nella quale gli attori fingono di essere un determinato personaggio e si realizza attraverso le loro parti.”¹¹³

Il gioco è quell'attività ludica che fra tutte occupa un ruolo marginale nell'esperienza dell'uomo del Ventunesimo secolo nonostante sia quella a cui la pedagogia ha da sempre riconosciuto un ruolo educativo e formativo molto importante. Anche il teatro nelle molteplici forme espressive che lo costituiscono, ne ha sottolineato il valore.

La relazione di cura per divenire formativa deve preoccuparsi anche di quelle attività che oggi vengono considerate necessarie pur nella loro subalternità. Sono attività quali creare e giocare, a cui è affidata la sopravvivenza emotiva di tutti, adulti o bambini. In queste attività, siamo tutti coinvolti in qualche modo, come “io” o come “altro” in una reciprocità infinita; di fatto la relazione di cura può includere ogni età della persona e ogni fase della sua vita.

Eppure, il gioco è ridotto a festa in quanto attività ben definita e circoscritta a specifiche occasioni calendarizzate a cui partecipare con atteggiamenti formali e misurati. Se guardiamo da un'altra prospettiva, ci rendiamo conto che la definizione della dimensione umana è imprescindibilmente legata alla dimensione “ludica” delle esperienze umane (gioco, creatività e attraverso questa sviluppare nuove conoscenze), una dimensione considerata “superflua” ma che deve essere necessariamente accolta all'interno del paradigma della cura pedagogica.

¹¹³ Gaetano Oliva, *Educazione alla teatralità: il gioco drammatico*, Arona (NO), Edizione XY.IT, 2010, p. 191.

Per dimensione “ludica” intendiamo una serie di spazi autonomi per la libera espressione, dove ogni evento viene alimentato da un’esuberante immaginazione e dal piacere della scoperta delle proprie possibilità creative ed espressive.

Walter Benjamin in *Figure dell’infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*, sottolinea quale importanza primaria abbia l’azione del bambino di trasformare qualunque materiale gli venga fornito da un adulto in uno strumento di gioco.

Il gioco entra nella riflessione di Benjamin come corollario dell’infanzia; il sociologo vi si tuffa per esplorare il micromondo infantile e, soprattutto, per liberarne la virtualità utopica.

In questa esplorazione, condotta contro il gesto autorevole di pedagoghi o psicologi che collocano le categorie del mondo adulto su questo mondo parzialmente autonomo che è il mondo dei bambini, Benjamin non cessa di insistere sul primato della “materialità” nella pratica ludica. Sebbene i giochi siano il prodotto di una storia materialista-dialettica, il loro inserimento nel mondo dei bambini conferisce ad essi una “seconda vita immaginaria”. Sebbene siano progettati dagli adulti per facilitare l’educazione dei bambini in quanto "adulti in formazione", i giochi vengono costantemente impostati, corretti, riappropriati. Sono le categorie che governano queste attività di spostamento materiale che interessano Benjamin, allo scopo di rendere possibile una relazione, in modo dialettico, tra il mondo degli adulti e il micromondo dei bambini.

La riflessione di Benjamin sul gioco si sviluppa nei lavori sull’infanzia e sui ricordi biografici registrati in *Infanzia Berlinese*¹¹⁴. In questo testo, Benjamin elabora una definizione filosofica del gioco: opera dell’immaginazione mimetica sulla materia del mondo, il gioco produce un’esperienza autentica (antifunzionale) delle cose. Il gioco permette di liberare gli oggetti della vita ordinaria da ogni funzionalità, utilità e razionalità. Questa attività di mutazione di senso riunisce a sua volta il

114 Walter Benjamin, *Infanzia Berlinese*, Torino, Einaudi, 2007.

momento del gioco, del linguaggio e dell'immaginazione sotto il prisma della stessa tecnica creativa.

Il gioco designa secondo Benjamin il punto di convergenza di due tecniche “positive” perché non razionalizzate: la “prima tecnica”, cioè la magia e la “seconda tecnica”, cioè quella della sperimentazione creativa. Come il linguaggio, attraverso questa stessa attività di traslazione dal piano della funzionalità a quello creativo, il gioco conferisce un'aura poetica e metafisica alle cose. Il gioco, secondo Benjamin, permette al bambino di dare un nome alle cose e di collegarle tra loro attraverso il lavoro dell'immaginazione. In ciò, il gioco promuove l'intreccio di “somiglianze non sensoriali” e “affinità elettive”, il cui linguaggio è “archivio”. Nel gioco, il bambino trova sé stesso nell'altro, connette due cose apparentemente slegate, costruisce ponti invisibili ma concettualizzabili nei termini del linguaggio. Questo tipo di abilità ludica non appartiene al bambino, come comunemente si crede, per via della condizione propria della sua età, una sorta di innocenza originaria o di ingenuità primitiva, ma per via del rapporto privilegiato con le cose che acquisisce attraverso il gioco. Il gioco permette di raggiungere una sorta di autenticità delle cose attraverso un lavoro non funzionale sulla materia del mondo.

Una pratica molto comune nel gioco drammatico per stimolare creatività e libera espressione, è infatti quella di affidare al bambino un materiale qualsiasi, anche un oggetto di uso dal quotidiano che può fornire spunto per diventare qualcos'altro o essere arricchito di particolari che ne modificano la funzione: un cesto può diventare una corona; uno scatolone, un aereo che sorvola il mondo; un pezzo di stoffa, una ciocca di lunghi capelli. Un altro gioco drammatico prevede di inventare delle scene prendendo spunto da una storia già nota, tralasciandone il contenuto, e inserendovi nuovi contesti, personaggi e risvolti narrativi.

Il teatro può rafforzare e potenziare le capacità di chiunque: bambino o adulto; giovane o anziano; normodotato o disabile.

Nello sviluppo delle pratiche pedagogiche in età contemporanea, un ruolo determinante è svolto dal gioco scenico, che rende possibile esplorare e sperimentare relazioni con oggetti o con altri soggetti. La sua importanza

pedagogica risiede nel condurre i partecipanti a passare da un mondo egocentrico, dove tutto si conclude nel soddisfacimento delle proprie aspettative immaginarie, a quello aperto a mondi vissuti da altri soggetti, e con i quali il bambino dovrà attivare un reciproco rapporto di responsabilità all'interno dell'attività performativa e trasformativa. L'arte teatrale, in quanto gioco di sperimentazioni ed esplorazione, prosegue "la funzione svolta nell'infanzia dal gioco, come momento in cui la persona esplora nuove possibilità di essere".¹¹⁵

Nel gioco spontaneo, un bambino non tende ad usare i materiali di scarto degli adulti per riprodurre il mondo dei grandi, ma per costruire da sé oggetti che fanno parte di un proprio piccolo mondo con un senso completamente diverso.

Il teatro condivide con la pedagogia la stessa posizione etica, rispetto al diritto che ogni bambino ha di giocare in spazi e tempi non deputati, attraverso giochi generati per l'occasione dall'immaginazione. I bambini devono potersi appropriare, a loro modo, degli spazi e gli strumenti degli adulti manipolandoli e interagendo con essi in autonomia. Questa appropriazione da parte del bambino rappresenta una rivendicazione nei confronti del mondo, nel quale egli ridisegna un tempo e di uno spazio propri. Questo tipo di conquista ludica del reale è tanto più importante per i bambini, quanto più riesce a coinvolgere persone, specialmente gli adulti, per creare e far recuperare relazioni più genuine.¹¹⁶

Alla semplicità e alla spontaneità con le quali il bambino si coinvolge nel proprio gioco corrisponde la rigidità dell'adulto, per il quale immergersi davvero nella dimensione ludica diventa difficile quando non doloroso, perché la sua forma culturale è tale da non riuscire ad essere totalmente coinvolto. Per questo motivo, può lasciare percepire ai bambini coinvolti la sensazione che l'insegnante giochi con loro per assecondarli, mentre invece

¹¹⁵ Giovanna Pini, *Il teatro d'animazione pedagogico*, Roma, Armando Curcio Editore, 2011, p. 89.

¹¹⁶ Cfr., Vincenza Costantino, *Teatro come esperienza pedagogica*, op. cit., p. 79.

afferma le proprie regole sul contesto senza immergersi davvero. Questo può provocare un rifiuto da parte dei bambini verso l'adulto.

La relazione di cura deve essere organizzata includendo attività di gioco creative, genuine, disinteressate, che non siano finalizzate a raggiungere un obiettivo preciso o ottenere una ricompensa.

Nel gioco teatrale prevale l'aspetto relazionale e la libera espressione della propria creatività e dell'immaginazione. Nel rapporto che si crea nel gioco teatrale ci si riconosce parte attiva insieme alle parti coinvolte, in una dimensione etica che vede nel reciproco rispetto le basi per un rapporto duraturo. Il mondo di immaginazione che diventa contesto del gioco è tanto sofisticato da essere impegnativo nella progettazione quanto effimero nell'aspetto estetico.

Nel teatro pedagogico il gioco non vuole divenire strumento di analisi per psicanalizzare il bambino, bensì deve diventare uno strumento utile perché sia il bambino a parlarci di sé, facendo interagire le sue esperienze pregresse con quelle nuove, creando così un bagaglio esperienziale che ci parlerà del suo particolare modo di stare con e nel mondo.

Winnicott sosteneva che soltanto mentre si gioca l'individuo è in grado di esprimere tutta la sua creatività e di utilizzare tutte le parti della sua personalità in maniera unitaria, giungendo così alla consapevolezza di sé e consentendo la crescita di un individuo "sano". Secondo Winnicott, l'"altrove" nel quale il bambino gioca non corrisponde né alla realtà psichica dell'individuo né al mondo esterno: è un'area immaginaria che permette al bambino di avventurarsi in vissuti basati sull'incontro tra la sua realtà psichica interna e il mondo in cui vive, in uno spazio in cui i due sfumano l'uno nell'altro. Sarà nella dimensione ludica che il bambino svilupperà gradualmente una realtà a lui esterna e la accetterà, ricreandola nel momento in cui può concepirla e confrontandosi, a suo modo, con il problema dell'attrito tra ciò che percepisce oggettivamente e ciò che concepisce soggettivamente.

L'elaborazione di quest'area di esperienza viene definita da Winnicott "spazio potenziale", e richiede un rapporto di fiducia particolare all'adulto perché possa coglierla e osservarla. È per questo che l'adulto/educatore deve imparare, all'interno di tale gioco, a rapportarsi con modalità differenti,

interpretando il rapporto in una direzione non sbilanciata dall'alto verso il basso, ma senza neanche illudersi di stare al pari, mettendosi da parte, stravolgendo i ruoli. Deve invece imparare dal bambino come si gioca, spezzando l'abitudine imitativa che l'adulto spesso vuole imporre, lasciando che quest'ultimo si esprima liberamente. L'adulto deve quindi esercitare un ascolto attivo quale gesto di cura nei confronti del bambino, per allacciare con lui una relazione di cura protesa all'incontro con l'altro. Per l'adulto, accogliere le regole del gioco e impegnarsi a rispettarle giocando sinceramente, significa dare rilevanza in maniera ampia alla relazione di cura educativa, ma anche valorizzare il gioco in quanto agente di esperienza formativa.

3. IL LABORATORIO TEATRALE

Il teatro trova il contesto favorevole per l'attuazione dei suoi obiettivi educativi nella dimensione del laboratorio, ovvero un luogo dedicato alla pratica di una disciplina condotta secondo osservazione e sperimentazione. In un laboratorio teatrale a scopo educativo, l'obiettivo principale è liberare il potere espressivo del corpo dei bambini. Attraverso il corpo, il bambino socializza, accetta di giocare in perfetta autonomia e di sperimentare giochi di coppia o di gruppo con i propri pari o con gli adulti.

“È il corpo il banco di prova delle nostre esperienze cognitive, è l'esperienza del corpo e col corpo che fornisce il terreno su cui i bambini costruiscono le loro conoscenze, da cui partono per scoprire i principi da cui è regolato il mondo fisico: è tirando la fune, saltando la corda, salendo su un albero che i bambini scoprono delle forze e delle leve, il mondo del calore, delle forme, dei movimenti; è guardando il mare, che fantasticano viaggi avventurosi, che possono osservare i movimenti regolari delle onde, le loro frequenze; è tirando l'elastico in cui si salta che, oggi come ieri, si scoprono le proprietà di un tipo di materiale o di un altro; è giocando nella natura e manipolandone gli elementi che si scopre il mondo vegetale e quello animale; è cercando di ritrovarsi in un labirinto al luna park o cercando un sentiero in montagna che si inizia a ragionare sulle direzioni e si imparano indirettamente i principi dell'orientarsi.”¹¹⁷

L'educatore di un asilo nido e i docenti di scuola dell'infanzia e primaria hanno l'opportunità di conoscere i bambini osservandoli in un contesto progettato appositamente con il setting teatrale. All'interno di esso, si può rafforzare la relazione adulto/bambino grazie all'empatia che la situazione stessa favorisce, che può allentare la rigidità che il ruolo istituzionale di educatore o docente, qualche volta, porta ad assumere.

Che si tratti di Nido, Scuola dell'infanzia o Scuola primaria, una prerogativa della dimensione laboratoriale è l'intenzione di porsi obiettivi vicini all'area prossimale di sviluppo dei bambini.

117 Elisabetta Nigris, *Dalla valorizzazione dell'esperienza alla didattica sociocostruttivista*, in Elisabetta Nigris, Silvia Cristina Negri, Franca Zuccoli (a cura di), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Roma, Carocci Editore, 2011, p. 88.

Nelle sue ricerche pedagogiche sulla mediazione corporea come opportunità educativa attraverso la danza, il teatro, la danza-movimento-terapia, Naccari scrive a riguardo:

La storia scelta dovrà essere una sorta di metafora di ciò verso cui i bambini possono orientarsi come sviluppo prossimale o potenziale [...], ovvero, dovrà rappresentare e richiedere come opportunità espressive ed esperienziali apprendimenti alla portata dei bambini in quel particolare momento del loro processo evolutivo.¹¹⁸

Bisogna adeguare lo svolgersi di ogni incontro alle reazioni, ai rifiuti, alle approvazioni, ma soprattutto è necessario che sia sempre presente l'entusiasmo e la voglia di partecipare al gioco teatrale. Nella sperimentazione teatrale, l'intervento dell'adulto dev'essere misurato: forzature e imposizioni dall'alto non aiuterebbero nella conduzione del laboratorio. Bisogna, altresì, considerare la progettazione solo come una traccia di lavoro altamente flessibile. Si stabiliscono i temi da affrontare, i tempi, i materiali, lo spazio, ma ogni incontro è sempre unico, perché non si sa mai come possano reagire i bambini agli stimoli proposti. L'educatore o docente, ha il compito di ascoltare e osservare, e di far ricominciare il gioco la volta dopo proprio dagli spunti operativi dettati dai bambini durante l'incontro di laboratorio. In questi spunti operativi, dettati dai veri protagonisti dell'attività, entrano in gioco e si intersecano espressività corporea e parti cognitive, affettiva, emotiva e relazionale. Solo in questi particolari momenti osservati si può tentare di valutare cosa può essere lasciato e cosa può essere riveduto. Durante lo svolgimento del laboratorio l'educatore e l'insegnante è impegnato a lanciare ed accogliere stimoli, mentre il bambino è occupato nel gioco di sperimentare, modificare e riprovare ciò che più lo ha interessato.

Il gioco del fare teatro in un laboratorio di espressione corporea utilizza e rafforza le potenzialità espressive e comunicative del corpo e va oltre le parole. Crea un approccio diverso alla relazione, ricco di attenzioni ed

118 Alba G.A. Naccari, *Crescere danzando. La pedagogia della mediazione corporea nel corso della vita, tra narrazione, immaginazione e danzamovimentoterapia*, Milano, FrancoAngeli, 2022, p. 26.

empatia, che andrebbe inserito stabilmente nella metodologia quotidiana del contesto educativo di asilo nido, scuola dell'infanzia e primaria.

“Il laboratorio di movimento diventa così un rinnovato spazio transizionale, in cui apprendere, strutturare e rielaborare alcuni aspetti del proprio essere e del proprio rapporto con la realtà [...] è possibile giocare tra spazio interno ed esterno, tra soggettività ed oggettività, tra vissuti ed oggetti culturali, tra esperienza globale e linguaggio condiviso; così da apprendere nuove possibilità in rapporto a se stessi ed alla propria relazione con il mondo a metà strada tra fantasia e realtà”¹¹⁹

Dal momento della nascita il bambino sa istintivamente come muovere il proprio corpo per ricevere informazioni sull'ambiente circostante e soddisfare i propri bisogni. I neonati compiono diversi atti spontanei nei primi giorni dopo la nascita, come muovere gambe e braccia lontano dal centro del corpo e emettere suoni rapidi e acuti, per farsi riconoscere dalla madre. Non appena il neonato acquisisce la consapevolezza di essere in un ambiente più grande, che lo comprende, ecco l'atto di afferrare e raccogliere gli oggetti che riesce a raggiungere e i primi tentativi di spostamento fisico e di gattonamento. Tali movimenti, che inizialmente sembrano privi di un obiettivo preciso, si rivelano più esplicitamente intenzionali durante la crescita fino a quando il bambino non dimostra di compiere azioni completamente coscienti. A differenza dei movimenti degli adulti, i primi movimenti del bambino coinvolgono un gran numero di articolazioni, senza concentrarsi su un movimento in particolare. Imparano a correre e a camminare provando il piacere di reggersi sulle loro gambe, e udendo il rumore delle mani e dei piedi che battono cominciano a ballare. Nei primi anni di vita, l'unico stimolo che muove il bambino è proprio solamente il piacere di muoversi. Durante la crescita, i bambini possono impigrirsi se non adeguatamente stimolati e perdere il piacere di muoversi spontaneamente e spensieratamente, e, con esso, l'intensità del movimento e il gusto di usare il proprio corpo.

Le pratiche di espressione corporea sono pensate per prevenire questa perdita di piacere nell'uso del corpo o, in alcuni casi limite, per far riscoprire al bambino ormai cresciuto questo tipo di piacere.

119 Alba G.A. Naccari, *Crescere danzando. La pedagogia della mediazione corporea nel corso della vita, tra narrazione, immaginazione e danzamentoterapia*, op.cit., pp. 32-33.

Nelle pratiche di espressione corporea, i gesti proposti per interpretare un personaggio (se il bambino è già al di sopra dei tre anni e si usa la narrazione della fiaba) o una situazione tematica (situazione laboratoriale consigliata al di sotto dei tre anni) cercano di ricreare proprio la spontaneità dei primi movimenti dei neonati. Per questo motivo, durante la sperimentazione, l'insegnante non chiede al bambino di copiare una sequenza precisa, ma gli suggerisce un tema a cui il bambino potrà ispirarsi liberamente per esprimere i suoi pensieri e le sue intuizioni con i movimenti del corpo. Solo una volta che il bambino avrà sviluppato un proprio gusto per il movimento, senza inibizioni, sarà possibile armonizzare i suoi movimenti a quelli degli adulti. Lasciato libero di muoversi senza uno schema preciso, il bambino svilupperà una propria espressività e renderà manifesto un linguaggio col quale potrà prendere contatto e al tempo stesso rendere palese la propria personalità, interagendo poi con i movimenti degli altri bambini.

Quasi sempre, nel compiere movimenti spontanei, i bambini danno origine ad un flusso di movenze continue e prolungate, con successioni originali, diverse le une dalle altre. La sperimentazione teatrale riscopre queste sequenze e le favorisce, permettendo a mente e corpo di crescere insieme, contrariamente a quanto il metodo educativo tradizionale porta a fare.

Nel corso della sperimentazione teatrale, l'insegnante abitua il bambino ad acquisire coscienza dello spazio intorno a sé attraverso i suoi movimenti. Correndo, allungandosi, rannicchiandosi, prendendo contatto con oggetti e pareti del luogo, il bambino apprende l'esistenza dello spazio e come usarlo per entrarvi in relazione.

STRUTTURAZIONE DEL LABORATORIO

Dimensione ludica, creazione di relazioni di gruppo e libertà espressiva sono le principali caratteristiche di un laboratorio teatrale, che ha come scopo favorire l'espressione corporea spontanea ed aiutare gli alunni a riconoscerla e padroneggiarla.

Il corpo del bambino rappresenta lo *sfondo* primario del laboratorio teatrale, il mio corpo determina la presenza nel mondo, il tramite tra me, gli altri, gli spazi e le cose. [...] L'Esperienza del teatro, proprio per la sua capacità di connettere la dimensione corporea con quella emotiva, derivante dalle immersioni di immagini e vissuti personali, diviene il mezzo indispensabile per un lavoro creativo in grado di produrre una comunicazione più consapevole e ricca. Il punto d'avvio di una ricerca sull'espressività corporea si riferisce ad esperienze

tendenti a verificare le capacità di interpretazione ed identificazione, a partire da drammatizzazioni sensoriali sull'immaginario corporeo del bambino. Il potenziale educativo dell'esperienza teatrale svolta dal bambino si sostanzia nell'acquisizione di una sensibilità psicomotoria in grado di controllare, dirigere i movimenti nella direzione di una produzione di segni di simboli del tutto originali e quindi espressivamente significativi.¹²⁰

Come ricorda Gaetano Oliva, attraverso le pratiche teatrali, l'educazione alla corporeità viene mostrata come una pedagogia della creatività che stimola i ragazzi ad apprezzare il proprio pensiero, raccogliendo tutto il bagaglio delle proprie esperienze. Non offre un sapere stabilito e facile da trasmettere univocamente, come quello dei sussidiari, ma incoraggia ad evolvere il proprio spirito critico, invitando all'esercizio e alla pratica di ricerca, che vede il proprio ambito di attuazione in esercizi di manipolazione dei materiali e l'utilizzo di varie forme espressive.¹²¹

Nel suo saggio *Emozioni in scena*, Franca Bonato scrive che la dimensione del laboratorio delimita lo spazio d'azione dell'insegnante e degli alunni con regole e limiti definiti dall'ambito del gioco. L'allestimento e l'arredamento dello spazio dedicato alla sperimentazione di pratiche teatrali può aiutare nello stimolare nei bambini l'idea della dimensione magica proprio di esso, che aiuta a separare lo spazio della realtà quotidiana da quello della finzione fantastica della fiaba.

Durante la lezione nello spazio, con i suoi arredi e gli oggetti, e il tempo si presentano costantemente in una duplice dimensione: spazio-tempo di fantasia, dove ogni cosa diventa possibile; spazio e tempo di realtà, vincolato da ciò che siamo, ovvero dall'essere soggetti connotati e limitati. In questo spazio-tempo bidimensionale, le persone (gruppo affettivo,) e le esperienze (fantastiche e reali) sono orientate a promuovere benessere emozionale e spontaneità, componenti necessari per realizzare un progetto creativo.¹²²

Quando ho ricoperto il ruolo di formatrice teatrale, ho sempre suddiviso le singole sessioni di laboratorio secondo un modello in cinque fasi. È un modello che ho appreso dalle esperienze di formazione professionale come attrice. Quando poi mi sono approcciata al mondo educativo, ho potuto confrontare le conoscenze acquisite in sede professionale con alcune

120 Fabrizio Cassanelli, *Teatro in educazione*, Pisa, Edizioni ETS, 2017, pp. 43-44.

121 Cfr. Gaetano Oliva, *Educazione alla teatralità e alla formazione. Dai fondamenti del movimento creativo alla form-azione*, LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Milano, 2005, pp. 21-22.

122 Franca Bonato, *Emozioni a teatro*, Trento, Erickson, 2016, p. 133.

pubblicazioni sul teatro in educazione e ne ho rilevato la corrispondenza, e ho adottato il modello in cinque fasi in molti corsi di formazione (PON, POF e corsi di formazione regionale della Sicilia).

Concordo con Franca Bonato e Anna Chener, che utilizzano lo stesso modello nel loro lavoro di formatori teatrali: le cinque fasi del metodo sono momenti indispensabili un laboratorio che voglia essere un ambiente dove poter integrare, educare, liberare la creatività¹²³.

Anna Chener in *Il laboratorio delle attività teatrali*, scrive che per quanto la piacevolezza della libertà espressiva sia fondamentale in un laboratorio teatrale, la strutturazione è altrettanto indispensabile. La corrispondenza e la correlazione tra struttura e libertà espressiva sono il cuore del gioco drammatico. Per far comprendere come conciliare le due cose, Anna Chesner utilizza una metafora:

“Il rapporto tra la struttura drammatica e la possibilità di dare libertà è molto stretto: usando la metafora della casa si può dire che la struttura fornisce le linee architettoniche di base, i mattoni e il cemento con cui viene costruito l’edificio. Ciò che succede all’interno dell’edificio dipende in parte dalla sua struttura, ma anche dalle risposte e dai contributi individuali delle persone che sono al suo interno. All’interno della sessione drammatica, la struttura fornisce la sicurezza e le linee di azione di fondo, senza le quali c’è il rischio che la libertà degeneri in caos completo. La struttura dà inoltre un elemento conosciuto, all’interno del quale, in risposta al quale, il gruppo viene invitato a provare qualcosa di nuovo sul momento, attingendo liberamente alla sua spontaneità. Ogni nuovo contributo creativo ha la potenzialità di ispirare un’ulteriore risposta creativa da parte del gruppo. Il potenziale di libera espressione all’interno di un gruppo drammatico è enorme; c’è quindi un corrispondente bisogno di strutture chiare e contenenti.”¹²⁴

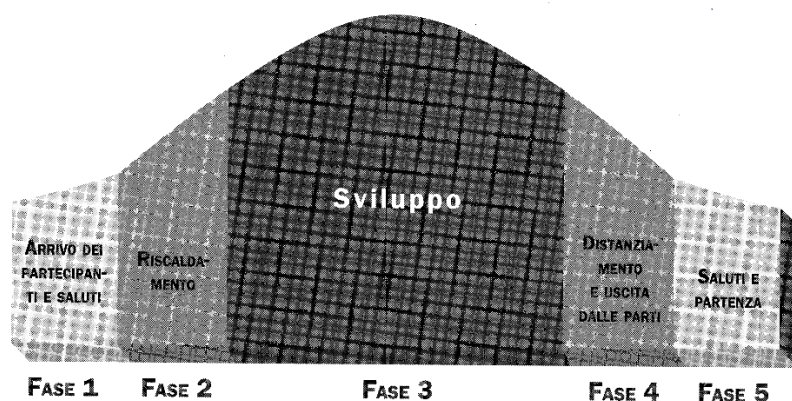


Figura 7 Immagine tratta da Anna Chesner, *Il laboratorio delle attività teatrali*, Trento, Erickson, 2000, p. 13

123 Cfr. Franca Bonato, *Emozioni a teatro*, op.cit., p. 134.

124 Anna Chesner, *Il laboratorio delle attività teatrali*, Trento, Erickson, 2000, p. 13.

Sono presenti in commercio, oltre ai manuali di Anna Chener, molte altre pubblicazioni che raccolgono in modo sistematico i giochi per le attività teatrali. Questi giochi sono strutturati in modo tale che possano essere selezionati dall'educatore o dall'insegnante in funzione delle fasi del laboratorio, degli obiettivi formativi prefissati e della fascia di età dei partecipanti¹²⁵.

Durante la fase di apertura della sperimentazione, alunni e insegnante si dispongono in cerchio. La guida del gioco si presenta ai piccoli partecipanti, gli alunni si presentano e si salutano tra di loro e vengono ricordati lo scopo e le regole del gioco. Sempre in questa fase, i bambini sono invitati ad esprimere i loro desideri, le loro emozioni e le loro aspettative. I giochi di presentazione più comuni sono:

- cantare una canzone o recitare una filastrocca, usare la palla, dicendo il proprio nome ad ogni lancio, oppure dicendo il nome della persona a cui la stiamo lanciando;

- sillabare il proprio nome, battendo le mani ritmicamente, con tutto il gruppo che ripete e così via.

Il momento del cerchio è pensato come un momento di accoglienza e di consolidamento del gruppo, nel quale le relazioni iniziano a formarsi. In questa forma di incontro non vi è possibilità di emergere o nascondersi e tutti si trovano in una posizione paritaria. Al momento del Cerchio, viene data la possibilità di parlare ai bambini chiamandoli uno ad uno in senso orario, o facendo loro scegliere chi può parlare in una catena, nella quale il bambino che parla decide il prossimo che ne avrà diritto. Gli insegnanti ricordano loro di ascoltare gli altri parlare senza interrompere, mostrando rispetto agli altri bambini. Gli alunni vedono così un esempio di comunicazione di gruppo secondo il rispetto reciproco, in una situazione nella quale nessuno è lasciato fuori.

125. Cfr. Anna Valera, Carla Penati, *Il teatro bambino*, Molfetta (Bari), Edizione Meridiana, 2012; Battista Quinto Borghi, *Crescere con i laboratori*, Azzano San Paolo, Edizioni Junior, 2003; Raffaele Mantegazza, *L'educatore*, Molfetta (Bari), Edizione Meridiana, 2006; Fabrizio Cassanelli, *Teatro in educazione*, Pisa, Edizioni ETS, 2017.

Lo spazio circolare pone direttamente l'accento sull'intimità, perché da ogni punto della circonferenza lo sguardo è sempre girato verso l'interno [...] Il cerchio è il luogo privilegiato per dare inizio alle attività di gruppo. Attraverso la struttura circolare, il gruppo prende consistenza, [...] qui nasce come soggetto collettivo dotato di: un corpo circolare affettivo, all'interno del quale circolano energia che possono essere positive e negative; ... Le attività proposte nel cerchio sono finalizzate a dare corpo, al noi gruppale; prevedono [...] giochi di saluto che stimolano l'incontro, il senso di circolarità, ovvero favoriscono la circolazione di energia.¹²⁶

Dopo la fase del Cerchio, seguono alcuni giochi di riscaldamento, per creare un'atmosfera di maggiore complicità tra i partecipanti, permettendo una maggiore conoscenza reciproca. I giochi da scegliere sono sempre legati alla fascia di età.

A volte, per stimolare la socializzazione, l'insegnante può scegliere dei giochi che prevedono di dividere la classe di sperimentazione teatrale in piccoli sottogruppi, in modo da intensificare ulteriormente le relazioni tra alunni. Spesso, i bambini sono divisi per abbinamenti casuali: un tipo di scarpe uguali, una maglia dello stesso colore, il colore degli occhi o dei capelli, oppure anche la squadra di calcio o il gusto del gelato preferiti. Una volta che il gruppo si è incontrato con maggiore frequenza, l'insegnante può approfittare del gioco di riscaldamento per rafforzare le amicizie all'interno del gruppo, o far giocare due bambini che non si conoscono molto, formare gruppi che uniscano alunni più popolari e altri solitamente esclusi, oppure stimolare le affinità per età o per genere.

Durante la fase centrale di un laboratorio teatrale vengono messi in atto giochi e attività. A volte è l'insegnante a proporre un'attività di propria iniziativa, ma spesso si limita a fornire una traccia, su cui saranno gli alunni a costruire il gioco a cui prenderanno parte. È la fase di lavoro più impegnativa e creativa.

Alla chiusura del laboratorio, il gruppo viene coinvolto in un gioco che permetta ai bambini di esprimere come hanno vissuto l'esperienza, per poi salutarsi con riconoscenza.

126 Franca Bonato, *Emozioni a teatro*, op.cit., p. 138.

Il ruolo di un insegnante in un laboratorio di sperimentazione teatrale è quello di un facilitatore che armonizza il comportamento dei bambini nel gruppo, interagendo a volte con un bambino singolarmente, altre volte con tutto il gruppo. Il suo atteggiamento deve essere duttile e dinamico, e deve adeguarsi agli stimoli e alle proposte che i bambini formulano, rispettando i loro tempi e adattandosi alle loro abitudini, senza forzarli, e favorendo un'aggregazione positiva. A volte, l'insegnante può essere più presente, intervenendo per fare rispettare una regola, per incoraggiare un bambino in difficoltà o per aiutarlo direttamente a svolgere un'attività. In generale, valorizza le nuove esperienze emerse nel gioco e spinge i bambini verso un sempre maggiore coinvolgimento.

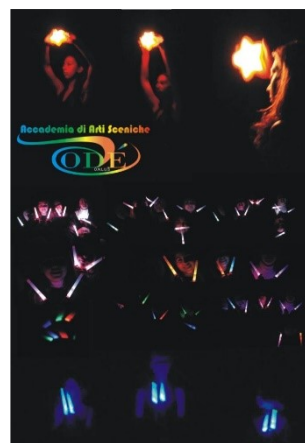
La struttura laboratoriale ha seguito un miglioramento delle competenze che riguardano la comunicazione e la relazione attraverso il gioco teatrale. Gli assunti teorici e metodologici fin qui descritti hanno trovato applicazione in un esempio di progetto formativo ideato dalla scrivente finalizzato al teatrale modello a cinque fasi. Lo stesso modello verrà riproposto con alcune varianti per il percorso di formazione insegnanti sperimentato durante il secondo anno di dottorato.

ESEMPIO DI PROGETTO FORMATIVO DELLA SCRIVENTE
PERCORSO SU TEMATICHE DI CARATTERE PSICOMOTORIO/ESPRESSIVO
MIGLIORAMENTO DELLE COMPETENZE COMUNICATIVE E
RELAZIONALE

Metodologia proposta: *light theatre*

PROPOSTA PROGETTUALE

I generi tradizionali del teatro educativo e le tecniche di giochi d'interazione, comunicazione, socio relazionali per rivivere atmosfere ed emozioni descritte nei copioni (ricerca e azione) vengono affiancati da una tecnica particolarissima ed innovatissima: il "light theatre": emozioni e suggestioni atmosfere fantastiche ricreate da effetti luminosi realizzati dagli studenti utilizzando nel modo giusto torce e piccoli oggetti luminosi, mossi a ritmo musicale o per sottolineare l'atmosfera di un racconto recitato. Gli studenti daranno vita ad un magico mondo, tutto loro, dando libero sfogo alla creatività. Illusione, fantasia, movimento e parola si intrecciano nel mondo magico del light theatre, in una coralità interpretativa che lascia spazio all'interpretazione personale. Gli spettatori rimangono ammaliati dall'eleganza e dalla forza positiva dell'arte creativa.



Inoltre questa tecnica stimola la coordinazione, l'attenzione, il ritmo, la memoria, il linguaggio, la comprensione dei testi, la memoria visuo-spaziale

N.B. LO SPETTACOLO SARA' INTERVALLATO CON MOMENTI DI SPETTACOLO A LUCE PIENA

ATTREZZATURE NECESSARIE

Alcune attrezzature verranno messe a disposizione dall'insegnante, gli allievi dovranno munirsi di semplici e comuni torce portate da casa. Cartoncini, carte veline per realizzare mascherine contro luce o vecchie lenzuola per ombre cinesi. Carta da imballaggio bianca o vecchie lenzuola bianche portate da casa per proiettare i fasci di luce delle torce su un fondale neutro.

1. EDUCAZIONE E APPRENDIMENTO ATTRAVERSO IL GIOCO TEATRALE

MIGLIORAMENTO DELLE COMPETENZE CHIAVE

Metodologia proposta: *Education through the game theatre*

PROPOSTA PROGETTUALE

Espressione corporea e verbale migliorate e potenziate attraverso la creatività del gioco-scoperta. Un oggetto nascosto all'interno di un sacchetto può diventare nella fantasia di ognuno di noi qualunque cosa. All'interno di una sessione guidata da un insegnante di drammaturgia (che fornisce gli input e pone le domande adeguate), il gioco trasporta i discenti a scoprire il meraviglioso mondo interiore che prima non sapevano descrivere dando vita a canovacci teatrali dove personaggi impensabili vengono interpretati e inseriti in un contesto narrativo ben descritto.

FASI SPECIFICHE DEL PERCORSO DIDATTICO E OBIETTIVI METACOGNITIVI

Specific stages of the course

COMPETENZA SPECIFICA specific competence	DESCRIZIONE COMPETENZA SPECIFICA specific description of competence	OBIETTIVI METACOGNITIVI
Team work	Disponibilità nel collaborare con gli altri; costruire relazioni positive protese al raggiungimento del lavoro assegnato.	

Capacità di pianificare e organizzare	Realizzare idee, identificando obiettivi, priorità, tempi, materiali e spazi disponibili; pianificare il processo e organizzare le risorse disponibili	Integrare le differenze
Precisione/Attenzione ai dettagli	Attenti a ciò che si fa, curandone i particolari ed i dettagli verso il risultato finale.	
Resistenza allo stress	Reagire positivamente alla pressione lavorativa mantenendo il controllo; rimanere concentrati sulle priorità e non trasferire su altri eventuali tensioni.	Capacità di controllo sul proprio compito e sulla propria autonomia
Flessibilità/Adattabilità	Adattarsi a contesti lavorativi mutevoli, disponibili a collaborare con persone con punti di vista anche diversi dal proprio.	
Fiducia in se stessi	Consapevolezza del proprio valore, delle proprie capacità e delle proprie idee al di là delle opinioni altrui.	
Autonomia	Svolgere i compiti assegnati senza il bisogno di una costante supervisione facendo ricorso alle proprie risorse.	Autovalutazione degli apprendimenti
Apprendere in maniera continuativa	Riconoscere le proprie lacune ed aree di miglioramento; essere motivati ad acquisire e migliorare le proprie conoscenze e competenze	
Capacità comunicativa	Trasmettere e condividere in modo chiaro e sintetico idee ed informazioni con tutti i propri interlocutori, di ascoltarli e di confrontarsi con loro in modo costruttivo.	Esprimersi secondo logiche diverse

LE CINQUE FASI DI ATTIVITA'		
FASI GIORNALIERE daily steps	ATTIVITÀ SPECIFICHE specific activities	DESCRIZIONE (CONTENUTI) contents
Arrivo dei partecipanti e saluti <i>(presentation)</i>	LAVORO SUL GRUPPO (working group on): Presentazione	Gioco guidato di presentazione
Riscaldamento	LAVORO SULLA PERSONA (work on the person): Attività motorie, vocali e sensoriali	Giochi per l'educazione percettivo-motoria: esercizi fisico e/o vocali e/o giochi e/o attività sensoriali
Sviluppo	LAVORO SULL'ATTORE (work on the actor) : laboratorio creativo teatrale : improvvisazione, rappresentazione, drammaturgia; lavoro sul testo e sul personaggio; invenzione di un canovaccio e relativa drammatizzazione o approccio al testo dato	<p>OSSERV-AZIONE: gioco scoperta dell'oggetto o parola, o immagine (casuale o che riguardi il testo scelto);</p> <p>CONTEMPA-AZIONE: dopo la scoperta dell'oggetto lo studio dell'oggetto;</p> <p>MEDITA-AZIONE: replicare i movimenti suggeriti dall'oggetto col proprio corpo;</p> <p>IMPROVVISAZIONE: far corrispondere il movimento ad un personaggio fantastico, mondo animale, mondo dei cartoni o suggerire i personaggi del testo scelto;</p> <p>ASCOLTO-AZIONE: adeguare il movimento alla musica, imparando tre fasi fondamentali: ascolto, sentimento, ritmo;</p> <p>DRAMMATIZZAZIONE: azione dinamica e teatrale nata dall'incontro dei punto precedenti;</p> <p>SINTESI: applica-azione dei punti precedenti;</p> <p>CANOVACCIO: sono stati forniti agli studenti i dati necessari all'interpretazione del testo scelto dunque la guida, suggerirà ai convenuti di applicare tali contenuti durante il</p>

		montaggio della regia dell'opera
Distanziamento e uscita dalle parti	Commento	Domande poste dalla guida per sondare le impressioni dei convenuti (questions)
Saluti e partenza (greetings)	Chiusura sessione	Giochi per il saluto

Figura 8 Modello strutturazioni fasi operative

GESTUALITÀ ED INTENZIONI NELLA TEATRALITÀ DELL'INSEGNAMENTO: UN'IPOTESI DI PERCORSO FORMATIVO ATTRAVERSO LA METODOLOGIA LABORATORIALE CON SETTING TEATRALE

Oltre a beneficiare l'insieme delle competenze dei bambini, che riescono a crescere in modo più equilibrato grazie ad uno sviluppo integrale di capacità e virtù trascurate nella didattica teorica e nozionistica tradizionale, l'innesto delle pratiche teatrali in ambito didattico può anche arricchire la professionalità e le competenze degli insegnanti. La consapevolezza del corpo, la scoperta di una dimensione metacognitiva nell'attenzione alla comunicazione non-verbale e l'apprendimento di una nuova dimensione di sé stessi che la pratica attoriale può aprire alla persona, sono tutte virtù della sperimentazione teatrale che l'insegnante può sfruttare per migliorare il proprio approccio con gli alunni sia a livello comunicativo che a livello relazionale.

L'insegnante che ha conseguito una formazione didattica comprendente pratiche attoriali avrà sviluppato una maggiore dimensione di ascolto nei confronti di sé stesso: comprendere i propri limiti può portarlo ad empatizzare maggiormente con i propri alunni, sviluppando un ascolto più profondo e un'osservazione più acuta dei loro comportamenti e delle loro emozioni.

Lo spirito di osservazione che l'insegnante impara a sviluppare, a sua volta, lo rende in grado di impostare il rapporto con l'allievo sulla consapevolezza della funzione complementare che l'insegnante ha nell'apprendimento dell'alunno, e che l'alunno ha per il continuo perfezionamento delle abilità dell'insegnante. In questo modo, come spiegato da Mortari nel proprio *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, nel proprio percorso professionale l'insegnante intraprenderà una pratica che lo porterà, oltre che a studiare le capacità dell'alunno, a riflettere sul proprio sé, sulle proprie attitudini, e sulle proprie scelte, in un percorso di continuo miglioramento.

Elena Mignosi cerca di sottolineare il contributo di un certo modo di intendere il lavoro teatrale, artistico ed estetico anche come "lavoro su di sé". Un lavoro riflessivo, reso possibile da una esperienza relazionale auto efficace per un *empowerment* psico-fisico della persona, che connette pensiero, corpo ed emozione, e che comprende anche strumenti di auto-valutazione del processo formativo per agire in una dimensione meta-cognitiva. Il sapere che viene dall'esperienza, quindi, non prende forma come semplice conseguenza del partecipare ad un contesto esperienziale ma presuppone l'intervento della riflessione.¹²⁷

Lo sviluppo di capacità autoriflessive e autovalutative dei propri apprendimenti non può evolversi in una modalità unidirezionale ma si determina grazie ad un'altra componente importante nel legame tra teatro, educazione e didattica: la relazione. Essa si concretizza nell'azione scenica così come si dovrebbe concretizzare nella scena scolastica.¹²⁸

127 "Per quanto concerne l'esperienza, sia in ambito pedagogico che psicologico viene evidenziato che essa non coincide con il mero "vissuto", ma prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria per comprenderne il senso. Conseguentemente il fare, l'agire in assenza di una riflessione, non coincide con l'esperire: l'esperienza è *pensare su quello che si fa* e si serve della pratica per accrescere la conoscenza. Nell'esperienza si verifica l'intreccio e la riorganizzazione delle conoscenze pregresse arricchite, amplificate o ridefinite da quelle attuali" (Elena Mignosi, *L'intreccio tra dimensione esistenziale e professionale nella formazione dei giovani formatori: il ruolo dei linguaggi artistici e della danzamentoterapia*, in Bollettino della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo, anno XL, N.2, Luglio-Dicembre, 2011, p. 21.)

128 Il corpo emotivo espressivo che, come tale, non può non comunicare è collocato in un qui (luogo fisico) e ora (tempo esistenziale), occupa una scena nella quale si manifesta reattivo, poiché interagisce con qualcosa di esterno a sé. Nel qui e ora della scena il corpo emotivo-espressivo, qualora entri in relazione con l'altro (altri corpi emotivo-espressivi), sviluppa una polarità - *io/ tu e io / noi*- all'interno della quale si realizzano meccanismi specchio che producono (per lo più inconsciamente) elaborazioni emotive. Nella scena in cui si attivano meccanismi specchio si prevede lo svilupparsi di ruoli attivi e dei ruoli passivi: il corpo emotivo-espressivo che agisce (corpo attore) e quello che guarda (corpo spettatore) e risuona alla percezione di ciò che vede, mostrando di comprenderlo "come se". La scena è uno spazio di condivisione e di relazione dialogica dove il corpo attore che si esprime e il corpo spettatore che osserva sono sempre interscambiabili; in tale spazio avviene la comunicazione con il suo aspetto di contenuto e di relazione. In sintesi, la scena è uno spazio interattivo dove il corpo emotivo si esprime e l'espressività si realizza a livello spontaneo; non c'è consapevolezza relazionale, ovvero le sensazioni che determinano disagio o benessere attraversano inconsapevolmente i corpi dei soggetti coinvolti. La scena può essere trasformata in quella che è stata definita "esperienza palcoscenico" quando chi la occupa acquista consapevolezza dell'interazione in atto, diventa cosciente della messa in scena, ovvero delle esperienze reali relazionale e dell'interazione emotiva che questa produce. Nell'esperienza palcoscenico si diventa consci di ciò che si sta provando e di ciò che si sta provocando, si sviluppa quindi consapevolezza emotiva. Tale esperienza è luogo e momento (il qui e ora) di apprendimento, contesto ottimale nel quale sviluppare nuove consapevolezze emotive. L'esperienza però non è spontanea, il passaggio dalla scena al palcoscenico non si realizza automaticamente, bensì prevede un percorso di alfabetizzazione emotiva capace di sviluppare nel soggetto nuove competenze personali e sociali. Le espressioni "esperienza

Come dimostra Giuseppa Compagno nel proprio saggio *Drama teaching design*, grazie alle competenze relazionali che la pratica teatrale aiuta a sviluppare, l'insegnante può adottare le abilità che impara nella pratica teatrale per migliorare la didattica. L'espressività affinata durante la pratica teatrale dà modo all'educatore di perfezionare il proprio modo di spiegare le proprie conoscenze, e usare il corpo con coscienza per veicolare meglio i propri messaggi.

Nel capitolo 5 intitolato *La prassi del Teatro Educazione nella formazione degli insegnanti* afferma che

“Quando si insegna ci si proietta in una dimensione altra, si adottano batterie di comportamenti atteggiamenti finalizzati al dialogo pedagogico... l'insegnante si mette nei panni di un 'personaggio', la cui identità prende corpo entro un *frame* conoscitivo che non è più solo il suo, ma è condiviso, co-costruito e co-recitato dagli alunni [...] Secondo questa interpretazione, l'insegnamento è molto simile alla recitazione; sono entrambe professioni che richiedono grande impiego di energia e risorse interiori ed esteriori e, al contempo, la presenza di qualcuno che agisca da modello.”¹²⁹

Compagno continua a sostenere questo assunto, concordando con Francesco Cappa sul fatto che tutte le varie tipologie di interazione formativa, tra le quali non solo quella dello spazio scolastico, convergono in un *atto performativo*. Tale *atto performativo* necessita, da parte di chi lo compie di capacità interpretative, capacità a riadattare il proprio ruolo professionale in funzione delle persone e delle circostanze con le quali prende vita l'atto performativo, oltre all'intenzione di valorizzare le proprie e altrui esperienze.

È inoltre necessario sviluppare una modalità di insegnamento lontana da modelli didattici strutturati, basata su una continua adattabilità alle diverse esperienze. Sperimentando l'approccio teatrale nei processi d'insegnamento/apprendimento e sostituendo le routine didattiche strutturate con l'improvvisazione drammatica, l'insegnante potrebbe contribuire a sviluppare il potenziale della creatività, dell'immaginazione e

palcoscenico” e “messa in scena” appartengono alla terminologia teatrale, ed ecco che si concentra l'attenzione sul teatro, da sempre luogo emblematico di esperienze emotive e intersoggettiva; luogo del “come se” che si concretizza attraverso il “fare finta di”, spazio privilegiato in cui il corpo emotivo gioca e si esprime creativamente.” (Franca Bonato, *Emozioni sulla scena. Educazione emotiva e teatro*, Trento, Erickson, 2016, pp. 67-68.)

129 Giuseppa Compagno, *Drama teaching design. Presupposti e metodologie didattiche inclusive*, Lecce, Pensa Multimedia, 2019, p. 65.

dell'interazione nei processi educativi. Aumentare la creatività, in modo tale da permettere ai propri allievi di cambiare il proprio modo di vedere la realtà (inclusa la realtà stessa dell'azione didattica) e di interagirvi liberamente è uno degli obiettivi fondamentali della sperimentazione teatrale.¹³⁰

Autori come Compagno, Buccolo¹³¹ e Rosa di Rago¹³² hanno rilevato nei loro studi che raramente viene posta all'attenzione degli insegnanti una mancanza formativa su un aspetto dell'approccio all'alunno spesso trascurato nel percorso di studi e pratica degli insegnanti: l'aspetto performativo.¹³³ La portata pedagogica della metafora teatrale non è solo data dal rapporto tra il teatro e le procedure della formazione, ma riguarda il rapporto tra una situazione finzionale e una materiale, come è quella propria di ogni scena formativa, e una situazione espressiva, da cui emerge un sapere affettivo e si incrementa il desiderio di apprendere grazie all'attraversamento condiviso di una pratica.

Maria Mattioli, pedagoga, nel suo contributo, *L'esperienza teatrale per rafforzare lo stile educativo*, in *Fare teatro al nido*, individua nei bisogni formativi degli insegnanti un cambiamento nella loro *forma mentis* su come concepire il lavoro della didattica e scrive:

“[...] il lavoro educativo consiste anche nella *regia educativa*: come uno spettacolo senza regia è disarticolato e sproporzionato, così un gruppo di sezione senza un intervento “pensato” degli educatori si perde e si frammenta. Se visualizziamo un gruppo di bambini, l'educatore armonizza tutte le componenti, aiutandole ad esprimere al massimo le proprie potenzialità espressive: lavora su quelle emozioni che il bambino possiede, ma ancora non padroneggia, sulle competenze in “embrione” che richiedono di sperimentarsi.”¹³⁴

130 Cfr., Giuseppa Compagno, *Drama teaching design. Presupposti e metodologie didattiche inclusive*, op.cit., p.66.

131 Cfr., Maria Buccolo, Silvia Mongili, Elisabetta Tonon, *Teatro e formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

132 Cfr., Rosa di Rago (a cura di), *Emozionalità e Teatro. Di pancia, di cuore, di testa*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

133 “Schechner (Richard Schechner, *Essay on Performance theory 1970-1976*, New York, Drama Book specialists, 1977)[...] mette a sistema i suoi studi sulle forme di espressione a carattere performativo alla luce di una vera e propria “*Teoria della Performance*” avvallata dalla ricerca antropologica di Turner (Victor Turner, *Dal rito al teatro*, Bologna, Il Mulino, 1986) il quale intravede nelle facce umane un'intima vocazione ad autorappresentarsi tanto da introdurre il concetto di *Homo Performans*”(Giuseppa Compagno, *Drama teaching design. Presupposti e metodologie didattiche inclusive*, Lecce, Pensa Multimedia, 2019, p.109.)

134 Maria Mattioli, *L'esperienza teatrale per rafforzare lo stile educativo*, in Marco Bricco, *Fare teatro al nido*, Milano, FrancoAngeli, 2017, p. 13.

In forma più strutturata e programmatica Pier Cesare Rivoltella, nel saggio *Drammaturgia didattica*, asserisce che l'attualità educativa del teatro risiede in quattro componenti che caratterizzano la comunicazione teatrale e che dovrebbero appartenere anche alla scena didattica: la situazione, l'attività del soggetto, la relazione e la corporeità. Rivoltella fornisce, riguardo a questi temi, alcune indicazioni che sottolineano la distanza che intercorre tra il processo formativo in teatro e attraverso il teatro e le *routines* didattiche contemporanee praticate dalle principali agenzie educative. E descrive così queste quattro componenti:

- 1) una *pedagogia della situazione*, che fa dell'adattamento ad una situazione improvvisa il suo obiettivo e forma le sue procedure su una metodologia induttiva, che fonda le sue norme sulle esigenze del gruppo e dei singoli che lo compongono;
- 2) una *pedagogia del soggetto attivo*, nella quale l'esercizio della comunicazione espressiva, nel luogo della ricezione della comunicazione informativa, crea una metodologia di insegnamento che metta l'esplorazione del movimento e dell'interiorità da parte dell'allievo al centro. In questo tipo di pedagogia, l'educatore diventa facilitatore della creatività del bambino e la didattica ha come scopo elaborare richieste stimolanti, più che trasmettere degli insegnamenti sempre validi;
- 3) una *pedagogia della relazione*, che consiste in un rapporto dialettico tra educatore e allievo, basato su confronto, partecipazione e condivisione di un'esperienza;
- 4) una *pedagogia della corporeità*, nel quale l'allievo scopre non solo il proprio corpo come fonte di nuovi significati, ma anche il corpo dell'altro come porta verso una dimensione che supera l'estraneità tra le persone, dovuta alle abitudini prossemiche che tutelano le rispettive identità.¹³⁵

L'ostacolo maggiore per gli insegnanti che si avvicinano al modello formativo del teatro è accettare di operare un cambio di prospettiva. Deve

135 Cfr., Pier Cesare Rivoltella, *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*, Milano, Scholé, 2021, pp. 82-84.

essere disponibile a trasformarsi per accedere ad una nuova modalità di relazione, non solo sul piano metodologico ma anche sul piano personale. La sperimentazione teatrale gli farà riemergere dai suoi ricordi d'infanzia e dalle sue esperienze di vita il piacere di vivere lo spazio e il tempo educante nel qui e ora.

Stanislavskij padre fondatore, agli inizi dello scorso secolo, dei metodi di formazione attoriale, definiva tale processo *reviviscenza*. Il termine definisce un processo formativo negli attori che permette loro di ricercare, nella propria memoria emotiva, episodi che hanno avuto un impatto emotivo su sé stessi e sulla propria sensibilità, analoghi a quelli che vive il proprio personaggio¹³⁶.

Se trasferissimo questo processo formativo in percorsi di formazione per gli educatori, essi imparerebbero a sfruttare per il loro lavoro esperienze che permettono di far rivivere il bambino che si nasconde in essi, richiamando alla memoria emotiva episodi che hanno fatto parte delle loro esperienze di fanciulli. Questa pratica riflessiva aiuterebbe il professionista dell'educazione a condividere con la presenza fisica e con una partecipazione empatica il momento vissuto con il bambino, per divenire una presenza importante ma non invadente, non autoritaria ma autorevole. Questo tipo di intenzione può venire ulteriormente sviluppata attraverso la metodologia teatrale che Maria Mattioli, pedagoga, definisce *umiltà educativa*.

136 Da che esiste il teatro e, dunque, l'attore, il teatrante si è sempre posto il problema di come si debba recitare e di cosa sia la recitazione. Il lungo discorso teorico possiamo presumere nasca con la nascita del Teatro Greco. Immaginiamo che si sia poi modificato ed ampliato con le varie epoche per giungere fino a noi. [...] due Maestri [...] hanno segnato un solco tra due metodi differenti di recitazione: Konstantin Sergeevič Stanislavskij (1863-1938) e Bertolt Brecht (1898-1956). Il primo, russo, detestava gli attori innaturali, le pose artificiali, la recitazione enfaticizzata e stereotipata. Esigeva la semplicità e la spontaneità. Con gli anni ha decodificato un metodo che, in estrema sintesi, si basa sull'approfondimento psicologico del personaggio e sulla ricerca di affinità tra il mondo interiore del personaggio e quello dell'attore che lo interpreta. Il metodo stanislavskiano pone alla base dell'arte dell'attore quella che comunemente è conosciuta come immedesimazione. I suoi studi e risultati sono oggi pubblicati in due volumi: *Il lavoro dell'attore su sé stesso* e *Il lavoro dell'attore sul personaggio*. Il secondo, tedesco, professava un teatro politico che era volto a "combattere la menzogna, l'ignoranza e a scrivere la realtà". Anche la recitazione veniva vista attraverso questo credo, di conseguenza l'attore non interpretava il personaggio facendo rivivere le sue emozioni, ma era come se lo "accompagnasse" in scena; l'attore si affidava al testo e al contenuto di esso. L'attore brechtiano deve mantenere una distanza dal personaggio, non deve permettere allo spettatore di identificarsi e di essere coinvolto emotivamente. Al contrario, deve suscitare un atteggiamento critico e analitico rispetto ai fatti rappresentati. Questa particolare tecnica è conosciuta con il nome di straniamento. *WWW. La ScimmiaPensa.com*

“Indubbiamente, [il teatro] è una attività che richiede all’educatore un atteggiamento volto allo stupore, alla meraviglia, privo della presunzione di conoscere già. Si entra in una dimensione definibile come umiltà educativa: essere disponibili all’ascolto di sé e dell’altro, all’accettazione degli elementi di novità che il bambino ci porta, alla valorizzazione dell’inaspettato emerso dal singolo e dal gruppo, liberando la mente ed il cuore dal preconetto del “l’ho già visto” oppure tanto so già com’è. Recepire e valorizzare quanto i bambini sperimentano implica essere disponibili alla loro reattività, ma anche alle possibili pause, ai silenzi, all’inoperosità. Le loro risposte non sono le nostre e nel gioco “del far finta” i processi mentali che si attivano, non necessariamente sono quelli dell’azione; occorre rispettare e valutare i tempi, non tutti sono subito pronti ad esporsi, ad offrirsi al gruppo, alcuni preferiscono “studiare” la situazione interiorizzarla attraverso una diversa forma di partecipazione.”¹³⁷

Nelle sue numerose pubblicazioni, Elena Mignosi sostiene che l’educazione attraverso le pratiche artistico espressive dovrebbe rientrare tra le competenze professionali necessarie per operatori di Nido e insegnanti d’infanzia e primaria, poiché in essa vengono individuate attività e metodologie necessarie alla professione da poter inserire sia nello svolgimento della didattica nei processi di insegnamento/apprendimento, sia per poter sviluppare nei propri allievi capacità comunicative, relazionali. Un tale percorso dovrebbe essere intrapreso già nella formazione universitaria poiché dovrebbe permettere all’insegnante di sviluppare competenze comunicativo-relazionali utili per la futura professione.¹³⁸

137 Maria Mattioli, *L’esperienza teatrale per rafforzare lo stile educativo*, in Marco Bricco, *Fare teatro al nido*, Milano, FrancoAngeli, 2017, p. 14.

138 Cfr., Elena Mignosi, *La formazione dei formatori e la danzavivimento terapia*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer», 2008, p. 19.

1. RELAZIONE TEATRALE COME RELAZIONE EDUCATIVA

La relazione teatrale è quella relazione che si crea tra i partecipanti di una pratica teatrale. Applicata all'ambito didattico, essa può modificare il rapporto tradizionale tra insegnante e studente in un nuovo tipo di relazione educativa nella quale è possibile sviluppare maggiore complicità con gli alunni e una maggiore attenzione alla conoscenza reciproca dei ruoli educativi e dei loro linguaggi.

Essa si compone di due elementi fondamentali: la parte attiva del soggetto che apprende, l'allievo, e il percorso di apprendimento, che attiene all'importanza del vissuto esperienziale di costruzione della conoscenza per i soggetti che apprendono.

L'ambiente di apprendimento viene concepito come laboratorio teatrale e fondato su un'esperienza progettata secondo gli obiettivi e l'età dell'apprendente.

La relazione educativa si profila come un evento di presa di coscienza del sapere che perdura nella memoria degli individui che ne hanno preso parte.

Considerando il teatro pura "relazione" si presenta, direttamente connessa allo studio dell'esperienza in prima persona e della origine profondamente "relazionale" di essa.

Francesco Cappa, nel saggio *Formazione come teatro*, fornisce ulteriori spunti di riflessione in merito.

Tutta la migliore pedagogia moderna e contemporanea, quella sviluppatasi a partire e superando la grande stagione dell'attivismo pedagogico, ha molto insistito sul dialogo, sulla comunicazione, sull'esperienza fatta in comune come metodo realmente efficace di insegnamento e apprendimento: basta pensare a quattro grandi figure che hanno iniziato a indagare il rapporto virtuoso tra educazione, istruzione e formazione come Pestalozzi, Piaget, Vygotskij e Dewey. Le interazioni tra conoscenza e realtà, individuo, psiche e mondo esterno, teoria ed esperienza, pensiero e linguaggio hanno fornito la struttura per pensare e praticare la formazione e lo sviluppo del proprio sé necessariamente all'interno di una dinamica reticolare, di un tessuto di esperienze. La conoscenza e la formazione sono legate non tanto ai singoli oggetti, concreti o astratti che siano, ai singoli contenuti, ma alle loro relazioni.¹³⁹

¹³⁹ Francesco Cappa, *formazione come teatro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2016, pp. 19-20.

Che derivi o meno da un insieme di atti intenzionali, la formazione di un bambino è sempre frutto di un'interazione tra soggetti, quindi tra i principi e le nozioni della loro cultura e i modi che usano per comunicare (*educazione informale*). Proprio in virtù dell'importanza della relazione nell'educazione infantile, è necessario considerare sempre la formazione come una pratica sociale. Secondo Cappa, per comprendere le esigenze che la formazione deve soddisfare, è importante conoscere le dinamiche della società in mutamento nella quale viviamo. Nella nostra società, un fattore caratteristico che influenza la forma mentis dei suoi cittadini è la sensazione di vivere in un mondo troppo complesso per essere capito a fondo, nel quale le dinamiche che lo muovono cambiano di continuo. Di conseguenza, cambiano anche i paradigmi della formazione: se anticamente la qualità dell'insegnamento dei docenti era determinata da principi e norme ben definite e valide per ogni luogo e in ogni tempo, oggi la professionalità del docente si fonda sulla sua capacità di apprendere dalla propria esperienza e automigliorarsi. Se anticamente i linguaggi di riferimento erano solo quello scritto e orale, i docenti moderni si devono confrontare con l'evoluzione dei media e di conseguenza con l'aumento dei canali comunicativi da dover sfruttare per comunicare. Se la vecchia educazione superiore prepara all'inserimento in un mondo sociale stabile e sicuro, una nuova formazione deve dare gli strumenti allo studente da sfruttare per un percorso dinamico e duttile al continuo cambiamento delle circostanze.

A seconda degli input che impara a ricevere nei gruppi di lavoro e l'approccio con situazioni sempre nuove e sempre nuove metodologie, l'adulto sarà il destinatario di ogni esperienza formativa che potrà interpretare. La relazione di collaborazione e di scambio tra formatore e formando lo educerà all'ascolto in una società nella quale la virtù fondamentale è sempre più l'adattamento ad una realtà in continuo cambiamento.¹⁴⁰

140 Cfr., Francesco Cappa, *Un'idea di formazione*, in Francesco Cappa, *Teatro come formazione*, Milano, RaffaelloCortinaEditore, 2016, pp.15-45

2. LA METODOLOGIA FORMATIVA DEL LABORATORIO TEATRALE

Nei paragrafi precedenti abbiamo richiamato le prerogative fondamentali e le peculiari risorse della pratica teatrale, riconducibili alla capacità di creare relazioni e ad uno stretto legame con il contesto in cui vive il gruppo di lavoro. Entrambe queste caratteristiche fanno sì che lo sviluppo delle pratiche corporee e delle azioni performative necessitino di uno spazio dedicato per essere messe in atto, adatto a creare quelle condizioni particolari grazie alle quali l'esperienza teatrale può dare i propri frutti. Il laboratorio è il luogo per eccellenza dedicato alla messa in atto e all'osservazione di fenomeni sempre nuovi, quali le espressività e i mondi simbolici di ogni partecipante.

In teatro, il laboratorio è lo spazio che permette l'esperienza educativa consentendo al gruppo di lavoro di lasciarsi andare dentro un ambiente protetto. Insegnante e studenti coinvolti si trasformano in creatori di nuovi significati da attribuire alle varie sfaccettature della propria vita e di nuove forme di comunicazione e di atteggiamenti attraverso i quali rapportarsi con un altro da sé.

Il laboratorio è lo spazio nel quale la pratica teatrale può avere luogo nella sua forma più genuina ed elementare: nel "fare finta" tipico dei giochi infantili, che vede esistere e creare come due aspetti di un'unica azione. Nel gioco infantile, la nostra creatività è libera di sfruttare le nostre intuizioni, la nostra fantasia e le nostre emozioni per tratteggiare caratteristiche e situazioni del mondo della nostra espressività: i nostri corpi, lo spazio del laboratorio, gli oggetti di scena, le luci, i suoni e le forme che troviamo e contribuiamo a creare diventano tutti elementi utili per raccontare il piccolo mondo di significati che ognuno di noi ha dentro di sé. Il teatro diventa così il luogo nel quale ognuno di noi può riscoprire e liberare quella libertà infantile di creare il proprio modo di scoprire ed esprimere la bellezza del mondo e delle potenzialità umane.¹⁴¹

141 Cfr. Fabrizio Cassanelli, Guido Castiglia, *Alfabeta teatrale. Per una pedagogia della sensibilità*, Pisa, ETS, 2020, pp. 19-20.

Il laboratorio-teatro è la creazione di uno spazio di transizione come lo definisce Winnicott. Lo spazio di transizione è definito come uno spazio in cui siamo sia dentro che fuori. Non è proprio questo l'atteggiamento dell'attore, l'atteggiamento teatrale come lo definisce Brecht quando parla di distanziamento? Ciascuno prende coscienza della distanza tra ciò che recita, ciò che recitano gli altri e le nuove dimensioni che consentono loro di percepirsi, e di percepire gli altri proprio come altro. Questa conoscenza non resta confinata nei limiti del laboratorio ma può modificare anche il clima della classe. Il teatro è un'esperienza profondamente collettiva. Una classe che partecipa a un laboratorio si trasforma nel senso che, da insieme di individui, diventa un gruppo coeso. Francesca Fava ricorda il pensiero di grandi nomi della pedagogia, come Dewey, Vygotskij, Winnicott e Bruner: le tre basi fondamentali di un laboratorio teatrale sono corporeità, azione, gioco. L'allestimento di una condizione sicura e accogliente può favorire un soggetto non solo nel coinvolgersi nelle attività, ma gli permettono anche di porre attenzione ai propri pensieri e ai propri comportamenti in quel momento, esattamente come nelle varie fasi di pratica teatrale.¹⁴²

A tal proposito appare interessante la riflessione di Alessandro Pecini che mette in chiaro il significato di alcune definizioni riguardanti il teatro in ambito educativo

“In pratica proviamo a riflettere sui tratti comuni e quelli distintivi che esistono fra pedagogia teatrale e teatro pedagogico. Tanto per iniziare proviamo a darne due definizioni. La pedagogia teatrale è quel complesso di norme, regole ed esercizi che stanno alla base del lavoro dell'attore. Il teatro pedagogico è quello strumento, certo basato proprio sul training della pedagogia teatrale, ma che ha modalità, obiettivi e finalità di sviluppo diversi. La pedagogia teatrale ha come obiettivo la formazione dell'attore con tutte le sue implicazioni estetiche, proprio a partire dalla consapevolezza di sé che quest'ultimo deve avere per sviluppare il proprio mestiere. Il teatro pedagogico ha come obiettivo la trasformazione dell'individuo senza considerare se egli abbia doti e talenti tali da fargli realizzare atti/prodotti esteticamente rilevanti. Nel teatro pedagogico quel che conta è la persona e non la sua capacità di fare arte.”¹⁴³

Se si considera il contesto scolastico, occorre considerare il laboratorio un luogo di sperimentazione delle dinamiche dell'esperienza formativa: esso è

142 Cfr. Francesca Fava, *Il teatro come metodo educativo. Una guida per educatori e professionisti sociosanitari*, Roma, Carrocci Faber, 2018, pp. 30-31.

143 Alessandro Pecini, *Note di lavoro. Dall'educazione dell'attore all'educazione dell'uomo. Pedagogia teatrale e teatro pedagogico*, in Maria D'ambrosio, *Teatro come pratica pedagogica- Ricerca-azione per la formazione al Teatro-Scuola*, Lecce, Pensa Multimedia, 2015, p. 42.

in grado di mettere in difficoltà il formatore stesso se questi non è disposto a mettersi in gioco nella didattica istituita in laboratorio.

Il primo passo di questo percorso di “gioco” prevede uno spostamento di ruoli, nel senso che il laboratorio richiede un riposizionamento del proprio ruolo formativo e del modo in cui lo si interpreta¹⁴⁴.

Il laboratorio, in particolare quello teatrale, può consentire all’educatore, all’insegnante di incontrare una dimensione alternativa rispetto alla propria pratica formativa e di insegnamento.

Nello spazio-tempo del laboratorio si può vivere un’esperienza non riproducibile all’esterno di quel contesto, come in una classe: in un laboratorio formativo, come in teatro, si dà vita ad un evento che mentre viene “messo in atto” permette anche di accedere ad una differente consapevolezza di quello che di norma si compie, sia come studenti che come insegnanti¹⁴⁵.

Il laboratorio teatrale permette di acquisire una nuova familiarità e una competenza riflessiva rispetto all’ambivalenza strutturale dell’esperienza: permette di accedere ad un’esperienza di secondo livello che non giudica, ma cerca di rendere significativo ciò che accade, valorizzando un piano d’esperienza che si fonda sulla formazione e la trasformazione delle maschere, sullo slittamento dei tempi, sulla stratificazione degli spazi – anche simbolici – che normalmente le pratiche attraversano e organizzano¹⁴⁶.

I requisiti minimi che permettono la creazione di una situazione laboratoriale per la formazione degli insegnanti sono una disposizione elementare di fiducia reciproca e il coinvolgimento di un piccolo gruppo di persone. Il formatore di un gruppo di sperimentazione teatrale deve mettere in atto la propria capacità di ascolto e di fiducia per ciascun membro del gruppo, in modo che ognuno dei partecipanti sia altrettanto aperto verso gli altri.

Un ulteriore requisito necessario per chi forma gli insegnanti attraverso il teatro è un buono spirito di osservazione, che permetta al formatore di

144 Cfr., Gaetano Oliva, *Il laboratorio teatrale*, Milano, Led Edizioni Universitarie, 1999, p. 87.

145 Cfr., Francesco Cappa, *Metafora teatrale e laboratorio pedagogico*, *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 12, 3 (2017), pp. 83-95.

146 Cfr., Francesco Cappa, *Tempi di formazione. Temporalità, formazione e costituzione del soggetto*, Milano, Unicopli, 2005, pp. 55.

cogliere le caratteristiche personali dei membri del gruppo ed elaborare delle pratiche educative ad hoc.¹⁴⁷

Le opportunità offerte dall'esperienza teatrale hanno una grande valenza formativa, visto che spesso si trascura proprio la qualità della presenza di chi forma durante il tempo e nello spazio della didattica.

Un laboratorio teatrale costruisce un piano di azione condivisa, da cui si genera un'esperienza che non proviene dall'intenzione, dalla motivazione e dalla capacità di un solo individuo, ma che deriva dal lavoro congiunto di tutto un gruppo di lavoro¹⁴⁸. Chi conduce il gruppo non deve interpretarne le dinamiche, bensì osservare l'effetto dell'esperienza sul gruppo e interpretarla in senso formativo: dalle esperienze derivate da un laboratorio teatrale derivano le conoscenze utili per progetti, per l'insegnamento e l'apprendimento.

Per gli insegnanti che si formano con il teatro, il cambio di rotta determinato dalla concreta attività laboratoriale ha come principale conseguenza una rivalutazione in positivo della relazione con gli allievi: se quest'ultimi fossero coinvolti nello stesso tipo di esperienze di apprendimento sarebbero osservati in un nuovo contesto, dove agirebbero e sperimenterebbero linguaggi e codici differenti rispetto a quelli "giocati" nella didattica classica.

Quando l'educatore, o l'insegnante, si impegna nel condurre un'attività applicando la metodologia del laboratorio teatrale, la conduzione e l'organizzazione della didattica possono rappresentare esperienze nuove e formative per l'educatore e l'insegnante stesso, dove possono elaborare, da una nuova ottica, le proprie difficoltà e i propri punti di forza, professionali e non.

Qualsiasi esperienza di laboratorio teatrale è un gioco dinamico che nasce da una reciproca interazione tra gli individui, che conduce a quello che Dewey chiama *situazione*. Il grande pedagogo americano ci spinge a riflettere su

147 Cfr., Gaetano Oliva, *Il teatro come strumento di formazione umana nello sviluppo della creatività e della crescita personale*, in Serena Pilotto (a cura di), *creatività e crescita personale attraverso l'educazione alle arti: danza, teatro, musica, arti visive. Idee, percorsi, metodi, per l'esperienza pedagogica dell'arte nella formazione della persona*, Atti del convegno 13-14 febbraio 2006, Teatro "Giuditta Pasta" Saronno, Piacenza, L.I.R., 2007, pp. 112-128.

148 Cfr., G. Oliva, *Il laboratorio teatrale*, op. cit., pp. 87.

come principi quali *continuità* e *adattamento* debbano diventare parte di un'unica iniziativa.¹⁴⁹

All'interno dell'esperienza laboratoriale avviene e si contempla lo scambio attivo fra soggetti, soggetto e ambiente e soggetto con la sua natura stessa. Anche in teatro, lo spettatore, inconsciamente, diviene parte attiva del momento performativo che trasforma entrambi i soggetti, approfondendo la reciproca relazione e ponendo le basi per la maturazione personale di entrambi.

149 “Come il teatro, la formazione istituisce un taglio nell'esperienza: quello che il laboratorio teatrale fa è accentuare una discontinuità rispetto alla vita quotidiana. Lo spazio del laboratorio è protetto e così già nella tradizione scientifica. È il luogo in cui si dà una sperimentazione, dove per esempio la catena delle conseguenze, anche materiali, di un fenomeno può essere tenuto sotto controllo. L'altro aspetto molto importante, è che nel laboratorio si possono osservare gli elementi essenziali delle esperienze nella loro “purezza”, o meglio gli elementi essenziali emergono dal massimo della loro visibilità. Ed emergono anche con il massimo della possibilità di interagire tra di loro. E questo mostra meglio ciò che avviene nella realtà esterna al laboratorio, a livello micro e macro. Quindi il laboratorio è uno spazio speciale che tuttavia, ovviamente, è incluso nella realtà, è parte della realtà” (Francesco Cappa, *Formazione come teatro*, op.cit., p.113.)

3. IL PROCESSO DI FORMAZIONE NEL LABORATORIO TEATRALE

Il percorso di formazione che descriveremo nel prossimo capitolo, sperimentato al secondo anno accademico, è stato proposto come *spazio riflessivo*, la cui specificità risiede nella comunità di apprendimento, attivato attraverso un percorso basato sulla metodologia laboratoriale nel quale sperimentare e interrogarsi sul significato dell'arte come esperienza.

All'interno del percorso di formazione proposto, l'attenzione è stata posta al *processo* di formazione per la professionalità educativa. Gli ambiti di riferimento specifico che costituiscono tale *processo formativo* sono:

- ambito personale: immaginazione, dinamiche creative nella progettazione educativa, osservazione-riflessione auto-riflessione (meta-cognizione), abilità comunicative e relazionali, apprendimento significativo;
- ambito professionale: didattica e metodologie, innovazione didattica, metodologie e attività laboratoriali, didattica per competenze e competenze trasversali.

Per valutare e autovalutare questi ambiti del *processo formativo* è stato determinante non soltanto trasmettere un insieme di conoscenze teoriche, ma anche mettere in grado le figure professionali del segmento educativo 0-6, di attivare e sperimentare conoscenze che riguardano le loro attitudini, le loro abitudini ed il proprio modo di interagire con l'ambiente, e di imparare a *trasformarsi* attraverso tale interazione in funzione della loro crescita professionale. In questo contesto, il teatro viene esperito dagli insegnanti come evento di formazione umana finalizzato allo sviluppo della creatività e della crescita personale.

Il contesto dove tutto ciò avviene è un ambiente protetto: il laboratorio esperienziale di pratiche teatrali. Tale contesto viene organizzato e condotto in maniera tale che divenga uno spazio di riflessione condivisa, di evoluzione del pensiero interpretativo della realtà e partecipazione emotiva dell'esperienza riflessiva vissuta. Azione consapevole, pensiero interpretativo e partecipazione emotiva non sono dimensioni scisse in

momenti differenti. All'interno delle dinamiche del training attoriale, esse coincidono e si amalgamano nel tempo e nello spazio simbolico che si crea nel lavoro di gruppo.

Il lavoro di gruppo amplifica il sentimento di comunità fungendo allo stesso tempo da rinforzo e incoraggiamento delle capacità individuali, tra cui capacità di identificazione, percezione e osservazione, rilassamento e concentrazione, linguaggio e movimento.

Per ciò che concerne gli insegnanti, le pratiche teatrali possono inoltre aiutare il professionista riflessivo a sviluppare un atteggiamento scientifico su come fare ricerca all'interno di sé stessi (dimensione individuale) per far affiorare la consapevolezza delle proprie capacità e competenze, aprendo le porte all'immaginazione e alla costruzione di nuove conoscenze. La dimensione individuale non può auto referenziarsi ma si sviluppa all'interno di una comunità di pratica. Per l'individuo e per la comunità di apprendimento questo significa: lavoro, sviluppo e formazione assieme.

Uno strumento molto utilizzato sia nella pratica riflessiva che nella ricerca attoriale è il diario. Gli attori annotano esperienze personali o ricordi che potrebbero avvicinarsi alle caratteristiche del personaggio che devono interpretare, al contesto in cui sono e alle emozioni vissute per utilizzarle al momento opportuno. Nel contesto scolastico, abitudini come queste aiutano i professionisti del settore a fare ricerca nel contesto in cui si lavora, ma soprattutto a contribuire con il proprio vissuto alla qualità dei rapporti del proprio contesto professionale.

Franca Bonato, in uno studio sui processi espressivi nel rapporto che intercorre tra educazione emozionale e teatro, scrive che a suscitare le emozioni sono le azioni fisiche. Non si tratta però di movimenti qualsiasi. Franca Bonato ci ricorda che per definire un'emozione bisogna riconoscerla, e per riconoscerla bisogna averne consapevolezza. Osservando il nostro corpo e le sue reazioni, possiamo capire:

-quando ci succede;

- cosa ci succede;

- come succede”¹⁵⁰.

Le azioni fisiche di cui ci parla Bonato sono quelle che stimolano la memoria emotiva attoriale nel metodo di Stanislavskij. Esse vengono allenate attraverso le pratiche per l'espressione corporea del gesto psicologico di Cechov e il movimento biomeccanico di Mejercol'd.

Volendo richiamare in breve nel contesto della formazione attraverso l'arte teatrale, sia riguardo alla gestione dei processi di apprendimento che degli interventi di formazione per il docente, i principali traguardi che l'insegnante in formazione dovrebbe acquisire in merito alla metodologia laboratoriale teatrale sono:

- ✚ imparare a creare un contesto educativo che stimoli la collaborazione interna fra i discenti, in una dinamica partecipativa, che deve essere supportata da tutti coloro che partecipano al processo di costruzione delle conoscenze all'interno del laboratorio.
- ✚ strutturare il lavoro didattico secondo una logica di progetto¹⁵¹.
Richiedendo e coinvolgendo fin dall'inizio una quantità limitata di

150 Franca Bonato, *Emozioni sulla scena. Educazione emotiva e teatro*, Trento, Erickson, 2021, p. 22.

151 “Progettare è [...] ben differente dal programmare, soprattutto nei presupposti epistemologici che rimandano ad una “sensibilità” educativa sempre più capace di ridefinire i rapporti tra educare ed insegnare, contenuti e relazioni, apprendimento e memorizzazione, controllo ed evoluzione, valutazione e ruolo costruttivo dell'errore, ecc. Tentando, in qualche modo di proporre uno schema comparativo, si avrebbe:

Programma	Progetto
compito specifico	creatività,
problem solving	definizione del problema,
astratto, simbolico	storia, corpo
universale	sensibile al contesto
centralizzato	distribuito
sequenziale	gerarchico parallelo
mondo già dato	mondo posto innanzi
rappresentazioni	azione effettiva
implementazione attraverso	implementazione
programmi	attraverso strategie
	evolutive
(area del controllo	(area dell'organizzazione
istruttivo)	autonoma)

Nella prospettiva progettuale, infine, gli obiettivi non possono essere dati a priori, data l'impossibilità epistemologica di porne di certi, necessari ed universali, in assenza della relazione educativa tra gli attori. Gli obiettivi emergono dall'agire strategico del sistema, il

risorse, tempi e obiettivi, il progetto che sia a fine artistico o didattico stimola in tempi brevi alla collaborazione organizzata del gruppo di lavoro;

- ✚ abituarsi ad un atteggiamento di critica costruttiva a cui nella pratica di arte teatrale è dedicato un momento specifico dell'organizzazione del lavoro di gruppo. I momenti di confronto e riflessione collettiva sono preziosi perché stimolano chi partecipa alla costruzione della conoscenza, a migliorarsi continuamente. Se il docente riporta nell'ambito classe questa abitudine, il ruolo del docente non sarà più quello di un valutatore, ma di un allenatore, una guida che stimola chi lo segue.
- ✚ adottare l'abitudine di raccogliere documentazione scritta delle proprie esperienze in un portfolio che raccolga progetti ed esperienze lavorative trascorse e che possa, con il tempo, testimoniare l'insieme delle proprie esperienze e quello spirito critico che spinge all'autoriflessione e all'automiglioramento, e che è alla base delle virtù di un certo tipo di docente.

Per un insegnante, in quanto professionista riflessivo, l'apprendimento è un flusso di esperienze e di informazioni che si genera da uno scambio continuo e reciproco tra docente e allievo. In esso, il docente ha la responsabilità di allestire l'ambiente e creare le circostanze per venire incontro alle esigenze dell'allievo e facilitare al meglio il suo coinvolgimento. Tale flusso di apprendimento deriva dallo spirito di adattamento del docente, che lo porta ad una continua osservazione e a una continua ricerca sulla situazione didattica e sulle sue dinamiche. Il docente, grazie alla sua preparazione disciplinare integrata con una certa sensibilità affettiva e relazionale e con le nozioni sufficienti per sostenere il sapere che deve trasmettere, verifica o smentisce gli assunti che si è creato con il tempo nello svolgimento di diverse attività di gioco.

quale man mano, progredendo nella costruzione, ri-orienta e co-orienta di continuo nell'interazione sociale, il proprio procedere fino a un nucleo organizzativo provvisoriamente equilibrato (adattamento intelligente ed equilibrio maggiorante).” (Walter Fornasa, *La progettualità teatrale: quali modelli?*, in Rosa di Rago (a cura di) *Emozionalità a teatro*, Milano, FrancoAngeli,2008,p.63)

Nel circolo virtuoso della formazione dell'arte, percezione, ricerca, attuazione e riflessione sull'esperienza si alternano come strumento di coinvolgimento formativo, che possa trasmettere conoscenze, educare atteggiamenti, sviluppare nuove capacità.¹⁵²

La formazione del docente alla disciplina teatrale deve sempre comprendere, oltre a conoscenze teoriche e competenze in ambito tecnico e pratico, delle attitudini relazionali che possano comprendere le caratteristiche psicologiche e sociali di ogni bambino, che deve essere conosciuto e valorizzato nella sua individualità, e accolto poi nella rete di relazioni e di linguaggi del laboratorio teatrale.

Se si parla di esperienza maturata nell'ambito del teatro in educazione e formazione, non si può non far riferimento al modello di Dewey, il quale affronta più specificatamente, in *Arte come esperienza* (1934), il convogliare dei paradigmi di esperienza ed arte dentro un atteggiamento scientifico. Nella riflessione pedagogica del filosofo statunitense, l'uomo, con la sua natura complessa inserita "nel mondo", non può essere considerato come distaccato dal continuo rapporto "con il mondo" e tutto ciò che ne fa parte. L'esperienza si profila come lo strumento per formare l'uomo sia nel suo rapporto con l'esterno che nella sua intima umanità, rappresentando così un importante strumento di formazione della sua psiche.

Dewey critica il sistema scolastico tradizionale che si fonda sulla trasmissione di saperi imposti dall'alto e da un'unica autorità che riduce il proprio ruolo a trasmettitore di nozioni: "l'abisso fra i prodotti di chi è maturo e dell'adulto e le esperienze o le abilità del ragazzo – afferma - è così profondo che la situazione di fatto impedisce una partecipazione attiva degli alunni a ciò che viene loro insegnato".¹⁵³

152 Cfr., Gaetano Oliva, *Il teatro come strumento di formazione umana nello sviluppo della creatività e della crescita personale*, in Serena Pilotto (a cura di), *Creatività e crescita personale attraverso l'educazione alle arti: danza, teatro, musica, arti visive. Idee, percorsi, metodi, per l'esperienza pedagogica dell'arte nella formazione della persona*, op.cit., pp. 112-128.

153 John Dewey, *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014, pag.5

Egli concepisce la costruzione di un'educazione e di una scuola progressiva in cui all'imposizione dall'alto si oppongono l'espressione e la cultura dell'individualità, e all'imparare dai libri e dai maestri, l'apprendere attraverso l'esperienza¹⁵⁴.

Lo studioso americano segna una significativa svolta nel pensiero pedagogico, e invita a rivolgere l'attenzione sulla necessità, di una scuola progressiva, di non limitare la pratica educativa alla semplice applicazione pratica di una teoria strutturata, ma di rivolgerla a una continua indagine, derivata da riflessioni complesse che non possono prescindere dall'analisi delle condizioni sociali e culturali che influenzano il contesto didattico¹⁵⁵.

LA SPERIMENTAZIONE TEATRALE E IL RICONOSCIMENTO ISTITUZIONALE

Con la Riforma del Sistema Formativo Nazionale (L. 107/ 2015) per gli insegnanti la formazione in servizio è divenuta non solo un dovere giuridico, ma il presupposto etico fondamentale e necessario per raggiungere il proprio sviluppo professionale, sia all'interno della sfera individuale che all'interno dell'intera comunità docente. Anche per l'Unione Europea, la formazione in servizio rappresenta un obiettivo prioritario nei settori dell'istruzione e della formazione¹⁵⁶.

In Italia, facendo fede non solo alla legge N° 107/ 2015, ma anche alle riforme dettate dai ministeri che sono succeduti, la formazione è orientata al modello *Long Life Learning*, nell'ottica delle Raccomandazioni di Lisbona 2010 e Europa 2020 del nuovo Programma sulle competenze degli adulti (PIAAC) dell'ISFOL 2014 in collaborazione con l'OCSE e la Commissione europea.

Tali modelli e raccomandazioni individuano tra le competenze necessarie alla professione di un docente quelle che descrivono gli atteggiamenti e le modalità comunicativo-relazionali che ci caratterizzano come individui e

154 Cfr., Ivi, pag. 6.

155 Elisabetta Nigris, *John Dewey e le scuole attive*, in Elisabetta Nigris, Silvia Cristina Negri, Franca Zuccoli (a cura di), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Roma, Carocci, 2011, p.45.

156 Piano Nazionale di Formazione dei docenti (PNDF) MIUR- la Buona Scuola 2016/2019 cap.3, pag.13.

attraverso le quali interagiamo e costruiamo adeguati rapporti umani e sociali. Tali competenze, dette *trasversali*, in ambito scientifico vengono denominate *soft-skills*:¹⁵⁷

Autonomia	Svolgere i compiti assegnati senza il bisogno di una costante supervisione facendo ricorso alle proprie risorse
Fiducia in se stessi	Consapevolezza del proprio valore, delle proprie capacità e delle proprie idee al di là delle opinioni degli altri.
Flessibilità/Adattabilità	Adattarsi a contesti lavorativi mutevoli, disponibili a collaborare con persone con punti di vista anche diversi dal proprio.
Resistenza allo stress	Reagire positivamente alla pressione lavorativa mantenendo il controllo; rimanere concentrati sulle priorità e non trasferire su altri eventuali tensioni.
Capacità di pianificare e organizzare	Realizzare idee, identificando obiettivi, priorità, tempi, materiali e spazi disponibili; pianificare il processo e organizzare le risorse disponibili
Precisione/Attenzione ai dettagli	Attenti a ciò che si fa, curandone i particolari ed i dettagli verso il risultato finale.
Apprendere in maniera continuativa	Riconoscere le proprie lacune ed aree di miglioramento; essere motivati ad acquisire e migliorare le proprie conoscenze e competenze.
Conseguire obiettivi	Mettere impegno, capacità e determinazione nel conseguire gli obiettivi assegnati e, se possibile, superarli.
Gestire le informazioni	Abili ad acquisire, organizzare e riformulare efficacemente dati provenienti da fonti diverse per un obiettivo definito
Capacità comunicativa	Trasmettere e condividere in modo chiaro e sintetico idee ed informazioni con tutti i propri interlocutori, di ascoltarli e di confrontarsi con loro in modo costruttivo.
Team work	Disponibilità nel collaborare con gli altri; costruire relazioni positive pretese al raggiungimento del lavoro assegnato.

Figura 9 Soft Skills

157 Cfr., Gaetano Carlotto, *Soft skills. Con-vincere con le competenze trasversali e raggiungere i propri obiettivi*, Milano, FrancoAngeli/Trend, 2021

Nell'ambito del teatro-formazione, le esperienze formative per i docenti sono progettate per lasciar emergere riflessioni profonde riguardanti il vissuto personale e professionale. Essi utilizzano i metodi e le tecniche del training attoriale su azioni fisiche di tipo partecipativo. E' essenziale rilevare che tali pratiche permettono di collegare la dimensione teorica della pratica educativa alla capacità di riflettere sulla responsabilità che comporta il modo in cui si agisce nel mondo e si svolge la propria professione. Anche il piano dell'essere viene pienamente coinvolto, sviluppando la consapevolezza dell'importanza che hanno la dimensione emotiva e affettiva, l'auto-osservazione, la riflessione e l'auto-riflessione all'interno del processo formativo.

In ambito professionale, lo scopo è di accompagnare il docente verso i cambiamenti della cosiddetta *società della conoscenza* e alla conseguente trasformazione dei paradigmi dell'istruzione. Oggi, la formazione degli insegnanti è riconosciuta per lo sviluppo economico e sociale dei paesi in diverse forme:

- ✚ una priorità - infatti è inserita negli obiettivi della strategia di Lisbona, UE 2020.
- ✚ un fattore strategico dalla Commissione Europea e dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico).

In linea con tali disposizioni internazionali, l'intento manifesto della formazione, oggi, da parte degli uffici ministeriali di pertinenza, è di rafforzare la cultura dell'autonomia attraverso la costruzione di una rinnovata professionalità degli attori scolastici. Solo l'assunzione di tale cultura può determinare nel sistema dell'istruzione l'auspicato passaggio dalla logica del programma alla logica del progetto.

Ciò che appare necessario è guidare la transizione dalla logica di una scuola che trasmette il sapere a quella di un laboratorio di progettazione didattica proteso non più alla riproduzione passiva delle conoscenze ma allo sviluppo, negli studenti, di capacità critiche, metacognitive e alla costruzione di competenze. Nel modello attuale di scuola italiana, il profilo dell'insegnante

conosce un arricchimento a favore di una dimensione fondata sulla collaborazione e sulla progettazione condivisa dei percorsi formativi. Tale collaborazione non può prescindere dalle competenze metodologiche, organizzative, progettuali, relazionali e, soprattutto, dall'acquisizione di uno stile sperimentale nella progettazione del curriculum.

Un altro aspetto sul piano della formazione di cui la professionalità educante deve prendere consapevolezza è la capacità di individuare i propri *bisogni formativi* e di scegliere i percorsi più adeguati. Le finalità formative di un percorso strutturato sulle logiche della metodologia teatrale non possono prescindere dalla consapevolezza che ogni docente deve possedere di ciò che costituisce il proprio profilo professionale, dalla capacità di lettura del proprio bagaglio di competenze alla individuazione dei propri bisogni formativi in coerenza con il piano dell'offerta della propria scuola e con le priorità che periodicamente vengono tracciate e definite dal Ministero dell'Istruzione.

E' nostra intenzione tentare di promuovere la pratica della riflessione solo ed esclusivamente accedendo alle esperienze, senza la mediazione di filtri. Come ha opportunamente individuato Elisabetta Nigris in *Esperienza ed educazione*, "[...] dal punto di vista della riflessione pedagogico-didattica [...] se ogni lettura della realtà, dell'esperienza è interpretazione, processo della coscienza e della conoscenza individuale (e in quanto tale, sociale e culturale) da un'idea di scienza lineare [...] passiamo ad una concezione sistemica della conoscenza della realtà complessa. Questo sposta l'attenzione dall'esperienza in sé al soggetto che analizza, dai contenuti al processo, dalla ricerca di "verità", [...] alla ricerca-costruzione di una conoscenza, appunto complessa, in continuo divenire, risultato del contributo congiunto dei soggetti che vi partecipano"¹⁵⁸.

158 Elisabetta Nigris, *Esperienza ed educazione*, in Nigris E., Negri S., Zucconi F., (a cura di), *Esperienza e didattica-le metodologie attive*, Carocci editore, Roma, 2018, pp.76-77.

La sperimentazione sul campo è una pratica importante per verificare i benefici che l'introduzione della pratica teatrale nella didattica può approntare all'educazione degli alunni e alla formazione degli insegnanti.

Riporterò quindi resoconto e documentazioni di un laboratorio di pratica teatrale per la formazione di educatori e operatori in asili nido, insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, svolto presso l' Omnicompensivo Pestalozzi di Catania. Il progetto è stato condotto e guidato da me personalmente nel mese di giugno del 2021. Le tecniche, estrapolate dal training attoriale, utilizzate per il percorso di formazione deriva da 15 anni di esperienza nel campo della professione attoriale e nel campo del teatro educativo.

In linea con i principi teorici illustrati nel corso della tesi, l'esperienza sul campo, che ho condotto durante il secondo anno di dottorato, ha permesso al team di insegnanti di prendere parte a un'esperienza di formazione educativa in assenza di giudizio in un clima di reciproco riconoscimento e di collaborazione, rendendo significativo ciò che è accaduto nel corso di essa.

Per valutare e autovalutare gli ambiti di riferimento specifici che costituiscono il processo formativo in ambito laboratoriale di tipo teatrale, è risultata determinante non solo la trasmissione dell'insieme di conoscenze teoriche, metodologiche e disciplinari, ma anche la possibilità, per le figure professionali del segmento educativo 0-6, di attivare e sperimentare conoscenze che riguardano l'espressione e la conoscenza di sé stessi, il proprio modo di interagire con l'ambiente, il proprio modo d'imparare a trasformarsi attraverso tale interazione in funzione della maturazione delle proprie competenze.

Scegliere di operare in questa direzione ha significato prestare particolare attenzione a due aspetti generali che sono di grande importanza per il processo formativo di un'insegnante.

Il primo aspetto riguarda la necessità di coltivare la sensibilità teatrale di ognuno come strumento per affinare l'attenzione verso il mondo che ci circonda, fatto di persone, oggetti e accadimenti quotidiani (educazione alla bellezza), sia sul piano affettivo che su quello cognitivo ed espressivo nella comunicazione non verbale (educare al pensiero riflessivo).

L'espressione corporea, studiata e praticata attraverso gli esercizi estrapolati dal training attoriale in sede di laboratorio, diviene così un'occasione per incamminarsi verso nuove esperienze che stimolano l'intera sfera sensoriale e la propria sensibilità emotiva, creando un continuo confronto dialettico nella percezione di sé e del mondo.

Il secondo aspetto consiste nell'importanza di stimolare i partecipanti della sperimentazione teatrale alla scoperta e alla valorizzazione delle proprie potenzialità espressive, a cui corrisponde un aumento della fiducia in sé stessi, quindi l'evoluzione di attitudini positive verso la socializzazione e all'accettazione degli altri.

Di seguito, sono riportati in sintesi alcuni spunti pratici per poter lavorare secondo approcci diversi sulle emozioni, sul corpo e sul pensiero mediando attraverso il linguaggio non verbale dell'attore.

Il percorso ha preso l'avvio con un'operatività basata sulla memoria emotiva di Stanislavskij. Del lavoro di Stanislavskij, sono stati estrapolati due aspetti :

il gesto psicologico (opera di un suo allievo Cechov¹⁵⁹) e la biomeccanica (anch'essa opera dell' allievo Mejerchol'd)¹⁶⁰.

Gli esercizi ad essi correlati sono pratiche di rilassamento, esercizi di sviluppo dell'attenzione, pratiche di sviluppo dell'osservazione. Tra di esse, possiamo

159 Gesto Psicologico e immagine cinestetica: Michail Cechov (1891-1955) attore, regista, pedagogo, era il nipote del famoso drammaturgo Anton Cechov e il miglior allievo di Konstantin Stanislavskij. Considerato come uno dei più grandi attori del ventesimo secolo, dedicò gran parte della sua attività all' elaborazione di una tecnica nuova che andasse oltre i principi stanislavskiani dei primi studi. In seguito si trovò a dire: "Se il Sistema Stanislavskij è la scuola superiore, la mia tecnica è l' università". I principi psicofisici e la visione di ricerca "per il nuovo attore" che Michail Cechov ha apportato alla recitazione in termini di contributi artistici, possono essere considerati come rivoluzionari. Essi hanno riempito uno spazio mancante nella pratiche dell'arte drammatica post naturalismo psicologico, come riportano, a riconoscimento di ciò, anche grandi maestri della recitazione americana: uno dei quali Sanford Meisner. Il principio cardine della tecnica di Cechov -che l' attore possa andare "oltre l' autore e l' opera"-, rappresenta una delle chiavi principali per comprenderne meglio il suo approccio psicofisico. Un importante e fondamentale strumento della recitazione cechoviana sviluppato nel corso della sua lunga attività e ininterrotta ricerca, iniziata a Mosca e proseguita poi in giro per Europa e Stati Uniti, è Il Gesto Psicologico (GP): Il Gesto Psicologico (GP) è una delle chiavi di accesso al subconscio dell' attore che rivela la natura-essenza del personaggio. Consiste in un movimento o in un' azione concentrata e ripetibile -intangibile o tangibile- tramite il quale l' attore trae ispirazione ed energia dalla sua immagine cinestetica. Possiamo definire il Gesto Psicologico come un movimento/intenzione che esprime la natura Psicologica del personaggio; esso è composto da tre fattori principali all'unisono: Pensieri, Sentimenti e Volontà. Il GP, che può essere visibile (effettivo) e invisibile (potenziale), si esprime quindi con un movimento unico che contiene PSV: Cechov suggerisce nei principi guida la forma intangibile come "mezzo principale"; il GP riallinea e influenza tutte le componenti psicofisiche dell' attore-personaggio e, corpo, movimento, voce, intenzioni e sentimenti, ne vengono influenzati dalla sua esecuzione. Come deve essere il GP: La facilità e la rapidità di esecuzione sono i requisiti che Michail Cechov considerava estremamente significativi nella recitazione. Il GP dovrebbe quindi essere il più semplice possibile, perché il suo compito è quello di riassumere l'intricata psicologia del personaggio in una forma facilmente definibile nella sua essenza. Un GP complicato potrebbe non riuscirci. (<https://centroteatraldaponte.it/centro-teatrale-da-ponte/il-gesto-psicologico-di-michail-cechov/>-Il gesto psicologico di Michail Cechov: pubblicato il venerdì 30 ottobre 2020 da Edoardo Fainello)

160 La Biomeccanica non è un "sistema di recitazione" ma un "sistema di allenamento globale dell'attore" in funzione di un momento successivo che è la recitazione. Nasce ad opera del regista russo V. E. Mejerchol'd già dai suoi primi esperimenti pedagogici nel suo Studio di via Borodinskaja a Pietroburgo tra il 1913 e il 1917. La Biomeccanica mette in primo piano la comprensione psico-fisiologica dell'attore: prima di padroneggiare gli strumenti e gli oggetti scenici, il performer deve conoscere il linguaggio del proprio corpo, così come per un lingua, prima va imparato l'alfabeto e poi si possono usare le lettere per comporre parole e frasi. La Biomeccanica è una vera e propria scienza del corpo in cui "l'attore è il meccanico e il corpo la macchina su cui deve lavorare". "L'attore è sia il materiale che l'organizzatore del proprio materiale corporale". La recitazione: Mejerchol'd divideva il lavoro dell'attore in tre fasi: - Intenzione, ovvero la percezione intellettuale del compito ricevuto; - Esecuzione fisica ovvero la realizzazione plastica dell'idea dell'attore; - Reazione psichica ovvero l'emersione della vita emozionale dell'attore. Per questo Mejerchol'd si basava sul principio di riflessologia di Pavlov, per cui l'attore deve sollecitare al massimo i propri riflessi e ridurre al minimo il processo cosciente, cercando di arrivare ad un punto in cui agisce in un flusso quasi incosciente. (http://www.microteatro.it/microteatro.it/ART_Biomeccanica_1.html). Per un approfondimento si possono consultare: *L' attore biomeccanico di Vsevolod Mejerchol'd*; *Sul teatro. Scritti 1907-1912 di Vsevolod Mejerchol'd*; *Biomeccanica teatrale di Mejerchol'd*. *Idee, principi, allenamento di Claudio Massimo Paternò.*

trovare, ad esempio, la contemplazione delle proprie espressioni corporee. Altri esercizi sono funzionali ad affinare i sensi, in modo che possano prendere coscienza di una percezione più ampia del mondo che ci circonda.

Negli esercizi sull'espressività corporea sperimentati in sede di laboratorio teatrale, il movimento del corpo viene praticato e studiato in tre dimensioni: il gesto psicologico, le azioni fisiche e la memoria emotiva. Ciò che costituisce queste tre dimensioni sono: ritmo, tempo, spazio, forma, direzione, dinamicità, fluidità. Tali condizioni contribuiscono a creare un rapporto dinamico con sé stessi e l'esterno, al fine di generare atmosfere e intenzionalità sceniche intense, partecipazione, intenzionalità affettiva e motivazionale.

Sempre in relazione alle tre dimensioni sopra citate sono associati esercizi di improvvisazione a tema. Durante la sperimentazione, viene usato un diario di bordo, sopra il quale sono state annotate, accanto alle azioni proposte dal conduttore del laboratorio, le riflessioni degli insegnanti nei momenti di chiusura delle attività. Tali annotazioni hanno riguardato il riconoscimento dei pensieri e delle azioni che guidano l'aspetto emotivo. Documentare il ricordo permette di raccogliere argomenti emersi dai vari work discussion e cerchi di riflessione, situazioni nelle quali il riconoscimento e l'espressione della consapevolezza delle emozioni è un'attività importante.

1. PROGETTAZIONE DEL LABORATORIO TEATRALE SULL'ESPRESSIONE CORPOREA

L'esperienza di formazione è stata proposta per essere inserita all'interno della piattaforma S.O.F.I.A dell'I.C. I. Calvino, come percorso di formazione per educatori nido, insegnanti scuola d'infanzia e primaria.

Il progetto è consistito in una breve esperienza di 30 ore, che ha coinvolto un piccolo gruppo di 5 insegnanti di scuola dell'infanzia e 1 di scuola primaria. Le docenti che hanno partecipato hanno scelto liberamente di iscriversi al percorso formativo, rispondendo all'invito pubblicizzato dalle scuole, sul loro sito e sui canali social di categoria. Il percorso è stato organizzato in modalità *blended* dall'I.O. Pestalozzi di Catania¹⁶¹, che ha messo a disposizione la consulenza del proprio animatore digitale per costruire la classe virtuale usufruendo della piattaforma Google Meet ,già in uso dalle docenti dell'istituto, oltre agli spazi e alle attrezzature scolastiche necessarie per un tranquillo svolgimento del percorso in presenza. L'inizio del progetto è stato posticipato per un lungo periodo a causa delle restrizioni dovute alla pandemia.

Il percorso di formazione in forma di teatro esperienziale è stato pensato come un momento di stimolo e di accompagnamento alla pratica riflessiva, attraverso le tecniche di training attoriale e la guida del ricercatore, costruendo una dimensione adatta al gruppo di partecipanti.

Durante il percorso, le insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria sono state rese protagoniste in prima persona di pratiche di consapevolezza di

161 L'istituto è intitolato a Johann Heinrich Pestalozzi, educatore e pedagogista svizzero (Zurigo 1746 – Brugg 1827) di famiglia oriunda italiana. L'idea centrale della sua didattica insiste, in particolare, sull'importanza, nei processi di apprendimento, dell'intuizione e del contatto immediato con l'esperienza. Su questa base teorizzò l'importanza del "contare", del "misurare" e del "parlare" nel processo educativo, ponendo quindi l'accento sull'aritmetica, la geometria, il disegno e l'apprendimento delle lingue. Riteneva di fondamentale importanza il tener vivo lo stimolo ad apprendere "operando sulla mente del fanciullo con elementi presi dalla realtà"; accanto a questa didattica puerocentrica e concreta c'era l'interesse per la ginnastica "la cui utilità per il corpo è grande e innegabile, ma è altresì prezioso il guadagno morale che se ne ricava". Un'educazione, dunque, del corpo e dello spirito, perché "tutte le facoltà della natura umana debbono venir trattate con la medesima attenzione in guisa che nessuna predomini a spesa delle altre". Molti dei punti focali dell'ideologia pestalozziana sono attualmente elementi distintivi dell'offerta formativa dell'istituto. Il contesto economico-sociale è svantaggiato. (<https://www.iopestalozzi.edu.it/rav/>)

aspetti della pratica teatrale importanti per la professione educante, quali il controllo del gesto, l'espressione corporea e il binomio mente/corpo nella pratica educativa e nei processi di insegnamento/apprendimento.

In questo percorso, il ruolo del formatore-ricercatore (la scrivente) è stato quello di facilitare e veicolare le competenze emerse lungo il percorso di formazione, finalizzandole alla realizzazione di un disegno partecipato e collettivo.

Nella tabella che segue vengono descritti gli ambiti formativi di riferimento del percorso e gli obiettivi ad essi correlati.

<p>AMBITI FORMATIVI</p> <p>DIMENSIONE PERSONALE</p> <p>Dimensione creativa e immaginativa</p> <p>Osservazione-Riflessione Auto-riflessione (meta-cognizione)</p> <p>Abilità comunicative e relazionali</p> <p>Apprendimento significativo</p>	<p>AMBITI FORMATIVI</p> <p>DIMENSIONE PROFESSIONALE</p> <p>. Didattica e metodologie</p> <p>. Innovazione didattica</p> <p>. Metodologie e attività laboratoriali</p> <p>. Didattica per competenze e competenze trasversali</p> <p>.</p>
<p><i>Obiettivi attinenti alla sfera della consapevolezza</i></p>	<p><i>Obiettivi attinenti all'area dell'apprendimento significativo</i></p>

Sviluppare la consapevolezza della dimensione corporea percependo se stessi attraverso pratiche incentrate sulla interconnessione di respiro-gesto-corpo/movimento.

Sviluppare capacità osservative e autoriflessive percependo la relazione tra spazio, tempo e movimento

Approfondire le conoscenze e le competenze comunicative funzionali all'interazione con bambini nella prima infanzia.

Approfondire le conoscenze e le competenze comunicative funzionali alla conduzione del gruppo classe.

Sviluppare la consapevolezza della funzione della dimensione sonora e visiva, dei ritmi e delle sequenze, all'interno della unità psicocorporea e del suo rapporto con il movimento.

Approfondire le conoscenze e le competenze del linguaggio analogico e dell'espressione corporea funzionali ad accrescere la capacità di trasmettere rispetto e comprensione, sia nel lavoro di gruppo che nella conduzione del gruppo classe.

Obiettivi attinenti alla sfera relazionale e comunicativa

Obiettivi attinenti all'area della progettazione didattica

Comprendere la molteplicità delle variabili implicate nelle relazioni interpersonali.

Imparare a utilizzare l'immaginazione, la dimensione metaforica e quella ludica come esperienze motivanti per il coinvolgimento integrale della persona

Sviluppare la capacità di ascolto di sé e dell'altro attivando il contatto attraverso la condivisione di un'esperienza di gruppo durante la quale sperimentare con sicurezza diversi linguaggi comunicativi in un contesto non valutativo.

Sviluppare capacità progettuali e di ricerca, partendo dall'importanza della problematizzazione e dai processi messi in atto nella risoluzione dei problemi (problem solving).

Sviluppare e migliorare la dimensione collaborativa e professionale tra pari

Sviluppare capacità osservative, riflessive e auto-riflessive (capacità metacognitive) per connettere la teoria all'azione, e per operare distinzioni e connessioni sulle riflessioni derivate dalle esperienze che aprano a nuove ipotesi (per un apprendimento significativo).

Obiettivi attinenti alla comunicazione non verbale

Elaborare modifiche comportamentali per cambiare se stessi e contribuire al miglioramento delle capacità comunicative e relazionali adulto-bambino/a nei contesti educativi Nido, Infanzia e Primaria.

Sviluppare personali competenze in ordine alla dimensione non verbale nei processi di apprendimento, trasmettendo i propri sentimenti e percependo quelli del bambino attraverso il vissuto corporeo, in quanto esso definisce e dà significato ai rapporti interpersonali come canale analogico (relazionale) di comunicazione

Acquisire consapevolezza dell'importanza del controllo e dell'utilizzo del corpo (postura e movimento) nella comunicazione non verbale

Figura 9 Obiettivi formativi

L'esperienza formativa si è articolata in tre moduli e programmata secondo il seguente calendario

<i>MODULI FORMATIVI</i>	<i>INCONTRI</i>	<i>TEMPI</i>	<i>LUOGO</i>	Totale ore
<i>Modulo I L'APPROCCIO TEORICO- METODOLOGI CO</i>	Lunedì 31/05 Giovedì 03/06	H 14/17 H 14/17	<i>ON-LINE</i>	H 6

<i>Modulo II LABORATORIO DI PRATICA DEL METODO TEATRALE</i>	Lun 7/06	H 14.30/17.30	<i>I.C.PESTALO ZZI – CATANIA IN PRESENZA compatibilmen te con le condizioni imposte dalla pandemia In alternativa il modulo verrà rimodulato in modalità on- line</i>	H 18
	Merc 09/06			
	Giov 10/06	H 14.30/17.30		
	Lun 14/06	H 14.30/17.30		
	Merc 16/06	H 14.30/17.30		
	Giov. 17/06	H 14.30/17.30		
<i>Modulo III Auto- VALUTAZIONE</i>	Lun 21/06	H 14/17	<i>ON-LINE</i>	H 6
	Merc.23/06	H 14/17		

Figura 10 Calendario incontri

CORSO DI FORMAZIONE
 Rivolto ai docenti di scuola dell'infanzia e operatori Nido A.S. 2020/2021
**Il teatro come prassi educativo-didattica nella prima infanzia:
 esprimersi con le intenzioni**
 Laboratorio teatrale di espressione corporea
 30 ore in presenza



IL PERCORSO FORMATIVO
 è totalmente gratuito
 accreditato sulla piattaforma S.O.F.I.A.
 valido per la formazione in servizio del personale docente

Referente scientifico
 Prof.ssa M. Tomarchio

Formatore
 Dott.ssa R. Fallico

PROGRAMMA DEL CORSO

MODULI FORMATIVI	INCONTRI	TEMPI	LUOGO
Modulo I L'APPROCCIO TEORICO-METODOLOGICO	INDAGARE DUE INCONTRI DA 3h CIASCUNO	6 h	Università di Catania
Modulo II LABORATORIO DI RICERCA-AZIONE: LA PRATICA DIRETTA DEL METODO TEATRALE	AGIRE SEI INCONTRI- DA 3H CIASCUNO	18 h	I.C.PESTALOZZI - CATANIA
Modulo III Auto-VALUTAZIONE	RIFLETTERE DUE INCONTRO DA 3H CIASCUNO	6 H	Università di Catania

INFORMAZIONI
teatroncercaformazione@gmail.com

ISCRIZIONE
 L'iscrizione al corso si effettua tramite la piattaforma S.O.F.I.A

Figura 11 Manifesto del percorso di formazione

DESCRIZIONE DEI MODULI FORMATIVI

MODULO I-linee teoriche

Il primo modulo, che si è svolto in modalità online, ha introdotto i presupposti teorico-metodologici dei laboratori teatrali sull' espressione corporea.

MODULI FORMATIVI	INCONTRI	AZIONI SPECIFICHE DI LAVORO FORMATIVO
------------------	----------	---------------------------------------

<p>Modulo I APPROCCIO TEORICO- METODOLOGICO</p> <p>6 H (DUE INCONTRI DA 3 H)</p> <p>Modalità <i>ON-LINE</i></p>	<p>1° INCONTRO</p> <p>ORGANIZZAZIONE DELLE SESSIONI DI LAVORO</p> <p>PRIMA SESSIONE DI LAVORO</p> <p>1. Arrivo dei partecipanti e accoglienza</p> <p>2. Work-discussion</p> <p>3. Riscaldamento e/o training</p> <p>SECONDA SESSIONE DI LAVORO</p> <p>4. Sviluppo oggetto principale della sessione</p> <p><i>Nozioni di pedagogia teatrale:</i> Formatore Dott.ssa Rosaria Fallico (Dottoranda Unict - DISFOR)</p>	<p><i>Saluti di avvio e introduzione al corso:</i> Prof.ssa Maria Tomarchio (Referente Scientifico del progetto - Università di Catania)</p> <p><i>Compilazione questionario: esperienze pregresse. Condivisione Google moduli</i></p> <p><i>Argomenti: Il teatro come esperienza educativa; La centralità del corpo nella prospettiva educativa: corporeità, espressione, comunicazione;</i></p>

	<p>TERZA SESSIONE DI LAVORO</p> <p>5. Riflessioni e commenti</p> <p>6. Compilazione strumenti raccolta dati</p> <p>7. Distanziamento e/o uscita dalle parti - saluti e parte</p>	<p><i>Brainstorming</i> Bilancio competenze iniziali espresse: Formatore Dott.ssa Rosaria Fallico (Dottoranda Unict - DISFOR)</p> <p>Diario di bordo sul quale vengono riportati i pensieri del <i>Brainstorming</i></p>
	<p>2° INCONTRO</p> <p>ORGANIZZAZIONE DELLE SESSIONI DI LAVORO</p> <p>PRIMA SESSIONE DI LAVORO</p> <p>1. Arrivo dei partecipanti e accoglienza</p> <p>2. Work-discussion sull'incontro precedente</p> <p>3.</p>	<p><i>Saluti di avvio e introduzione al corso:</i> Prof.ssa Maria Tomarchio (Referente Scientifico del progetto - Università di Catania)</p>
	<p>SECONDA SESSIONE DI LAVORO</p> <p>4. Sviluppo oggetto principale della sessione</p> <p><i>Nozioni di pedagogia teatrale:</i> Formatore Dott.ssa Rosaria Fallico (Dottoranda Unict - DISFOR)</p>	<p><i>Argomenti:</i> l'espressione corporea nell'infanzia e la comunicazione non verbale nell'adulto; dimensione corporea e dispositivo teatrale;</p>

	<p>TERZA SESSIONE DI LAVORO</p> <p>5. Riflessioni e commenti -</p>	<p><i>Brainstorming</i> Bilancio delle competenze iniziali inespresse: Formatore Dott.ssa Rosaria Fallico (Dottoranda Unict - DISFOR)</p>
	<p>6. Compilazione strumenti raccolta dati</p>	<p>Diario di bordo sul quale vengono riportati i pensieri del <i>Brainstorming</i></p>
	<p>7. Distanziamento e/o uscita dalle parti - saluti e partenza</p>	

Figura 12 Struttura degli incontri

MODULO II: pratica

Nel secondo modulo, le insegnanti sono state invitate a *mettere in gioco* la loro identità professionale e i propri vissuti emozionali, impegnandosi nella pratica di una serie di giochi/esercizi individuali e di gruppo relativi al training psicofisico attoriale, selezionati dalla scrivente.

In un secondo momento, le insegnanti hanno riadattato a misura di bambino l'esperienza vissuta in prima persona, progettando e valutando un percorso di sviluppo della comunicazione e dei linguaggi emozionali attraverso l'espressione corporea esercitata nelle pratiche teatrali. L'uso della metodologia teatrale è funzionale, in questo caso, a *sperimentare* il modo in cui le stesse attività possano essere adattate in funzione del contesto, e come possano sviluppare in senso circolare la comunicazione tra adulto e bambino/a – bambino/a e adulto.

Nei primi due incontri il lavoro è incentrato sull'individuo ed è rivolto al coinvolgimento di ogni partecipante, allo scopo di sciogliere eventuali tensioni o dubbi, per sentirsi accolti e trovare una dimensione di appartenenza. Il partecipante intraprende così le pratiche del laboratorio, sciogliendo quelle resistenze dettate da modelli culturali e dal proprio vissuto.

MODULI FORMATIVI	INCONTRI-3°,4°	AZIONI SPECIFICHE DI LAVORO FORMATIVO
Modulo II -6 H (2 incontri da 3 H ciascuno) I.C.PESTALOZZI -CATANIA	ORGANIZZAZIONE DELLE SESSIONI DI LAVORO	
LAVORO SULL'INDIVIDUO Sviluppo integrale della persona lungo 3 linee di azione-unicità della persona (area cognitiva, emotiva, psicomotoria): Formatore Dott.ssa Rosaria Fallico (Dottoranda Unict - DISFOR)	PRIMA SESSIONE DI LAVORO 1. Arrivo dei partecipanti e accoglienza 2. Work-discussion sull'incontro precedente 3. Riscaldamento e/o training	LAVORO SUL GRUPPO <i>Attività ipotizzata:</i> conoscenza del gruppo <i>Esercizi presi in esame:</i> gioco di nomi (ogni giorno differente), presentarsi e raccontarsi al gruppo LAVORO SULLA PERSONA <i>Attività:</i> educazione percettivo motoria (respiro-ritmo- gesto - movimento- sguardo) <i>Esercizi:</i> riscaldamento fisico e/o vocali e/o giochi e/o attività sensoriali con tecniche di Teatro/Danza contemporaneo per l'espressione corporea per motivare al movimento libero e spontaneo, sequenze coreografiche semi-strutturate e strutturate (in funzione del livello d'esperienze pregresse del gruppo)

	<p>SECONDA SESSIONE DI LAVORO</p> <p>4. Sviluppo oggetto principale della sessione - azioni di lavoro sull'individuo e/o per il gruppo</p>	<p>LAVORO SULL'AMBITO PROFESSIONALE</p> <p>Attività ipotizzata: laboratorio creativo teatrale sull'espressione corporea: Improvvisazione/rappresentazione; lavoro sul gesto e sul movimento individuale</p> <p><i>Esercizi presi in esame:</i> gioco scoperta, movimento nato dal nulla, scomposizione del gesto, gioco di luci e ombre, il travestimento, lavoro con l'oggetto: cerchi, nastri, teli strisce di carta, palle, palline da tennis</p>
	<p>TERZA SESSIONE DI LAVORO</p> <p>5. Riflessioni e commenti in cerchio</p> <p>6. Compilazione strumenti raccolta dati</p> <p>7. Distanziamento e/o uscita dalle parti -</p>	<p>1. Diario emozionale</p> <p>2. Diario di bordo</p>

Figura 13 Struttura degli incontri

Nei successivi due incontri il lavoro viene diretto verso dinamiche quali: *l'incontro con l'altro* e il lavoro *di gruppo, per il gruppo, con il gruppo*. Il passaggio critico è, solitamente, *l'incontro con l'altro*. Nelle dinamiche di gruppo non si inizia mai a lavorare senza prima effettuare il passaggio dall'individuo alla coppia. Le coppie non sono prefissate, ma si cambia sempre partner ripetendo lo stesso esercizio, allo scopo di creare una sintonizzazione tra tutti i componenti del gruppo, senza lasciare spazio a nessuna preferenza verso alcune singole persone.

MODULI FORMATIVI	INCONTRI-5-6	AZIONI SPECIFICHE DI LAVORO FORMATIVO
Modulo II -6 H (2 incontri da 3 H ciascuno) I.C.PESTALOZZI -CATANIA	ORGANIZZAZIONE DELLE SESSIONI DI LAVORO	
LAVORO – PASSAGGIO DALL’INDIVIDUO ALLA COPPIA Sviluppo integrale della persona lungo 3 linee di azione-unicità della persona (area cognitiva, emotiva, psicomotoria): Formatore Dott.ssa Rosaria Fallico (Dottoranda Unict - DISFOR)	PRIMA SESSIONE DI LAVORO 1. Arrivo dei partecipanti e accoglienza 2. Work-discussion sull’incontro precedente 3. Riscaldamento e/o training	LAVORO SUL GRUPPO <i>Attività ipotizzata:</i> conoscenza del gruppo <i>Esercizi presi in esame:</i> gioco di nomi (ogni giorno differente), presentarsi e raccontarsi al gruppo LAVORO SULLA PERSONA <i>Attività:</i> educazione percettivo motoria (respiro-ritmo- gesto - movimento- sguardo) <i>Esercizi:</i> riscaldamento fisico e/o vocali e/o giochi e/o attività sensoriali con tecniche di Teatro/Danza contemporaneo per l’espressione corporea per motivare al movimento libero e spontaneo, sequenze coreografiche semi-strutturate e strutturate (in funzione del livello d’esperienze pregresse del gruppo)

	<p>SECONDA SESSIONE DI LAVORO</p> <p>4. Sviluppo oggetto principale della sessione - azioni di lavoro sull'individuo e/o per il gruppo</p>	<p>LAVORO SULL'AMBITO PROFESSIONALE</p> <p>Attività ipotizzata: laboratorio creativo teatrale sull'espressione corporea: Improvvisazione/representazione; lavoro sul gesto e sul movimento per l'incontro incontro con l'altro</p> <p><i>Esercizi presi in esame:</i> gioco scoperta, movimento nato dal nulla, scomposizione del gesto, gioco di luci e ombre, il travestimento, lavoro con l'oggetto: cerchi, nastri, teli strisce di carta, palle, palline da tennis</p>
	<p>TERZA SESSIONE DI LAVORO</p> <p>5. Riflessioni e commenti in cerchio</p> <p>6. Compilazione strumenti raccolta dati</p> <p>7. Distanziamento e/o uscita dalle parti -</p>	<p>3. Diario emozionale</p> <p>4. Diario di bordo</p>

Figura 14 Struttura degli incontri

Negli ultimi due incontri del MODULO II il lavoro è dedicato a *formare il gruppo*. Dal lavoro individuale, e al lavoro in coppia, siamo passati infine al lavoro con tutto il gruppo allo scopo di iniziare ad attivare la consapevolezza che una pratica collettiva è soprattutto un lavoro di accoglimento nel quale va coinvolto ognuno dei partecipanti, per creare tra più persone un'unica, uniforme armonia. Nei momenti di confronto, si esortano i partecipanti al rispetto e alla considerazione delle idee altrui, senza pregiudizi. E' il momento per valutare, attraverso l'osservazione, il grado di condivisione del momento esperienziale *in gruppo, per il gruppo, con il gruppo*.

Modulo II -6 H (2 incontri da 3 H ciascuno) I.C.PESTALOZZI – CATANIA	INCONTRI 7°-8°	AZIONI SPECIFICHE DI LAVORO FORMATIVO
LAVORO IN GRUPPO, PER IL GRUPPO, CON IL GRUPPO - il contatto, la comunicazione con il bambino (pre-verbale – non verbale – verbale e corporea), l'espressione corporea nella relazione e nella cura educativa (area relazionale): Formatore Dott.ssa Rosaria Fallico (Dottoranda Unict - DISFOR)	ORGANIZZAZIONE DI LAVORO GIORNALIERA PRIMA SESSIONE DI LAVORO 1. Arrivo dei partecipanti e accoglienza 2. Work-discussion sull'incontro precedente 3. Riscaldamento e/o training	LAVORO SUL GRUPPO <i>Attività ipotizzata:</i> conoscenza del gruppo <i>Esercizi presi in esame:</i> gioco di nomi (ogni giorno differente), presentarsi e raccontarsi al gruppo LAVORO SULLA PERSONA <i>Attività:</i> educazione percettivo motoria (respiro-ritmo- gesto - movimento-sguardo) <i>Esercizi:</i> riscaldamento fisico e/o vocali e/o giochi e/o attività sensoriali con

		tecniche di Teatro/Danza contemporaneo per l'espressione corporea per motivare al movimento libero e spontaneo, sequenze coreografiche semi-strutturate e strutturate (in funzione del livello d'esperienze pregresse del gruppo)
	<p>SECONDA SESSIONE DI LAVORO</p> <p>4. Sviluppo oggetto principale della sessione - azioni di lavoro sull'individuo e/o sul gruppo</p>	<p><i>Attività ipotizzata:</i> lavorare sul gesto, sul movimento individuando forme d'incontro (azione/reazione-incontro/confronto) tra i partecipanti. Strutturare una sequenza di movimenti di scena in relazione con il ritmo e le emozioni suscitate dalla musica, dalle immagini o dagli oggetti utilizzati negli incontri precedenti. Breve esibizione di ogni coppia e/o gruppo come confronto in un contesto non valutativo</p> <p><i>Esercizi presi in esame:</i> gli esercizi di laboratorio teatrale saranno gli stessi della prima fase e seconda fase ma verranno riformulati in una dinamica creativa organizzata e strutturata per piccolo gruppo dove ognuno apporterà il proprio contributo e supporterà quello dell'altro per progettare una piccola performance.</p>
	<p>TERZA SESSIONE DI LAVORO</p> <p>5. Riflessioni e commenti in</p>	

	cerchio	Diario emozionale
	6. Compilazione strumenti raccolta dati	Diario di bordo
	7. Distanziamento e/o uscita dalle parti - saluti e partenza	

Figura 15 struttura degli incontri

MODULO III-riflessione retrospettiva

Il terzo modulo ha visto impegnato il gruppo di educatori e docenti in un focus finalizzato a una riflessione critica sull'esperienza vissuta e a una sua valutazione.

Modulo III-6 H (2 incontri da 3 H ciascuno)	INCONTRI-9°-10°	AZIONI SPECIFICHE DI LAVORO FORMATIVO
<i>Modalità ON-LINE- piattaforma Google dell'I.C.Pestalozzi (CT)</i>	ORGANIZZAZIONE DI LAVORO GIORNALIERA	
Auto- VALUTAZIONE	PRIMA SESSIONE DI LAVORO 1. Arrivo dei partecipanti e accoglienza 2. Work-discussion sull'incontro precedente 3. Riscaldamento e/o training	Compilazione questionario di gradimento finale. Condivisione Google moduli

	<p>SECONDA SESSIONE DI LAVORO</p> <p>4. Sviluppo oggetto principale della sessione</p>	<p>Visione delle riprese video delle pratiche teatrali</p>
	<p>TERZA SESSIONE DI LAVORO</p> <p>5. Riflessioni e commenti <i>in plenaria</i></p> <p>6. Compilazione strumenti raccolta dati</p> <p>7. Distanziamento e/o uscita dalle parti - saluti e parte</p>	<p>Riflessione retrospettiva basata sulla visione delle riprese video delle pratiche teatrali di cui si è fatta esperienza</p> <p>Diario di bordo: vengono riportati le riflessioni retrospettive</p>

Figura 16 Struttura degli incontri

2. STRUTTURAZIONE DELL'INTERVENTO

Ogni giornata di lavoro è suddivisa in tre sessioni: iniziale, intermedia e finale. Ogni sessione è scandita da momenti di lavoro ben precisi. Ognuno di essi è determinante nel processo formativo poiché sono costitutivi della pratica riflessiva del laboratorio teatrale.

Nel capitolo 2, dedicato al teatro per l'infanzia, ho descritto il modello a cinque fasi utilizzato da Anna Chesner¹⁶² e Franca Bonato¹⁶³ (che anche io ho sempre utilizzato nella mia attività di formatrice teatrale), per strutturare il setting di laboratorio teatrale. Per questa esperienza di formazione, rivolta a docenti, ho incrociato il modello a cinque fasi con quello a tre sessioni di Naccari¹⁶⁴ e Oliva¹⁶⁵, aggiungendo quindi al processo due fasi importanti: una *work-discussion* sull'incontro precedente nella prima sessione, una fase di *compilazione strumenti raccolta* dati nella terza sessione. Di seguito, troviamo una tabella che riporta nella prima colonna il modello strutturato dalla scrivente e, nelle successive colonne, il confronto con gli altri modelli citati.

SESSIONI DI LAVORO GIORNALIERE e fasi di lavoro corrispondenti ad ogni sessione	Naccari Modello a tre fasi	Oliva Modello a tre fasi	Bonato Modello a cinque fasi	Chesner Modello a cinque fasi
PRIMA SESSIONE DI LAVORO				
5) Arrivo dei partecipanti e accoglienza	Riscaldamento Con valore di attivazione	Iniziale Ritualità ludica- Passaggio dal quotidiano allo spazio del laboratorio	Accoglienza	Arrivo dei partecipanti e accoglienza
6) Work-discussion sull'incontro precedente			Saluto	Riscaldamento e/o training: esercizio fisico-giochi-attività sensoriali

¹⁶² Cfr., Anna Chesner, *Il laboratorio delle attività teatrali*, Trento, Erickson, 2000

¹⁶³ Cfr., Franca Bonato, *Emozioni a teatro*, Trento, Erickson, 2016

¹⁶⁴ Cfr., Alba G.A. Naccari *Crescere danzando. La pedagogia della mediazione corporea nel corso della vita, tra narrazione, immaginazione e danzamentoterapia*, Milano FrancoAngeli, 2022

¹⁶⁵ Cfr., Gaetano Oliva, *L'educazione alla teatralità e il gioco drammatico*, Colazza (NO), XY.IT, 2010

7) Riscaldamento e/o training			Riscaldamento	
SECONDA SESSIONE DI LAVORO				
8) Sviluppo oggetto principale della sessione di lavoro azioni di lavoro sull'individuo e/o sul gruppo	Parte centrale: <i>Esplorazione</i> del tema immaginativo e narrativo	Intermedia Realizzazione del gioco drammatico ed improvvisazioni guidate	Sviluppo del tema teatrale	Sviluppo del tema teatrale
TERZA SESSIONE DI LAVORO				
9) Riflessioni e commenti in cerchio	Fase conclusiva: <i>Integrazione</i> Rielaborazione e ripresa dell'esperienza vissuta attraverso tecniche artistico-pittoriche. Commento finale di quanto prodotto	Finale (Verifica) Gioco spontaneo con gli stessi oggetti e musiche proposte nel gioco drammatico. Ulteriore momento di riflessione per i bambini e di osservazione per chi conduce	Fase di congedo	Distanziamento e/o uscita dalle parti- giochi teatrali e/o psico-motori espressivi
10) Compilazione strumenti raccolta dati 1. Diario emozionale 2. Diario di bordo				Saluti e partenze
11) Distanziamento e/o uscita dalle parti				

Figura 17 Modello di strutturazione dell'intervento

MODELLO PROGETTATO DALLA SCRIVENTE (VEDI PRIMA COLONNA).

Prima sessione- Nella prima sessione del modello di Bonato e Chesner, le fasi sono distribuite in modo differente. Questo è dipeso dal modo di conduzione personale del laboratorio e dalle mie esperienze come formatrice. Nel modello progettato dalla scrivente è stata aggiunta una fase: il punto numero due- *Work-discussion sull'incontro precedente*. Poichè il progetto coinvolgeva dei docenti, ho ritenuto opportuno fornire più momenti di riflessione;

Seconda sessione- E' la parte più difficile e impegnativa sia per il partecipante che per il formatore. In questa fase, i partecipanti necessitano di maggiore concentrazione per far sì che possano aderire al tema immaginativo e/o narrativo “divertendosi ad interpretare le proposte e le indicazioni di chi conduce con tutta la loro soggettività motoria, creativa, emotiva, relazionale ecc...”¹⁶⁶.

Bisogna tenere presente l'incertezza riguardante la possibile risposta dell'utenza alla pratica: se si tratta di improvvisare su un tema con persone, o oggetti e materiali (teli, palline, nastri e così via), non sempre si possono prevedere le reazioni poiché ogni singolo partecipante ha un modo differente di recepire la proposta tematica. Dobbiamo riflettere sul fatto che una pratica di questa fattispecie prevede un'intesa di gruppo nel dare una vita concreta ad un mondo di finzione.¹⁶⁷ La preparazione delle fasi precedenti è determinante per raggiungere un alto grado di concentrazione in questo punto, durante il quale si realizza il massimo momento espressivo.

Terza sessione: Rispetto agli altri modelli citati, nel modello di strutturazione della lezione di laboratorio elaborato per questa tesi, ho aggiunto due momenti di riflessione importanti, prima dei saluti: *Riflessioni e commenti in cerchio, Compilazione strumenti raccolta dati, Diario emozionale - Diario di bordo*. Lo scopo è quello di raccogliere le osservazioni e le riflessioni sulle attività da parte dei partecipanti. E' il documento di un momento di riflessione: i partecipanti si erano posti in cerchio per un confronto in assenza di giudizio¹⁶⁸ con gli altri partecipanti, seguita dalla compilazione dei resoconti del diario di bordo.

166 Alba G.A. Naccari, *Elementi del setting simbolico-antropologico tra gesto, segno e parola*, in Alba G.A. Naccari *Crescere danzando. La pedagogia della mediazione corporea nel corso della vita, tra narrazione, immaginazione e danzamentoterapia*, Milano FrancoAngeli,2022, p.29

167 Cfr., Anna Chesner, *Il laboratorio delle attività teatrali*, Trento, Erickson,2000, p.13-14

168 “Questa fase sancisce il congedo emotivo dei singoli dal gruppo di lavoro; è il momento affettivo importante in cui il gruppo riprende la forma circolare iniziale, che ripropone il senso del noi. Si ritorna al corpo gruppal per rafforzare l'essere collettivo prima di frantumarlo nelle esistenze individuali della quotidianità” da Franca Bonato, *Emozioni a teatro*, Trento, Erickson,2016, p.146

Di seguito, viene riportata una tabella riassuntiva della connessione tra le sessioni di lavoro giornaliera con relative fasi e i processi formativi attivati.

SESSIONI DI LAVORO GIORNALIERE relative ad ogni incontro di laboratorio teatrale	PROCESSI FORMATIVI ATTIVATI
PRIMA SESSIONE DI LAVORO (iniziale)	PROCESSI FORMATIVI ATTIVATI
Arrivo dei partecipanti e accoglienza	Disconnettersi dall'esterno e introdursi pienamente nella lezione
Work-discussion sull'incontro precedente	Creazione del clima di gruppo- per una continuità didattica e riprendere da dove si è lasciato
Riscaldamento e/o training	Connettersi a livello globale: fisicamente, psicologicamente ed emotivamente, mettersi in relazione in un clima partecipativo
SECONDA SESSIONE DI LAVORO (intermedia)	PROCESSI FORMATIVI ATTIVATI
Sviluppo oggetto principale della sessione azioni di lavoro sull'individuo e/o sul gruppo	Parte principale del processo creativo: attività di investigazione, esplorazione
TERZA SESSIONE DI LAVORO (finale)	PROCESSI FORMATIVI ATTIVATI
Riflessioni e commenti in cerchio	Momento di condivisione e confronto per una riflessione in assenza di giudizio, dell'esperienza vissuta e valutazione di questa
Compilazione strumenti raccolta dati	
<ul style="list-style-type: none"> ● Diario emozionale ● Diario di bordo 	<ul style="list-style-type: none"> ● Autovalutazione in un momento di raccoglimento personale ● Riflessione retrospettiva
Distanziamento e/o uscita dalle parti	Saluti e partenza

Figura 18 Processi formativi attivati

3. APPROCCIO METODOLOGICO DI RICERCA

Secondo lo studio di Maria Buccolo¹⁶⁹, la metodologia che può mettere a sistema le conoscenze apprese attraverso la metodologia Teatrale è la Ricerca Azione Partecipata. Gli elementi chiave presenti sia nelle pratiche di ricerca del laboratorio esperienziale di tipo teatrale che nella Ricerca Azione Partecipata (RAP) sono tre diversi livelli metodologici in costante interazione critica tra di loro:

- ✚ livello conoscitivo
- ✚ livello azione
- ✚ livello intervento

Questa corrispondenza tra il modello metodologico della RAP, il modello metodologico per la conduzione e il coordinamento delle attività all'interno di un laboratorio di teatro esperienziale, produce un cambiamento nell'enfasi creativa che viene posta sui partecipanti, che vengono chiamati - in quanto soggetti attivi della propria formazione - a cooperare per realizzare trasformazioni desiderate da loro stessi relativa a come intervenire nell'ambito lavorativo di appartenenza.

Buccolo sottolinea il fatto che l'elemento distintivo del modello, la *partecipazione*, concepisce il percorso di formazione in termini di coinvolgimento attivo per la creazione di una comunità di apprendimento. In quest'ottica, le competenze del soggetto diventano elementi indispensabili per la costruzione collettiva del percorso formativo, e il senso di competenza e di fiducia reciproca sviluppato durante la pratica favorisce la capacità di ognuno allo scopo di lavorare seriamente in una prospettiva etica.

Nel processo di costruzione delle conoscenze personali avviato all'interno delle pratiche esperienziali di tipo teatrale, le dimensioni presenti che si integrano fra loro ciclicamente sono tre: il pensiero razionale, il sentire e il fare. Gli elementi che costituiscono la RAP sono riconducibili a tre metodi:

169 Cfr., Maria Buccolo, Silvia Mongili, Elisabetta Tonon, *Teatro e Formazione. Teorie e pratiche di Pedagogia Teatrale nei contesti Formativi*, Milano, FrancoAngeli, 2014; Paolo Orefice, Maria Buccolo (a cura di), *Il teatro e la ricerca azione partecipata, per lo sviluppo dei saperi della diversità nei contesti aziendali*, CD&V editore, 2012

metodo dall'indagine, metodo partecipativo e metodo dell'agire in costante e continua interazione fra di essi. Il punto di forza del teatro e della RAP insieme consiste proprio nella messa in relazione fra i tre metodi. Una sinergia tra di essi è in grado di realizzare un'esperienza umana totale, poiché permette il ricongiungimento dei saperi attivati attraverso la mente, il corpo e le emozioni. Inoltre la RAP, con le sue modalità di ricerca, trova un alto grado di corrispondenza con il modello di strutturazione delle giornate di lavoro descritto nel paragrafo precedente. Quest'ultima si concretizza poiché il teatro rappresenta uno strumento capace di valorizzare le caratteristiche e le dinamiche interne della formazione che riguardano lo sviluppo del soggetto, seguendone il percorso naturale di crescita e di costruzione dei saperi.¹⁷⁰

La tabella che segue aiuta a visualizzare la corrispondenza tra le fasi in cui è suddiviso il processo educativo-formativo in ambiente teatrale relativo a ogni singolo incontro e le fasi di RAP e le sessioni di lavoro che scandiscono i tempi e i ritmi di lavoro giornaliero.

FASI in cui è suddiviso il processo educativo-formativo in ambiente teatrale	RICERCA Razionalizzazioni	AZIONE progettazioni e	PARTECIPATIVA Integrazione dei saperi	SESSIONI DI LAVORO GIORNALIERE relative ad ogni incontro di laboratorio
FASE INIZIALE Pensiero Indagatore	Problematizzare	Avviare	Sensibilizzare	PRIMA SESSIONE DI LAVORO Arrivo dei partecipanti e accoglienza Work-discussion sull'incontro precedente
	Analizzare	Predisporre	Appassionare	Riscaldamento e/o training

170 “La ricerca Azione Partecipativa si snoda in maniera unitaria e integrata attraverso le sue componenti costitutive, [...]. I tre termini che la concettualizzano esprimono bene e in maniera sintetica le dimensioni fondamentali del processo naturale del conoscere umano, ossia il processo conoscitivo come processo di ricerca, in quanto la RAP ne sviluppa la dimensione indagativa; il processo conoscitivo come processo di azione, in quanto la RAP ne sviluppa la dimensione operativa; il processo conoscitivo come processo di partecipazione, in quanto la RAP ne sviluppa la dimensione partecipativa.” (Maria Buccolo, Silvia Mongili, *La metodologia del Teatro Ricerca Azione Partecipativa* in Maria Buccolo, Silvia Mongili, Elisabetta Tonon, *Teatro e Formazione. Teorie e pratiche di Pedagogia Teatrale nei contesti Formativi*, Milano, FrancoAngeli, 2014, p.55)

FASE INTERMEDIA Agire	Ipotizzare	Elaborare	Affettività	SECONDA SESSIONE DI LAVORO
				Sviluppo oggetto principale della sessione azioni di lavoro sull'individuo e/o sul gruppo
FASE FINALE Sentire	Verificare	Comprendere	Senso realizzazione	di TERZA SESSIONE DI LAVORO
				Riflessioni e commenti in cerchio
	Valutare	Concludere	Senso appartenenza	di Compilazione strumenti raccolta dati <ul style="list-style-type: none"> • Diario emozionale • Diario di bordo Distanziamento e/o uscita dalle parti - saluti e partenza

Figura 19

4. STRUMENTI

Per la raccolta dei dati è stato utilizzato un mix di strumenti, strutturati e a bassa strutturazione, in funzione dell'obiettivo del modulo.

A seguire una tabella riassuntiva.

MODULO	STRUMENTO STRUTTURATO	A BASSO GRADO DI STRUTTURAZIONE
MODULO I	La compilazione di un questionario a risposte chiuse delle esperienze pregresse per una descrizione iniziale del gruppo (primo incontro).	CARTELLONE BRAINSTORMING - online
		Diario di bordo, con domande guida a risposta aperta, compilato alla fine di ogni incontro e che ha raccolto anche le risposte del Brainstorming
MODULO II		La registrazione video delle pratiche teatrali eseguite durante tutti gli incontri del laboratorio in presenza.
		Un diario emozionale, con domande guida a risposta aperta, compilato alla fine di ogni incontro strettamente legato alle riflessioni sulla pratica delle tecniche di training attoriale sulle pratiche corporee, che ha riguardato solo il secondo modulo (6 incontri)
		Diario di bordo con domande guida a risposta aperta compilato alla fine di ogni incontro dedicato all'auto-osservazione
		Osservazione del ricercatore Strumento: DIARIO DI BORDO
MODULO III	Compilazione di un questionario a risposte chiuse di gradimento finale	Visione, per una riflessione retrospettiva, delle registrazioni video delle pratiche del percorso esperienziale
		Diario di bordo con domande guida a risposta aperta compilato alla fine di ogni incontro

Figura 20 Tabella riassuntiva degli strumenti

STRUMENTI STRUTTURATI

Lo strumento strutturato per il primo modulo consisteva in un questionario a risposte chiuse, a scelta multipla e suddiviso in quattro sessioni, utilizzato per la rilevazione delle esperienze pregresse.

Università degli studi di Catania

Dipartimento di Scienze della Formazione

DOTTORATO DI RICERCA

Processi formativi, modelli teorico-trasformativi e metodi di ricerca applicati al territorio

DOTTORANDA Rosaria Fallico

TUTOR Prof.ssa Maria Tomarchio

*Campo obbligatorio

1. Email *

Anno Scolastico 2020/2021 - Percorso di Ricerca-Formazione

"Il teatro come prassi educativo-didattica nella prima infanzia: esprimersi con le intenzioni.

Laboratorio teatrale di espressione corporea"

Questionario esperienze pregresse

CONSENSO INFORMATO E TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI PER SCOPI

SCIENTIFICI Informativa resa ai sensi dell'art. 13 del D.lgs. 30 giugno 2003 n. 196

(Codice in materia di Protezione dei Dati Personali) e degli articoli 13-14 del GDPR

2016/679 (General Data Protection Regulation)

Gentile Signore/a,

Tutte le informazioni raccolte in questa indagine sono trattate nel rispetto della normativa italiana sulla tutela dei

dati personali (D.lgs.196/2003), in base al GDPR 2016/679 (General Data Protection Regulation)* e all'art. 9

del Codice Deontologico degli Psicologi italiani.

La informiamo, ai sensi dell'art. 13 del Regolamento UE 2016/679 (di seguito, GDPR), che il trattamento dei

Suoi dati personali, inclusi i dati sui suoi congiunti, delle informazioni che direttamente o indirettamente La

riguardano, delle altre categorie particolari di dati raccolti nel corso dello studio, sarà improntato al rispetto dei

diritti e delle libertà fondamentali e ai principi di correttezza, liceità, trasparenza, minimizzazione dei dati,

esattezza, integrità e riservatezza e potrà essere svolto in via manuale o elettronica o

comunque con l'ausilio di

strumenti informatizzati o automatizzati.

In particolare, i suoi dati personali e i dati dei suoi congiunti saranno trattati con tutti i criteri

che realizzano la

massima riservatezza e utilizzati unicamente ai fini della ricerca medesima e non verranno

comunicati o diffusi

in alcuno modo e sotto nessuna forma

2. Cognome e nome *

3. Data di Nascita *

Esempio: 7 gennaio 2019

4. ordine e grado di scuola *

Contrassegna solo un ovale.

- Operatore Nido
 Insegnante Scuola dell'infanzia
 Insegnante scuola Primaria
 Altro: _____

5. anni di esperienza lavorativa *

Contrassegna solo un ovale.

- da 1 a 5 anni
 da 5 a 10 anni
 da 10 a 20 anni
 da 20 a 30 anni

6. Scuola di Servizio *

7. Esperienze di tipo ARTISTICO -ESPRESSIVE *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- teatro
 danza
 musica
 arti visive e/o plastiche
 teatro/danza
 altro

8. SPORT

Seleziona tutte le voci applicabili.

- individuale
 di squadra

9. Nome dello sport

10. A quale livello pratici / hai praticato questa attività artistica e/o sportiva

Seleziona tutte le voci applicabili.

- amatoriale
 semiprofessionista
 Professionista

11. In quale contesto hai praticato questa attività artistica e/o sportiva?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- scuola
- federazioni sportive
- associazioni sportive dilettantistiche
- compagnie teatro e/o danza professioniste
- associazioni di teatro e/o danza amatoriale
- Altro: _____

12. Per quanto tempo?

Dimensione corporea

13. A livello educativo e formativo, che cosa pensi di aver appreso dalla tua pregressa/attuale esperienza artistica e/o sportiva? *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- niente
- molto poco
- poco
- qualcosa
- abbastanza
- molto

14. In un'ottica di formazione professionale la cura della dimensione corporea quanto è importante? *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- non è un fattore importante
- è importante solo nello sviluppo del sé
- è importante solo nei processi formativi
- è importante solo nello sviluppo emotivo
- è importante solo nelle relazioni
- le ultime quattro

15. Cosa coinvolge secondo te lo sviluppo dell'immagine corporea *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- movimento
- sentimento
- pensiero
- le prime due
- le ultime due
- tutte

Il vissuto corporea

16. Quanto incidono le dimensione dello spazio e del tempo nello sviluppo del vissuto corporeo *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- mai
- poco
- sono due cose distinte
- sempre
- Altro: _____

17. Quanto incide la respirazione nella conoscenza dell'espressione corporea

Seleziona tutte le voci applicabili.

- mai
- poco
- sono due cose distinte
- sempre
- Altro: _____

Teatro

18. Ti piace andare a teatro? *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Mai
- poco
- Qualche volta, dipende dal genere di opera
- Spesso
- Altro: _____

19. Quale genere di spettacolo dal vivo ti piace vedere a teatro? *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Prosa (commedie-Dramma)
- Musical
- Sinfonica-Lirica-Balletto
- Concerti live musica leggera
- Altro: _____

20. Questionario gradimento iniziale *

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	5	6
Quanto pensi ti sarà utile questo laboratorio sull'espressione corporea a livello formativo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 21 Questionario esperienze pregresse

Lo strumento di rilevazione strutturato per il terzo modulo è stato il questionario a risposte chiuse per rilevare il gradimento finale

Università degli studi di Catania
Dipartimento di Scienze della
Formazione

DOTTORATO DI RICERCA
Processi formativi, modelli teorico-trasformativi e metodi di ricerca applicati al territorio
DOTTORANDA Rosaria Fallico
TUTOR Prof.ssa Maria Tomarchio

*Campo obbligatorio

1. Email *

Anno Scolastico 2020/2021 - Percorso di Ricerca-Formazione
"Il teatro come prassi educativo-didattica nella prima infanzia: esprimersi con le intenzioni.
Laboratorio teatrale di espressione corporea"
Questionario esperienze pregresse

CONSENSO INFORMATO E TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI PER SCOPI
SCIENTIFICI Informativa resa ai sensi dell'art. 13 del D.lgs. 30 giugno 2003 n. 196
(Codice in materia di Protezione dei Dati Personali) e degli articoli 13-14 del GDPR
2016/679 (General Data Protection Regulation)

Gentile Signore/a,
Tutte le informazioni raccolte in questa indagine sono trattate nel rispetto della normativa italiana sulla tutela dei dati personali (D.lgs.196/2003), in base al GDPR 2016/679 (General Data Protection Regulation) e all'art. 9 del Codice Deontologico degli Psicologi italiani.
La informiamo, ai sensi dell'art. 13 del Regolamento UE 2016/679 (di seguito, GDPR), che il trattamento dei Suoi dati personali, inclusi i dati sui suoi congiunti, delle informazioni che direttamente o indirettamente La riguardano, delle altre categorie particolari di dati raccolti nel corso dello studio, sarà improntato al rispetto dei diritti e delle libertà fondamentali e ai principi di correttezza, liceità, trasparenza, minimizzazione dei dati, esattezza, integrità e riservatezza e potrà essere svolto in via manuale o elettronica o comunque con l'ausilio di strumenti informatizzati o automatizzati.
In particolare, i suoi dati personali e i dati dei suoi congiunti saranno trattati con tutti i criteri che realizzano la massima riservatezza e utilizzati unicamente ai fini della ricerca medesima e non verranno comunicati o diffusi in alcuno modo e sotto nessuna forma

2. Nome e Cognome

3. Ordine e grado di scuola

Contrassegna solo un ovale.

- Operatore Nido
 Insegnante Scuola dell'infanzia
 Insegnante scuola Primaria
 Altro: _____

Questionario gradimento sui contenuti

4. Interesse per l'argomento

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Validità sulla trattazione

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Validità metodologica della didattica impiegata

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Utilità dell'esperienza ai fini dell'attività professionale

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questionario di gradimento finale sulla
esperienza e sulla gestione

8. Chiarezza espositiva

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Materiali validi

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Coinvolgimento personale

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Coinvolgimento con gli altri

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 22 Questionario gradimento finale

STRUMENTI A BASSO GRADO DI STRUTTURAZIONE

Il primo strumento impiegato in questo progetto di sperimentazione teatrale è un incontro nel quale si riflette sul tema proposto con la tecnica del brainstorming, che permette di portare alla luce i vissuti emotivi e le rappresentazioni sociali e culturali rispetto a quel determinato argomento. Durante un incontro di brainstorming, i partecipanti possono concentrare tutta l'attenzione sul tema dato (nel nostro caso il *corpo*) andando a recuperare le sue conoscenze ed esperienze pregresse. Inoltre, attraverso il brainstorming,

i partecipanti riescono ad associare meglio le informazioni nuove e a stimolare la loro motivazione per la conoscenza del tema: scoprire che quell'argomento lo si conosce già un pochino, fa aumentare di conseguenza la sensazione di controllo sull'apprendimento. Viene quindi stimolata la creatività del gruppo, con un metodo che spinge a creare tra i diversi concetti delle associazioni di idee che non seguono la logica classica ma l'emotività e il proprio vissuto.

Domande del brainstorming riportate sul diario di bordo:

PRIMO INCONTRO
Il corpo è...
SECONDO INCONTRO
L'importanza del gesto e delle azioni per me sono...
Cosa mi aspetto da questo corso

Figura 23 Brainstorming

L'osservazione

Per indagare, conoscere e costruire le relazioni nell'ambito del percorso di formazione, si è praticata un'osservazione *partecipante*: durante il progetto, ho scelto di osservare con attenzione il comportamento dei partecipanti mentre ero coinvolta nell'attività durante tutte le situazioni di lavoro. Questo mi ha reso possibile sviluppare sia un'idea dei comportamenti complessivi del gruppo, sia un'idea di come vivevo io la circostanza della pratica teatrale.

Questo tipo di osservazione partecipante è stata compiuta previo accordo tra osservatori e osservati, che comprendeva un quadro di riferimento comune e la loro cooperazione nei momenti di confronto delle prospettive.

L'obiettivo dell'osservazione era la comprensione della situazione formativa dall'interno, in un contesto di ricerca con lo scopo di evidenziare gli aspetti di evoluzione all'interno del lavoro educativo-formativo.

L'osservazione è uno strumento a "basso grado di strutturazione o esperienziale", che concentrava l'attenzione sull'analisi di atteggiamenti,

percezioni e credenze dei soggetti osservati mettendo al primo posto il vissuto rispetto al comportamento.

I dati rilevati sono per lo più di tipo qualitativo, che sarebbero poi stati oggetto di una classificazione e di una codificazione. La tipologia di osservazione è stata di tipo soggettivo: osservatore e le partecipanti hanno rivolto la loro attenzione non solo verso l'esterno ma soprattutto verso l'interno di sé stesse cogliendo, oltre ai dati concreti dei loro comportamenti, quelle reazioni che fanno parte della loro individualità, legati quindi alle proprie sensazioni nei confronti di determinati avvenimenti o situazioni. La descrizione dei fatti è caratterizzata principalmente da elementi qualitativi, spesso accompagnata da ipotesi di lettura effettuate dall'osservatore stesso.

L'aspetto fondamentale è l'attenzione al contesto emotivo: si configura quindi un'osservazione di tipo partecipante in cui l'osservatore, non solo attore della relazione ma anche emotivamente coinvolto in essa, si concentra più sulle dinamiche delle relazioni che sugli accadimenti oggettivi.

All'interno del percorso di formazione, si è voluta realizzare sul campo la possibilità di una relazione tra attività di ricerca e attività formativa.

Le ragioni di questa scelta sono di ordine metodologico: i docenti non sono visti come *destinatari* del processo formativo, ma co-ricercatori e co-conduttori nello svolgimento del percorso di formazione. Tale coinvolgimento è indispensabile per la costruzione di un percorso, prima progettato in maniera provvisoria, poi adattato in itinere, con la massima flessibilità, alle esigenze formative personali e professionali dei docenti. Tali correttivi emergono dai continui feedback richiesti dopo ogni esercitazione durante momenti di riflessione collettiva dislocati lungo tutto il percorso di ricerca-formazione. Per tali motivi si è privilegiato uno studio in profondità, con metodologie d'indagine, metodi e tecniche di rilevazione di dati di tipo qualitativo nell'ambito di un caso studio.

Poiché il bambino nella prima infanzia (0-6) si esprime e si relaziona con il mondo soprattutto attraverso il *corpo*, abbiamo rivolto l'attenzione su come applicare in ambito educativo e formativo i metodi e le tecniche che costituiscono il training attore/danzatore del *Teatro/Danza di ricerca*, che

riguardano prettamente l'ambito dell'espressione corporea per la comunicazione delle *intenzioni* sulla scena nel rapporto incarnato attore/spettatore. Ci riferiamo a un percorso che non si rivolge al prodotto di una *performance* teatrale, ma all'iter dei processi formativi che si applicano in sede di un laboratorio esperienziale, nel quale l'aspetto fondamentale è la *relazione*. L'apertura all'altro è un'esperienza affettiva partecipata di tipo reciproco: non un semplice scambio di comunicazione, ma un desiderio reale e autentico di incontrare l'altro nella totale accettazione di com'è. Tale accettazione arriva dalla consapevolezza del *vivere* come mente e corpo che si rendono più sensibili e disponibili ad un cambiamento di modo di interagire con il mondo.

Il diario di Bordo e diario Emozionale

La scelta dello strumento di documentazione della pratica teatrale è stata particolarmente importante perché ha determinato l'attendibilità dei dati rilevati, anche al fine dell'analisi e dell'interpretazione degli stessi. I dati raccolti dovevano riguardare la dimensione relazionale, le interazioni tra i soggetti e la loro evoluzione. Abbiamo voluto cogliere le sfumature più sottili e i cambiamenti quotidiani, privilegiando la dimensione intima rispetto all'analisi di comportamenti più evidenti.

Mortari, in *Apprendere dall'esperienza*, sottolinea come “la scrittura del diario è una forma molto antica di espressione e di riflessione [...] è attraverso il raccontare i propri vissuti significativi che noi apprendiamo conoscenza del mondo in cui agiamo e così facendo costruiamo un'immagine di noi in quanto pratici dell'opera; è quindi un'attività strutturante il processo di costruzione della propria identità professionale, al punto da poter dire che accompagnare l'agire con la scrittura provoca un «accrescersi del senso di sé». [...] la scrittura dell'esperienza per essere realmente formativa non va allora intesa solo come mettere a disposizione materiale documentario [...], ma come una

pratica riflessiva essa stessa, poiché chiede di trovare le parole che sappiano andare alle cose stesse cui s'intende dare espressione.”¹⁷¹

Il diario di bordo è uno strumento più ricco e completo di un semplice diario, in quanto non si limita all'annotazione degli eventi quotidiani per come essi accadono, ma si arricchisce di ulteriori annotazioni sia dei partecipanti (gli insegnanti, nel nostro percorso di ricerca) che dell'osservatore partecipante (il ricercatore); delle intenzioni dell'osservatore; delle varie interpretazioni dell'osservazione; dell'analisi personale rispetto ai propri vissuti; di bisogni aspettative e così via.

Il diario di bordo per i moduli I e II è stato organizzato con domande a risposta aperta al fine di guidare chi lo compila ad elaborare un pensiero che focalizzi l'osservazione sui presupposti teorici educativi del percorso (la relazione io-altro).

La rilettura del diario al termine del percorso formativo permette di rivedere la propria esperienza professionale alla luce del quadro concettuale che man mano si è delineato. Nel caso del nostro percorso di formazione, partecipativo e condiviso negli obiettivi di ricerca in prospettiva di co-ricerca tra partecipanti e ricercatore, la letteratura scientifica di riferimento suggerisce che i ricercatori che utilizzano la metodologia della ricerca-azione partecipata nei percorsi di formazione applichino strategie per organizzare la struttura del diario di bordo in modo tale da facilitare la riflessione sui dati raccolti.

Attraverso l'elaborazione di note critiche si ottiene una nuova interpretazione della propria realtà in relazione con l'altro, per giungere al fine trasformativo a cui ogni esperienza teatrale, ben condotta, propende.

“Un'analisi più particolareggiata consente di discriminare le annotazioni in: note teoriche, note metodologiche, note progettuali e note critiche[...]le note teoriche rispondono al compito ...di salvare dall'oblio questioni rilevanti da investigare[...]una nota teorica può essere costituita dalla formulazione di una nuova ipotesi,[...]di presupposti rimasti fino a quel momento

171 Luigina Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carrocci editore, 2015, pp.89-91

taciti,[...].Le note metodologiche registrano le annotazioni sulle strategie adottate nei differenti contesti di azione[...]stendere note di tipo programmatico significa annotare riflessioni riguardo a possibili alternative rispetto ai modi in cui sono state utilizzate determinate tecniche[...]Le note critiche indicano considerazioni su elementi percepiti come problematici, sottolineando incertezze, dubbi[...]questioni da indagare. Per facilitare una lettura sistematica del diario le note di vario tipo possono essere etichettate con un simbolo a margine: per note teoriche [...] NT; per quelle metodologiche la sigla NM, per quelle progettuali NP e per quelle critiche NC. Un’analisi sistematica delle note richiederebbe anche che esse venissero numerate (ad esempio NT 1,2,3)”.¹⁷²

	Domande guida del diario di bordo MODULO I-II
(NT) NOTA TEORICA	Dove sono? Con chi sono? Cosa sto facendo e osservando? Perché ho focalizzato la mia attenzione su questo?
(NM) NOTA METODOLOGICA	Penso, interpreto, come intervengo?
(NP) NOTA PROGETTUALE	In relazione alle mie azioni o ai miei interventi narrativi, cosa succede? Rifletto.Questa osservazione è servita a...
(NC) NOTA CRITICA	Quali intenzioni assumo e perché, come mi sento?

Figura 24 Domande guida Diario di Bordo Modulo II

Il *diario emozionale* è stato costruito e inserito come un’appendice interna al diario di bordo per il modulo II. Dopo la stesura collettiva del diario di bordo, viene richiesto ad ogni partecipante di compilare una pagina per ogni giornata di lavoro, per focalizzare l’osservazione e la riflessione su pensieri, emozioni e azioni suscitati dalle pratiche corporee del laboratorio teatrale, ma soprattutto per individuare la percezione del cambiamento avvenuto dopo la pratica del training attoriale, comprendendo anche la più piccola variazione di atteggiamento.

Il Diario di Bordo, per il modulo III, è stato redatto con le stesse modalità del diario di bordo dei moduli I e II ma con un obiettivo diverso: la valutazione.

¹⁷² Luigina Mortari, *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, op. cit., pp.96-97

Dopo la visione delle riprese video del laboratorio esperienziale, le partecipanti sono state invitate a raccogliere le loro riflessioni sull'esperienza. "Per facilitare la riflessione retrospettiva può essere utile utilizzare un modello di riflessione strutturata (*model of structural reflection* – MSR- C. Johns, *opening the Doors of Perception*, in Johons, Freshwater, *Trasforming Nursing*, pp.1-20), costituito da un insieme di domande che dovrebbero facilitare il pratico nel processo di esplorazione della propria esistenza; domande che si strutturano lungo precise direzioni di riflessione"¹⁷³: estetica, personale, etica, empirica e riflessiva.

Direzioni di riflessione MSR (MODEL OF STRUCTURAL REFLECTION)	DOMANDE GUIDA DEL DIARIO DI BORDO MODULO III
Estetica	Perché ho agito in questo modo? Quali le conseguenze delle mie azioni: per gli altri? Per me? Quale il clima emotivo della situazione?
Personale	Come mi sono sentita? Quali fattori interni mi hanno condizionato?
Etica	In che misura le mie azioni sono congruenti con le mie convinzioni? Quali fattori mi hanno fatto agire in un modo non congruente?
Empirica	Quale conoscenza ho utilizzato?
Riflessiva	Questa esperienza ha qualche connessione con esperienze precedenti? A partire da questa esperienza potrei gestire meglio situazioni simili? Adesso che l'esperienza è terminata come la vivo? Ho imparato a supportare meglio le mie azioni verso quelle degli altri? Questa esperienza ha cambiato il mio modo di pensare?

Figura 25 Domande guida Diario di Bordo Modulo III

I diari di bordo del I-II-III modulo e il diario emozionale sono stati impaginati in un unico file ed organizzati in modo tale che ogni pagina corrispondesse ad una giornata di lavoro. Partiamo dall'assunto che la riflessione intervenuta ad azione conclusa non deve solo accarezzare l'idea dell'esperienza, ma comportare un'elaborazione di pensiero che avviene in profondità, per comprendere le motivazioni che hanno guidato il gesto e l'azione in una certa direzione piuttosto che in un'altra, e i motivi che hanno spinto a scartare quest'ultima.

DIARIO DI BORDO –DIARIO EMOZIONALE



CORSO DIFORMAZIONE Rivolto ai docenti di scuola dell'infanzia e operatori Nido A.S. 2020/2021		IL TEATRO COME PRASSI EDUCATIVO-DIDATTICA NELLA PRIMA INFANZIA: ESPRIMERSI CON LE INTENZIONI Laboratorio teatrale di espressione corporea			
METODOLOGIA	STRUMENTO	COMPILATORE	INCONTRO	DATA	LUOGO
BRANCIOTIMING	CARTELLONE PER APPUNTARE I CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI	PARTECIPANTE	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2		

Articolo

<http://www.educazionemotazionale.it/2021/05/05/le-neuroscienze-ci-stanno-dicendo-che-il-cervello-non-impara-ripetendo-ma-che-linformazione-si-consolida-facendo-e-muovendosi/>

MUSICA

<https://www.youtube.com/watch?v=POISU8rb0>

https://www.youtube.com/watch?v=K29GK0JE_k

<https://www.youtube.com/watch?v=s7w-4hNR9ko>

https://www.youtube.com/watch?v=u0BhmugmI&list=RDU0BhmugmI&start_radio=1&rv=u0BhmugmI&t=20

<https://www.youtube.com/watch?v=YqVrCFagI>

https://www.youtube.com/watch?v=2b2Se6N_BQ

Video

<https://www.youtube.com/watch?v=2G58ReSvZ2&list=PL22482A2zombiWY2dGJl5WfndHb>

https://www.youtube.com/watch?v=JHdG8X_nc2&list=PLMPW1s681xk0QyEAPnF5b-zeC2e0r7

<https://www.youtube.com/watch?v=h4m8l6e0c&list=PLMPW1s681xk0QyEAPnF5b-zeC2e0r7&index=20>

<https://www.youtube.com/watch?v=m5eDfancUR&list=PLMPW1s681xk0QyEAPnF5b-zeC2e0r7&index=27>

<https://www.youtube.com/watch?v=8E9z7kVAY>

primo incontro	CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI	NOTE PERSONALI
Per me il corpo è....		
secondo incontro	CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI	NOTE PERSONALI
L'importanza del gesto e delle azioni per me sono...		
Cosa mi aspetto da questo corso		



DIARI DI BORDO
osservazione

9/2/2022

3

CORSO DI FORMAZIONE rivolto ai docenti di scuola dell'infanzia, primaria e operatori Nido A.S. 2020/2021		Il teatro come prassi educativo-didattica nella prima infanzia: esprimersi con le intenzioni Laboratorio teatrale di espressione corporea					
MODULO	Metodologia corso	METODOLOGIA raccolta dati	STRUMENTO raccolta dati	COMPILATORE	INCONTRO	DATA	LUOGO
Modulo I TECNICO- METODOLOGICO	Frontale brainstorming	OSSERVAZIONE	DIARIO DI BORDO Osservazioni e riflessioni del giorno dopo	PARTECIPANTE	<input type="checkbox"/> 1 ARGOMENTI A. Saluti di avvio e introduzione al corso: Prof.ssa Maria Tomarchio (Referente Scientifico del progetto - Università di Catania) B. Presentazione dei partecipanti - Questionario online sulle esperienze pregresse -Nozioni di pedagogia teatrale: Formatore Dott.ssa Rosaria Fallico (Dottoranda Unict - DISFOR) Argomenti: Il teatro come esperienza educativa; La centralità del corpo nella prospettiva educativa: corporeità, espressione, comunicazione C. BRAISTORMING PER ME IL CORPO è...		
BIARIO DI BORDO : RACCONTIAMOCI NEL PRIMO INCONTRO-PRIMA PARTE						NOTE PERSONALI	
A. Arrivo dei partecipanti e accoglienza	NT		1 2 3 4				
B. INTRODUZIONE TEORICA							
	NM						
	Penso... interpreto... intervengo come?,						
	NP						
	In relazione alle mie azioni o ai miei interventi narrativi, cosa succede ...rifletto...Forse questa osservazione è servita a...						
	NC						
	quale intenzioni assumo, perché, come mi sento...						
BIARIO DI BORDO : RACCONTIAMOCI NEL PRIMO INCONTRO-SECONDA PARTE						NOTE PERSONALI	
C BRAISTORMING Primo incontro	NT						
PER ME IL CORPO è...	Dove sono... Con chi sono... Cosa sto facendo e osservando... perché ho focalizzato la mia attenzione su questo						
	NM						
	Penso... interpreto... intervengo come?,						
	NP						
	In relazione alle mie azioni o ai miei interventi narrativi, cosa succede ...rifletto...Forse questa osservazione è servita a...						
	NC						
	come mi sento...						

CORSO DI FORMAZIONE rivolto ai docenti di scuole dell'infanzia e operatori Nido A.S. 2020/2021		Il teatro come prassi educativo-didattica nella prima infanzia: esprimersi con le intenzioni Laboratorio teatrale di espressione corporea					
MODULO	Metodologia corso	METODOLOGIA raccolta dati	STRUMENTO	CONPILATORE	INCONTRO	DATA	LUOGO
Modulo I TEORICO- METODOLOGICO	Frontale brainstorming	OSSERVAZIONE	DIARIO DI BORDO osservazioni e riflessioni del giorno dopo	PARTECIPANTE	□ 2 ARGOMENTI A. Nozioni di pedagogia teatrale: Formatore Dott.ssa Rosaria Fallico (Dottoranda Unict - DISFOR) B. Argomenti: l'espressione corporea nell'infanzia e la comunicazione non verbale nell'adulto; dimensione corporea e dispositivo teatrale; C. BRAISTORMING 1. L'importanza del gesto e delle azioni per me sono... 2. Cosa mi aspetto da questo corso		
BIARIO DI BORDO : RACCONTIAMOCI NEL SECONDO INCONTRO-PRIMA PARTE						NOTE PERSONALI	
A. Arrivo dei partecipanti e accoglienza	NT Dove sono... Con chi sono... Cosa sto facendo e osservando... perché ho focalizzato la mia attenzione su questo...	1 2 3 4					
B. INTRODUZIONE TEORICA	NM Penso... interpreto... ;intervengo come? NP In relazione alle mie azioni o ai miei interventi narrativi, cosa succede... rifletto... Forse questa osservazione è servita a... NC quali intenzioni assumo, perché, come mi sento...						
BIARIO DI BORDO : RACCONTIAMOCI NEL SECONDO INCONTRO-SECONDA PARTE						NOTE PERSONALI	
C BRAISTORMING Primo incontro	NT Dove sono... Con chi sono... Cosa sto facendo e osservando... perché ho focalizzato la mia attenzione su questo						
L'importanza del gesto e delle azioni per me sono...							
Cosa mi aspetto da questo corso							
	NM Penso... interpreto... ;intervengo come?						
	NP In relazione alle mie azioni o ai miei interventi narrativi, cosa succede... rifletto... Forse questa osservazione è servita a... NC come mi sento...						



DIARIO DI BORDO

MODULO II

Dal terzo all'ottavo incontro

9/2/2022

6

ATTIVITA' INDIVIDUALE

Diario Emozionale

Scrivere liberamente Impressioni-Osservazioni-Riflessioni



La realizzazione di percorsi di formazione ludico-teatrale necessita di metodologie in grado di inserirsi nel percorso naturale della creazione dei saperi e, tra queste, la Ricerca Azione Partecipativa (RAP) ha dimostrato di essere in grado di mettere a sistema il lavoro esperienziale condotto attraverso le forme ludico-teatrali. La RAP rappresenta una modalità di fare ricerca e di fare educazione/formazione nel pieno rispetto dello sviluppo naturale dell'essere umano, attraverso un percorso che conduce dalla fase dell'indagine vera e propria a quella dell'azione e della partecipazione...essa integra le tre variabili che presiedono al processo di costruzione delle conoscenze personali, ossia il pensiero razionale attraverso il metodo dell'indagine, il sentire attraverso il metodo partecipativo e lo scambio con il mondo esterno attraverso il metodo dell'azione (fare). (Buccolo-Mongili-Tonon, *Teatro e formazione*, Milano, Franco Angeli, 2014.)

21/05/2020

7

Dati**CORSISTA**

Nome e cognome

Ordine e grado
scolastico di
appartenenza

Istituto di servizio

Data di nascita

Email

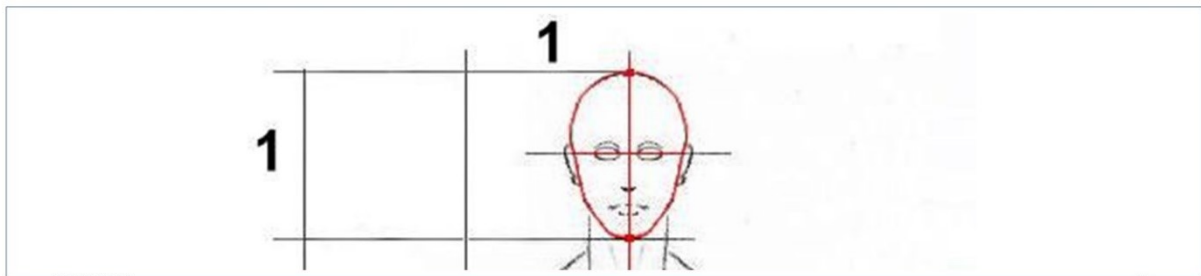
21/05/2020

8

incontro 3. Attività individuale- diario emozionale

ESSERE-FISICITÀ	a) PENSIERO INDAGATORE	Ossevezione
MENTE Sé cognitivo	1. hai avuto l'istinto di controllo?	SCRIVI QUI
	2. ti sei sentito spontaneo?	SCRIVI QUI
	3. pensiero libero (non pensare troppo –non ti giudicare- non vergognarti)	SCRIVI QUI
	b) PENSIERO INDAGATORE	Riflessione
Pensiero razionale- metodo di indagine	Alla luce del percorso di oggi, libera riflessione su cambiamenti (anche se minimi) sulla consapevolezza della capacità di indagine del pensiero	SCRIVI QUI

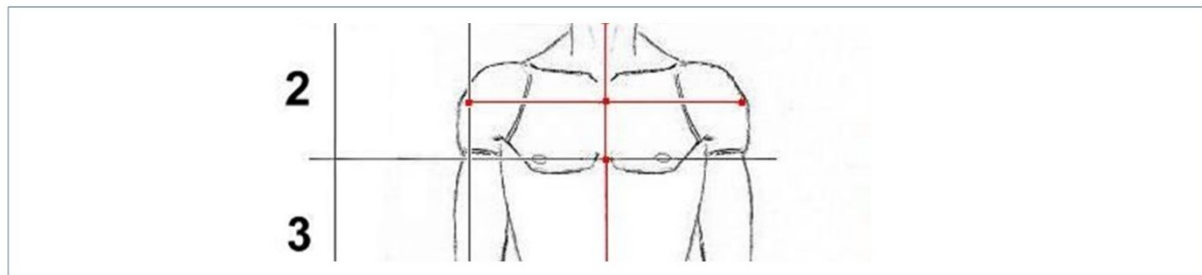
Colora liberamente la tua mente: dentro, fuori, attorno all'immagine



Incontro 4. Attività individuale-diario emozionale

<p>ESPRIMERE-CREATIVITÀ</p>	<p>a) CAPACITA' DI SENTIRE</p>	<p>osservazione</p>
<p>EMOZIONE Sé emotivo</p>	<p>1. esprimi con una parola l'emozione sentita: (nuova o già percepita in passato e ora riconosciuta)</p>	
	<p>2. l'emozione ti ha fatto piacere o no?</p>	
	<p>3. riflessione sul perché (con una parola)</p>	
<p>Sentire- metodo partecipativo</p>	<p>b) CAPACITA' DI SENTIRE</p>	<p>riflessione</p>
	<p>Alla luce del percorso di oggi, libera riflessione su cambiamenti (anche se minimi) sulla consapevolezza della capacità di partecipare alle emozioni</p>	

Dai un colore alle tue emozioni: dentro, fuori, attorno all'immagine

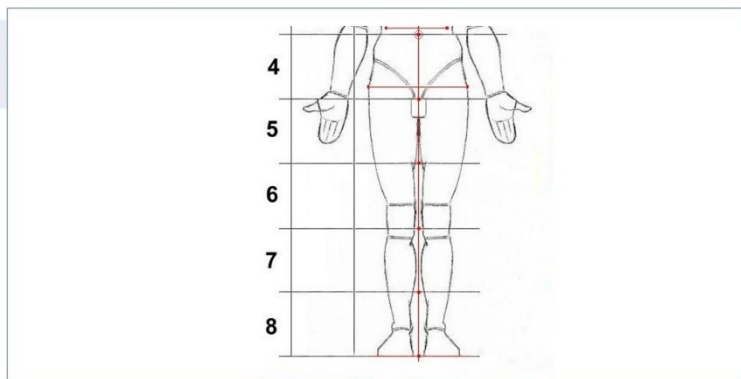


RIFLESSIONE DEL GIORNO DOPO SULL'ESPERIENZA VISSUTA		Modulo II-quarto incontro ARGOMENTI Sviluppo integrale della persona lungo 3 linee di azione-unicità della persona (area cognitiva, emotiva, psicomotoria)	Data luogo
Descrizione contesto: data, orario, spazio, tempi, presenti. Il racconto dell'educatore (l'incontro successivo inizierà proprio dalle riflessioni dell'incontro precedente)			
PER OGNI FASE DELL'ORGANIZZAZIONE GIORNALIERA SCRIVERE LIBERAMENTE LE PROPRIE OSSERVAZIONI-SENSAZIONI-RIFLESSIONI NON VI È ALCUN OBBLIGO DI QUALCOSA SU TUTTE LE FASI E NON È INDISPENSABILE SEGUIRE LE DOMANDE GUIDA			
FASI ORGANIZZAZIONE GIORNALIERA		NOTE PERSONALI	
FASE A-B			
A. Arrivo dei partecipanti e accoglienza	a. Dove sono... Con chi sono... Cosa sto facendo e osservando... perché ho focalizzato la mia attenzione su questo	a b c d e	
B. Work discussion sull'incontro precedente	... Penso... interpreto... (intervengo come?) .In relazione alle mie azioni, cosa succede...rifletto... Forse questa osservazione è servita a... I gesti e i movimenti che considero più importanti: in quali esercizi li ho sviluppati. Il descrittivo, perché penso siano importanti, che cosa hanno significato...penso che li riutilizzerò durante il laboratorio quale intenzioni assumo, perché, come mi sento...		
FASE C-D			
C Riscaldamento e/o training	a. Dove sono... Con chi sono... Cosa sto facendo e osservando... perché ho focalizzato la mia attenzione su questo		
D. Sviluppo oggetto principale della sessione	... Penso... interpreto... (intervengo come?) .In relazione alle mie azioni, cosa succede...rifletto... Forse questa osservazione è servita a... I gesti e i movimenti che considero più importanti: in quali esercizi li ho sviluppati. Il descrittivo, perché penso siano importanti, che cosa hanno significato...penso che li riutilizzerò durante il laboratorio quale intenzioni assumo, perché, come mi sento...		
FASE E			
E. Riflessioni e commenti in cerchio	a. Dove sono... Con chi sono... Cosa sto facendo e osservando... perché ho focalizzato la mia attenzione su questo		
	... Penso... interpreto... (intervengo come?) .In relazione alle mie azioni, cosa succede...rifletto... Forse questa osservazione è servita a... I gesti e i movimenti che considero più importanti: in quali esercizi li ho sviluppati. Il descrittivo, perché penso siano importanti, che cosa hanno significato...penso che li riutilizzerò durante il laboratorio quale intenzioni assumo, perché, come mi sento...		
FASE F-G			
F. Compilazione diario emozionale	a. Dove sono... Con chi sono... Cosa sto facendo e osservando... perché ho focalizzato la mia attenzione su questo		
G. Distanziamento e/o uscita dalle parti - saluti o partenza	... Penso... interpreto... (intervengo come?) .In relazione alle mie azioni, cosa succede...rifletto... Forse questa osservazione è servita a... I gesti e i movimenti che considero più importanti: in quali esercizi li ho sviluppati. Il descrittivo, perché penso siano importanti, che cosa hanno significato...penso che li riutilizzerò durante il laboratorio quale intenzioni assumo, perché, come mi sento...		

Incontro 5. Attività individuale diario emozionale


COMUNICARE-SOCIALITÀ	a) LINGUAGGIO DEL CORPO	osservazione
CORPO Sé corporeo	Cosa hai provato?	
	Sul piano dell'espressione	
	Sul piano delle sensazioni	
	Sul piano del fare (agire)	
Agire - metodo dell'azione (fare)	b) LINGUAGGIO DEL CORPO	riflessione
	riguarda il tuo sé corporeo, disegnato, confrontati con te stesso Dopo descriviti con una parola:	

Dai un colore alle tue azioni: dentro, fuori, attorno all'immagine



21/05/2020

RIFLESSIONE DEL GIORNO DOPO SULL'ESPERIENZA VISSUTA		Modulo II-quinto incontro ARGOMENTI Sviluppo integrale della persona lungo 3 linee di azione-unicità della persona (area cognitiva, emotiva, psicomotoria)	Data luogo
Descrizione contesto: data, orario, spazio, tempi, presenti. Il racconto dell'educatore (l'incontro successivo inizierà proprio dalle riflessioni dell'incontro precedente)			
PER OGNI FASE DELL'ORGANIZZAZIONE GIORNALIERA SCRIVERE LIBERAMENTE LE PROPRIE OSSERVAZIONI-SENSAZIONI-RIFLESSIONI NON VI È ALCUN OBBLIGO DI QUALCOSA SU TUTTE LE FASI E NON È INDISPENSABILE SEGUIRE LE DOMANDE GUIDA			
FASE ORGANIZZAZIONE GIORNALIERA	DOMANDE GUIDA		NOTE PERSONALI
FASE A-B			
A. Arrivo dei partecipanti e accoglienza	a. Dove sono... Con chi sono... Cosa sto facendo e osservando... perché ho focalizzato la mia attenzione su questo	A B C D E F G	
B. Work discussion sull'incontro precedente	... Penso... interpreto... (intervengo come?) .In relazione alle mie azioni, cosa succede...rifletto... Forse questa osservazione è servita a...		
	I gesti e i movimenti che considero più importanti: in quali esercizi li ho sviluppati. Il descrittivo, perché penso siano importanti, che cosa hanno significato...penso che li riutilizzerò durante il laboratorio		
	quale intenzioni assumo, perché, come mi sento...		
FASE C-D			
C Riscaldamento e/o training	a. Dove sono... Con chi sono... Cosa sto facendo e osservando... perché ho focalizzato la mia attenzione su questo		
D. Sviluppo oggetto principale della sessione	... Penso... interpreto... (intervengo come?) .In relazione alle mie azioni, cosa succede...rifletto... Forse questa osservazione è servita a...		
	I gesti e i movimenti che considero più importanti: in quali esercizi li ho sviluppati. Il descrittivo, perché penso siano importanti, che cosa hanno significato...penso che li riutilizzerò durante il laboratorio		
	quale intenzioni assumo, perché, come mi sento...		
FASE E			
E. Riflessioni e commenti in cerchio	a. Dove sono... Con chi sono... Cosa sto facendo e osservando... perché ho focalizzato la mia attenzione su questo		
	... Penso... interpreto... (intervengo come?) .In relazione alle mie azioni, cosa succede...rifletto... Forse questa osservazione è servita a...		
	I gesti e i movimenti che considero più importanti: in quali esercizi li ho sviluppati. Il descrittivo, perché penso siano importanti, che cosa hanno significato...penso che li riutilizzerò durante il laboratorio		
	quale intenzioni assumo, perché, come mi sento...		
FASE F-G			
F. Compilazione diario emozionale	a. Dove sono... Con chi sono... Cosa sto facendo e osservando... perché ho focalizzato la mia attenzione su questo		
G. Distanziamento e/o uscita dalle parti - saluti o partenza	... Penso... interpreto... (intervengo come?) .In relazione alle mie azioni, cosa succede...rifletto... Forse questa osservazione è servita a...		
	I gesti e i movimenti che considero più importanti: in quali esercizi li ho sviluppati. Il descrittivo, perché penso siano importanti, che cosa hanno significato...penso che li riutilizzerò durante il laboratorio		
	quale intenzioni assumo, perché, come mi sento...		



DIARIO DI BORDO
Lavoro individuale nel gruppo,
Lavoro con il gruppo

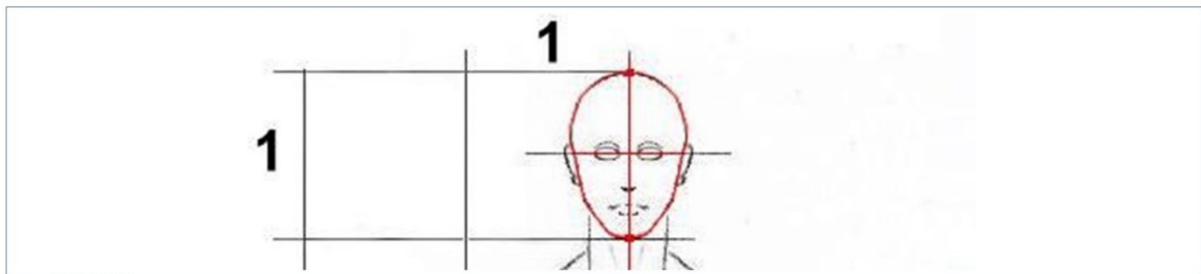
21/05/2020

21

incontro 6. Attività in gruppo con il gruppo-diario emozionale

ESSERE-FISICITÀ	a) PENSIERO INDAGATORE	Ossevezione
MENTE Sé cognitivo	1. hai avuto l'istinto di controllo partecipando alle attività in collaborazione con il gruppo?	SCRIVI QUI
	2. ti sei sentito spontaneo?	SCRIVI QUI
	3. pensiero libero (non pensare troppo –non ti giudicare–non vergognarti)	SCRIVI QUI
Pensiero razionale- metodo di indagine	b) PENSIERO INDAGATORE	Riflessione
	Alla luce del percorso di oggi, libera riflessione su cambiamenti (anche se minimi) sulla consapevolezza della capacità di indagine del pensiero	SCRIVI QUI

Colora liberamente la tua mente: dentro, fuori, attorno all'immagine

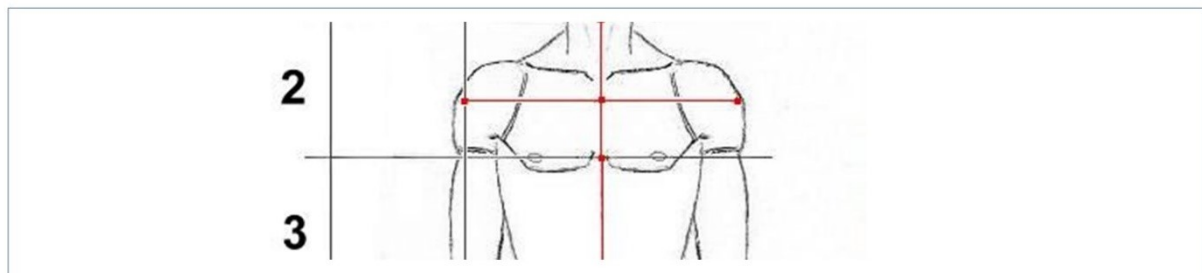


RIFLESSIONE DEL GIORNO DOPO SULL'ESPERIENZA VISSUTA		Modulo II-sesto incontro ARGOMENTI Sviluppo integrale della persona lungo 3 linee di azione-unicità della persona (area cognitiva, emotiva, psicomotoria)	Data luogo
Descrizione contesto: data, orario, spazio, tempi, presenti. Il racconto dell'educatore (l'incontro successivo inizierà proprio dalle riflessioni dell'incontro precedente)			
PER OGNI FASE DELL'ORGANIZZAZIONE GIORNALIERA SCRIVERE LIBERAMENTE LE PROPRIE OSSERVAZIONI-SENSAZIONI-RIFLESSIONI NON VI È ALCUN OBBLIGO DI QUALCOSA SU TUTTE LE FASI E NON È INDISPENSABILE SEGUIRE LE DOMANDE GUIDA			
FASI ORGANIZZAZIONE GIORNALIERA		NOTE PERSONALI	
FASE A-B A. Arrivo dei partecipanti e accoglienza a. Dove sono... Con chi sono... Cosa sto facendo e osservando... perché ho focalizzato la mia attenzione su questo			
B. Work discussion sull'incontro precedente ... Penso... interpreto... (intervengo come?) .In relazione alle mie azioni, cosa succede...rifletto... Forse questa osservazione è servita a... I gesti e i movimenti che considero più importanti: in quali esercizi li ho sviluppati. Il descrittivo, perché penso siano importanti, che cosa hanno significato...penso che li riutilizzerò durante il laboratorio quale intenzioni assumo, perché, come mi sento...			
FASE C-D C Riscaldamento e/o training a. Dove sono... Con chi sono... Cosa sto facendo e osservando... perché ho focalizzato la mia attenzione su questo			
D. Sviluppo oggetto principale della sessione ... Penso... interpreto... (intervengo come?) .In relazione alle mie azioni, cosa succede...rifletto... Forse questa osservazione è servita a... I gesti e i movimenti che considero più importanti: in quali esercizi li ho sviluppati. Il descrittivo, perché penso siano importanti, che cosa hanno significato...penso che li riutilizzerò durante il laboratorio quale intenzioni assumo, perché, come mi sento...			
FASE E E. Riflessioni e commenti in cerchio a. Dove sono... Con chi sono... Cosa sto facendo e osservando... perché ho focalizzato la mia attenzione su questo			
... Penso... interpreto... (intervengo come?) .In relazione alle mie azioni, cosa succede...rifletto... Forse questa osservazione è servita a... I gesti e i movimenti che considero più importanti: in quali esercizi li ho sviluppati. Il descrittivo, perché penso siano importanti, che cosa hanno significato...penso che li riutilizzerò durante il laboratorio quale intenzioni assumo, perché, come mi sento...			
FASE F-G F. Compilazione diario emozionale G. Distanzamento e/o uscita dalle parti - saluti o partenza a. Dove sono... Con chi sono... Cosa sto facendo e osservando... perché ho focalizzato la mia attenzione su questo			
... Penso... interpreto... (intervengo come?) .In relazione alle mie azioni, cosa succede...rifletto... Forse questa osservazione è servita a... I gesti e i movimenti che considero più importanti: in quali esercizi li ho sviluppati. Il descrittivo, perché penso siano importanti, che cosa hanno significato...penso che li riutilizzerò durante il laboratorio quale intenzioni assumo, perché, come mi sento...			

INCONTRO 7. ATTIVITÀ IN GRUPPO CON IL GRUPPO- DIARIO EMOZIONALE

<p>ESPRIMERE-CREATIVITÀ</p>	<p>a) CAPACITA' DI SENTIRE</p>	<p>osservazione</p>
<p>EMOZIONE Sé emotivo</p>	<p>1. esprimi con una parola l'emozione sentita: (nuova o già percepita in passato e ora riconosciuta)</p>	
	<p>2. l'emozione ti ha fatto piacere o no?</p>	
	<p>3. riflessione sul perché (con una parola)</p>	
<p>Sentire- metodo partecipativo</p>	<p>b) CAPACITA' DI SENTIRE</p>	<p>riflessione</p>
	<p>Alla luce del percorso di oggi, libera riflessione su cambiamenti (anche se minimi) sulla consapevolezza della capacità di partecipare alle emozioni</p>	

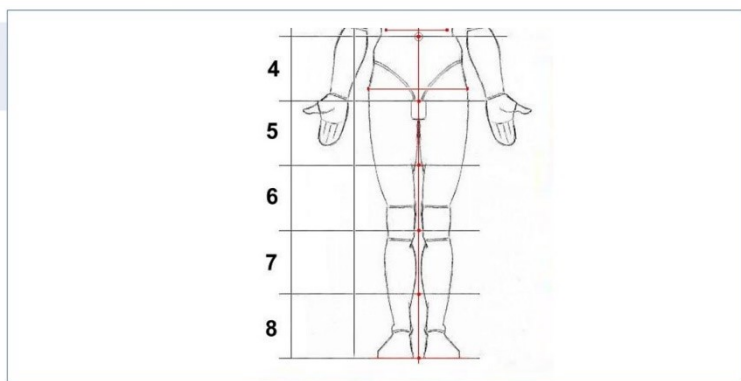
Dai un colore alle tue emozioni: dentro, fuori, attorno all'immagine



INCONTRO 8. ATTIVITÀ IN GRUPPO CON IL GRUPPO-DIARIO EMOZIONALE

COMUNICARE-SOCIALITÀ	a) LINGUAGGIO DEL CORPO	osservazione
CORPO Sé corporeo	Cosa hai provato?	
	Sul piano dell'espressione	
	Sul piano delle sensazioni	
	Sul piano del fare (agire)	
	b) LINGUAGGIO DEL CORPO	riflessione
Agire - metodo dell'azione (fare)	riguarda il tuo sé corporeo, disegnato, confrontati con te stesso Dopo descriviti con una parola:	

Dai un colore alle tue azioni: dentro, fuori, attorno all'immagine



21/05/2020

RIFLESSIONE DEL GIORNO DOPO SULL'ESPERIENZA VISSUTA

Descrizione contesto: data, orario, spazio, tempi, presenti.

Il racconto dell'educatore

(l'incontro successivo inizierà proprio dalle riflessioni dell'incontro precedente)

PER OGNI FASE DELL'ORGANIZZAZIONE GIORNALIERA SCRIVERE LIBERAMENTE LE PROPRIE OSSERVAZIONI, SENSAZIONI, RIFLESSIONI, NON VI È ALCUN OBBLIGO DI QUALCOSA SU TUTTE LE FASI E NON È INDISPENSABILE SEGUIRE LE DOMANDE GUIDA

Modulo II-ottavo incontro

ARGOMENTI

Sviluppo integrale della persona lungo 3 linee di azione-unicità della persona (area cognitiva, emotiva, psicomotoria)

Data
luogo

FASI ORGANIZZAZIONE GIORNALIERA			NOTE PERSONALI	
FASE A-B		DOMANDE GUIDA		
A. Arrivo dei partecipanti e accoglienza	a. Dove sono... Con chi sono... Cosa sto facendo e osservando... perché ho focalizzato la mia attenzione su questo	A B C D E F G		
	... Penso... interpreto... intervengo come? ... In relazione alle mie azioni, cosa succede... rifletto... Forse questa osservazione è servita a...			
	I gesti e i movimenti che considero più importanti: in quali esercizi li ho sviluppati, il descrittivo, perché penso siano importanti, che cosa hanno significato...penso che li riutilizzerò durante il laboratorio			
quale intenzioni assumo, perché, come mi sento...				
FASE C-D				
C. Riscaldamento e/o training	a. Dove sono... Con chi sono... Cosa sto facendo e osservando... perché ho focalizzato la mia attenzione su questo			
	... Penso... interpreto... intervengo come? ... In relazione alle mie azioni, cosa succede... rifletto... Forse questa osservazione è servita a...			
	I gesti e i movimenti che considero più importanti: in quali esercizi li ho sviluppati, il descrittivo, perché penso siano importanti, che cosa hanno significato...penso che li riutilizzerò durante il laboratorio			
quale intenzioni assumo, perché, come mi sento...				
FASE E				
E. Riflessioni e commenti in cerchio	a. Dove sono... Con chi sono... Cosa sto facendo e osservando... perché ho focalizzato la mia attenzione su questo			
	... Penso... interpreto... intervengo come? ... In relazione alle mie azioni, cosa succede... rifletto... Forse questa osservazione è servita a...			
	I gesti e i movimenti che considero più importanti: in quali esercizi li ho sviluppati, il descrittivo, perché penso siano importanti, che cosa hanno significato...penso che li riutilizzerò durante il laboratorio			
quale intenzioni assumo, perché, come mi sento...				
FASE F-G				
F. Compilazione diario emozionale	a. Dove sono... Con chi sono... Cosa sto facendo e osservando... perché ho focalizzato la mia attenzione su questo			
	... Penso... interpreto... intervengo come? ... In relazione alle mie azioni, cosa succede... rifletto... Forse questa osservazione è servita a...			
	I gesti e i movimenti che considero più importanti: in quali esercizi li ho sviluppati, il descrittivo, perché penso siano importanti, che cosa hanno significato...penso che li riutilizzerò durante il laboratorio			
quale intenzioni assumo, perché, come mi sento...				
G. Distanziamento e/o uscita dalle parti - saluti o partenza	a. Dove sono... Con chi sono... Cosa sto facendo e osservando... perché ho focalizzato la mia attenzione su questo			
	... Penso... interpreto... intervengo come? ... In relazione alle mie azioni, cosa succede... rifletto... Forse questa osservazione è servita a...			
	I gesti e i movimenti che considero più importanti: in quali esercizi li ho sviluppati, il descrittivo, perché penso siano importanti, che cosa hanno significato...penso che li riutilizzerò durante il laboratorio			
quale intenzioni assumo, perché, come mi sento...				



TERZO MODULO



DIARIO DI BORDO



RIFLESSIONE CRITICA SULL'ESPERIENZA VISSUTA ED UNA SUA VALUTAZIONE.



CORSO DI FORMAZIONE Rivolto ai docenti di scuola dell'Infanzia e operatori Nido A.S. 2020/2021		Il teatro come prassi educativo-didattica nella prima infanzia: esprimersi con le intenzioni Laboratorio teatrale di espressione corporea 30 ore in presenza					
MODULO		METODOLOGIA	STRUMENTO	COMPILATORE	INCONTRO	DATA	LUOGO
Modulo III SPAZIO RIFLESSIVO RIFLESSIONE E RETROSPETTIVA		MSR (MODEL OF STRUCTURAL REFLECTION)	DIARIO DI BORDO	corista	<input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10		
		ARGOMENTI rivedere le riprese del laboratorio e riflettere sulla propria pratica individuale e in gruppo					
NOTE	Direzioni di riflessione <small>MSR (MODEL OF STRUCTURAL REFLECTION)</small>	DOMANDE guida					NOTE PERSONALI
NT	estetica	perché ho agito in questo modo? quali le conseguenze delle mie azioni; per gli altri? per me? Quale il clima emotivo della situazione?					
NT	personale	Come mi sono sentita? Quali fattori interni mi hanno condizionato?					
NM	etica	In che misura le mie azioni sono congruenti con le mie convinzioni? Quali fattori mi hanno fatto agire in un modo non congruente?					
NP	empirica	Quale conoscenza ho utilizzato?					
NC	riflessiva	Questa esperienza ha qualche connessione con esperienze precedenti?					
		A partire da questa esperienza potrei gestire meglio situazioni simili?					
		Adesso che l'esperienza è terminata come la vivo?					
		Ho imparato a supportare meglio le mie azioni verso quelle degli altri?					
		Questa esperienza ha cambiato il mio modo di pensare?					

5. STRATEGIE DI ANALISI DEI DATI

L'analisi di tipo qualitativo si è basata sulla lettura approfondita dei diari di bordo e dei diari emozionali delle corsiste e della scrivente di tutte le giornate di lavoro. L'intento è stato fotografare nel dettaglio, ma con estrema discrezione, il processo di formazione delle insegnanti (e mio, in quanto osservatrice partecipante) durante il percorso di ricerca-formazione. Per raggiungere questo scopo, abbiamo prima di tutto fotografato lo scritto prodotto nei diari, poiché si parte dalla convinzione che il diario sia un luogo estremamente privato e intimamente protetto dove è possibile raccogliere gli scatti più autentici di una pratica riflessiva come quella teatrale.

In un laboratorio di pratiche di pedagogia teatrale, la stimolazione alla riflessione lavora su un costante porsi domande, formulare ipotesi e cercare soluzioni da valutare. Il diario diviene un'ulteriore pratica riflessiva autoregolata, e un secondo progetto di autoformazione, anche quando manca consapevolezza da parte dello scrivente. Le riflessioni riportate sui diari sono stimolate da continui feedback durante il laboratorio, e in particolare da due momenti di confronto in gruppo (focus non strutturati): il *work discussion* all'inizio di ogni incontro e i cerchi di riflessione alla fine.

Proprio perché la percezione dei significati, dei valori e delle criticità attribuiti all'esperienza riflessiva di tipo teatrale e descritta nel diario dalle insegnanti offre una visione estremamente intima e personale dettata dal momento, abbiamo confrontato i contenuti dei diari dei partecipanti con quelli dei diari della scrivente, applicandovi un processo di analisi tematica.

La metodologia individuata per l'analisi dei dati è la Grounded Theory (GT)¹⁷⁴, che propone un progetto nel quale il ricercatore fornisce significato ai dati raccolti attraverso un'interpretazione soggettiva delle categorie di eventi o dei comportamenti osservati.

La validità scientifica della GT sta nel fatto che, pur partendo da dati a basso

¹⁷⁴ Per un approfondimento si possono consultare: Massimiliano Tarozzi, *Che cos'è la Grounded theory*, Roma, Carocci, 2016; Andrea Salvini, *Percorsi di analisi dei dati Qualitativi*, Novara, UTET, 2015; Luca Giuliano, Gevisa La Rocca, *L'analisi automatica e semiautomatica dei dati testuali*, Milano, Led 2008; Livia Brusciaglioni, *Grounded theory. Il metodo, la teoria, le tecniche*, Acireale-Roma, Gruppo Editoriale Bonanno, 2013

grado di strutturazione e dai significati insiti in essi, il processo di analisi conduce alla ricerca di regolarità concettuali tra i fenomeni da analizzare. Quindi i risultati ottenuti attraverso questa procedura di analisi forniscono *un'interpretazione teorica* ricca di significati e allo stesso tempo sistemica di quanto avviene in un fenomeno. Gli elementi che fondano una teoria vengono ricavati dall'analisi dei dati raccolti ma la caratteristica principale di tale analisi è la costante comparazione tra loro. A un primo livello generale di analisi vengono estratte le prime categorie concettuali con le loro proprietà, per poi passare a un secondo livello dove vengono elaborate le prime ipotesi o relazioni generali tra le categorie individuate precedentemente.

Descriveremo sinteticamente i passaggi di analisi effettuati dopo la raccolta e una prima lettura dei dati. Ricordiamo che nella progettazione la programmazione del percorso di formazione è stata suddivisa in tre moduli. L'analisi è stata effettuata alla fine di ogni modulo per individuare i doveri correttivi da apportare alla progettazione del percorso in funzione delle necessità formative degli intervenuti, ma anche per stimolare e invogliare un atteggiamento collaborativo e un clima di ricerca disteso tra il ricercatore e i pratici. Il processo di analisi si scompone in tre momenti di codifica concettualmente progressivi: la codifica iniziale o aperta, la codifica focalizzata e la codifica teorica.

La prima cosa da fare è stata leggere e rileggere più volte i testi diaristici e successivamente evidenziare le parti che avrebbero potuto rispondere alle domande di ricerca che hanno avviato l'ipotesi di percorso formativo: quali elementi costitutivi deve possedere un percorso di formazione teso a valorizzare il rapporto tra pratica educativo-didattica, espressività corporea, vissuto e tempo scolastico nella prima infanzia? Su quali ambiti di formazione occorre intervenire perché l'esperienza riflessiva del laboratorio teatrale risulti significativa? Quali di questi ambiti dovranno riguardare la sfera personale e quali quella professionale?

Questo lavoro di continua rilettura e riscrittura dei testi¹⁷⁵ permette di

175 I diari sono stati compilati in modalità elettronica nei moduli I e III poiché gli incontri si sono svolti in modalità telematica, mentre i diari del modulo II sono stati compilati in presenza con scrittura a mano alla fine di ogni incontro e successivamente riportati su un supporto digitale

introdursi meglio nei significati dei diari. È importante, in questa prima fase, scartare solo le ridondanze o le descrizioni di luoghi - come quando ad esempio G. scrive “sono alla macchinetta del caffè e aspetto che la lezioni inizi...” - così da tenere in considerazione i pensieri degli autori dei diari interamente dedicati all’argomento principale sull’esperienza, ovvero le pratiche di espressione corporea per la comunicazione non-verbale.

La compilazione del testo diaristico è stata orientata da alcune domande guida, così da organizzare in modo più metodico le osservazioni delle autrici già in sede di scrittura, facilitandone la codifica, alla scrivente.

In appendice al capitolo è possibile visionare ogni passaggio dell’analisi dei dati raccolti in tutti i moduli (Brainstorming e Diario di Bordo MODULO I- Diari di Bordo MODULI II-III).

I passaggi di codifica (aperta, focalizzata e teorica) sono gli stessi per analizzare i dati qualitativi dei tre moduli. Cambiano solo i codici colore, attribuiti alle aree tematiche individuate. Questi codici colore vengono utilizzati (come un evidenziatore) per la selezione del testo. In un secondo momento, il testo viene accorpato in base al codice colore e riletto nuovamente solo per area tematica. Per ogni area tematica emergono nuove domande di ricerca; dalle prime etichettature si passerà a selezionare nuovamente il testo e raggrupparlo per categorie e macro-categorie.

ESEMPIO DI ANALISI TESTO DIARISTICO

Descriveremo in breve, riportandolo come esempio, l’analisi effettuata ai testi diaristici del Modulo II. Nel primo momento di analisi, *la codifica aperta*, abbiamo riportato integralmente su un file *word* il testo diaristico, all’interno di una tabella a doppia entrata. Questo ci ha consentito di organizzare la codifica cominciando a discriminare il testo in nota teorica (NT), nota metodologica (NM), nota progettuale (NP) e nota critica (NC).

Figura 26 Organizzazione del testo diaristico nella codifica aperta

CODIFICA APERTA SUL TESTO DIARISTICO INTEGRALE		
PARTECIPANTE	TESTO DIARISTICO	SELEZIONE TESTO SECONDO IL CODICE COLORE ATTRIBUITO ALLE

	INTEGRALE	NOTE NELLA CODIFICA <i>APERTA</i>
Nome		

A ciascun tipo di nota corrispondono le domande guida poste nel diario di bordo e a ciascuno è stato attribuito un codice colore così da evidenziare il testo con la colorazione corrispondente.

CODICE COLORE ATTRIBUITI ALLE NOTE	
Linee guida del diario di bordo	
(NT) NOTA TEORICA	Dove sono? Con chi sono? Cosa sto facendo e osservando? Perché ho focalizzato la mia attenzione su questo?
(NM) NOTA METODOLOGICA	Penso, interpreto, come intervengo?
(NP) NOTA PROGETTUALE	In relazione alle mie azioni o ai miei interventi narrativi, cosa succede? Rifletto. Forse questa osservazione è servita a...
(NC) NOTA CRITICA	Quali intenzioni assumo e perché, come mi sento?

Nel secondo momento di codifica, *la codifica focalizzata*, abbiamo raggruppato il testo in base al codice colore, come riportato nell'esempio che segue.

Figura 27 Organizzazione del testo diaristico nella codifica focalizzata

<u>CODIFICA FOCALIZZATA</u> SUL TESTO DIARISTICO SELEZIONATO SECONDO IL CODICE NOTE TEORICHE (NT)		
PASSAGGIO (A)		
PARTECIPANTI	RIPORTARE E RILEGGERE SOLO NOTE TEORICHE	DOMANDA DI RICERCA EMERSA
Nome	Testo codificato con il colore arancione NT	

Nel primo passaggio della codifica focalizzata, abbiamo isolato il testo in base al codice colore della nota corrispondente, e lo abbiamo riletto. Questa fase ci ha consentito di far emergere nuove domande di ricerca per interrogare i contributi dei diari. Abbiamo tuttavia evidenziato il testo con altri quattro

codici colore di codifica, al fine di entrare ancora più in profondità nel materiale linguistico che ci è stato donato, cercando di rilevare questioni da investigare, in funzione della domanda di ricerca emersa.

Figura 28 Codice colore per la codifica focalizzata

Le note toriche vengono interrogate attraverso la domanda di ricerca emersa ma il testo viene evidenziato con altri quattro codici colore di codifica	
ROSSO	Catturare idee e ricordare questioni rilevanti da investigare in funzione della domanda di ricerca emersa
AZZURRO	Annotazioni sulle strategie adottate nei differenti contesti di azione-formulare nuove ipotesi
VERDE	Annotare riflessioni riguardo a possibili alternative rispetto ai modi in cui sono state utilizzate determinate tecniche
VIOLA	Indicare considerazioni su elementi percepiti come problematici, sottolineando incertezze, dubbi, questioni da indagare

Nel secondo passaggio per la codifica focalizzata, abbiamo raggruppato il testo con il codice colore descritto nella tabella 4, così da approntare le prime classificazioni possibili e le individuazioni di episodi importanti. Questa è una fase interessante del processo di analisi, perché consente di suddividere il materiale diaristico in paragrafi tematici e raggrupparlo, così da avere una visione d'insieme. Ad ogni insieme viene fornita una prima etichettatura. A distanza di qualche giorno le porzioni di testo, raggruppate in paragrafi tematici ed etichettate, vengono rilette, così da verificare la pertinenza delle prime scelte. Alcune porzioni di testo - o denominazioni attribuite alle etichette - vengono modificate, poiché alcune appaiono ripetitive o necessitano di essere riformulate.

Ripercorrere i propri passi, rivalutando il lavoro svolto in modo retrospettivo, è un atteggiamento importante quando si fa ricerca poiché permette di

raffinare le idee e rimettersi in discussione per arrivare ad analisi più profonde.

A questo punto diviene necessario precisare meglio il lavoro di classificazione delle porzioni di testo diaristico paragrafate ed etichettate. Si tratta di sintetizzare le etichette in categorie più definite anche in relazione ai presupposti teorici che guidano il percorso di ricerca.

Figura 29 Organizzazione del secondo passaggio della codifica focalizzata

PASSAGGIO (B)		
Raggruppamento del testo codificato con codice colore per la codifica focalizzata	ETICHETTE	CATEGORIE
Tutto il testo codificato con il rosso	Etichetta	Categoria
	Etichetta	
Tutto il testo codificato con l'azzurro		Categoria
Tutto il testo codificato con il verde		Categoria
Tutto il testo codificato con il viola		Categoria

Il procedimento della codifica focalizzata sopra descritto viene ripetuto per tutte le porzioni di testo codificate nella codifica aperta come note metodologiche (NM), note progettuali (NP), note critiche (NC). Prima di procedere all'ultimo passaggio di codifica - quello teorico - le categorie vengono riepilogate in una tabella a doppia entrata come segue.

CATEGORIE NT	CATEGORIE NM	CATEGORIE NP	CATEGORIE NC

Ho suddiviso le categorie in relazione alle fasi di lavoro del secondo modulo:

Primo gruppo di categorie (lavoro individuale): lavoro individuale e passaggio al lavoro in coppia- primi tre giorni di laboratorio;

Secondo gruppo di categorie (lavoro in gruppo e con il gruppo): passaggio dal lavoro in coppia al lavoro in gruppo con il gruppo-ultimi tre giorni di laboratorio (vedi Appendice n. 3- riepilogo categorie);

Questi, invece, sono i passaggi della codifica teorica per individuare le macro-categorie. Abbiamo interrogato le categorie del primo e del secondo gruppo della codifica focalizzata assumendo come codici le 4 macro-categorie sul bilancio dei bisogni formativi iniziali; suddividendole a loro volta in ambito personale e ambito professionale.

Abbiamo ricavato le parole chiave da questi due gruppi di categorie, utilizzando il programma di analisi on-line Lexicool, analizzatore di testi e contatore parole

Primo gruppo di categorie (lavoro individuale) - parole chiave:

Ambito personale	Ambito professionale
------------------	----------------------

AZIONE CORPO	OSSERVAZIONE
-----------------	--------------

Figura 30

Secondo gruppo di categorie (lavoro in gruppo e con il gruppo) -parole chiave

Ambito personale	Ambito professionale
ASCOLTO	RIFLESSIONE

Figura 31

Tutte le categorie sono state nuovamente interrogate secondo le parole chiavi:

Ambito personale: azione-corpo-ascolto

Ambito professionale: osservazione-riflessione

Abbiamo così ricavato due gruppi di macro- categorie. Temi emersi dall'analisi dei diari di bordo del secondo modulo, relativi alla sfera personale

MACRO-CATEGORIE
SFERA PERSONALE
Superare le diffidenze
Ascolto reciproco
Consapevolezza del benessere corporeo
Consapevolezza del dialogo attraverso il corpo
Osservarsi in modo più analitico
Agire meditato
Non imporre
Costruire insieme progetti

Figura 32

Temi emersi dall'analisi dei diari di bordo del secondo modulo, relativi alla sfera professionale (vedi appendice n. 3 - modulo II)

MACRO-CATEGORIE
SFERA PROFESSIONALE
Abbandonare i pregiudizi Assenza di giudizio su sé stessi e sugli altri
Accogliere
Dialogare
Collaborare Coordinarsi

Figura 33

1. MODULO I. BILANCIO DEI BISOGNI FORMATIVI INIZIALI

Alla fine del primo modulo (I-II incontro) si è ipotizzato un bilancio iniziale dei bisogni formativi in ingresso, espressi e non espressi. Chi prende parte a un corso di formazione arriva con le proprie convinzioni e certezze, che vanno accolte senza pregiudizio. I partecipanti, anche se accompagnati da una postura mentale flessibile e aperta agli aggiornamenti professionali, non sempre sono effettivamente predisposti a mettere a nudo il proprio vissuto personale e professionale. Quando si viene coinvolti in pratiche che comportano l'esplorazione di sé stessi in modo globale (come accade in un percorso di formazione di tipo teatrale), possono emergere dubbi sulle proprie certezze, si affronta un coinvolgimento a livello emozionale e si viene condotti all'incontro con l'altro. In quel momento, avviene inevitabilmente un cambiamento al quale non sempre si è propensi.

Questionari esperienze pregresse

Dai questionari sulle esperienze pregresse la situazione osservata è la seguente: un gruppo di partecipanti di età ed anni di carriera scolastica differente. Su dieci intervenute (di cui solo sei hanno completato il percorso) il 50% di loro ha dai 10 ai 20 anni di esperienza, il 30% più di 20 anni di esperienza, il 20% da uno a 5 anni di esperienza; le domande che descrivono la situazione iniziale in merito alle conoscenze pregresse sulle attività artistico espressive e /o sportive presenta un gruppo di intervenute prive di esperienza; per ciò che concerne le domande sulla consapevolezza della dimensione corporea 80% delle intervenute hanno risposto che la cura del vissuto corporeo è importante nella formazione della persona; per ciò che concerne le conoscenze di base sulla cultura teatrale le risposte non rilevano una conoscenza approfondita del settore e dei vari generi in cui si disciplina, tranne per quelli più commerciali. (Vedi Report-Appendice n.1)

Brainstorming-Diari di Bordo

Attraverso il brainstorming abbiamo individuato 4 categorie (vedi appendice n.2- Brainstorming 2.1)

CATEGORIE Brainstorming

- Sviluppare la consapevolezza della dimensione corporea
- Comprendere la molteplicità delle variabili che vengono implicate nelle relazioni interpersonali
- Motivazione verso le nuove conoscenze
- Imparare ad utilizzare l'immaginazione, la dimensione metaforica e quella "ludica" come esperienza motivante

Figura 34 Categorie Brainstorming

Dai diari di bordo del primo modulo abbiamo individuato 20 categorie (vedi appendice n.2.1- Diari di bordo 2.2)

CATEGORIE Diari di bordo

- Esprimere debolezze
- Farsi capire
- Il corpo potenza comunicativa
- Esprimere emozioni
- L'efficacia dello sguardo e del gesto nella comunicazione
- le emozioni influenzano il nostro rendimento in bene o nel male
- Importanza del corpo
- La forza nella motivazione
- Clima sereno
- Confronto costruttivo
- Concentrarsi sul presente
- Le parole non bastano
- Corpo come uno strumento di comunicazione
- Cercare modi per raccontare esperienze di vita
- Il corpo comunica
- Aiutare gli allievi ad apprezzare le attività espressive
- Cominciare a porsi domande
- Curiosità verso le pratiche espressive per il corpo
- Nuova visione
- Dare importanza alle occasioni di incontro

Figura 35 Categorie Diario di Bordo

Abbiamo confrontato le 20 categorie ottenute dai diari di bordo e le 4 categorie del brainstorming, e le abbiamo raggruppate in 4 macro-categorie: dubbi e perplessità; reagire e ipotizzare soluzioni; progettare un intervento; valutare le potenzialità e le criticità di un intervento.

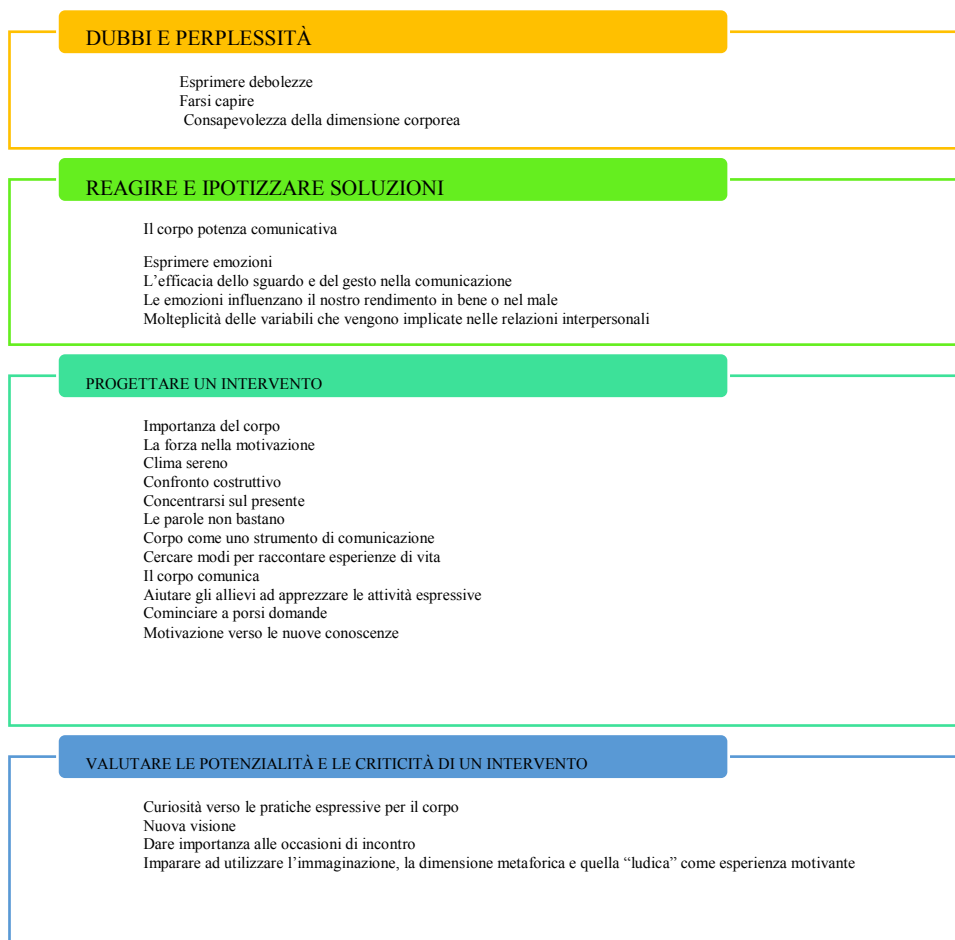


Figura 36 Macro-categorie Modulo I

Questo confronto è stato fatto per ricavare una maggiore astrazione dei temi più significativi da affrontare, per i bisogni formativi iniziali, durante il secondo modulo. Avendo fatto coincidere la raccolta dei dati, la relativa analisi e la costante comparazione fra i report dei tre strumenti utilizzati (questionario esperienze pregresse, brainstorming, diario di bordo), abbiamo potuto avere un quadro delle conoscenze in ingresso dei partecipanti e un bilancio dei loro bisogni formativi iniziali in un lasso di tempo breve (solamente 6 ore, suddivise in 2 incontri da 3 ore), prima dell'inizio del secondo modulo.

2. MODULO II. BILANCIO DEI BISOGNI FORMATIVI FUTURI

Nel grafico riportato sotto vengono riassunti gli elementi costitutivi del processo formativo (punti 1, 2, 3), con le rispettive prassi teatrali per stimolare la riflessione (III-IV-V-VI-VII-VIII incontro); si tratta di elementi costitutivi che si suppone abbiano permesso alle insegnanti di sviluppare consapevolezza sui temi rilevati dalla lettura e analisi dei diari di bordo, dalla lettura dei diari emozionali e le osservazioni della scrivente.

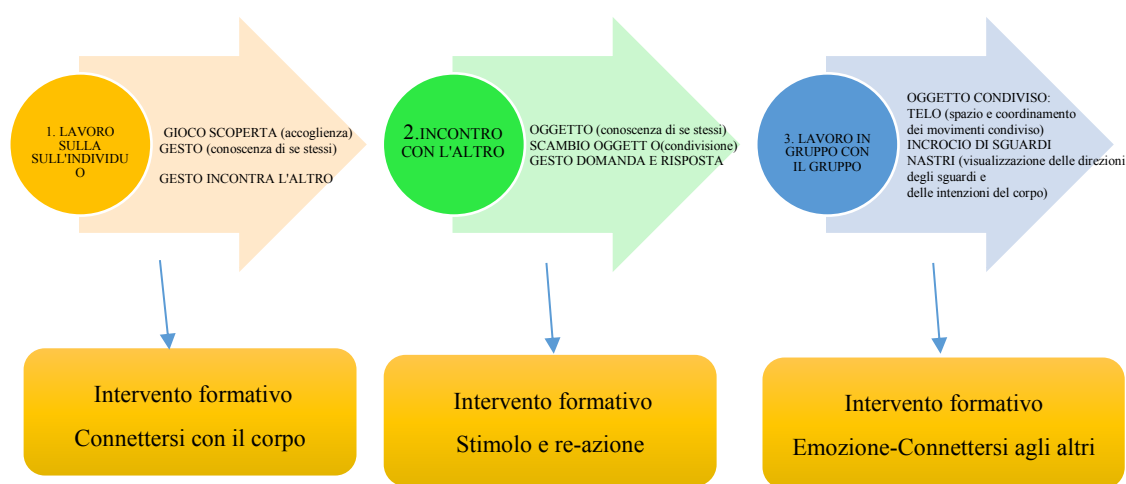


Figura 37 Processo Formativo

DESCRIZIONE PROCESSO FORMATIVO

III-IV INCONTRO

LAVORO
SULL'INDIVIDUO

1. INTERVENTO FORMATIVO: *Connettersi con il proprio corpo*

Se la drammaturgia didattica nella visione interpretativa dell'insegnante non si realizza appieno in un'azione fisica chiara, il discente (così come il pubblico in teatro) non potrà comprendere ciò che sta accadendo sulla scena scolastica e viverne a pieno tutte le esperienze progettate nel teatro scolastico. Per ottenere ciò bisognerebbe sviluppare negli insegnanti la stessa capacità che hanno gli attori di teatro, nella comunicazione non verbale, "di consentire al corpo un contatto libero e semplice con le emozioni, gli altri attori, la lingua del testo, lo stile della presentazione e alla fine con il pubblico. Deve essere pienamente vivo anche un dialogo con la [...] vita interiore e la capacità di esprimere intensamente una

determinata realtà umana.”¹⁷⁶ Ma per fare ciò, non occorre che gli insegnanti acquisiscano tecniche che aggiungano schemi motori che creino ulteriore controllo ad un “corpo socializzato che lavora con abitudini apprese”.¹⁷⁷ I docenti, che partecipano al laboratorio di espressione corporea, devono fare esperienza di libertà di scelta e di esplorazione. Il corpo privo di preparazione, come quello delle intervenute, dispone di un ampio alfabeto motorio-espressivo e pronto per essere utilizzato, manca solo la *consapevolezza*.

ESERCIZI OPERATIVI SPERIMENTATI

III INCONTRO

a) GIOCO SCOPERTA

OBIETTIVO: accoglienza, stimolare la memoria emotiva, l’immaginazione, la creatività,

OBIETTIVO ESPRESSIONE CORPOREA: conoscenza di tutte le parti del corpo; movimento nello spazio: fluidità e dinamicità, tempo e ritmo; sperimentare le distanze nello spazio: pubblica, sociale, personale, intima

DESCRIZIONE ATTIVITÀ: il primo passo è riuscire a coinvolgere l’intero corpo. Seduti a terra e disposti in cerchio. Viene nascosto in un sacchetto un oggetto qualsiasi e solamente utilizzando il tatto bisognerà capire cosa c’è dentro. Il conduttore stimola il partecipante a non dare una risposta razionale ma bensì sforzarsi di utilizzare la creatività. Le domande stimolo del conduttore sono:

Descrivete ciò che sentite al tatto e che cosa vi fa venire in mente;

Cosa potrebbe essere l’oggetto contenuto nel sacchetto?

L’oggetto contenuto nel sacchetto è morbido, rigido, trasparente, lucido?

Di quale colore è?

Ogni intervenuto fornisce la propria interpretazione. In un secondo passaggio si apre il sacchetto e si svela ciò che vi è dentro.

¹⁷⁶ Lorna Marshall, *Il corpo parla. Performance ed espressività corporea*, Milano FrancAngeliDrama,2020, p.23

¹⁷⁷ Ibidem

OSSERVAZIONI FORMATORE: nella nostra esperienza è stato inserito dentro il sacchetto un po' di cotone idrofilo. Ne viene distribuito un po' per ciascun intervenuto. Il conduttore (la scrivente) propone di fare un'esperienza di contatto sulla pelle, di osservare le sensazioni che suscita questo contatto. Dopo passare ad accarezzare un altro partecipante, ma quest'ultimo deve reagire se farsi accarezzare oppure fuggire. Questa operatività è emersa dall'uso del cotone. Io stessa nel condurre il gioco ho improvvisato i momenti e gli stimoli dopo l'apertura del sacchetto questo perché ho osservato come le partecipanti si comportavano con il tocco e le carezze del cotone su sé stesse e dopo sono passata alla carezza rivolta verso l'altro. Osservando una certa rigidità, durante il riscaldamento ma anche durante i primi momenti del *gioco scoperta* ho proseguito il lavoro cercando un contatto che richiamasse alla memoria un gesto con un grado di piacevolezza come quella della carezza accompagnato da un materiale soffice come il cotone. Solo dopo mi è venuto in mente di passare ad una variante del gioco quello di accarezzare l'altro ma quest'ultimo deve scappare. Questo momento crea una complicità un po' fanciullesca che rimanda al gioco del rincorrersi per distendere le prime tensioni e propendere, senza imposizioni, verso un primo contatto.¹⁷⁸

Nei momenti che hanno preceduto il gioco ho osservato una certa distanza tra le partecipanti, dovuta probabilmente alla mancanza di conoscenza iniziale e agli obblighi di distanziamento dovuti alla pandemia.

Se applichiamo i 4 canoni distinti dello studioso americano Edward Hall, sullo spazio sociale e le relazioni, ho potuto osservare:

- Prima sessione di lavoro:

nel cerchio iniziale per l'accoglienza una *distanza pubblica* tra le intervenute ed è la distanza che separa un oratore dal suo ascoltatore;

nel riscaldamento ancora perdurano le distanze, e possiamo paragonarla alla *distanza sociale* di Hall, dove ancora non è possibile il contatto fisico (nell'ambito professionale

¹⁷⁸ Dentro il sacchetto può essere riposto qualunque oggetto di qualunque natura (ruvido, liscio, morbido, rigido, stoffa, carta e così via). Ogni elemento scoperto ha le sue potenzialità e il conduttore deve essere abile ad adattarlo alla situazione osservata. Può essere utile come lavoro propedeutico qualora si decida di affrontare un testo o tema prescelto, nella seconda sessione della lezione, quella dedicata allo sviluppo centrale dell'attività di laboratorio. In questo caso l'oggetto dovrà essere prescelto in funzione delle caratteristiche che deve ricoprire nel tema o nel testo da affrontare.

scolastico questa distanza è sottolineata dalla presenza della scrivania e dei banchi nello spazio scenico della didattica scolastica);

- Seconda sessione di lavoro:

nel gioco scoperta abbiamo tutte le distanze: *distanza pubblica* nel momento iniziale in cerchio durante il quale si presenta il gioco; *distanza sociale* quando si passa alla scoperta del contenuto e al passaggio successivo che è ancora individuale ; infine abbiamo quella che Hall definisce una *distanza personale*, che permette un contatto fisico ma con minimo sforzo da parte di chi partecipa al gioco (rivolgere le carezze verso un altro partecipante)

- non siamo ancora ad una *distanza intima* che corrispondere al massimo grado di coinvolgimento
- Nella terza sessione di lavoro:

le distanze si allungano nuovamente il cerchio si ricompone per una riflessione collettiva e dopo, ognuna si concentra nella compilazione del diario di bordo e emozionale

DIARI DI BORDO III INCONTRO

Riportiamo alcune auto-osservazioni delle insegnanti, tratte dalle testimonianze diaristiche (appendice n. 3A - modulo II-lavoro sull'individuo) dopo aver partecipato alle attività di pratiche teatrali

DAL DIARIO DI BORDO DI A.D. (vedi Appendice 3 A – modulo II – LAVORO SUL INDIVIDUO).

- TERZO INCONTRO

NOTA N.

1. “Durante le varie attività ho notato su me stessa e sugli altri che la rigidità iniziale e la paura di mostrare se stessi ha lasciato il posto ad una certa disinvoltura e libertà di movimenti”

2. “Oggi ho potuto constatare che la nostra relatrice ha messo praticamente in atto ciò che ha detto verbalmente esprimere attraverso il corpo le sensazioni, liberare le nostre emozioni, lasciarsi guidare da esse”

3. “È difficile incanalare le nostre emozioni attraverso le parole, riuscire a descrivere ciò che proviamo ciò che non riusciamo ad esternare”

DAL DIARIO DI BORDO DI M.S. (vedi Appendice 3 A – modulo II – LAVORO SUL INDIVIDUO).

- TERZO INCONTRO

NOTA N.

2. Penso di essere rigida nei movimenti ma mi lascio andare non appena sento la musica, non guardo le altre mi muovo senza pensare.
3. L'esercizio del tatto cerco di capire cosa ci sia dentro il sacchetto ma utilizzando la fantasia. Mi sento stanca ma mi sembra di essere tornata bambina
4. Durante il riscaldamento mi sentivo rigida e anche un po' ridicola non sempre mi piaceva che qualcuno mi stesse molto vicina
5. Guardando le mie compagne, mi accorgo che anche loro sono un po' rigide ma anche loro come me si stanno divertendo.
6. Mi sono rilassata molto con il gioco delle coccole ma soprattutto con il gioco del tocco non tocco lasciando libero il mio corpo e la mia mente.
7. Mi sento leggera perché non mi controllo
8. Sono seduta in cerchio e ripenso a tutte le mie azioni compiute nei vari giochi
9. Non ho pensato ai termini tecnici delle azioni ho solo giocato e basta
10. Il ballo è stato liberatorio. L'ho vissuto senza pensare ai movimenti e al ritmo usando solo la mia voglia di muovermi come mi andava trasportata dalla mia fantasia.
11. Ascolto le mie compagne che esprimono come si sentono e capisco che non sono diversa da loro. Rifletto che forse se esprimo le mie emozioni nessuno mi giudicherà. Colorare il disegno che mi andava anche se sembrava fanciullesco

DAL DIARIO DI BORDO DI M.D. (vedi Appendice 3 A – modulo II – LAVORO SUL INDIVIDUO).

TERZO INCONTRO

NOTA N.

2. Sto eliminando tutti i pensieri e cerco di concentrarmi sull'attività
3. Le attività motorie mi imbarazzano un poco preferisco utilizzare la parte cognitiva piuttosto che il corpo fisico però una volta iniziato non ho difficoltà a giocare
4. Abbiamo liberato il corpo con movimenti sciolti
5. Il gioco della scoperta: il mio pensiero non è stato molto libero sono ancora condizionata da ciò che dicono prima di me.
6. Il momento più importante per me è sempre quello riflessivo, dove possiamo utilizzare le parole.
7. Sono sempre convinta che mi sfugga il senso di queste attività, ma non in se stesse, ma come realizzabili nella realtà.
8. Io le apprezzo molto. Ma chi mi circonda no, questo è limitante per me.
10. Non ho troppa difficoltà, nel compilare questo diario vorrei solo che non diventi una routine vuota.

DAL DIARIO DI BORDO DI G.G. (vedi Appendice 3 A – modulo II – LAVORO SUL INDIVIDUO).

TERZO INCONTRO

NOTA N.

6. gioco veramente divertente io mi sento pesante, come se non potessi muovermi
7. mi sono sentita un pò in difficoltà nel compilare il diario di bordo perché è scritto troppo piccolo e non riesco a leggere

DAL DIARIO DI BORDO DI C.G. (vedi Appendice 3 A – modulo II – LAVORO SUL INDIVIDUO).

NOTA N.

2. la parte più bella di un corso sperimentare ciò che poi faremo con i bambini
3. ho avuto modo di calarmi nella parte ho ascoltato la musica e mi sono lasciata trascinare i miei movimenti sono stati sempre più leggeri mi sono divertita, rilassata.
4. il confronto è sempre una ricchezza

CONSIDERAZIONI EMERSE DAL DIARIO EMOZIONALE TERZO INCONTRO

Attenzione rivolta al pensiero razionale ovvero indagare la *mente*. Dalla lettura del diario emozionale sembra di poter cogliere l'istaurarsi di un clima disteso nel gruppo. Qualcuno ancora esprime una leggera difficoltà nel farsi coinvolgere nelle attività. Ma siamo ancora solo all'inizio, e queste perplessità sono normali. Si può osservare che l'atmosfera ludica e giocosa viene apprezzata dalle partecipanti.

PENSIERO INDAGATORE	M.D.	M.S.	C.G.	G.C.	A.D.	G.G.	Ricercatore
OSSERVAZIONE							
Hai avuto istinto di controllo?	No, per nulla	No, mi sono sentita libera	no	ASSENTE	Inizialmente si	Non sempre	Più che altro ho ricercato una conoscenza iniziale con le colleghe
Ti sei sentito spontaneo?	Sì, ma relativamente	Sì, mi sono divertita	si		Inizialmente no, dopo varie attività un po' sì	Sì, libertà di movimento	Il fatto di essere colleghe (acomunate da gioie e dolori della

						professione) ha portato ad una apertura di pensiero
Pensiero libero (non pensare troppo-non ti giudicare-non vergognarti)	Il nostro ruolo spesso ci condiziona, socialmente etichettate	È stato un gioco dove sono stata me stessa	Mi sono sentita libera di esprimermi, libera di muovermi all'interno dello spazio		Imparare a condividere le proprie emozioni con gli altri, divertendosi	Ci siamo sentiti liberi Ricondurre un laboratorio mi ha fatto sentire viva felice
PENSIERO INDAGATORE						
RIFLESSIONE						
Alla luce del percorso di oggi, libera riflessione su cambiamenti (anche se minimi) sulla consapevolezza della capacità d'indagine del pensiero	Consapevolm ente immaginiamo di fare attività	Non ho sentito la voglia di controllarmi ne di imitare gli altri	Bisogna lasciarsi andare, farsi guidare, guidare l'altro, incontrare l'altro, scoprire	liberazione	Mi sono sentita con le gambe pesanti che impediscon o di essere leggera	Ho notato su di me la pazienza di conoscere, senza pregiudizio, tutte le partecipanti. Di riuscire a rassicurare le intervenute riflettendo bene su ciò che dico senza imporlo, cercando solo di trasmettere le mie conoscenza

IV INCONTRO

b) SCOMPOSIZIONE DEL GESTO

OBIETTIVO: conoscenza di sé stessi, osservazione attenta con analisi dei dettagli; attenzione ai significati del gesto, movimento, tempo e ritmo

OBIETTIVO ESPRESSIONE CORPOREA: conoscenza di tutte le parti del corpo; movimento nello spazio: fluidità e dinamicità (dal respiro, al gesto), tempo e ritmo (sentire l'emozione in relazione con

l'azione); sperimentare le distanze nello spazio: pubblica, sociale, personale, intima; livelli dello spazio: alto, medio, basso

DESCRIZIONE ATTIVITÀ: i presenti vengono invitati a scegliere un gesto qualsiasi; ripeterlo in modalità rallentata, e successivamente coreografarlo secondo una scomposizione in otto tempi. Ripeterlo accompagnato con una sequenza musicale. Passaggio successivo, ripeterlo in coppia, dovranno accogliere il gesto dell'altro e seguirlo come in uno specchio.

OSSERVAZIONI FORMATRICE: le insegnanti hanno accolto l'invito di svolgere il percorso di formazione all'aperto, nel giardino della scuola. Nella sessione di lavoro (accoglienza, riscaldamento) restando sedute in cerchio, abbiamo preso avvio con l'attività muovendo solo le nostre dita¹⁷⁹, poi si continua coinvolgendo nel movimento il polso; dal polso all'avambraccio, il gomito fino a che il movimento sale su fino alla spalla. Qui c'è stato un breve momento di feedback ed ognuna ha espresso le proprie sensazioni su ciò che percepisce fisicamente.

Siamo passati alla seconda fase (sviluppato dell'argomento principale del giorno): il lavoro sul gesto. Siamo andati in piedi, ognuno ha incontrato il gesto dell'altro. Abbiamo lavorato cercando di sperimentare l'incontro senza toccarsi. Accompagnare i gesti dell'altro, sentirlo, riceverlo, accoglierlo. Come in uno specchio ripetere i movimenti dell'altro.

Le partecipanti non sono state invitate a cercare un compagno spontaneamente ma sono state messe in coppia, a caso, dal conduttore. Dopo aver sperimentato questo passaggio, sono stati ascoltati diversi brani musicali e ogni coppia ha trovato il proprio legandolo spontaneamente ai gesti prima sperimentati. Ogni coppia ha poi fornito una restituzione del proprio lavoro al gruppo.

DIARI DI BORDO IV INCONTRO

Riportiamo alcune auto-osservazioni delle insegnanti, tratte dalle testimonianze diaristiche (appendice n. 3A - modulo II-lavoro sull'individuo) dopo aver partecipato alle attività di pratiche teatrali

DAL DIARIO DI BORDO DI A.D. (vedi Appendice 3 A – modulo II – LAVORO SUL INDIVIDUO).

¹⁷⁹ Ho avuto modo di osservare nelle fasi di riscaldamento la più totale rigidità delle intervenute, nel muoversi nello spazio. Quindi per affrontare i livelli dello spazio (alto, medio, basso) ho preferito il passaggio dal basso sedute: iniziare con le dita (la parte fisica forse più conosciuta dalle insegnanti) e guidarle a piccoli passi verso le dinamiche che si svolgono in piedi (livello dello spazio: alto)

- QUARTO INCONTRO

NOTA N.

1. “Rosaria ci ha chiesto di poter fare il nostro incontro all’aperto e precisamente nel giardino della scuola e dopo un’iniziale titubanza questa proposta è stata accolta con entusiasmo perché è un ambiente più rilassante meno strutturato.”
2. “C’è stato chiesto di ripetere un gesto qualsiasi in vari tempi inizialmente lento per capire la miriade di movimenti che un semplice gesto implica e poi ripeterlo seguendo un movimento strutturato in 8 tempi e le sensazioni in entrambi i casi cambiano.
- 3 “ Dapprima senti il gesto come parte di te, avverti la sensazione che ti suscita, lo fai tuo poi quando devi seguirne la cadenza lo senti più estraneo e metodico
6. “Quando ci siamo confrontati in cerchio ognuno di noi ha espresso le proprie emozioni, sia singolarmente che in gruppo con o senza musica lasciandoci trascinare da noi stessi dal nostro essere da ciò che provavamo e proviamo”

DAL DIARIO DI BORDO DI M.S. (vedi Appendice 3 A – modulo II – LAVORO SUL INDIVIDUO).

NOTA N.

1. Sono in giardino sono arrivata in ritardo siamo più sereni e curiose per la nuova attività non riesco all’inizio a concentrarmi l’ambiente e i ragazzi mi distraggono.
2. L’ accarezzarmi le gambe con un gesto lento mi ha riportato indietro al tempo quando ero piccola.
4. non sento bene la musica quindi non riesco a muovermi cerco di muovermi lentamente ma devo fare uno sforzo per rallentare i miei movimenti.
5. La musica più ritmica, la mia compagna ben disposta a venirmi appresso, fanno in modo che io riesco a rilassarmi e divertirmi.
7. Il nostro modo di muoverci divertendoci ha fatto in modo che non mi sentissi a disagio muovendomi davanti alle altre, ma ridessi un po’ della mia rigidità.
8. Muovermi a tempo di musica insieme a tutte le mie compagne mi ha fatto sentire parte integrante di un gruppo.
- 10.non essere giudicata mi libera un po’ dal controllo che esercito su me stessa.
- 11.voglio essere libera di esprimere le mie emozioni nel ballo con la mia compagna con il gesto cerco di abbracciarla e di accarezzarla...
- 12.Forse vorrei avere considerazione

DAL DIARIO DI BORDO DI M.D. (vedi Appendice 3 A – modulo II – LAVORO SUL INDIVIDUO).

1. Ho appena rivisto i miei ex alunni virgola che amo, ricambiata.
2. Già questo mi ha dato una carica immensa sono rilassata, cerco di non pensare alle mie tristezze.
3. Mi piace stare qui, con le colleghe che ho conosciuto da qualche giorno
4. Mi decido sulla scelta di un gesto che faccio spesso, toccarmi le ciocche dei capelli.
5. Lo scelgo perché mi infonde sicurezza.
6. Mi riporta a momenti di pausa, di riflessione, quindi di serenità.
7. Eseguire movimenti in coppia mi ridimensiona.
8. Nel senso che non sono completamente libera, devo assecondare i movimenti della mia compagna.
9. Però ho scelto di accogliere il gesto di Grazia.
10. Portandolo verso di me perché è un gesto simpatico, gentile e io amo le gentilezze.
11. Il momento della condivisione del gruppo mi piace perché fissa i vari momenti dell'esperienza gli dà un nome e mi aiuta a ricordarli.
12. Forse ho uno stile cognitivo verbale, accompagnato dal visivo.
13. Nel mio gesto dò un posto principale allo step finale quando afferro la gentilezza e la tengo stretta a me
14. non amo la perdita e nella vita sono un pò accumulatrice.
15. Oggi è stato facile per me scrivere.
16. Non so bene cosa focalizzare, ma scrivo ciò che sento
17. Penso ai gesti negati ai nostri alunni che, in effetti, diventano troppo euforici, ma non diamo loro la possibilità di esprimersi se non per brevi momenti
18. Mi riprometto di lasciarli più sciolti, spero di riuscirci, in un modo o nell'altro.

DAL DIARIO DI BORDO DI G.C. (vedi Appendice 3 A – modulo II – LAVORO SUL INDIVIDUO).

1. ho fatto bene a venire
2. al momento osservo
3. fase iniziale di imbarazzo, percepisco che il mio imbarazzo è visibile
4. gesti liberi, ritmati da musica, e in coppia con una collega hanno significato serenità e distensione mente corpo
5. mi sento rilassata
6. sono con colleghe e sembrano simpatiche e interessanti
7. sciogliere mente e corpo
8. fase di scarica delle tensioni ed espressione delle emozioni è servita a fermarmi un attimo e a riflettere
9. Mi sento rilassata fuori dalla routine

DAL DIARIO DI BORDO DI G.G. (vedi Appendice 3 A – modulo II – LAVORO SUL INDIVIDUO).

1. Un momento di rilassamento dove ognuno di noi ha liberamente svolto movimenti occupando tutto il proprio spazio
2. La dottoressa ha parlato di tre fasi ricerca progettazione e sperimentazione
3. Attraverso la musica ho scoperto una voglia di movimento liberatorio e coinvolgente
4. mi sono lasciata emozionare tanto che avevo la pelle d'oca.
5. A volte mi capita di provare questa sensazione anche quando parlo con i bambini o quando racconto loro una parabola e noto che loro la recepiscono e si lasciano coinvolgere nel racconto
6. mi sono emozionata quando in coppia a ritmo di musica ci siamo messi a danzare seguendo il nostro istinto senza condizioni

- spero di portare tutto ciò che sto apprendendo nel mio lavoro, per aiutare i bambini a conoscere i propri sentimenti e saperli esprimere con gioia ed entusiasmo.

DAL DIARIO DI BORDO DI C.G (vedi Appendice 3 A – modulo II – LAVORO SUL INDIVIDUO).

- adoro ascoltare musica e farla ascoltare i miei bimbi. Musica per rilassarci per giocare, per trovare la concentrazione. Musica di sottofondo mentre ascoltiamo una storia. Sperimentarlo è stato fantastico!
- la formatrice bravissima Ci ha accompagnate alla scoperta del nostro gesto, i movimenti che piano piano prendevano forma e si intrecciavano armoniosamente con il movimento dell'altro.
- oggi sono venute fuori tante emozioni, gioia, sorpresa, ammirazione.
- Mi sono sentita libera di esprimere solo con dei semplici gesti
- un'ulteriore occasione per incontrare l'altro parlare attraverso lo sguardo, i gesti, la musica.

CONSIDERAZIONI EMERSE DAL DIARIO EMOZIONALE DEL IV INCONTRO

Attenzione rivolta al sentire la *emozioni* ovvero sentirsi partecipi dell'attività esprimendosi creativamente attraverso l'espressione corporea. Le insegnanti sembrerebbero sempre più ottimiste, distese nel recepire gli stimoli delle attività. Sembrerebbero sicure sulle emozioni provate. Cominciano a riflettere sugli strumenti utilizzati, come la musica, per stimolare le emozioni; cominciano a riflettere sulla corrispondenza tra emozioni e movimenti del corpo.

CAPACITA' DI SENTIRE	M.D.	M.S.	C.G.	G.C.	A.D.	G.G.	Ricercatore
osservazione							e
Esprimere con una parola l'emozione sentita: (nuova, ho già percepite in passato e ora riconosciuta)	Pace. La natura e i suoi colori, (verde, rosa, giallo, azzurro) mi hanno	Liberazione.	Gioia.	Imbarazzo	È difficile esprimere a parole ciò che ho provato. A primo impatto mi sentivo costretta bloccata nei gesti, nei movimenti, ma quando mi sono lasciata guidare dalle emozioni mi sono sentita libera. Colma	pelle d'oca.	Muovermi mi rende felice. Rientro in contatto con me stessa e in pace con il mondo.

di gioia, è in grado di trasmettere agli altri ciò che provavo

L'emozione ti ha fatto piacere o no?	Ma certo che sì! amo la pace in tutti i sensi.	Si, mi sento sfogata.	Certo!	No		Si. Ha Si coinvolto tutto il mio essere.	tantissimo .
Riflessione sul perché (con una parola)	La mia esistenza si poggia sulla relazione con l'altro e questa relazione deve essere positiva, non potrei vivere bene, altrimenti.	Ho buttato fuori me stessa.	Perché da tanto non condividevo esperienze in presenza con le mie colleghe.	Blocco.		Sentire dentro.	Mi ha fatto ricordare perché faccio questo lavoro

CAPACITA' DI SENTIRE

riflessione

Alla luce del percorso di oggi, libera riflessione sui cambiamenti (anche se minimi) sulla consapevolezza della capacità di partecipare alle emozioni	La musica mi aiuta molto a far emergere la parte interna di me, le emozioni che tendo sempre a celare per pudore. Ma con la musica è diverso.	Mi sono rilassata divertendomi , quindi sono riusciti a tirare fuori le mie emozioni senza nessun controllo.	Momenti più sciolti, lasciarsi andare e trovare feeling con l'altra persona.	Attraverso il metodo partecipativo ed il setting all'aria aperta, la mia consapevolezza della capacità di partecipare è migliorata.	Partecipare alle emozioni è importante perchè in questa partecipazion e riesci a coinvolgere emotivamente anche gli altri.	Io mi lascio spesso coinvolgere dai miei sentimenti positivi o negativi e cerco sempre di reagire, di non arrendermi davanti alle sfide che la vita mi pone davanti.	Riesco a maturare più in fretta le esperienze , a percepire le emozioni degli altri e una loro eventuale reazione.
---	---	--	--	---	--	--	--

3. AREE TEMATICHE EMERSE DALLA LETTURA ED ANALISI DEI D.B. – D.E. DELLE CORSISTE –OSSERVAZIONI DEL FORMATORE-RICERCATORE DEL III-IV INCONTRO

Consapevolezza e coinvolgimento dell'intero corpo

Da quanto emerge dalla lettura dei diari di bordo, muovendo il proprio corpo attraverso gli esercizi della pratica teatrale, le insegnanti sono rimaste sorprese da quante potenzialità espressive esso possa manifestare. Questo ha spinto le partecipanti alla consapevolezza di dover abbattere preconcetti e quadri di riferimenti sul loro vissuto corporeo che la vita quotidiana ha trasmesso loro inconsapevolmente, impostando ogni loro movimento, dai comportamenti, ai gesti, alle espressioni facciali.

Durante la pratica teatrale, non è stato chiesto alle partecipanti di prepararsi per rappresentare una coreografia, anche semplice, ma soltanto di svolgere una serie di esercizi motori, che esse hanno percepito come compiti entro le loro possibilità. Questo ha fatto sì che vivessero gli esercizi senza giudicarsi né giudicare, abbandonando ogni tipo di idea sul proprio corpo e sulle proprie possibilità, e hanno riportato tutto questo nei diari di bordo. Gli esercizi proposti avevano come scopo spingere le partecipanti a porre attenzione e contemplare il loro corpo e i suoi movimenti. L'auto-osservazione proposta suggeriva loro di concentrarsi sui dettagli del corpo come simmetria (destra sinistra), fianchi, spalle, mano, polso, avambraccio e così via. Questo tipo di lavoro ha portato le insegnanti ad una consapevolezza, anche se minima, di come sia utile l'integrazione di tutte le parti del corpo per comunicare in modo più efficace con i propri alunni. Sul diario di bordo, leggiamo testimonianze di consapevolezza da parte delle partecipanti sulla difficoltà riscontrata nell'armonizzare tutto il corpo, allo scopo di far lavorare in modo equivalente ogni parte. Nonostante questo, vengono riscontrati successi nello sviluppo di una maggiore attenzione verso la propria parte fisica e il legame che la propria mente ha con essa.

In tutte le fasi di lavoro del laboratorio (anche quelle successive) gli esercizi proposti sono stati dedicati al coinvolgimento dell'intero corpo. Anche le insegnanti notano su se stesse e sulle altre intervenute una certa rigidità. La metà superiore del corpo (il tronco) lavora in modo eccessivo per compensare quella inferiore, le gambe, che risultano spesso prive di forza e flessibilità.

La categoria degli insegnanti in generale utilizzano le gambe come se fossero delle ruote che trasportano da un punto A ad un punto B il tronco del corpo (testa, braccia, torace) sul palcoscenico della classe. Quando le gambe trovano un punto dove fermarsi, si arrestano e smettono di lavorare, irrigidendosi come tronchi d'albero. Mentre la parte superiore del corpo procede con il compito di trasmettere il contenuto della disciplina, l'esposizione del contenuto viene accompagnata quasi sempre da alcuni gesti.

Dalla lettura dei dati raccolti, sembrerebbe che in questa prima fase del laboratorio le insegnanti si sono rese conto che il tentativo è stato di renderle consapevoli di dover spezzare questo schema motorio e mentale poiché è legato ad un modo di concepire il corpo nelle sue singole parti.

Per questo motivo, è stato necessario mettere le gambe in movimento e collegarle alla parte superiore del corpo, in modo che tutte le parti del corpo potessero risvegliarsi e reagire in maniera omogenea. Gli esercizi che hanno riguardato questo aspetto sono stati quelli sulla respirazione, il rilassamento nei momenti di riscaldamento per concepire il corpo, nella sua interezza, attivo e capace di entrare in azione. Altri esercizi di attenzione, invece, (gioco scoperta e scomposizione del gesto) hanno favorito, la consapevolezza della portata comunicativa del corpo intero, riuscendo al contempo a soffermarsi sui dettagli fisici.

Sviluppo dell'ascolto

Un'altra tematica emersa è quella dell'esigenza di superamento di una separazione tra mente e corpo: il modo in cui pensiamo ha ripercussioni su ogni aspetto di ciò che accade ai nostri corpi e quindi sulle nostre menti. Numerosi ricercatori, soprattutto in ambito neurologico, hanno dimostrato che il modo in cui pensiamo e sentiamo ha conseguenze sull'equilibrio fisiologico. Armonizzare il modo in cui mente e corpo fanno esperienza delle diverse circostanze attraverso esercizi motori è importante non solo per muoversi bene o per comunicare bene, ma per il proprio equilibrio psico-fisico. I pensieri, le emozioni, le reazioni, i ricordi, l'immaginazione, sono tutti sostenuti attraverso il corpo e le sue esperienze.

Le insegnanti, che fino adesso sono rimaste insensibili alla quantità di informazioni scambiate tra il loro corpo e il mondo interiore, nel corso degli esercizi dichiarano di aver acquisito consapevolezza di un legame tra mente e corpo che non conoscevano e di cui nessun corso di formazione che avevano seguito aveva minimamente accennato.

Gli esercizi delle camminate libere nello spazio, nei quali le partecipanti dovevano muoversi per poi fermarsi all'improvviso e fermarsi l'un l'altra, hanno permesso l'emergere di un ascolto più profondo. Le attività svolte nella sessione centrale degli incontri hanno sviluppato una sensibilità sull'ascolto che non è più rivolta solo a ciò che i muscoli e le articolazioni richiedono in termini di movimento, ma al più ampio aspetto delle sensazioni che il corpo vuole provare, inclusi i sentimenti che emergono durante l'attività.

DESCRIZIONE PROCESSO FORMATIVO

V - VI INCONTRO

PASSAGGIO DAL
LAVORO
INDIVIDUALE, AL
LAVORO IN COPPIA

2. INTERVENTO FORMATIVO: stimolo e re-azione

Dopo aver proposto alle partecipanti esercizi di riscoperta motoria del corpo, la formatrice invita le insegnanti ad una pratica di esercizi che le aiuti a sviluppare un ascolto più profondo, ad iniziare a sentire una maggiore consapevolezza delle proprie reazioni fisiche e a riconoscere quelle degli altri da piccoli movimenti o da particolari atteggiamenti. In una situazione sociale potreste avere una sincera convinzione di essere aperti nei confronti delle persone sedute di fronte a voi, finché non notate che il vostro corpo ha incrociato le gambe e le braccia richiudendosi su se stesso. Il corpo reagisce in modi simili, rendendo evidenti, a suo modo, dei bisogni che percepisce. Se non ne siamo consapevoli, svilupperemo un atteggiamento reattivo, animato da impulsi che non sappiamo né riconoscere né padroneggiare. Gli esempi sono parecchi: stiamo lavorando alla scrivania e poi, inaspettatamente, ci ritroviamo con lo sguardo fisso fuori dalla finestra. Spesso molti avvertono il bisogno di reprimere reazioni fisiche dirette che consideriamo inappropriate o permesse in un particolare contesto sociale.

Ad esempio, ascoltando il discorso di un amico o parente, l'impulso del nostro corpo potrebbe essere quello di chiedergli di tacere. Ma sentiamo che esprimere la nostra opinione ad alta voce potrebbe essere di poco aiuto o causare disturbo, pertanto ci rifiutiamo di seguire quell'impulso. L'impulso iniziale non soddisfatto lascia però una manifestazione fisica: un'irrigidimento. Questo processo di valutazione di cambiamento degli impulsi è spesso automatico e potremmo non rendercene neppure conto. Però, se non sappiamo che cosa sta succedendo al nostro corpo, non possiamo prendere decisioni sul corso delle nostre azioni.

I cambiamenti che riguardano pensieri, sentimenti ed emozioni si manifestano sempre a livello fisico. Questo è il motivo per cui la capacità di *ascoltare il proprio corpo* è così essenziale. Se si fosse in grado di sentire che cosa sta realmente accadendo in ogni situazione, coglieremmo meglio informazioni utili per capire come comportarci. Se si insegna, bisognerebbe avere il controllo di questo processo, oltre a sentire ciò che deve accadere in ogni momento. Questo lavoro sugli impulsi necessita di una sensibilità particolare che possa sentire l'impulso, seguirlo e modificarlo. Gli esercizi del nostro programma che aiutano a sentire il corpo iniziano con un riscaldamento, un momento del training durante il quale l'impulso comincia ad essere percepito nel corpo. Il passo successivo è accettare quell'impulso, seguirlo senza esitazione, senza una realizzazione consapevole dell'azione. Solo quando verrà seguito appieno l'impulso, le insegnanti saranno in grado di modellare il proprio lavoro sul

corpo in base ad una scelta consapevole, anziché attraverso abitudini automatiche.

ESERCIZI OPERATIVI SPERIMENTATI

V INCONTRO

c) UTILIZZO DELL'OGGETTO – SCAMBIO OGGETTO (METAFORA DELL'INCONTRO)

OBIETTIVO: conoscenza di sé stessi entrando in relazione con l'esterno; cercando spontaneamente la relazione con l'altro

OBIETTIVI ESPRESSIONE CORPOREA: movimento ed oggetto; movimento nello spazio: fluidità e dinamicità (dal respiro, al gesto), tempo e ritmo (sentire l'emozione in relazione con l'azione); sperimentare le distanze nello spazio: pubblica, sociale, personale, intima; livelli dello spazio: alto, medio, basso

DESCRIZIONE ATTIVITÀ: scegliere un oggetto tra quelli proposti, (cerchi telo, palline, palle, strisce di stoffa e nastri di carta) e ripetere il gesto del giorno prima con in mano l'oggetto scelto. Viene chiesto di fare attenzione ai cambiamenti considerando il fatto che il gesto ora deve essere adattato all'oggetto introdotto nella ricerca del movimento. In un secondo momento, verrà richiesto un ulteriore passaggio, lo scambio dell'oggetto e l'incontro con l'altro.

OSSERVAZIONI: Calo di rendimento. Sono uscite spesso fuori dal tema. Può capitare durante un percorso di laboratorio. Le insegnanti hanno spesso fatto riferimento ai loro problemi personali. Mi sono sembrate malinconiche e rassegnate. Stanche, affaticate. Forse perché è l'ultimo giorno di lezione per questa settimana. La prossima settimana vedremo il rendimento. Quando ho chiesto loro di relazionarsi con l'oggetto e poi di intraprendere una relazione con le colleghe in scena, sono rimaste tutte chiuse in loro stesse. Hanno proseguito l'attività individualmente. Solo una ha tentato un timido approccio. Bisogna evidenziare che questa volta la scelta del partner ricadeva sulle corsiste, non veniva deciso dal conduttore. Lasciando questa scelta alle corsiste si è osservato che è stato per loro difficile passare da una situazione di lavoro individuale a quella di coppia ed hanno preferito rimanere sole con i loro pensieri, le loro

preoccupazioni, i loro dubbi invece di confrontarsi con qualcun altro. Nelle riflessioni in cerchio ho fatto emergere il problema ovvero che loro per tutta la giornata si sono solo concentrate sui loro problemi personali non sul sull'attività. Sui loro diari di bordo si riscontra che si sono effettivamente rese conto di questo atteggiamento, anche se la scrivente ha fatto una grande fatica a farle uscire fuori da quella corazza di malumore che si erano costruite e in cui si erano rifugiate.

DIARI DI BORDO V INCONTRO

Riportiamo alcune auto-osservazioni delle insegnanti, tratte dalle testimonianze diaristiche (appendice n. 3A - modulo II-lavoro sull'individuo) dopo aver partecipato alle attività di pratiche teatrali

DAL DIARIO DI BORDO DI A.D. (vedi Appendice 3 A – modulo II – LAVORO SUL INDIVIDUO).

1. Ci sfoghiamo in rapporto al nostro lavoro o le barriere che ci costruiamo senza accorgercene
2. Forse per colpa del sole ci avviciniamo di più fisicamente o forse perché ognuna di noi si confida tranquillamente
3. Parte di un gruppo che ascolta
4. Dopo aver scelto un oggetto Mi muovo da sola
5. Mi accorgo che non cerco contatto con nessuno
6. Uso la coperta per nascondermi ma anche per volare via
7. Libera
8. Con le colleghe riflettiamo su come facciamo a trovare una soluzione ai problemi perché senza accorgercene ci chiudiamo in noi
9. Con la coperta mi muovo libera nello spazio mi copro mi accarezzo e muovo tutto il corpo
10. leggera
11. Cerco di aprirmi e di manifestare le mie emozioni davanti alle mie compagne
12. devo cercare di stare serena non agitarmi quando mi si chiede un parere
13. dopo ogni incontro mi sento sempre più accettata e ascoltata senza giudizio dalle mie compagne
14. strana

DAL DIARIO DI BORDO DI M.D. (vedi Appendice 3 A – modulo II – LAVORO SUL INDIVIDUO).

1. Sono contenta, che anche oggi saremo sul Prato.
2. Mi fa sentire meno triste, stare fuori all'aria aperta.
3. Non riesco a concentrarmi, sul piano emotivo credo di essere disponibile ma in fondo sono sfiduciata.
4. La consegna di utilizzare un oggetto per accompagnare i nostri movimenti mi lascia inizialmente spaesata.
5. Dopo aver afferrato un cerchio e provato qualche movimento, cambio oggetto
6. La palla mi dà conforto, trovo piacevole farla scivolare sulle braccia, farle stare in equilibrio sul mio capo. La palla è morbida, non mi farà male.

7. Penso che i bambini fanno bene ad amare questo oggetto;
8. prima non la pensavo così la palla che i bambini calciano mi faceva pensare a un'azione stupida non amo il calcio,
9. sto cambiando idea, devo pensare a quello che sentono loro, non a quello che provo io.
10. Il diario di bordo dovrebbe essere compilato ogni giorno.
11. Non mi è piaciuto scriverlo, ma da oggi ne comincia a comprendere la profonda motivazione credo ci aiuti a focalizzare meglio le nostre scelte educative.
12. Mi sento più motivata, anche se giugno non è il mese adatto per essere coinvolti in attività simili

DAL DIARIO DI BORDO DI G.C. (vedi Appendice 3 A – modulo II – LAVORO SUL INDIVIDUO).

1. sono veduta intenzionalmente a fare il corso e sono contenta
2. Di confronto e liberatoria a livello personale
3. approfitto del setting per rilassarmi ma continuo a pensare al problema precedentemente discusso
4. giocare con il nastro seguente la direzione e il movimento del vento lo considero catartico
5. la scoperta di aver svolto gli esercizi individualmente senza essermene resa conto
6. è servita a lavorare su me stessa e a prendere coscienza del distacco voluto dagli altri questo perché non amo il contatto con persone che non conosco
7. oggi non mi sento rilassata come ieri

DAL DIARIO DI BORDO DI G.G. (vedi Appendice 3 A – modulo II – LAVORO SUL INDIVIDUO).

1. ci siamo ritrovati per una nuova esperienza
2. questa mattina mi sono chiesta come potrei inserire ciò che apprendo nella mia attività didattica cercherò di capire e ricercare il modo adatto per farlo.
3. Ieri c'è stata sintonia con il gruppo, infatti ci siamo armonizzati e quasi sincronizzati con i movimenti.
4. armonia di movimento
5. ci siamo recati nel campetto della scuola
6. alcune riflessioni sugli incontri precedenti
7. dopo ognuno di noi ha scelto un oggetto e cercare di creare un movimento
8. io prima ho scelto ho scelto il cerchio, l'ho roteato, passato attraverso, mi sono divertita a giocare come una bambina
9. poi ho preso un nastro e l'ho lasciato volteggiare formando delle onde, cerchi, lasciarlo volare dal vento poi ho scelto due spugne diverse; con la musica ho lasciato, ripreso questi oggetti e usati per accarezzare il corpo
10. Poi la formatrice ha interrotto la musica e ci ha fatto osservare che non ci siamo incontrate tra di noi perché eravamo prese dai nostri problemi,
11. eravamo concentrate su noi stesse.

DAL DIARIO DI BORDO DI C.G. (vedi Appendice 3 A – modulo II – LAVORO SUL INDIVIDUO).

1. Inizialmente il mio stato d'animo ha influito sull'esperienza.
2. ho avuto difficoltà a trovare un oggetto che fosse in armonia con me stessa

3. Ho trovato difficoltà nell'accompagnare il mio gesto con un oggetto fino a quando ho trovato quello giusto: la palla
4. così con la musica sono riuscita a compiere movimenti dolci e coordinati
5. durante la conversazione iniziale sono venuti fuori problemi di vita scolastica che ci ha condizionato nel cercare l'altro durante l'attività
6. abbiamo riflettuto l'importanza delle relazioni su quanto sia facile concentrarsi sul problema e non sulla soluzione

CONSIDERAZIONI EMERSE DAL DIARIO EMOZIONALE

V INCONTRO

Attraverso l'attenzione rivolta alle azioni che è possibile sviluppare con esercizi di espressione corporea, il nostro corpo può aiutarci a comunicare con gli altri in maniera più libera.

Si osserva un primo momento di crisi nel fluire delle attività, come si nota dalla lettura del diario emozionale di questa giornata, probabilmente per l'impatto che nuovi comportamenti e nuovi modi di pensare hanno sulle abitudini delle partecipanti.

LINGUAGGIO DEL CORPO	M.D.	M.S	C.G.	G.C.	A.D.	G.G.	Ricercatore
osservazione							
Cosa hai provato? Sul piano dell'espressione.	Mi sono sentita impacciata e raramente utilizzo il mio corpo per esprimere contenuti almeno non in modo consapevole.	Sensazione di libertà. Libera di muovermi come volevo.	Inizialmente mi sono sentita impacciata.	Continua ad assumere un atteggiamento un po' rigido. Non più abituato alla prosocialità a causa pandemia.	Emozione, liberazione, piena consapevolezza di sé.	Oggi terzo incontro, ho provato una sensazione di ossigenazione sul piano espressivo, fluidità nei movimenti.	Ho faticato nel tenere l'attenzione delle corsiste sull'attività. Questo mi ha irrigidito.
Sul piano delle sensazioni.	Penso alla danza, mi sento libera e sciolta. Ma la raramente	Con un pannello coprivo e scoprivo, Corredo libera sul Prato.	Inadeguata	Liberatori.	Conoscersi, sentirsi emozionarsi.	Libertà da tutti i doveri, impegni, responsabilità.	Poco considerata nelle mie intenzioni di formatrice.

e in
ambiente
lavorativ
o. Non
per una
scelta,
comunqu
e.

Sul piano del fare. (Agire.)	Teoricam ente sono convinta che i movimen ti sono espressio ne di ciò che si prova dentro. L'avevo già scritto, questo io utilizzo le braccia al capo e il busto prevalent emente.	Muoverm i libera. E accarezza rmi con un panno.	Smarrita.	Senza voglia fare più.	e di di	Riuscire a condividere con gli altri non è poi così scontato.	Propositiva , la voglia di mettere in pratica ciò che ho imparato.	Ho agito riflettendo. O seguito i loro tempi, ma quando capivo di poter dirottare l'attenzione sull'attività o agito in modo deciso
---------------------------------	--	--	-----------	---------------------------------	---------------	--	---	--

LINGUAGGIO
DEL CORPO
riflessione.

Riguarda il tuo sè corporeo disegnato, confrontati con te stesso dopo descriviti con una parola.(le inseganti sono invitate a colorare un immagine del corpo umano che rappresenta loro stesse)	Libera.	Rigida.	Impacciata .	Segmentat o.	Libertà.	Arcobaleno di sensazioni.	Te sei affaticata? Cerco una barriera protettiva contro l'esterno.
--	---------	---------	-----------------	-----------------	----------	---------------------------------	--

VI INCONTRO

a) RESPIRAZIONE CHE ACCOMPAGNA IL GESTO: IL GESTO INCONTRA L'ALTRO

OBIETTIVO: domanda e risposta del gesto come il ricevere e reagire in una relazione interpersonale (cercare il dialogo), fare scelte

OBIETTIVI ESPRESSIONE CORPOREA: in gruppo si ripetono le tappe del lavoro individuale: conoscenza di tutte le parti del corpo; movimento nello spazio: dal respiro, al gesto), tempo e ritmo (sentire l'emozione in relazione con l'azione); sperimentare le distanze nello spazio: pubblica, sociale, personale, intima; livelli dello spazio: alto, medio, basso

DESCRIZIONE ATTIVITÀ: le insegnanti vengono invitate a dialogare con i gesti; in coppia, la persona n.1 rivolge un segnale di dialogo con un gesto (il gesto in sé non è importante), e la persona n.2 rispondere con un altro gesto; chi riceve il gesto deve osservare lasciando che questa azione abbia un impatto su di sé. Poi reagisce con un'altra azione semplice entrando in dinamica. Spostare il proprio corpo, l'uno afferra l'altro e così via...afferrare Come in una spirale bisogna essere risucchiati in un vortice di intenzioni. Non ci sono decisioni pianificate. Nessun leader.

OSSERVAZIONI: comincia a sorgere il dubbio nelle corsiste che forse non tutto dipende dal contesto o dall'altro. Sono fattori importantissimi, ma molto dipende anche dalla nostra disponibilità ad affrontare nuove esperienze. Mi rendo conto che per quanto io mi sforzi di creare un atteggiamento di gruppo solidale e partecipe le insegnanti dimostrano un atteggiamento di dovere professionale svolgendo gli esercizi delle attività senza discutere o contestare. Riemergono delle opinioni o ricordi personali e professionali che le partecipanti associano all'esercizio *del gesto* che ho riproposto in modalità di gruppo; ma continuo a non percepire complicità.

DIARI DI BORDO VI INCONTRO

Riportiamo alcune auto-osservazioni delle insegnanti, tratte dalle testimonianze diaristiche (appendice n. 3a - modulo II-lavoro sull'individuo) dopo aver partecipato alle attività di pratiche teatrali

DAL DIARIO DI BORDO DI A.D. (vedi Appendice 3 B – modulo II – LAVORO SUL GRUPPO).

NOTA N.

1. Attività di gruppo vuol dire toccarsi anche solo con lo sguardo, reagire all'azione dell'altro, confrontarsi, creare armonia, fiducia, ma questa relazione fatta anche solo di gesti o di sensazioni che vuoi trasmettere agli altri non è facile da instaurare, perché tendenzialmente ognuno di noi tende a chiudersi ad isolarsi nel proprio io nel proprio individualismo.

2. oggi nessun gesto mi ha fatto sentire libera anzi mi sono sentita impacciata un po' costretta e per nulla libera nei movimenti

DAL DIARIO DI BORDO DI M.S. (vedi Appendice 3 B – modulo II – LAVORO SUL GRUPPO).

NOTA N.

1. sono seduta a terra con le altre ma non riesco a concentrarmi voglio avere il controllo della situazione
2. non riesco ad esprimere le mie sensazioni mi sento bloccata
3. oggi non riesco a vincere la diffidenza nei confronti delle colleghe
4. bloccata
5. sono rigida non mi rilasso perché sono concentrata solo su di me i movimenti che facevo in gruppo non erano spontanei né liberi ma controllati
6. tesa
7. con le colleghe mi focalizzo sulla mia incapacità di collaborare rifletto che forse l'ansia del colloquio di fine anno mi sta giocando brutti scherzi
8. Sono un po infastidita perché mi accorgo di non esserci con la testa
9. Ansiosa
10. con le colleghe parliamo dei nostri limiti
11. osservo che anche le mie colleghe oggi sembrano distratte
12. nella danza molti di noi avevano paura di toccare o invadere lo spazio altrui
13. controllata

DAL DIARIO DI BORDO DI G.C. (vedi Appendice 3 B – modulo II – LAVORO SUL GRUPPO).

NOTA N.

1. penso che gli esercizi precedenti non sono stati efficaci perché li ho svolti in apnea senza svolgere una corretta respirazione
2. grazie alle pratiche di inspirazione ed espirazione sento di aver scaricato molte tensioni
3. in primis la respirazione e poi il movimento del corpo segmentato
4. efficace il contatto coi piedi con la terra
5. a volte durante la ricerca del contatto ho sentito sintonia ed energia che si trasmetteva
6. lavorare meglio sulla respirazione
7. rimanere scalzi per terra

DAL DIARIO DI BORDO DI C.G. (vedi Appendice 3 B – modulo II – LAVORO SUL GRUPPO).

NOTA N.

1. oggi mi sono sentita particolarmente impacciata e lontana dal gruppo
2. durante l'attività ho notato questa difficoltà da parte di tutti anche i movimenti durante la respirazione non sono stati sempre liberatori
3. ho provato leggerezza solo quando eravamo in piedi le altre posizioni troppo scomode a causa del dolore alla schiena
4. l'attività di oggi mi ha lasciato poco perché non sono riuscita a trovare un punto d'incontro con le colleghe, mi sono sentita sola e forse anche io non sono stata accogliente

CONSIDERAZIONI EMERSE DAL DIARIO EMOZIONALE

VI INCONTRO

Si osserva un piccolo cambiamento: la voglia di superare questo primo momento di crisi nel rendimento delle corsiste. Si affrontano argomenti come complicità, sintonia, cooperazione. Dal D.E., anche le corsiste scrivono di non sentirsi far parte di un gruppo. Inoltre, sempre in merito a questo argomento, tra le corsiste emerge un dubbio: durante gli scambi in cerchio di riflessione collettiva si ragiona sul fatto che il “non sentirsi parte di un gruppo” non è sempre dipeso solo dal comportamento degli altri ma anche da quanto noi siamo disposti ad accogliere l'altro.

PENSIERO INDAGATORE	M.D.	M.S.	C.G.	G.C.	A.D.	G.G.	Ricercatore
OSSERVAZIONI							
Hai avuto istinto di controllo partecipando alle attività, in collaborazione con il gruppo?	Non credo, forse più che altro mi sono sentita individualista, non avendo punti di riferimento concordati tra noi.	Sì.	Il controllo di me stessa sì.	A tratti.	Sì, non riesco a lasciarmi andare.		Sì senza peso
Ti sei sentito spontaneo?	Sì, ma anche un po' spaesata perché immaginavo di non seguire correttamente	No, cercavo sempre di capire cosa fare.	No	Rispetto gli incontri precedenti è meglio.	In pochi momenti, per la maggior parte del tempo, no		Sì molto

e la
consegna.

Pensiero libero
(non pensare
troppo-non ti
giudicare-non
vergognarti)

Occorreva
più tempo
per essere in
sintonia, non
ci
conoscevamo
o abbastanza.
Siamo
rimasti sul
Superficiale.

Non riesco a
non pensare
cosa fare o
dire davanti
agli altri.

Penso che non
ci sia stata
intesa, non ho
trovato
complicità,
anche se la
cercavo.

Mente libera
e rilassata,
grazie e
soprattutto le
tecniche di
respirazione.

Più che
pensavo a
giudicarmi,
non
riuscivo a
sentirmi in
sintonia con
gli altri.

È stato un bel
incontro sul
pensare alla
fiducia e alla
diffidenza

PENSIERO
INDAGATORE

RIFLESSIONE

Alla luce del
percorso di oggi,
libera riflessione
su cambiamenti
(anche se
minimi) sulla
consapevolezza
della capacità
d'indagine del
pensiero

Ho voglia di
liberarmi dai
pregiudizi,
da ciò che
condiziona il
mio pensiero
e quindi le
mie azioni.
Sono più
consapevole
che i
cambiamenti
in me sono
minimi.

Forse
pensavo
troppo,
invece di
rilassarmi.

Ho avuto la
conferma di
quanto siano
difficili le
relazioni in
gruppo

Penso che il
distanziamen
to causa covid
abbia
notevolmente
influito sulle
distanze che
ci poniamo di
fronte. Oggi,
grazie alle
tecniche di
improvvisazi
one la
distanza è un
pò diminuita.

È difficile
sentirsi
parte
integrante
di un
gruppo. Per
riuscire è
necessario
abbandonar
e se stessi e
abbandonar
si agli altri.

Il dialogo
oggi si è
aperto verso
un nuovo
orizzonte; il
gruppo
comincia a
domandarsi e
a porsi
domande su
come
interpretare il
concetto di
“collaborazio
ne”

4. AREE TEMATICHE EMERSE DALLA LETTURA DEI D.B. – D.E DELLE CORSISTE- LE OSSERVAZIONI DEL RICERCATORE DEL V-VI INCONTRO

Re-agire al mondo interiore

Il lavoro svolto aveva come scopo provocare uno stimolo interiore da seguire. Gli esercizi proposti partono dal mondo interiore del pensiero e dei sentimenti, dove la realtà mentale dà origine a una reazione fisica.

L'esito di tali esercizi non riflette l'atmosfera reale del laboratorio. Durante tutti i momenti di work discussion di questa fase, si è riflettuto sul fatto che ciò che noi sentiamo è influenzato da ciò che avviene attorno a noi: la parte interiore di ognuno rende impossibile eseguire un esercizio che segua direttamente un percorso dalle emozioni interne verso l'esterno. Pertanto si è lavorato come se una simile possibilità esistesse veramente, tentando di concentrare l'attenzione all'interno, per poi trovare una reazione nei movimenti del corpo.

Nei laboratori di training attoriale, quando si decide di indagare un ricordo e si adoperano le emozioni interiori suscitate come punto di partenza per un esercizio, il passaggio riflessivo parte dalla sensazione del ricordo per poi generare una re-azione mediata. È questo il punto chiave nel processo formativo. Le intervenute al laboratorio hanno lavorato attraverso la mediazione del corpo. Non si tratta di semplice input stimolo-azione ma un impulso (come lo definisce Lorna Marshall¹⁸⁰) che passa attraverso il corpo, sviluppa consapevolezza su un dato tema, costruendo grazie alla mediazione corporea una nuova consapevolezza, e producendo infine una re-azione. (mente –corpo-emozione)

Riguardo a questo tema, le osservazioni della formatrice-ricercatrice hanno evidenziato su questa tematica, che la cosa più importante è stata di suggerire alle insegnanti di evitare di costruire una relazione stimolo interiore-reazione (pensiero-emozione-corpo) sulla base del modo in cui pensavano che essa sarebbe potuta apparire. Dunque, di illustrare quel pensiero attraverso gesti prestabiliti. Le insegnanti, dal canto loro, hanno confermato che, grazie a questo suggerimento, una volta concentrati su una specifica realtà interiore (emozione) e stabilito un rapporto con essa (corpo emozione), hanno abbandonato lo strapotere della mente (e i cattivi pensieri). Hanno cercato di *ascoltare*, con molta franchezza, il processo di cambiamento, rimanendo attenti e pronti a sentire la risposta del corpo in tutta la sua interezza.

¹⁸⁰ Cfr., Lorna Marshall, *Il corpo parla. Performance ed espressività corporea*, Milano, FrancAngeliDrama,2020

Mentre le insegnanti hanno lavorato sulle proprie reazioni, hanno al contempo regolato la loro consapevolezza sulle proprietà espressive del loro corpo ed esteso il proprio ascolto, sviluppando una sensibilità maggiore sull'argomento trattato (la comunicazione non verbale) e riuscendo a percepire anche gli impulsi più piccoli non solo quelli più evidenti, come, ad esempio, l'importanza dello sguardo nella relazione. Durante il lavoro è emersa tra i partecipanti l'esigenza di lavorare su un tema legato soprattutto alla didattica infantile. Ho fornito loro alcuni libri sulle emozioni per i bambini su vari temi: gelosia, felicità, amore, tristezza, rabbia. Le insegnanti sono state stimolate a impegnarsi nel permettere al loro corpo di trovare la propria reazione individuale ed è stato chiesto loro, non di illustrare il pensiero attraverso l'azione mimica, ma di avere una reazione fisica diretta.

Un lavoro che sarà intensificato durante la terza fase del laboratorio consiste nel far emergere lo stimolo interiore, scegliendo un'emozione specifica come gioia o frustrazione. Infatti, in questa fase, si è osservato un momento di crisi e di calo di rendimento nelle insegnanti che si trovavano in uno stato di frustrazione, sconforto, amarezza e anche un po' di nervosismo. Il loro esprimere questo tipo di emozioni ha avuto i suoi effetti nella partecipazione. Successivamente, le partecipanti si sono rifatte ad un ricordo, come la sensazione del primo giorno di scuola, cercando di non raccontare la storia, ma di trovare una manifestazione fisica diretta di quella specifica sensazione, tenendo a mente che è il corpo a creare la sensazione del ricordo, e non i pensieri.

Reagire al mondo esterno

Nel corso della pratica teatrale, le insegnanti hanno distorto la concentrazione dai loro problemi e l'hanno reindirizzata al proprio ambiente fisico. I loro corpi reagiscono al mondo esterno. Dalle testimonianze dei diari emerge che le insegnanti hanno provato ad acquisire consapevolezza del proprio corpo e a reagire ad un input in relazione all'ambiente fisico, cercando di trovare l'azione desiderata in un mondo reale e tangibile, con un comportamento meditato, studiato, sentito.

M.D. arrivò da una situazione lavorativa che non l'aveva soddisfatta perché ricca di contrasti interni con altre colleghe e non riusciva a concentrarsi sulle belle sensazioni offerte dalla nuova situazione. G.G, invece, era piena di frustrazione perché non si era sentita molto considerata dalle colleghe e pensava che dovesse reagire non con un improvviso sfogo di rabbia dovuto ad una repressione del suo malessere relazionale con le colleghe, ma affrontando sin dal primo momento il suo problema, con la consapevolezza dell'importanza del proprio ruolo in classe, quindi della propria esigenza di essere aggiornata sulle scelte didattiche della propria classe. M.S., invece, era sempre in silenzio perché repressa dal proprio auto-giudizio: quando doveva parlare in pubblico, si bloccava.

In questo momento del laboratorio le insegnanti hanno dichiarato di aver lavorato per mantenere aperte le proprie reazioni. Non avevano idea di che cosa avrebbero provato, né di che cosa avrebbero fatto. Sembrano essersi accorte del fatto che nella vita quotidiana lo spazio e la forza delle reazioni fisiche non dovrebbe mai essere sottovalutata. Le insegnanti osservano che dovrebbero acquisire consapevolezza delle loro reazioni, poiché esse influenzano il loro rapporto interpersonale nelle dinamiche lavorative e nella vita.

DESCRIZIONE PROCESSO FORMATIVO

VII-VIII
INCONTRO

LAVORO DALLA COPPIA
AL LAVORO IN GRUPPO

3. INTERVENTO FORMATIVO: emozione e connettersi con gli altri

Nella fase di passaggio dal lavoro in coppia al lavoro di gruppo, è importante sviluppare la consapevolezza di quale atteggiamento e quale capacità personale rende possibile organizzare un insieme di persone sconosciute in un gruppo di lavoro. Lavorare con le emozioni è spesso difficile. Tutti proviamo sentimenti ogni singolo giorno della nostra vita. Molto spesso la difficoltà principale si trova nella materia di cui sono fatte le nostre emozioni, specialmente quando si tratta di importanti esperienze di vita personale. Ricordi con una risonanza emotiva molto forte possono costituire uno stimolo prezioso, a meno che non lo siano in modo tale da intralciare il processo di comunicazione. L'emozione, come ogni altro impulso, può essere provocata in modo ugualmente efficace tramite immagini, sensazioni tattili, olfattive, oppure persino fantasie.

Una delle insegnanti dichiara di avere difficoltà a mostrare i propri sentimenti e le proprie emozioni. I bambini piccoli esprimono la maggior parte dei loro sentimenti in modo diretto, mentre gli adulti no, perché hanno difficoltà a far sfociare i sentimenti in una qualsiasi forma di manifestazione fisica. In questi casi diciamo che l'emozione è bloccata, nascosta da una maschera.

Anche gli insegnanti, come gli attori, devono però essere capaci di gettare la maschera a comando, allo scopo di invitare alcuni estranei, il pubblico e gli allievi, nel loro mondo privato, svelando completamente ciò che ha luogo in esso. Per gestire questo processo, per prima cosa dobbiamo recuperare la capacità di rilasciare appieno l'emozione nel corpo anziché trattenerla meccanicamente. Spesso ci sentiamo bloccati, frustrati. Generalmente tentiamo di contrastare questo problema dall'interno, aumentando la carica emotiva, nella speranza di aprirci un percorso attraverso le barriere. Si tratta di un lavoro duro. Il sistema più semplice è

lavorare con il corpo. Il problema con l'espressione delle emozioni non è il sentimento insieme alla sua manifestazione fisica. I canali dell'emozione nelle loro manifestazioni fisiche, sono come sbarrati da un cancello, anziché cercare di saltarlo, spingendo dall'interno, bisogna scoprire dove sono situati questi canali e aprirli verso l'esterno attraverso la mediazione corporea. Così facendo, il cancello tra la mente e il corpo sarà aperto convogliando pensiero ed emozione in una reazione consapevole.

Come insegnanti si deve essere consapevoli di questi stimoli, di reazione fisica alla realtà degli altri, e, se capaci di riconoscerli bisogna imparare a sfruttarli come motore delle nostre azioni.

ESERCIZI OPERATIVI SPERIMENTATI

VII INCONTRO

- a) INCROCIO DI SGUARDI
- b) OGGETTO CONDIVISO: TELO

OBIETTIVO: lavoro di gruppo; cercare complicità; cercare relazioni condividendo obiettivi; spazio e coordinamento dei movimenti condiviso.

DESCRIZIONE ATTIVITÀ INCROCIO DEGLI SGUARDI: due partecipanti l'uno di fronte all'altro, camminano fino ad incontrare l'altro. Incrociano gli sguardi e poi vanno via.

DESCRIZIONE ATTIVITÀ CONDIVISIONE DEL TELO: alle partecipanti vengono invitate a riproporre i loro gesti e movimenti nello spazio finora sperimentati, ma facendo muovere un telo tenendolo per un lembo. Il telo è condiviso da tutto il gruppo.

OSSERVAZIONE FORMATORE: viene osservata una discrepanza tra ciò che si pensa (e viene dichiarato apertamente) e come si agisce. Il contenuto del laboratorio verte sul lavoro di gruppo ed è il secondo giorno di lavoro su questa dinamica. Abbiamo finora lavorato sulle dinamiche individuali e l'incontro in coppia. Il passaggio successivo è stato *il lavoro in gruppo, con il gruppo*. Osservo molta distanza non solo fisica, per il fattore distanziamento COVID ma anche il reiterarsi di un atteggiamento professionale (radicato nelle insegnanti e confermato da loro stesse durante i cerchi di riflessione) di non coinvolgimento emotivo negli ambienti di lavoro. Nonostante le partecipanti abbiano già

affrontato le fasi del lavoro individuale e del lavoro in coppia e dopo in gruppo, in ambiti nei quali progressivamente sono stati posti i giusti correttivi per determinare un'atmosfera di partecipazione, esse non manifestavano l'intenzione di costruire un atteggiamento di complicità e coinvolgimento nel lavoro di gruppo. Penso di dover fare un passo indietro e scavare nella parte più intima delle persone. Ho applicato un esercizio dove bisognava focalizzare l'attenzione ad una delle parti del nostro corpo che fa trapelare emozioni e reazioni in ognuno di noi. Intervengo con l'esercizio dello *sguardo*.

Dopo la pratica dello sguardo, faccio notare alle partecipanti che, durante l'esercizio, sembravano essere delle *gatte* che si sfidano. Le insegnanti, però, con molta calma, dichiararono di avere intenzioni diverse, e fissando le loro compagne, *pensavano ad un incontro sguardo con sguardo*. Lo dicono con convinzione, con parole studiate per dettare un'immagine complice e solidale.

La loro complicità, però, si traduceva in una collaborazione passiva per adattarsi ad una situazione nuova nella quale nessuna di loro era in una posizione di prevalenza o di titolarità professionale (il pensiero alla base delle loro azioni e il loro atteggiamento corporeo, per loro, coincideva ma questo non veniva colto da chi le osservava dall'esterno invece non era così). Faccio loro notare loro nuovamente che non manifestano *complicità* e che hanno eseguito solo per dovere di esecuzione (proprio come quando impongono ai loro allievi di eseguire un compito). Interpreto che la loro convinzione di *partecipazione* si riduca ad adattamento, ad eludere le questioni per non avere problemi finché non si ha la possibilità di imporsi per emergere. Ciò emerge anche dai loro racconti durante i momenti di work discussion della sessione precedente o durante i feedback continui dell'attività, soprattutto quando si parla molto del lavoro tra colleghe, quindi tra pari.

Forse questa osservazione è servita a stimolare un altro intervento da parte di G., che afferma di aver avuto difficoltà a trovare complicità nelle colleghe perché non le conosceva. Ella era consapevole che lo sguardo è un canale comunicativo privilegiato ma solo quando si ha confidenza come con un'amica intima. Viste queste resistenze, porto le testimonianze di alcune mie esperienze in laboratori teatrali durante i quali ho trovato una grande complicità con persone che non conoscevo. In quei laboratori eravamo trasportati da uno spirito di partecipazione particolare, frutto di intenzione positiva all'incontro, all'accoglimento dell'altro per vivere in simbiosi una esperienza di bellezza scenica intensa. Dopo aver portato a loro questi esempi, non mi sento compresa dal gruppo: mi viene risposto che la situazione era completamente diversa perché io mi trovavo in una situazione in cui tutti i partecipanti erano accomunati dalla passione del teatro mentre, nel gruppo presente, loro non hanno nulla in comune. Allora ho risposto che stavano dimenticando il motivo principale di tutto il laboratorio: *il mandato educativo*. Dopo aver detto questo c'è stato il

più assoluto silenzio! Ho trovato conferma di un minimo accenno di consapevolezza su questo argomento durante gli ultimi due incontri di autovalutazione e riflessione. Quando le insegnanti si sono riviste nelle riprese hanno confermato la percezione che ho avuto io dei loro atteggiamenti: *sfida, controllo, disagio, attacco*.

DIARI DI BORDO VII INCONTRO

Riportiamo alcune auto-osservazioni delle insegnanti, tratte dalle testimonianze diaristiche (appendice n. 3B- modulo II-lavoro in gruppo con il gruppo) dopo aver partecipato alle attività di pratiche teatrali

DAL DIARIO DI BORDO DI A.D. (vedi Appendice 3 B – modulo II – LAVORO SUL GRUPPO).

NOTA N.

1. Incontrare l'altro non è sempre facile e quando c'è stato chiesto di incontrare l'altro anche con semplici gesti o attraverso lo sguardo io ho provato fastidio e una forte sensazione di distacco ma ho capito che non dipendeva dagli altri ma da me stessa non riuscivo ad essere spontanea.
2. Ma quando abbiamo utilizzato attrezzi da noi scelti per ricercare il contatto la collaborazione mi sono sentita più libera nei movimenti, più coinvolta da quello che provavo e più disposta a farmi coinvolgere dalle emozioni. Ho aumentato il contatto attraverso l'oggetto che provandolo con la persona stessa

DAL DIARIO DI BORDO DI M.S. (vedi Appendice 3 B – modulo II – LAVORO SUL GRUPPO).

NOTA N.

1. in un'aula con le colleghe che discutono sul lavoro della segreteria intervengo anch'io parlando di un mio problema con la segreteria
2. siamo tranquillamente sedute una vicino all'altra serenità
3. Il creare o inventare movimenti diversi dalle altre è stato faticoso
4. Il gioco con il telo è stato divertente anche perché siamo riusciti a creare un po' di complicità
5. L'attività di guardarsi e cercarsi con lo sguardo ha messo di nuovo in luce la nostra incapacità di esprimere le nostre sensazioni con il corpo
6. Incerta
7. la riflessione in cerchio c'è servita per esprimere liberamente le nostre emozioni, il dialogo scaturito dopo l'attività con il corpo in cui noi volevamo esprimere complicità ci siamo rese conto che sembravamo sfidarci.
8. non sempre riusciamo a fare capire quello che sentiamo con il corpo
9. rigida
10. esprimere le mie emozioni insieme alle mie colleghe è stato più semplice di quanto pensassi se riuscissi a pensare meno a quello che potrebbero pensare gli altri di me forse sarei più libera
11. lo stare sedute vicino ed esprimere serenamente le nostre emozioni senza giudicare ma dando consigli e suggerimenti

12. capita, ascoltata

DAL DIARIO DI BORDO DI M.D. (vedi Appendice 3 B – modulo II – LAVORO SUL GRUPPO).

NOTA N.

1. Sono confusa, le consegne sul lavoro di gruppo mi colgono impreparata non mi sento all'altezza le cose dette non rispecchiano il mio sentire però all'esterno mi dicono do un'altra immagine.
2. Mi sento più a mio agio quando abbasso la testa e il busto verso le gambe, come se volessi chiudermi nel mio guscio mi sento più tranquilla scelgo le posizioni che mi danno conforto
3. il lavoro con il telo mi è piaciuto potevamo sentirci più affiatate in un progetto che oggettivamente era concretamente visibile. Mi sono sentita come se fossi l'altro.
4. I salti mi danno l'idea di raggiungere l'ideale che sta sicuramente in alto in tutti i sensi i giri a 360 ° mi fanno ricominciare da capo, annullando tutti gli sbagli commessi. Il ripiegarsi su se stessi l'ho già descritto prima
5. le riflessioni mi fanno capire che in effetti trascuriamo troppo il corpo come modalità comunicativa.
6. Nel lavoro con il telo mi sono scambiata di posto, non so come sia successo, ma è stato positivo. Farò questa attività con i bambini punto voglio che imparino che tutti possiamo stare al posto di...
7. mi riprometto di non usare il "non". Devo cambiare pure il mio registro comunicativo

DAL DIARIO DI BORDO DI G.C. (vedi Appendice 3 B – modulo II – LAVORO SUL GRUPPO).

NOTA N.

1. prendo un caffè con la collega e ci si conosce un po'
2. lavoro di gruppo con lo sguardo e con i gesti
3. è servita a capire che oggettivamente ho maggiore difficoltà nell'espressione gestuale
4. sento il bisogno di comunicare il mio pensiero
5. spesso i nostri gesti esprimono altro di quello che volevamo trasmettere
6. continua a fare gli esercizi in apnea; l'utilizzo del telo coinvolti collettivamente in a volte, gesti collettivi e intenzionali.
7. Sento di dover lavorare sul linguaggio non verbale
8. il dialogo aperto è servito a conoscere in maniera più approfondita pensieri e paure delle colleghe.
9. In realtà ho apprezzato il dialogo condiviso mi sentivo a mio agio

DAL DIARIO DI BORDO DI G.G. (vedi Appendice 3 B – modulo II – LAVORO SUL GRUPPO)

NOTA N.

1. la formatrice ci invita a metterci in cerchio per rilassare le articolazioni le braccia gambe collo testa poi a muoverci in tutto lo spazio

2. oggi ho cercato di ricercare complicità attraverso lo sguardo ma è difficile forse aprirsi verso l'altro
3. in biblioteca, con il gruppo, esprimere le emozioni con lo sguardo cercare complicità
4. le mie esperienze mi hanno bloccata esperienze negative
5. durante i nostri esercizi rimaniamo sempre mantenendo le distanze gesti e movimenti di incontro e complicità con il gruppo

CONSIDERAZIONI EMERSE DAL DIARIO EMOZIONALE

Attenzione rivolta alle EMOZIONI, esprimendosi con creatività, sentendosi partecipe dell'attività all'interno del gruppo.

CAPACITA' DI SENTIRE	M.D.	M.S.	C.G.	G.C.	A.D.	G.G.	Ricercatore
osservazione							
Esprimere con una parola l'emozione sentita: (nuova, ho già percepite in passato e ora riconosciuta)	Delusione legata alla mia intenzione di liberarmi dai condizionamenti.	Insicurezza		Apertura.	Fastidio	Gioia nel ricercare complicità nel gruppo.	
L'emozione ti ha fatto piacere o no?	No, di certo.	No		Si.	No	Si.	
Riflessione sul perché (con una parola)	Vorrei essere sempre al di sopra in certe situazioni, essere positiva, sempre e comunque.	Perché mi sento "stretta" Non sono libera di esprimere veramente quel che voglio		Dialogo.	Non riuscire ad essere se stessi.	In ambito lavorativo è difficile trovare complicità tra colleghi. (Apertura)	
CAPACITA' DI SENTIRE							
riflessione							
Alla luce del percorso di oggi, libera riflessione sui cambiamenti (anche se minimi) sulla consapevolezza	Le mie emozioni negative bloccano i miei movimenti, sento che sono condizionati.	Sono riuscita a dire una mia opinione, anche se non con il corpo.		Alla luce del percorso di oggi, ad una maggiore fluidità E appartenenza nell'espressi		Cercare di chiarire il problema al momento senza rimandare e accumulare tensioni che	

della capacità di partecipare alle emozioni

one del linguaggio verbale rispetto al linguaggio non verbale.

mi bloccano.

VIII INCONTRO

c) NASTRI

OBIETTIVI: visualizzazione delle direzioni degli sguardi e delle intenzioni del corpo

DESCRIZIONE ATTIVITÀ: ogni partecipante viene data l'estremità di un nastro; si invita a muoversi nello spazio, replicando i movimenti dei gesti studiati negli esercizi individuali, e tentando di non attorcigliare i nastri. Bisogna collaborare senza prevaricare per riuscire nell'obiettivo e invitare le partecipanti a osservare la direzione dei nastri con uno sguardo più attento, poiché quella è la direzione concreta delle loro intenzioni di incontrare l'altro anche solo con lo sguardo. Percepire l'inizio del percorso del nastro con uno sguardo più consapevole e cercare la fine del nastro per incontrare ed accogliere un altro sguardo.

OSSERVAZIONI: G. osserva, che forse saremmo dovuti partire dalla pratica e poi arrivare alla teoria, perché dalla teoria alla pratica c'è più resistenza: bisogna abbattere i vecchi schemi mentali e ricostruirne di nuovi; secondo G. l'esempio concreto della pratica avrebbe abbattuto più velocemente questo ostacolo e confermato la teoria educativa alla base del processo formativo. Anche io concordo con lei ma purtroppo, spiego di aver dovuto progettare il percorso formativo in moduli poiché non era certa la possibilità di fare il laboratorio in presenza e se ciò fosse accaduto avrei dovuto riprogrammare anche il secondo modulo (fortunatamente non è accaduto). Osservo che esprimono un po' di complicità col corpo quando eseguivano l'esercizio del nastro; quando c'era quel filo concreto che le legava, un po' si percepiva l'intenzione dall'esterno che forniva loro il piacere di stare insieme.

DIARI DI BORDO VIII INCONTRO

Riportiamo alcune auto-osservazioni delle insegnanti, tratte dalle testimonianze diaristiche (appendice n. 3B- modulo II-lavoro in gruppo con il gruppo) dopo aver partecipato alle attività di pratiche teatrali

DAL DIARIO DI BORDO DI A.D. (vedi Appendice 3 B – modulo II – LAVORO SUL GRUPPO)

NOTA N.

1. Appena arrivati Rosaria mi ha fatto fare degli esercizi di rilassamento dei muscoli delle tensioni emotive per lasciarci andare per permetterci di sfogare le nostre sensazioni accogliere il contatto dell'altro non solo fisico ma anche emozionale
2. Spesso tendiamo per natura ad individualizzare i nostri comportamenti i gesti le azioni e riuscire ad esprimersi in gruppo è molto difficile ma questo distacco si può accorciare utilizzando strumenti semplici come cerchi nastri di carta o il telo creando complicità condivisione impariamo a divertirci insieme agli altri a creare insieme senza competitività e diffidenza
3. Frequentando questo corso con i commenti, le critiche degli altri ma soprattutto facendomi coinvolgere dalle loro paure emozioni gioie ho capito che è più bello abbandonarsi agli altri che a se stesso

DAL DIARIO DI BORDO DI M.S. (Vedi Appendice 3 B – modulo II – LAVORO SUL GRUPPO)

NOTA N.

1. con le colleghe parliamo più liberamente anche su noi stesse
2. questo corso è riuscito a far emergere la mia personalità e nessuno mi ha giudicata
3. movimenti intrecciati usando il nastro finalmente ci ha dato la possibilità di cercarci di collaborare insieme
4. allegra
5. giocare ognuno con un attrezzo diverso per poi scambiarselo o dividerlo questo gioco è servito a renderci più unite più complici
6. scambiarsi l'attrezzo dividerlo e stato un momento divertente e spensierato
7. gioiosa
8. In cerchio ognuno di noi esprime un'opinione sul corso
9. tutte noi abbiamo espresso opinioni diverse ma che messe insieme hanno descritto la finalità del corso e la nostra consapevolezza delle nostre capacità
10. descrivere tutto il corso semplicemente con due aggettivi
11. serena
12. nell'ultima parte del corso ci organizziamo per creare una performance finale tutte collaboriamo ognuna inventa un movimento nessuna e una leader
13. i nostri movimenti erano fluidi alla fine abbiamo inventato dei movimenti spontanei che tutte noi seguiamo
14. Accettata
- 15.

DAL DIARIO DI BORDO DI M.D. (Vedi Appendice 3 B – modulo II – LAVORO SUL GRUPPO)

NOTA N.

1. Ho voglia di sperimentare di confrontarmi con le potenzialità delle altre so che sarà un incontro interessante le sfide mi piacciono sempre voglio superare le mie debolezze
2. Le indicazioni di Rosaria mi guidano sulle cose da focalizzare. Io ne ho bisogno.
3. Mi piacerebbe fare ancora attività con gli oggetti, ho apprezzato parecchio il telo e la palla sono positiva e disposta al cambiamento.
4. Le attività di oggi mi sono piaciute un sacco. Ho percepito maggiore complicità e divertimento. Ho già ideato alcune attività che farò fare sicuramente ai bambini. Passero l'estate a prendere nota, cercando le musiche adatte
5. Ascoltare le altre mi restituisce un po' ciò che mi mancava lo scopo di questo corso che comunque cominciavo ad intuire: utilizzare il corpo e le sue espressioni come

strumento educativo, in aggiunta alle strategie che già conosco. Ma non dimentico, purtroppo, il lato negativo: avrò la possibilità e la capacità di mettere in campo questa metodologia? Lo spero proprio

6. Le attività che considerano più pregnanti sono quelle con telo, giocare con la palla facendola stare in equilibrio e passarla al compagno senza utilizzare le mani il gioco con le strisce di carta crespa

DAL DIARIO DI BORDO DI G.C. (Vedi Appendice 3 B – modulo II – LAVORO SUL GRUPPO)

NOTA N.

10. oggi non voglio parlare di pensieri negativi
11. l'oggetto condiviso (telo) è riuscito a formare gruppo rispetto all'oggetto individuale
12. l'utilizzo di nastri da utilizzare in gesti spontanei o strutturati
13. la capacità di formare un gruppo la complicità il contatto sono competenze che richiedono tempo e conoscenza
14. mi sento molto soddisfatta e contenta del risultato finale
15. a farmi uscire dagli schemi della quotidianità e a farmi sentire più leggera
16. la respirazione i gesti globali segmentati del corpo umano

DAL DIARIO DI BORDO DI G.G. (Vedi Appendice 3 B – modulo II – LAVORO SUL GRUPPO)

NOTA N.

6. dopo un rilassamento muscolare ognuno ha preso un attrezzo, io ho preso la palla cercando di prendere confidenza con l'oggetto
7. ho notato che io rimanevo ai margini infatti la formatrice mi ha detto di entrare dentro al cerchio oppure sotto il telo. Questa osservazione della formatrice mi ha fatto pensare al mio modo di avvicinarmi. poi abbiamo preso tutti dei nastri di carta e cercavamo di mantenere il contatto visivo mentre ci muovevamo creando intrecci ed incontri che mi hanno che mi fanno pensare ai contrasti che ci sono nella vita ma comunque sempre riuscivano a risolvere, quindi aiuto e complicità.
8. dopo in cerchio abbiamo espresso un'opinione sul corso: io ho detto che all'inizio mi sentivo un bruco dentro un bozzolo oggi alla fine del corso una farfalla .
9. la performance è stata una messa in pratica di ciò che in questi giorni abbiamo fatto certo che ancora siamo agli inizi ma già è un bello stimolo per ricercare progettare realizzare un progetto insieme

CONSIDERAZIONI EMERSE DAL DIARIO EMOZIONALE

VIII INCONTRO

Possiamo riscontrare, dalla lettura di questo ultimo diario emozionale che le insegnanti sembrano aver cambiato idea su come concepire il lavoro su sé stesse e il rapporto con gli altri.

LINGUAGGIO DEL CORPO	M.D.	M.S.	C.G.	G.C.	A.D.	G.G.	Ricercatore
osservazione							
Cosa hai provato? Sul piano dell'espressione.	Liberazione, gioia, serenità e complicità. Cercavo di più rispetto agli altri incontri la collaborazione e con le colleghe.	Gioia, mi sento più sciolta.		Ricerca dell'altro con lo sguardo.	Partecipazione.	Oggi molta complicità, divertimento, gioia.	
Sul piano delle sensazioni.	Ho dimenticato l'esterno. Ciò che era fuori di questa stanza. Non era nel mio pensiero. E del mio sentire.	Sono sempre più serena e mi sento più complice insieme alle mie colleghe.		Attività ludica senza complicità.	Divertimento, coinvolgimento.	Complicità.	
Sul piano del fare. (Agire.)	Mi sono sentita più coinvolta, presente rispetto alle colleghe e alle consegne.	Mi muovo più liberamente.		Non c'è stata intenzionalità di ricerca dell'altro.	Condivisione, complicità.	Azione.	
LINGUAGGIO DEL CORPO riflessione.							
Riguarda il tuo sè corporeo disegnato, confrontati con te stesso dopo descrittivi con una parola. (le inseganti sono invitate a colorare un'immagine del corpo umano che rappresenta loro stesse)	Non ho provato imbarazzo fluida.	Leggera		Leggerezza.		Farfalla.	

5. AREE TEMATICHE EMERSE DALLA LETTURA DEI D.B.-D.E DELLE CORSI E OSSERVAZIONI DEL FORMATORE-RICERCATORE VII-VIII INCONTRO

Collaborazione paritaria (dialogo)

Alla fine del percorso di pratica teatrale, sono diventate più propense al dialogo, e hanno scoperto uno scambio paritario di impulsi umani nel quale nessuna delle due parti si limita a condurre o a reagire. Ognuna di esse si è descritta più spontanea nei movimenti senza pianificare la propria reazione, né studiare consapevolmente i propri movimenti. Il pensiero fondamentale alla base del lavoro è stato ricercare “come mi fa sentire questo?”. Solitamente, gli insegnanti non focalizzano l’attenzione sulle loro stesse azioni, ma sulle loro re-azioni, e traggono da esse la loro risposta.

In una brevissima performance si evince dalle loro dichiarazioni, ma anche da ciò che la scrivente ha osservato, che il sentimento e la ricettività verso l’altro rimaneva aperta a ciò che stava accadendo a loro in quel momento. L’azione della persona con cui erano in relazione, in qualche modo, le colpisce e permette loro di compiere un’azione semplice, che a sua volta ha un impatto su tutto il gruppo.

In questa fase, le insegnanti riflettono sul loro ruolo all’interno del gruppo: se avessero dovuto collocarsi vicino alle colleghe con cui interagiscono o mantenersi distanti. Senza le reazioni fisiche provocate dalla relazione con gli altri, le insegnanti hanno dichiarato di ritrovarsi come in una bolla, concentrate solo su se stesse e pronte a reagire alla situazione relazionale tra colleghe, considerate solo come estranee con cui devono lavorare e che non hanno scelto.

Allo stesso modo che in una performance teatrale, il rapporto fondamentale in una classe è la collaborazione. Anche se non si condividono metodologie, strategie, idee di progetto o il modo di concepire la cura educativa, bisogna almeno tentare di sperimentare quel minimo di rapporto che si può instaurare.

INCROCIO DEI DATI

Viene riportata la corrispondenza tra l’intervento formativo e le aree tematiche individuate dal confronto dei D.B., D.E. e le osservazioni della scrivente sui processi formativi

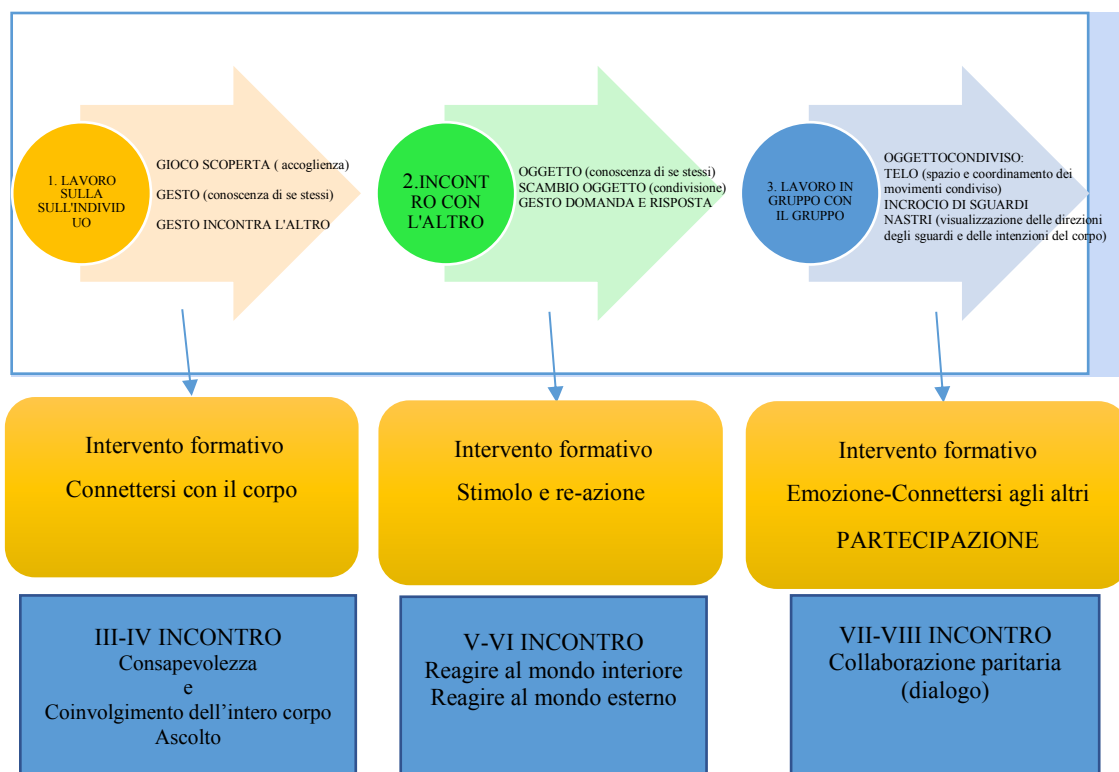


Figura 38 Corrispondenza tra Processo di Formazione e le Tematiche emerse dai dati

Temi emersi dall'analisi dei soli diari di bordo del secondo modulo, relativi all'ambito personale e professionale (vedi appendice n. 3 - modulo II)

MACRO-CATEGORIE	MACRO-CATEGORIE
SFERA PERSONALE	SFERA PROFESSIONALE
Superare le diffidenze	Abbandonare i pregiudizi Assenza di giudizio su sé stessi e sugli altri
Ascolto reciproco	Accogliere
Consapevolezza del benessere corporeo Consapevolezza del dialogo attraverso il corpo	Dialogare
Osservarsi in modo più analitico Agire meditato	Collaborare Coordinarsi
Non imporre	

Costruire insieme progetti	
----------------------------	--

Figura 39

Le macro-categorie dei diari di bordo relativi alla sfera personale (vedi appendice n. 3 - MODULO II), sono state messe a confronto con le tematiche emerse dai diari emozionali e le osservazioni della scrivente sul processo formativo.

<p>MACROCATEGORIE- ambito personale</p>
<p>Consapevolezza</p> <p>Consapevolezza del benessere corporeo Consapevolezza del dialogo mediato dal corpo</p>
<p>Coinvolgimento del proprio corpo</p> <p>Osservarsi in modo più analitico Agire meditato Ascolto di tutte le parti del corpo</p>
<p>Ascolto</p> <p>Superare le diffidenze Ascolto reciproco Non imporre Contribuire a costruire insieme progetti</p>

Figura 40

Le macro-categorie dei soli diari di bordo relativi alla sfera professionale (vedi appendice n. 3 - MODULO II), sono state messe a confronto con le tematiche emerse dai diari emozionali e le osservazioni della scrivente sul processo formativo.

MACROCATEGORIE- ambito professionale
Re-agire al mondo interiore Abbandonare i pregiudizi Assenza di giudizio su sé stessi e sugli altri
Re-agire al mondo esterno Accogliere Dialogare
Collaborazione paritaria (dialogo) Collaborare Coordinarsi

Figura 41

6. MODULO III. RIFLESSIONE RETROSPETTIVA

Temi emersi dall'analisi dei diari di bordo del terzo modulo (XI-X incontro). La riflessione è stata stimolata rivedendo le immagini delle pratiche svolte durante il modulo precedente

Temi emersi dall'analisi dei diari di bordo del terzo modulo, relativi all'ambito personale e professionale (vedi appendice n. 4 - modulo III)

Ambito personale

MACRO- CATEGORIE MODULO I	MACRO CATEGORIE MODULO II AMBITO PERSONALE	MACRO -CATEGORIE MODULO III AMBITO PERSONALE
Bisogni Formativi Iniziali	Bisogni formativi futuri	Riflessioni retrospettive
Dubbi e perplessità	Consapevolezza	Rapporto con sé stessi
Reagire e Ipotizzare soluzioni		
Progettare un intervento	Coinvolgimento del proprio corpo	Rapporto con il contesto di apprendimento
Valutare le potenzialità e le criticità di un intervento	Ascolto	Dal lavoro in gruppo al gruppo di lavoro

Figura 42

Ambito professionale

MACRO- CATEGORIE MODULO I	Macro categorie MODULO II	Macro -categorie MODULO III
------------------------------	------------------------------	--------------------------------

	AMBITO PROFESSIONALE	AMBITO PROFESSIONALE
BISOGNI FORMATIVI INIZIALI	BISOGNI FORMATIVI FUTURI	RIFLESSIONI RETROSPETTIVE
Dubbi e perplessità	Re-agire al mondo interiore	<p><i>In vivo</i>) Una pedagogia che vada più al pensiero che riflette, dove occorre molto più tempo e molta più pazienza non è di tutti, deve partire prima dallo stato interiore e poi deve incontrare l'altro.</p> <p>((<i>In vivo</i>) concentrata sulle consegne e pensavo a come farle ripetere ai bambini e a come si sarebbero sentiti liberi</p> <p>Cambiamento: utilizzo del pronome <i>noi</i> invece che <i>io</i></p>
Reagire e ipotizzare soluzioni		
Progettare un intervento	Re-agire al mondo esterno	<p><i>(in vivo)</i> insegnare ai bambini a saper comprendere le emozioni degli altri</p> <p><i>(in vivo)</i> In una classe la complessità delle relazioni (tra adulti e con gli alunni) mette a dura prova il nostro autocontrollo emotivo, e le risorse non sono mai sufficienti</p>

Valutare le potenzialità e le criticità di un intervento	Collaborazione paritaria (dialogo)	Nuove consapevolezze sul corpo e l'emozione
--	------------------------------------	---

Figura 43

7. RIFLESSIONI SULLE TEMATICHE SPECIFICHE RELATIVE AGLI AMBITI FORMATIVI RIPORTATI IN SEDE DI PROGETTO

AMBITI FORMATIVI SFERA PERSONALE	AMBITI FORMATIVI SFERA PROFESSIONALE
Dimensione creativa e immaginativa Osservazione-Riflessione Auto-riflessione (meta-cognizione) Abilità comunicative e relazionali Apprendimento significativo	Didattica e metodologie Innovazione didattica Metodologie e attività laboratoriali Didattica per competenze e competenze trasversali

Figura 44

DIDATTICA PER COMPETENZE E COMPETENZE TRASVERSALI

- Un atteggiamento propositivo e positivo parte prima dalla parte più intima di sé stessi e solo dopo si apre all'incontro con l'altro.
- Condividere emozioni e sentirsi parte di un gruppo, divertendosi.
- Partecipando a un gruppo di lavoro, con ritrovata fiducia in sé stessi, si ha cura di rispettare e far rispettare il bisogno di esprimersi, proprio e altrui.
- L'errore non è un fallimento ma un nuovo apprendimento da cui ripartire.
- Unire vecchie e nuove conoscenze per creare nuova cultura in una comunità di pratica, per poi rigettarle e rimetterle in discussione, in modo circolare, nella professione come nella vita.

Testimonianze diaristiche

C.G. (*in vivo*): “Una pedagogia che vada più al pensiero che riflette, dove occorre molto più tempo e molta più pazienza non è di tutti, deve partire prima dallo stato interiore e poi deve incontrare l'altro” (appendice 4 - modulo III - nota n. 5).

METODOLOGIE E ATTIVITÀ LABORATORIALI

- Il corpo, superando le potenzialità delle parole, può rendere più efficace il proprio lavoro. La consapevolezza del corpo può aiutare a esprimere meglio i propri pensieri, dunque anche a condividere le gioie delle esperienze professionali e a prendervi parte.
- E' necessario superare i primi blocchi generati da emozioni personali, che esulano dal contesto. La pratica teatrale insegna a superare tali emozioni, e ritrovare uno stato mentale ed emotivo di libertà.
- E' necessario concentrarsi nelle attività nel qui e ora
- E' necessario entrare in confidenza con le colleghe
- Concentrarsi sulle consegne e pensare a come farle ripetere ai bambini e la gioia che si prova nel pensare a come potrebbero sentirsi liberi.

Testimonianze diaristiche

(M.S.): “utilizzare il corpo oltre le parole può rendere più efficace il lavoro che potrei svolgere”.

(M.S.): “Sì, adesso riesco un po' meglio a esprimere i mie pensieri quindi anche a condividere e partecipare insieme agli altri” (appendice 4 - modulo III - nota n. 6 -7).

(M.D.): “All'inizio mi sono sentita un poco bloccata perché ero condizionata dalle mie emozioni non desiderate. Poi, le attività e la maggiore confidenza con le colleghe mi hanno aiutata a liberarmi, ero concentrata sulle consegne e pensavo a come farle ripetere ai bambini e a come si sarebbero sentiti liberi” (appendice 4 - modulo III - nota n. 8).

Il desiderio di nuovi stimoli nella professione permette di superare le perplessità che sorgono al primo impatto con la presentazione del percorso, attraverso la presa in considerazione dei lati positivi e negativi. Il dato che ha portato i partecipanti a rimanere nel programma e seguirlo fino in fondo, coincide con la motivazione che ha fornito loro la spinta a partecipare al percorso di formazione, ed è legato a una precisa riflessione riguardo la

propria identità professionale: la necessità di migliorare attraverso l'acquisizione di nuove competenze.

Testimonianze diaristiche

Dal diario di (G.G.): “Poi ho pensato che ho scelto questo corso per acquisire nuove competenze”. (appendice 4 - modulo III - nota n. 8)

Gli insegnanti cominciano ad approcciarsi alla metodologia laboratoriale con un cambio di prospettiva: comprendono l'utilità dell'osservazione nella pratica, l'utilità della riflessione operata nelle scelte e lo sviluppo di un atteggiamento flessibile (pur con la consapevolezza che ciò comporta sempre una grande incertezza nel raggiungere dei risultati). Così facendo, ogni tassello della prassi educativa va a costruire il pensiero, alla base delle scelte, delle loro progettazioni e delle prassi educative. Una delle funzioni del laboratorio che le insegnanti apprendono consiste nell'educare la mente a procedere per tappe progressive, nella progettazione come nella prassi educativo-didattica.

Testimonianze diaristiche

(G.G.): “Spesso durante il corso è emersa la criticità di un prodotto finale. La Dott.ssa, a proposito di questo prodotto finale, ci ha consigliato di fare delle piccole tappe con regolarità, farlo a poco a poco e inserirlo a piccole dosi nella programmazione di tutti i giorni e nelle varie attività. La realizzazione di un prodotto finale è frutto di un processo di apprendimento” (appendice 4 - modulo III - nota n.11).

(C.G): “Alcune metodologie erano già a me note, come per esempio l'uso di una musica di sottofondo adatta all'attività proposta, utilizzo di uno strumento per aiutare i bambini a muoversi all'interno di uno spazio” (appendice 4 - modulo III - nota n.26).

INNOVAZIONE DIDATTICA

Le pratiche per l'espressione corporea attivano processi creativi che consentono di elaborare nuove idee educative da sottoporre ad analisi. Mettendo a confronto le vecchie idee con le nuove, attraverso un processo di rielaborazione attivato dalla visione delle registrazioni del percorso di formazione per una riflessione retrospettiva, si può arrivare a scoprire nuovi risultati. Quindi, i contenuti acquisiti vengono adattati e ci si arricchisce di nuovi scopi e motivazioni allo scopo di:

- rinnovare la gestione espositiva della propria didattica: le riflessioni retrospettive sul proprio gesto esprimono emozioni, ricerca di complicità, armonia di movimento, esperienze espressivo-creative, testimonianze da riportate all'esterno;

- nuove consapevolezze per i bisogni formativi futuri professionali: comprendere le emozioni degli altri. Si impara ad eliminare il superfluo, attivare la riflessione, fissare meglio i contenuti e comprendere le evoluzioni del comportamento con la visione retrospettiva di riprese video.

Testimonianze diaristiche

(A.D.M.): “La vivo con la consapevolezza di avere uno scopo: insegnare ai bambini a saper comprendere le emozioni degli altri sia di chi riesce a esprimerle con gesti e parole, sia di chi non sa ancora utilizzare né il linguaggio verbale, né quello gestuale, ma che si sta attenti anche quel bambino o adulto che sia, ha tanto da darci” (appendice 4 - modulo III - nota n.28).

(M.D.): “Mi è pur piaciuto rivedere i video e commentarli assieme, anche se per breve tempo. Questo normalmente non succede e non è mai successo, in tutti i corsi ai quali ho partecipato. Rivedersi attiva la riflessione e fissa meglio i concetti, e aiuta anche a capire il superfluo che va eliminato (pure io ho rivisto pezzi nei quali non mi sono piaciuta)” (appendice 4 - modulo III - nota n.30).

(M.D.): “Mi sento più sicura nelle mie certezze, ho avuto l’ennesima riconferma di quanto ho scoperto in questi anni” (appendice 4 - modulo III - nota n.31).

(M.D.): “Comunque, sono contenta di aver partecipato a questo corso, e mi sento più ricca di prima” (appendice 4 - modulo III - nota n.32).

(G.G.): “Poi le video registrazioni non sono state più un problema perché anzi mi potevano far capire attraverso l’osservazione le evoluzioni del comportamento” (appendice 4 - modulo III - nota n.33).

La consapevolezza di un *corpo* che parla forse più delle parole è un nuovo apprendimento acquisito in sede di laboratorio attraverso il lavoro sul gesto. Le partecipanti, in questa ultima fase del percorso, utilizzano il pronome *noi* invece che *io*. L’attenzione e le osservazioni sono più rivolte verso le dinamiche di gruppo che verso loro stesse. L’eccessiva ipersensibilità, invece che essere vista come una debolezza, va utilizzata come punto di forza e, guardandola sotto questa prospettiva, può divenire un vantaggio.

Testimonianze diaristiche:

(M.S.): “Sì, utilizzare anche il corpo per esprimere emozioni o sentimenti è stata una grande scoperta” (appendice 4 - modulo III - nota n.36).

(G.G.): “In passato ho partecipato al corso di formazione Disagio in Classe – Classe a disagio (aspetti psico-relazionali del lavoro in classe: il gruppo come risorsa per affrontare le manifestazioni di disagio), Canto-Musica-Movimento-Danza, incontri formativi come Vibrazioni: insieme a suon di musica. Questa esperienza ha qualche connessione con l’esperienza fatta precedentemente, come ad esempio gli esercizi di lavoro di gruppo, sulla persona e sulla relazione”. (Appendice 4 - modulo III - nota n.37).

(G.G.) “L’eccessiva ipersensibilità, sembra che ti limiti, invece può diventare un tuo punto di forza, basta vederlo sotto un altro aspetto”. (Appendice 4 - modulo III - nota n.37).

CRITICITÀ

Il fattore “tempo” è quello che in educazione e formazione non è mai sufficiente. Per tutte le partecipanti, la scarsità del tempo impiegato ha rappresentato una criticità. Per qualcuna, qualche ora in più avrebbe significato un approfondimento delle pratiche sull’espressione corporea, per altre si sarebbe dovuta porre maggiore attenzione al terzo modulo dedicato all’auto-riflessione stimolata dalla visione retrospettiva delle riprese video e integrata con spunti teorici. Inoltre, è stato manifestato il desiderio di dedicare più tempo al confronto fra i partecipanti, dopo la visione delle riprese.

Testimonianze diaristiche:

(M.S.): “Avrei voluto che durasse un po’ di più per approfondire meglio questa esperienza” (appendice 3 - modulo III - nota n.40).

(M.D.): “Non saprei, forse ci vorrebbe più tempo per rivedere il nostro percorso, e magari integrarlo con spunti teoretici e tempi maggiori di confronto tra di noi” (appendice 3 - modulo III - nota n.42).

M.D. esprime apertamente i propri dubbi sul poter applicare le conoscenze acquisite durante il servizio, sollevando la questione di ostacoli esterni identificati con la poca collaborazione da parte di colleghe che ritengono queste pratiche una “perdita di tempo”. In un altro passaggio, però, la stessa partecipante riscontra la propria voglia di essere comunque propositiva. Sempre M.D. sottolinea la complessità delle relazioni che si creano a scuola e purtroppo le risorse non bastano mai. Credo comunque, che dedicando maggiore attenzione alla cura del fattore “relazione”, molti problemi certamente si attenuerebbero. Percorsi come quello in esame sono utili ma in un ambiente fortemente strutturato, quale è la scuola, incontrano grandi resistenze quando viene richiesto di sperimentarli all’interno delle prassi didattiche inserite nel curriculum.

Testimonianze diaristiche:

(M.D.): “Ma certamente, a patto di non cedere alle pressioni esterne, che vedono queste pratiche come inutili perditempo” (appendice 3 – modulo III - nota n.41).

(M.D.): “Vorrei solo avere la forza d’animo e il coraggio di trasferire ciò che ho appreso qui in classe, nel senso che dovrei convincere i colleghi della validità di questa esperienza, e dei risultati positivi che se ne potranno ricavare” (appendice 4 - modulo III - nota n.44).

(M.D.): “In una classe la complessità delle relazioni (tra adulti e con gli alunni) mette a dura prova il nostro autocontrollo emotivo, e le risorse non sono mai sufficienti, infatti io qui ancora ho molto da imparare, perché c’è molta teoria e pochi risultati. Questo succede perché la scuola è un ambiente molto strutturato, dove il rispetto delle regole civiche e scolastiche cozza contro la voglia di cambiare e di sperimentare cose fuori dal comune. Ma alcuni problemi di comportamento potrebbero attenuarsi se si dedicasse più tempo alla cura della relazione” (appendice 4-modulo III-nota n.43).

G.G. e C.G riportano la necessità di un esperto esterno che possa guidare le insegnanti nell’introduzione del percorso a scuola. Esse ritengono che, per quanto sensibili a questo tipo di pratiche e frequentatrici di corsi di formazione, non hanno tutte le competenze per condurre un laboratorio di pratiche teatrali che usa un linguaggio specifico e che non può essere programmato a priori perché nasce da un lavoro di improvvisazione che si basa soprattutto su ciò che emerge da ogni singolo individuo. In tal senso, una volta scelto l’esperto, bisogna saperlo indirizzare verso le giuste direzioni, consigliarlo nel fare delle scelte fra tutto ciò che emerge (nel gergo teatrale si definisce “pulire”) e organizzare il materiale selezionato secondo un criterio che possa far affiorare il pensiero alla base di quel movimento. Presentata in questo modo, un’attività di laboratorio favorisce una didattica formativa e inclusiva.

Testimonianze diaristiche:

G.G. “Purtroppo a scuola si fa poco laboratorio teatrale e, almeno in fase di produzione del lavoro, ci vorrebbero degli esperti esterni, perché l’esperto esterno serve anche all’insegnante per imparare tante cose, ti serve anche da guida per far conoscere ai bambini le potenzialità espressive del corpo, capire se la progettazione e realizzazione ha centrato tutti gli obiettivi” (appendice 4- modulo III - nota n.45).

(C.G): “Ho certamente creato delle basi, anche se un corso non può certo essere esaustivo e sostituirsi alla figura dell’esperto. Figura utile sia ai bambini che alle insegnanti, che così sperimentano nuove

metodologie da mettere in campo” (appendice 4 - modulo III - nota n.49).

(C.G): “Mi ha fatto sicuramente riflettere che, nonostante sia propensa all’improvvisazione, è difficile uscire dalla programmazione prefissata. Portare a scuola il linguaggio teatrale, così come ci è stato proposto, può sicuramente favorire una didattica laboratoriale formativa e inclusiva” (appendice 4 - modulo III - nota n.50).

C.G. ha messo in evidenza il ruolo della formatrice, che è stata in grado di creare un clima positivo di lavoro e di trasformare il gruppo di sconosciute in un gruppo di formazione, facendo sentire ognuna di loro importante attraverso la pratica dell’ascolto.

(C.G): “La formatrice è stata importante perché ci ha messo a nostro agio facendoci esprimere liberamente. È riuscita a farci sentire gruppo spingendoci a parlare di noi stesse, cosa di cui avevamo bisogno” (appendice 3 - modulo III - nota n.51).

(C.G): “Le sue caratteristiche di empatia sono state fondamentali per il raggiungimento di questi risultati” (appendice 3 - modulo III - nota n.52).

8. CONSIDERAZIONI E RIFLESSIONI IN MERITO ALLA PRATICA TEATRALE

Questa ipotesi di percorso formativo si caratterizza per la veicolazione di conoscenze sul piano disciplinare e culturale sulle potenzialità educativo/didattiche delle tecniche di training attoriale per l’espressione corporea. Ciò ha consentito di osservare in che modo e attraverso quali specifiche tecniche vengono avviati processi formativi:

Ambito personale:

- attivazione di un “pensiero critico”
- riflessione sul proprio sé e sulle proprie scelte, per agire in modo consapevole nell’ottica formativa del *life long learning*

Ambito professionale:

- sviluppo di competenze comunicativo-relazionali
- acquisizione di un bagaglio metodologico: passare dalla logica di programma di istruzione alla logica di processo di formazione inserito in un progetto educativo /didattico

Gli obiettivi prefissati in sede di progettazione sono stati raggiunti attraverso un apprendimento derivato dall'esperienza vissuta e sviluppato all'interno di un processo riflessivo e auto-riflessivo. In questo tipo di esperienza, il soggetto si concepisce come costruttore della propria conoscenza all'interno di un contesto sociale e culturale, in una modalità privilegiata quale quella dell'apprendimento esperienziale, per integrare le conoscenze da acquisire con la dimensione soggettiva e attivare capacità creative e metacognitive. Tutto ciò conduce a un processo di cambiamento che include la capacità di mettersi in discussione, di tollerare dubbi, incertezze e frustrazione verso il nuovo, affrontandolo con un atteggiamento di contemplazione di ciò che è "imprevedibile" e di accoglimento del "diverso", visto come risorsa e non come minaccia.

Nel percorso formativo, le prime tematiche emerse dall'analisi dei dati riguardano la comprensione della funzionalità dei laboratori come metodologia formativa capace di agire sulle capacità e sugli atteggiamenti personali di tipo comunicativo-relazionale individuati per la professione, e trasferibili nella didattica. Il primo elemento teorico che viene valutato è l'inconsistenza di un'esperienza non arricchita dalla riflessione. Una volta che vi si opera una riflessione, l'esperienza si trasforma in un agire meditato, si trasforma in *riflessione sull'azione* e *in azione*, permette di ipotizzare correttivi e valutarne le conseguenze. Pensare a ciò che si fa, a ciò che si è fatto e ciò che si potrebbe fare significa servirsi della pratica per accrescere la conoscenza necessaria ad affrontare, trovare e valutare una risposta adeguata su come e quando agire. Nell'esperienza vissuta dal piccolo gruppo di sei insegnanti, vengono verificate attraverso le testimonianze dei diari due consapevolezze importanti, acquisite durante la pratica, sul concetto del "fare esperienza":

- La riorganizzazione delle conoscenze pregresse devono essere intrecciate, arricchite e ridefinite da quelle attuali;
- Le nuove conoscenze prendono forma solo se, all'interno del contesto esperienziale, viene presupposto l'intervento della riflessione.

Come formatrice, mi sono posta il problema di come far comprendere alle insegnanti quali ricadute questo tipo di laboratorio abbia sul piano personale, prima che su quello professionale.

Prima di tutto mi sono posta in una posizione di ascolto. Durante i momenti di riflessione, le insegnanti hanno esposto alcune criticità della loro professione, e abbiamo ragionato insieme su come la postura mentale insita nella metodologia laboratoriale di tipo teatrale possa essere una tra le tante risposte possibili su come affrontare le esigenze che il contesto lavorativo richiede. Abbiamo messo in luce i dubbi e le perplessità lavorative. Tra le criticità di cui si è discusso è emersa la natura profondamente complessa di quest'ambito lavorativo. Le insegnanti dichiarano di trovarsi a lavorare in situazioni educativo/didattiche molto diverse tra loro, poiché devono rispondere alle necessità sociali in cui è ubicata la scuola di servizio (come la zona a rischio dove si trova l'I.O. Pestalozzi, con una forte dispersione scolastica e una forte deprivazione culturale), e alle scelte del piano di offerta formativa della scuola. Dunque le insegnanti non devono far fronte solo ai bisogni di tipo cognitivo, ma anche a quelli emozionali, affettivi e relazionali in una dimensione individuale e di gruppo, rispondendo istituzionalmente a un mandato di trasmissione che è insieme culturale e educativo. Inoltre, si trovano quotidianamente a dover prendere decisioni su situazioni problematiche per le quali non esiste una risposta immediatamente disponibile e vivono esperienze lavorative in contesti all'interno dei quali si sentono poco considerate perché di passaggio (come nel caso dei supplenti) oppure di sostegno, quindi non prevalenti.

La gerarchizzazione dei ruoli fra le insegnanti della classe è ancora molto percepita. Poiché prendono parte a progetti di interclasse costituiti da soggetti diversi tra loro (colleghi e allievi), le loro azioni seguono andamenti relazionali che non possono essere pianificate in anticipo, prive di esiti prevedibili.

Questa tematica si è incrociata con un'altra: la funzione del laboratorio in attività educativo/didattiche. Un'altra domanda di ricerca emersa durante il laboratorio è stata "come posso impiegare queste tecniche di laboratorio teatrale in classe con gli allievi e inserirle nella progettazione didattica?". Le

insegnanti riportano spesso che gli allievi si rifiutano persino di fare le recite di fine anno e non sanno come avvicinarsi alle attività ludico-artistiche con gioia e serenità. Ho offerto loro una mia personale risposta: il lavoro teatrale dovrebbe essere condiviso tra docente e alunno partendo dai punti di forza osservati durante l'anno, partendo da ciò che l'allievo sa già fare. Solo quando si sentirà sicuro nel suo ruolo, sarà possibile inserirlo in qualcosa che possa definirsi "regia" di uno spettacolo di fine anno (anche se io preferisco chiamarlo "lezione aperta", per evitare ai bambini l'ansia da prestazione). Così facendo, l'allievo avrà modo di esibire con gioia quello che ha creato attraverso il percorso dell'anno scolastico. Faccio notare alle colleghe che imponendo ai bambini un copione scelto da loro per la gioia delle fotocamere degli adulti, otterranno solo una ferrea opposizione. Se invece, a livello metodologico, le insegnanti osserveranno e prenderanno appunti durante le attività svolte con i bambini nell'anno scolastico (dalla motricità al canto, dall'ascolto di musica alla costruzione di costumi e maschere nelle attività manuali) e li elogeranno, esortandoli ad esercitarle e perfezionarle, per mostrarle ai genitori a fine anno, forse riusciranno, durante il modello della recita, a vivere la gioia di un esercizio non imposto, ma condiviso e partecipato. In tal senso, potranno anche lavorare sull'errore senza farlo percepire come una sconfitta ma come una piccola difficoltà o insicurezza da superare, perché gli stessi allievi avranno voglia di riprovare e cercare nuove soluzioni.

Tuttavia, è impossibile realizzare un simile panorama per i bambini se gli adulti per primi non ne hanno fatto esperienza in prima persona. Purtroppo, le testimonianze delle insegnanti descrivono un atteggiamento professionale da parte dei colleghi volto a mantenere una relazione docente-studente connotata da eccessiva passività, secondo una concezione che vede nell'apprendimento un'attività puramente cognitiva, ove il docente fornisce informazioni che lo studente riceve ed eventualmente rielabora.

L'unica insegnante di classe prima della scuola primaria tra le partecipanti ha affermato di utilizzare in didattica metodi organizzativi da setting teatrale e di lettura animata come metodologia di insegnamento per stimolare i processi di apprendimento nei discenti come attenzione, memorizzazione e

comprensione dei contenuti. Inoltre, attraverso un coinvolgimento affettivo, insegna agli alunni a trattenere i ricordi della lezione svolta. Inserendo dinamiche partecipative valutate attraverso la raccolta dei risultati finali, ella invita i piccoli intervenuti in un confronto collettivo di tipo riflessivo. Questi risultati sono stati raccolti anche nel lungo termine; la docente riporta che gli allievi ancora ricordano con piacere i contenuti dell'esperienza vissuta. Sempre la stessa docente dichiara di non condividere la propria intenzionalità educativo/didattica con una percentuale molto elevata di colleghi e di avere la percezione di essere considerata la stramba della situazione.

In entrambe le tematiche emerse, quella di tipo personale/professionale e quella educativo/didattica, si è ipotizzato che le difficoltà siano originate da un fattore formativo. Tra le virtù che il laboratorio teatrale ha trasmesso alle docenti c'è stata quella di rendere consapevoli le insegnanti di come si possano guardare il rapporto con gli allievi, la gestione delle lezioni e le attività educative, l'approccio con cui esprimere i contenuti dell'insegnamento proposto e i rapporti all'interno del gruppo di lavoro in una nuova prospettiva, con un nuovo atteggiamento mentale.

Da questo presupposto si è passati a considerare che le aree di apprendimento riguardano non solo le conoscenze disciplinari per un sapere di base, ma anche le capacità per la risoluzione di problemi di tipo operativo e gli *atteggiamenti* con i quali gli insegnanti decidono di porsi di fronte ad altre persone e a situazioni diverse con gradi di complessità differenti. Ogni area richiede diversi modi di affrontare la didattica.

Le insegnanti hanno ipotizzato il fatto che la loro formazione iniziale derivi da una metodologia frontale che mira all'acquisizione di un sapere teorico e metodologico generale, che va applicato nell'esperienza sul campo ma che nei fatti risulta, di fronte alla natura complessa della professione, in parte inadeguato. Così come inadeguata risulta anche l'acquisizione di "tecniche" reperite da manuali per attività ludiche e teatrali, che indicano le procedure da applicare per ogni situazione ipotizzata, utilizzando come riferimento sistemi precodificati di strategie risolutive. In questo senso, è stato interessante operare una distinzione tra il proprio sapere di base e un sapere relativo alla capacità di analisi e comprensione delle esperienze singolari che

si stanno vivendo, e di decidere volta per volta il tipo di azioni più adeguate da intraprendere. L'assunzione della prospettiva della metodologia laboratoriale non limita l'apprendimento solo all'area cognitiva (che si traduce in attività che prevedono trasmissione e ricezione di informazioni, come "impara la poesia a memoria e recitala davanti a mamma" oppure "fai un disegno sull'autunno che poi lo appendiamo)", ma conduce al recupero delle esperienze individuali e collettive, coinvolgendo la sfera emozionale, quindi gli elementi affettivi e relazionali.

Infine, si è valutato che l'ipotesi dell'utilizzo di metodi e tecniche dei laboratori teatrali per la formazione dell'insegnante quale professionista riflessivo, pur non rappresentando la soluzione ai numerosi problemi a cui si è accennato, costituisce una possibile strada da intraprendere per sperimentare percorsi formativi innovativi, capaci di rispondere alle esigenze formative richieste dalla professione, e di contribuire a introdurre nel mondo scolastico cambiamenti metodologici e organizzativi.

La mia maggiore criticità come formatrice, riscontrata non solo in questo percorso ma anche nei miei quindici anni di esperienza pregressa, risiede nel fatto che i percorsi laboratoriali si rivelano significativi alla trasmissione di apprendimenti fondati sull'esperienza soprattutto se riguardano la persona nella sua totalità, poiché le capacità e le abilità comunicativo-relazionali richieste nella professione, prima di essere finalizzate a un utilizzo lavorativo, devono svilupparsi a livello dei partecipanti al corso, e soddisfare esigenze di formazione personale. Tuttavia, non sempre questo pensiero viene condiviso dalla comunità degli insegnanti, più propensa a lavorare su schede operative e schemi di progettazione. Inoltre, è utile puntualizzare che, nell'ottica di una formazione per gli insegnanti, è necessario introdurre un modello di partecipazione in qualche modo trasferibile nella quotidianità del lavoro. Attraverso la metodologia laboratoriale si concretizza un apprendimento a un meta-livello, che comporta la trasformazione del proprio modo di essere, di affrontare i problemi e di rapportarsi al mondo. Ciò consente di imparare a trasferire le nuove conoscenze e abilità nei contesti lavorativi, riuscendo arielaborarle proprio perché le si è fatte proprie.

Si può dire che lo scopo della pratica riflessiva è quello di mettere gli insegnanti nelle condizioni di estrarre ed elaborare la parte teorico-metodologica direttamente dalla pratica; sapere costruire un pensiero teorico è difatti la condizione necessaria per essere protagonisti del proprio *fare*, capaci di decidere da soli la direzione da dare a un'esperienza, e dove dirigere il cambiamento.

Le insegnanti hanno dunque compreso l'indispensabilità della riflessione sull'esperienza, all'interno della metodologia laboratoriale (anche se ciò comporta fatica, maggiore attenzione e dispendio di tempo), per capire e apprendere come operare scelte sempre più oculate in funzione degli obiettivi.

Le insegnanti valutano il fatto di aver appreso qualcosa dal confronto con l'ambiente e con gli altri membri del gruppo soltanto quando hanno inteso l'esperienza del laboratorio come un'occasione per affrontare problemi ed elaborare tentativi di soluzione. Questa consapevolezza si è concretizzata, quando le insegnanti hanno capito di avere la possibilità di porsi domande, riflettere e attuare una continuità nell'esperienza tale da consentire una connessione tra gli apprendimenti passati e attuali. In questo senso, le insegnanti sono giunte alla consapevolezza che l'esperienza che le ha condotte a una crescita personale e professionale - con l'acquisizione di nuovi apprendimenti - non si traduce in mera attività pratica o in semplici acquisizioni tecniche, ma dev'essere sempre accompagnata dalla riflessione, fonte di consapevolezza e di creazione di nuovi significati. In un'esperienza intesa in tali termini, si verificano l'intreccio e la riorganizzazione delle conoscenze pregresse arricchite o ridefinite da quelle attuali e, attraverso il pensiero riflessivo, viene promossa la formazione di una mente che ragiona per procedure, non per schemi e prodotti. Questo modo di procedere per domande, ipotesi e ricerca di risposte interesserà le esperienze successive, in un rapporto costantemente dialettico tra passato, presente e futuro.

Sul piano personale, ciò che possiamo utilizzare degli elementi educativi del lavoro individuale, descritto nel Modulo II, è modellare la forma del rapporto attraverso tentativi ed errori, valutare le potenzialità di un rapporto, le criticità e tentare diversi approcci e solo dopo in ultima battuta gettare la spugna.

Sul piano personale e professionale, il processo di *problem solving* ha condotto le insegnanti a nuovi apprendimenti sul concetto di *gruppo di lavoro*. È quindi importante sottolineare quali siano stati i processi che hanno determinato l'evoluzione da *gruppo*, a *gruppo di lavoro*.

Nel moduli I del percorso di formazione abbiamo raccolto un gruppo di docenti ancora lontani dal potersi definire *gruppo di lavoro*: possiamo descrivere il gruppo come una pluralità di soggetti in interazione, legati solo dal valore dell'obbligo formativo annuale e che di conseguenza, hanno scelto un percorso di formazione. La pluralità, intesa come diversità dei soggetti, l'interazione e il legame (ancora debole) determinano la complessità del gruppo.

Nei primi incontri del modulo II - che ha posto al centro un lavoro basato sull'individuo - e gli ultimi incontri del modulo II - durante i quale si è passati al lavoro prima in coppia e poi di gruppo - si è osservato nelle insegnanti l'emergere di procedure di *problem solving*. Si è trattato di un processo di scoperta: le insegnanti hanno preso consapevolezza del fatto che una combinazione di regole già note possono essere applicate per raggiungere una soluzione per una situazione nuova e problematica, come quella che si è verificata nel passaggio dal lavoro sulla persona al lavoro in gruppo e con il gruppo. Questo passaggio era già emerso nel lavoro individuale negli esercizi svolti con gli oggetti, che avevano rappresentato nel contesto la metafora di una relazione. Nei loro diari le insegnanti hanno dichiarato di aver avuto difficoltà con il primo oggetto scelto. Tuttavia, avendo avuto la libertà di sperimentare il rapporto attraverso l'improvvisazione dei movimenti insieme all'oggetto, hanno potuto decidere di tenerlo e modellare una forma di adattamento dalla persona all'oggetto o dall'oggetto alla persona, cosa aveva di potenziale e cosa non funzionava in quell'oggetto e in sé stessi, e solo alla fine, se proprio necessario, cambiarlo. Ma l'oggetto è inanimato, dunque questo lavoro rimane individuale; difatti, nel passaggio al rapporto interpersonale, si sono verificati i primi problemi.

Un passaggio successivo, nel modulo II, è quello di trasformare un gruppo di persone diverse in un gruppo di lavoro. Ciò comporta, in un primo momento del modulo II, l'avvio di un lavoro di inclusione fra tutti i soggetti. Questo

passaggio è determinante: permette al soggetto di prendere coscienza dell'essere dentro una situazione di gruppo insieme ad altri partecipanti, e di percepirli come amici, o altro.

L'interagire gli uni con gli altri, tuttavia, non è sufficiente a definire un gruppo di lavoro. Nel costruire un gruppo di lavoro è necessario che i membri acquisiscano la consapevolezza di essere interdipendenti gli uni dagli altri. Questo lavoro di interazione per l'integrazione di tutti, nel lavoro *in* gruppo e *con* il gruppo, si è sviluppato in un secondo momento del modulo II (gli ultimi incontri dedicati alla pratica) , attraverso un processo di negoziazione che ha condotto alla collaborazione, e che ha portato infine a definire un'area di lavoro comune (la consapevolezza di un valore unanime, ovvero “il mandato educativo”), di partecipazione attiva di tutti i membri fondata su relazioni di fiducia tra i soggetti (nonostante questi non si conoscessero e il tempo a disposizione sia stato breve).

L'esito della negoziazione della formatrice è la *condivisione*. È la condizione che vede l'intero gruppo impegnato in un minuto scarso di performance finale (che raccoglie tutto quanto è stato fatto nei giorni precedenti). Nel produrre e provare la performance finale la cooperazione tra i soggetti è visibile, poiché le decisioni prese per raggiungere gli obiettivi vengono rese operative. Accogliere, negoziare, condividere e cooperare sono azioni che stabiliscono una sorta di contratto nel gruppo, forniscono significato al lavoro svolto e permettono ai soggetti partecipanti di riconoscere il risultato ottenuto come prodotto di un lavoro svolto *in* gruppo e *con* il gruppo.

La dimensione di *team working* fa emergere la consapevolezza che la realtà è costituita da infinite possibilità di relazioni, e che i problemi possono essere affrontati con dinamismo e pluralità di visioni, accogliendo la soggettività e sperimentando la diversità di punti di vista, usando il rapporto collaborativo con i colleghi come risorsa (anche se dovesse rivelarsi non del tutto soddisfacente).

Il processo di *problem solving*, insito non solo nella metodologica di laboratorio ma anche nelle pratiche teatrali, non si limita all'applicazione di regole, ma genera anche nuovo apprendimento: nel *problem solving* la

soluzione del problema (per quanto soddisfacente per il soggetto), più che un fine è qualcosa che viene appreso, e che muta la capacità dell'individuo in modo più o meno permanente. A situazioni simili (il lavoro individuale con l'oggetto), ripresentate nuovamente, si risponderà con più facilità, e l'atteggiamento con il quale si analizzerà il problema sarà più disteso, con maggiore tolleranza delle frustrazioni. Inoltre, problematizzare ha una forte valenza formativa anche relativamente all'ampliamento delle capacità di ricerca e di progettazione, poiché consente l'elaborazione di ipotesi nuove dentro nuove cornici, conseguenza di operazioni in cui si distinguono, si connettono e si attuano in maniera circolare le riflessioni vecchie e nuove sulle proprie esperienze. In tal modo, si dà vita e si attribuisce significato alla nuova esperienza creata.

Le partecipanti hanno appreso un nuovo modo di concepire il *coordinamento* solo dopo aver svolto un lavoro di riflessione affrontato con approccio scientifico. In tal modo, hanno accolto l'idea della ricerca di strategie educative da condividere, senza rivalità o prevaricazione.

Le consapevolezze emerse durante gli ultimi incontri di laboratorio e osservate dal ricercatore in sede di svolgimento della pratica e in riflessione retrospettiva nella revisione delle riprese sono state:

1. Coordinarsi in gruppo senza leader;
2. Valutare le dinamiche che conducono alla postura mentale dell'accoglienza di strategie professionali diverse dalle proprie;
3. Essere coscienti che, anche quando ci riteniamo disponibili e aperti al dialogo, tendiamo a proteggerci e rifugiarci in noi stessi;
4. Tenere conto della forza interiore e professionale che può produrre il lavoro in team working.

Nel grafico riportato sotto viene ricostruito il processo di *problem solving* che sembra abbia condotto le insegnanti alle consapezze sopra descritte - una rilevazione sui bisogni formativi futuri sul tema del team working che hanno elaborato insieme al ricercatore e con il gruppo durante i momenti di work discussion e riflessioni in cerchio. È dunque frutto di discussioni libere ma indirizzate verso temi precisi dal ricercatore-conduttore. Dalle testimonianze,

le insegnanti condividono in maniera unanime la sensazione di far parte di un contesto non giudicante, di non subire nessuna imposizione dall'alto e di poter discutere, in un confronto edificante, le loro opinioni. Riconducono la ragione di tale clima positivo agli atteggiamenti e al modo di porsi della conduttrice-ricercatrice ma soprattutto alla capacità di accogliere e mettere a proprio agio con garbo e tono di voce rassicurante.

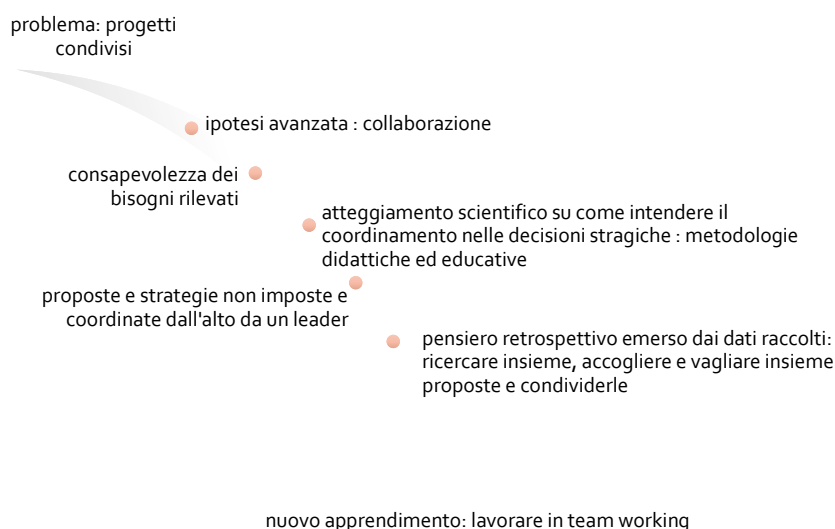


Figura 45

DAL DIARIO DI BORDO DI M.D. (Appendice 3 – modulo II – LAVORO SUL GRUPPO).

- SETTIMO INCONTRO

NOTA N. 3: “Il lavoro con il telo mi è piaciuto, potevamo sentirci più affiatate in un progetto che oggettivamente era concretamente visibile. Mi sono sentita come se fossi l'altro”.

- SETTIMO INCONTRO

NOTA N. 6 “Nel lavoro con il telo mi sono scambiata di posto, non so come sia successo, ma è stato positivo. Farò questa attività con i bambini. Voglio che imparino che tutti possiamo stare al posto di...”.

DAL DIARIO DI BORDO DI M. S. (Appendice 3 – modulo II -LAVORO SUL GRUPPO).

- SESTO INCONTRO

NOTA N. 5 “Sono rigida, non mi rilasso perché sono concentrata solo su di me; i movimenti che facevo in gruppo non erano spontanei né liberi ma controllati”.

- SETTIMO INCONTRO

NOTA N. 4 “Il gioco con il telo è stato divertente anche perché siamo riusciti a creare un po’ di complicità”.

NOTA N. 7 “Con le colleghe mi focalizzo sulla mia incapacità di collaborare; rifletto che forse l’ansia del colloquio di fine anno mi sta giocando brutti scherzi”.

- OTTAVO INCONTRO

NOTA N. 24 “Nell’ultima parte del corso ci organizziamo per creare una performance finale; tutte collaboriamo, ognuna inventa un movimento, nessuna è una leader”.

DAL DIARIO DI BORDO DI A. D. (Appendice 3 – modulo II -LAVORO SUL GRUPPO)

- OTTAVO INCONTRO

NOTA N. 2: “Spesso tendiamo per natura a individualizzare i nostri comportamenti, i gesti, le azioni e riuscire a esprimersi in gruppo è molto difficile; ma questo distacco si può accorciare utilizzando strumenti semplici come cerchi, nastri di carta o il telo. Creando complicità, condivisione impariamo a divertirci insieme agli altri a creare insieme senza competitività e diffidenza”.

In *La formazione va in scena. La progettazione dei processi formativi attraverso la metodologia del teatro d'impresa*, Buccolo individua un passaggio fondamentale per sostenere la nostra ricerca: il modello del soggetto. L'autrice sottolinea che il supporto della pedagogia al teatro si sostanzia nel riposizionamento del soggetto all'interno dei processi di autosviluppo che si attivano all'interno di un percorso formativo con setting teatrale:

“Quale allora il contributo della pedagogia al teatro? Quello di rendere il soggetto una persona attiva capace di collocarsi al centro della situazione, rendendosi protagonista della propria formazione. La pedagogia teatrale possiamo dunque definirla una pedagogia della relazione”¹⁸¹.

È in tale prospettiva educativa che abbiamo riflettuto con le insegnanti. Un'educazione basata sull'espressività e la centralità del soggetto (docente e allievo) indirizza la riflessione verso un ripensamento del rapporto didattico che va concepito in termini di atteggiamento dalla posizione direttiva a quella di guida, di supporto e di incoraggiamento, insegnando con le tecniche di animazione e di narrazione del teatro. Formarsi con le pratiche riflessive del training attoriale sull'espressione corporea significa formarsi al dialogo attraverso il quale l'apprendimento e l'insegnamento acquistano maggiore potenzialità. Da qui si è riflettuto sulla necessità del dialogo non solo con l'allievo, ma anche con i colleghi, con i collaboratori, con il dirigente e le famiglie (per quanto possa essere difficile e ci si debba accontentare di una percentuale minima di relazione), che conduca al confronto e al rifiuto della chiusura. Una tale riflessione tra le insegnanti ha sollecitato la partecipazione e il coinvolgimento emotivo all'esperienza di vita e formativa del laboratorio sull'espressione corporea. Attraverso la riflessione retrospettiva, con la visione delle registrazioni, le insegnanti sono giunte alla consapevolezza che il teatro è una prassi educativa concreta, non astratta, che si esplica attraverso

¹⁸¹ Buccolo, *La formazione va in scena. La progettazione dei processi formativi attraverso la metodologia del teatro d'impresa*, Laterza, Bari, 2008, pp.26-27.

i gesti, in occasioni impreviste. Alla base di questa prassi educativa si privilegiano la scoperta e l'introspezione da utilizzare come strumenti in una metodologia induttiva per strutturare il proprio soggetto. È una prassi educativa sperimentale che sollecita il soggetto a indagare intimamente il rapporto con sé stesso, a instaurare un rapporto partecipe con il contesto di apprendimento e infine a dirigere il proprio agire educativo per condividere il lavoro con il gruppo e sentirsi parte di esso. Ciò ha significato per le insegnanti quale interpretazione poter dare al cambiamento di prospettiva sia sul piano personale che professionale.

All'interno di questa esperienza di laboratorio di tipo teatrale, l'insegnante ha potuto riflettere sulla sua responsabilità di esaminare le capacità e i bisogni del gruppo con cui lavora, di decidere, con atteggiamento scientifico, se sussistono e quali sono le condizioni affinché l'esperienza possa dirsi produttiva, fornendo materia di studio e contenuti che appaghino questi bisogni e sviluppino queste capacità.

Per ciò che concerne il teatro come esperienza educativa generatrice di un possibile modello di soggettività, Ermanno Bencivenga, nel suo interessante saggio *Il teatro dell'essere*, viaggia tra filosofia e teatro sostenendo che ognuno di noi è un teatro e che sul nostro personale palcoscenico hanno influenza reciproca tanti personaggi nati dalle ripercussioni di tutte quelle esperienze che hanno avuto importanza per noi.

Bencivenga si domanda in quale maniera rendere fruttuosa tale interazione di molteplici personalità, allo scopo di “rendere il soggetto una persona attiva¹⁸²”. La risposta è nei metodi dei grandi maestri del teatro, dal già citato Stanislavskij ai suoi allievi, dalle sperimentazioni di Grotowski nella scena contemporanea, a Peter Brook, altro grande del teatro. Bencivenga scrive:

“In un teatro si recitano drammi, fittizi certo ma con un capo e una coda, ma a recitarli sono attori che rimangono fedeli forse non al loro ruolo sociale (quale che esso sia) ma al loro ruolo nel dramma. Nel farlo, gli attori alimentano la propria alterità, esplorano quanto (quante cose diverse) hanno da dire e da offrire, insomma fanno ciò di cui sopra ho dichiarato l'esigenza: promuovere e sviluppare la ricchezza del soggetto. Per soddisfare questa esigenza, allora potremmo rimettere gli attori nella Repubblica ideale [di Platone] e impararne come dar vita

¹⁸² Cfr., Ermanno Bencivenga, *Il teatro dell'essere*, Milano, Hoepli, 2021

alla nostra alterità invece di rinnegarla o <<disseccarla>>. Nel corso dell'operazione dovremmo restare vigili e assicurarci che l'alterità non precipiti nel caleidoscopio umano (o nella <<frammentazione>> postmoderna) e che l'imitazione non ci renda bravi a compiere atti liberali o altre brutture. Ma, avendo cura di evitare queste trappole è un viaggio che vale la pena di fare perché quel che dice Platone è vero: nessuno meglio di un attore può aprire a tutti noi le vie del molteplice, quindi anche aiutare chi crede nel molteplice a elaborare le proprie riflessioni in modo ordinato e costruttivo. Allo scopo, infine, di dimostrare che quel che dice Platone è anche falso: la diversità non è necessariamente rovinosa; è anzi la più efficace opportunità di crescita la più valida forma di educazione. Presenta rischi, e bisogna tenerli presenti ma è per questo cammino pericoloso, ...che si può, non dico raggiungere ma almeno mirare al cielo¹⁸³.

All'interno di questo articolato laboratorio, si è concluso con le insegnanti che la formazione in ambiente teatrale offre la possibilità di sospendere la ripetitività della vita, per indurre maggiore consapevolezza sui significati dell'essere e dell'esserci nel qui e ora. Si è riflettuto inoltre che le competenze che sostengono le capacità professionali delle figure che si occupano di educazione sono di natura complessa e articolata e riguardano, in modo molto rilevante, la sfera personale e relazionale.

È stato evidenziato il fatto che per intraprendere e praticare la professione educativa non si può solo possedere un *sapere* (competenze teoriche di base) e un *saper fare* (competenze specifiche tecnico-pratiche di tipo operativo). Va altresì maturato anche un *saper essere*, ovvero competenze relazionali e comunicative determinanti per conoscere bene sé stessi e che si possono sviluppare solo in un percorso di apprendimento attraverso l'esperienza (il lavoro interiore è parte integrante di un percorso di crescita personale e professionale).

Le insegnanti hanno inoltre riflettuto sul fatto che bisognerebbe eliminare dai nostri modelli educativi - essenzialmente costruiti su schemi di comportamento - l'idea che spazi, tempi e luoghi definiti e limitati della vita scolastica possano essere sufficienti alla libertà espressiva e affettiva del

¹⁸³ Ermanno Bencinvega, *Il teatro dell'essere*, Milano, Hoepli, 2021, pp.20-21.

corpo, il quale non è solo canale comunicativo ma anche strumento di apprendimento. Ci sembra pertinente in tal senso l'intervento di Gamelli:

“Il corpo è sempre e ovunque a scuola (e non solo quello dei bambini e dei ragazzi). Vivere la scuola col corpo è pensarla come un luogo di relazioni dinamiche e affettive, con una didattica capace di dare corpo al sapere, di incontrare la disponibilità naturale ad apprendere del ragazzo a livello della sua sensibilità più autentica. La scuola, infatti, non si frequenta ma si “abita”. Abitare significa sentirsi bene, in un luogo nel quale si è visti, accolti in maniera globale. E la misura prima e imprescindibile del riconoscimento e dell'accoglienza per lo studente (e il docente) è, appunto, il suo corpo. Non vi è dubbio come su tutto ciò gravi un ritardo culturale diffuso: in estrema sintesi, la proiezione sullo studente di un modello della conoscenza astratto e cerebrale, un'idea dell'insegnamento che risente della precarietà dello stato di “salute” del “corpo-docente”. Già un secolo fa, Maria Montessori metteva in guardia dalla tendenza surrettizia a identificare, nel lavoro educativo con i più giovani, ciò che è bene con l'immobilità e ciò che è male con il movimento”¹⁸⁴.

Insieme alle insegnanti ho riflettuto che cimentarsi nel “gioco del far finta” porta a sperimentare comportamenti diversi dal solito, a cercare alternative per interpretare la vita e la relazione con gli altri. L'esperienza teatrale permette di lavorare su un doppio binario: quello simbolico che rappresenta la vita e che, allo stesso tempo e nello stesso spazio, nella finzione, permette di confrontarsi coscientemente con la propria intersoggettività, attivando così diverse dimensioni di consapevolezza che al di fuori del laboratorio non potrebbero emergere. Su questo doppio binario di interconnessione tra teatro-cura educativa/teatro-vita, interviene l'esperienza formativa del teatro.

Da questo punto di vista, l'aspetto teatrale di tipo metaforico è legato alla progettazione rigorosamente strutturata del laboratorio di pratiche sull'espressione corporea che estrapola dal training attoriale tutte quelle tecniche ed esercizi che hanno un'intenzione formativa, non solo performativa o spettacolare. Riportando quanto finora esposto nella prospettiva della formazione professionale in contesti educativi, si è riflettuto su un aspetto fondamentale: la progettazione. Indispensabile, in questa circostanza, ma in

¹⁸⁴ Ivano Gamelli, *A scuola in tutti i sensi. Per una pedagogia del corpo*, Seminario “Insegnare per competenze: una sfida possibile in ambito motorio” – Milano, ITT Gentileschi – 18 aprile 2013.

qualunque percorso formativo, la pianificazione e l'attuazione di un processo di crescita globale della persona, che consenta agli educatori e agli insegnanti di tenere insieme aspetti determinanti quali:

- *Imparare a riflettere* su sé stessi e sulle dinamiche professionali;
- Coniugare le competenze di base, (dimensione cognitiva), e metodologiche con la dimensione emozionale e relazionale, ovvero il *saper essere*-

Vi è un altro aspetto imprescindibile alla natura umana che aiuta l'uomo a fare esperienza del/nel mondo e che va oltre il contingente che funge da spinta vitalistica nel nostro esperire il mondo: l'immaginazione.

Filosofi e artisti si sono interrogati sulle funzioni di questa capacità spesso sottovalutata ma che ha spinto l'uomo a dirigersi 'oltre' verso l'ignoto, ovvero verso ciò che sta oltre. Nel nostro contesto di ricerca i teatranti rappresentano specchio, riflettore ed incarnazione della cultura della loro epoca in un rapporto trans-disciplinare. Nel passato come nel presente, essi si interrogano intorno al modo in cui l'immaginazione, concretizzata attraverso la finzione dell'azione scenica teatrale, possa condizionare la realtà in modo determinante ed in modo 'attivo'. Le modalità attraverso le quali si concretizza questo incidere sulla realtà sono diversi e propri della poetica di ogni artista ma tutti convergono verso la costruzione di un'immagine dello spettatore (quindi dell'uomo) idealmente libero ed emancipato da oppressioni e disarmonie. Tolta l'immaginazione cosa resta? Da una parte, un'istruzione di base con attività intellettive senza prospettive di intervento concreto isolate dall'ambiente; dall'altra, attività che sembrano quasi puramente addestrative camuffate da attività pratiche, giusto per rompere la monotonia della lezione frontale. Sotto questo punto di vista, anche le attività cosiddette pratiche risultano astratte in quanto preludono a operazioni lavorative parcellizzate, private di un reale intervento sul concreto e possono produrre sull'allievo lo stesso identico effetto delle attività puramente orali.

“Un'attività dovrebbe per antonomasia inglobare il momento teorico e quello pratico, dove il momento teorico sia quello progettuale e quello pratico sia l'intervento modificativo della realtà preesistente, come

realizzazione del progetto e raccolta di verifiche utili al progetto e all'intervento successivi.¹⁸⁵

L'idea di un'attività coscientemente organizzata muove con sé una serie di procedure da modificare, è sollecitata da diverse possibili soluzioni e scelte differenti. Successivamente si decide di agire e la scelta viene presa in funzione di una desiderata trasformazione esterna. Santoni Rugiu interpreta così l'intervento dell'immaginazione nel pensiero scientifico di Dewey

“È il momento che lui chiama della <<deliberazione>>, il momento in cui l'immaginazione confronta le diverse sollecitazioni e le proietta in <<un film della loro storia futura>>, in tante versioni quante sono le varianti di soluzioni che si presentano alla stessa immaginazione. Insomma, è il momento in cui si svolge non una distaccata e formale riflessione, ma un dibattito interiore fra differenti direzioni di azione o pensiero concreto così <<dando luogo a una vera rappresentazione drammatica>>. Tale nozione di Dewey fa capire come ogni forma di educazione moderna sia incompatibile con l'idea della vecchia istruzione formale, per il semplice fatto che mentre questa è ferma all'esigenze di non legame con i conflitti esistenti nella realtà, ogni idea di formazione del nostro tempo è al contrario motivata dalla dialettica produttiva dei conflitti, sia a livello psicologico sia a livello di società... Allora il processo formativo guidato è all'origine di un processo <<drammatico>>, dentro l'allievo stesso, perché egli è molto spesso chiamato a risolvere i conflitti, quanto meno dilemmi di scelta, in cui il rapporto con l'ambiente esterno interviene come elemento indispensabile di previsione dialettica.”¹⁸⁶

Ma in tutto ciò il teatro come ci viene incontro? Come si colloca all'interno di queste teorie educative? Cosa ci insegna? Come ci forma?

Cassanelli, regista drammaturgo, formatore tra gli iniziatori del teatro per l'infanzia in Italia, individua nel gioco esperienziale del “fare teatro” lo spazio d'azione della nostra libertà immaginativa. L'esperienza teatrale diventa un gioco che ci fornisce il modo e gli strumenti per dare concretezza ai nostri pensieri, così come li percepiamo attraverso il nostro corpo.

“È nello spazio vitale del “fare teatro” che ci rendiamo conto che per bellezza si intende la capacità di lettura del mondo attraverso l'ascolto e che è la ricerca della bellezza a farci venir voglia di creare. Tutto dipende da quanto spazio d'azione concediamo alla nostra libertà d'immaginazione all'interno della cornice teatrale, la quale ci consente

¹⁸⁵ Santoni Rugiu, *L'educazione estetica*, Roma, Editori Riuniti, 1975, p. 128

¹⁸⁶ Ibidem

di sperimentare il valore generativo della bellezza di un'azione o di una situazione della quale ogni persona può essere interprete".¹⁸⁷

Qualcuno potrà obiettare che stiamo parlando del rapporto attori- spettatori a teatro, ma se parlando di *performance*, ci riferiamo a dei processi dinamici incarnati all'interno dei quali si instaura il rapporto attore-spettatore entrambi parte attiva di un momento di scambio reciproco, inseriti in una 'esperienza in prima persona' dalla quale usciranno trasformati. In questa fattispecie, uno spettatore è un uomo che si relazione con il mondo; gli 'atteggiamenti' e le 'intenzioni' con i quali lo spettatore partecipa dell'arte della messa in scena, con tutta la sua mente e il suo corpo, coinvolto attraverso esperienze sensoriali e nei sentimenti, non sono forse gli stessi 'atteggiamenti' e 'intenzioni' che dovrebbero accompagnare lo spettatore/uomo nel modo di stare nel mondo? L'arte teatrale non è solo *art pour l'art*, in quanto si inserisce in quel concetto di esperienza estetica non svincolata dal riferimento al mondo reale.

“L'arte non crea le forme: - sostiene Dewey- l'arte è piuttosto la selezione e l'organizzazione delle forme in modo da arricchire, prolungare e purificare l'esperienza percettiva”¹⁸⁸ in una prospettiva positiva del fenomeno dell'estetizzazione, ma solo se le esperienze estetiche sono inserite all'interno di precisi presupposti. In *Esperienza natura e arte* Dewey non separa il significato estetico di un'esperienza dalle prestazioni di tipo tecnico, poiché senza queste le forme della vita umana non verrebbero arricchite di nuove potenzialità. Dewey critica il concetto di *arte per l'arte* fondata su costrutti all'interno dei quali lo spettatore è distaccato e *passivo*. Nella sua introduzione al saggio di Dewey asserisce in merito Cecchi:

“A questa teoria Dewey oppone un'estetica *dell'esperienza*, in cui il piacere prodotto da un'opera d'arte [...] non sia slegato dall'individuazione di scopi operativi, come di prestazioni tecniche capaci di soddisfarli ma assicuri anche una rigenerazione dell'*aisthesis* in vista dell'acquisizione di nuovi schemi operativi e cognitivi.[...] Dal canto suo, Dewey pensa l'esito dell'esperienza estetica come un affinamento di quello che chiama *insight* e che propongo qui di tradurre con “intuito” o “intuizione”, non intendendo con ciò la fantasia o la pura intuizione dei sensi, bensì un esercizio dell'intelletto che si affianca all'immaginazione per penetrare più a fondo il mondo

¹⁸⁷ Cassanelli, Castiglia, *Alfabeto Teatrale. Per una pedagogia della sensibilità*, Pisa, ETS, p.19

¹⁸⁸ John Dewey, *Esperienza natura e arte*, Milano, Mimesis Edizioni,2014, p.44

attraverso l'azione dei sensi.[...] Per esercitare un giudizio simile, esibizione di un *insight* capace di ampliare realmente le prospettive di conoscenze ed interazione con gli oggetti, occorre fare un'esperienza, tale per cui le componenti estetiche siano correlate con i fattori produttivi operativi per l'interscambio tra uomo e mondo. Quella di Dewey è pertanto un'estetica delle esperienze irriducibili all'estetica del gusto. In questa prospettiva fare esperienza significa correlare *aisthesis* e *praxis*: ciò è vero, per restare sul territorio delle tipologie di esperienza estetica generalmente riconosciute, anche quando non si sta facendo l'esperienza dell'artista. [...].”¹⁸⁹

Questo non significa che le esperienze estetiche di tipo teatrale si riducono a palestra dell'agire di tipo tecnico ma consentono la correlazione tra *aisthesis* e *praxis* ottenuta attraverso l'educazione sensibile dell'esperienza emozionale, giocosa e libera di tipo teatrale. “L'arte bella-afferma Dewey- è un dispositivo di sperimentazione impiegato per l'educazione. L'arte esiste per un uso specializzato: un nuovo addestramento delle modalità percettive”¹⁹⁰

ULTERIORI CONSIDERAZIONI: VIRTÙ DELLA PRATICA TEATRALE NELLA DIDATTICA SCOLASTICA

L'attività di formazione ha inteso contribuire all'arricchimento della professionalità di educatori e docenti in merito alle conoscenze attinenti all'ambito della comunicazione non verbale nella relazione adulto- bambino. Anche Giuseppa Compagno, in *drama teaching design*, interpreta come importante l'utilizzo dell'espressività del corpo dell'insegnante nella *performance* didattica e scrive che il corpo va utilizzato

“ come catalizzatore attentivo e canale non verbale. L'apparato corporeo dell'insegnante richiede la messa in campo di una serie di strumenti quali la significazione prossemica del corpo nello spazio, il contatto oculare si traiettorie di intesa, rilascio e ripresa, posture e gestualità para simboliche nonché la batteria di timbri vocali e lo slittamento strategico da un registro tonale all'altro in funzione dell'obiettivo educativo-didattico. Si tratta di quelli che potremmo definire espedienti-soglia a metà tra la sfera didattica e quella propriamente teatrale che servono sia a diversificare

¹⁸⁹ Cecchi, *Introduzione*, in J.Dewey, *Esperienza natura e arte*, op. cit., pp.14-16

¹⁹⁰ John Dewey, *op. cit.*, p.45

l'offerta formativa sia a personalizzare gli interventi con l'effetto collaterale di sciogliere eventuali nodi intrapersonali o interpersonali”¹⁹¹

Lo stile educativo che viene descritto nelle *Indicazioni Nazionali del 2012* e riconfermato nelle *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari del 2018* si coniuga con una “idoneità” professionale che sappiamo essere assai difficile da costruire. Vediamo ora quali possono essere, secondo le Indicazioni, le occasioni e le circostanze atte a promuovere nei docenti tali competenze e tali capacità, proprie delle attività professionali, anche di quelle attività osservative di cui si è argomentato in questa tesi.¹⁹²

“La professionalità docente si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, la riflessione sulla pratica didattica, il rapporto adulto con i saperi e la cultura. La costruzione di una comunità professionale ricca di relazioni, orientata all'innovazione e alla condivisione di conoscenze, è stimolata dalla funzione di leadership educativa della dirigenza e dalla presenza di forma di coordinamento pedagogico. La costruzione di occasioni di condivisione partecipata di esperienze riflessive sembra essere, nelle Indicazioni, in coerenza con quanto sottolineato dalla letteratura di settore, un aspetto essenziale per la crescita della professionalità docente. Il ruolo del dirigente e/o del coordinatore pedagogico viene sottolineato, a garanzia di una qualità nella formazione continua dell'insegnante e nella “costruzione di una comunità professionale” capace di confrontarsi al proprio interno e di intessere importanti relazioni con altre agenzie formative.”¹⁹³

La pandemia di Covid-19 ha innegabilmente messo in evidenza le figure di coloro che nella scuola si sono trovati a gestire, in ambito lavorativo, un fenomeno drammatico, pervasivo e certamente inaspettato. Mai come in questo periodo la didattica, gli insegnanti e gli allievi sono stati al centro delle

¹⁹¹ Giuseppa Compagno, *Drama teaching design*, Lecce, Pensa multimedia, 2019, p.136-137

¹⁹² Cfr. Commissione Europea (2010); Europa 2020. a strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Bruxelles; Commissione Europea (2012) supporting the teaching professions for better learning outcomes. Strasburg; Eurydice (2013) key data on teachers and school leaders in Europe. Bruxelles; Euridice (2012) cifre chiave per l'istruzione. Bruxelles.

¹⁹³ Monica Ferrari, *La professionalità docente*, in Anna Bondioli, Monica Ferrari, Valerio Ferrari, Elena Mignosi, Donatella Savio, *Leggere le Indicazioni Riflessioni e proposte per la scuola dell'infanzia*, Parma, Edizioni junior ,2017, pag102-103

cronache quotidiane, sia per via dell'impegno speso nel corso dell'emergenza sanitaria, sia per il rapporto del tutto particolare e molto complesso che si è instaurato tra docente e discente. Il ritorno sui banchi con rigidi divieti ha reso ancora più urgente il bisogno di reinventare il rapporto relazionale e comunicativo all'interno del binomio mente-corpo in situazioni formative di "esperienza in prima persona", individuato come necessario già prima dell'emergenza pandemica, nel processo di insegnamento e apprendimento.

L'attenzione è stata rivolta alla dimensione del vissuto corporeo letto e interpretato attraverso il dispositivo teatrale per lo sviluppo integrale della persona.

Nell'ambito della pedagogia teatrale l'obiettivo primario è quello di favorire il benessere psico-fisico della persona; infatti, i metodi e le tecniche educative e formative del teatro si pongono come mezzo che accompagnano la crescita e i processi formativi di cambiamento. Le pratiche teatrali, attraverso l'esperienza della didattica laboratoriale, diventano infatti un veicolo per acquisire conoscenza e consapevolezza di sé (nel corpo e con il corpo), e potenziare la percezione della sfera emotiva profonda in relazione dinamica con l'esterno.

Leggendo i dibattiti e le proposte di legge inerenti tuttora discusse in Parlamento¹⁹⁴, possiamo rilevare la necessità, innanzitutto, di individuare una figura di docente caratterizzata da competenze che toccano ambiti sempre più

¹⁹⁴ Il decreto legge n. 36, pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 30 aprile scorso[2022], disciplina, dall'art. 44 all'art. 47, la questione della formazione iniziale dei docenti e del loro reclutamento. La norma muove dal riconoscimento che la professionalità di un insegnante non possa consistere nella sola preparazione disciplinare, cioè nella conoscenza della materia che egli si propone di insegnare, ma che richieda anche specifiche conoscenze di natura psico-pedagogica e didattica e soprattutto la capacità di impiegare queste ultime efficacemente nelle lezioni [...]. Si rilancia anche il tema della formazione in servizio, che era già stato affrontato con nettezza dalla legge cosiddetta della Buona Scuola (legge 107/2015). Il comma 124 dell'art. 1, infatti, affermava che essa sarebbe dovuta essere obbligatoria, permanente e strutturale, ma successivamente tali definizioni normative sono state "svuotate" di significato, mediante l'affidamento ai collegi dei docenti della quantificazione delle ore per la formazione stessa. Ovviamente i sindacati, che si sono opposti alla legge della Buona Scuola fin dal suo atto di nascita, hanno avuto buon gioco a eludere un tale obbligo, grazie alle modeste quantità orarie deliberate dai collegi dei docenti. Adesso, con il decreto pubblicato recentemente, la formazione in servizio dei docenti, sempre definita come continua e strutturata, pare tornare in auge e viene finalizzata a favorire l'innovazione dei modelli didattici, particolarmente alla luce dell'esperienza maturata durante l'emergenza sanitaria. (*Sussidiario.net- Articolo del 05.05.2022 di Alessandro Artini*)

trasversali, con un profilo professionale più ricco rispetto alle richieste legate allo sviluppo della realtà sociale e culturale. Ciò implica strutturare diverse modalità di erogare formazione rispetto alle iniziative attuate nei decenni passati quando c'è stata la diffusione di corsi di aggiornamento metodologicamente centrati sull'attività d'aula.¹⁹⁵

Si impone pertanto la necessità di una nuova visione della formazione dei docenti e l'urgenza della ricerca di modi di intervento che siano adeguati ai bisogni manifesti e latenti della professione. Per adempiere a questo scopo, sono necessarie nuove modalità di formazione che favoriscano la ricerca personale, valorizzando la ricerca introspettiva e il sapere pratico dell'insegnante. Progetti formativi che prevedano una maggiore relazione tra insegnanti e ricercatori in diversi ambiti disciplinari. Per aiutare il confronto e la riflessione sul proprio percorso didattico, si è inoltre pensato di consolidare le relazioni tra gli insegnanti coinvolti, allo scopo di condividere informazioni, materiali, esperienze per creare meccanismi flessibili di risposta ai bisogni formativi.

Secondo il protocollo del 1995, stipulato tra il Ministero della Pubblica Istruzione e l'Ente Teatrale Italiano (ETI), viene giustificato e legittimato un primo riconoscimento istituzionale delle sperimentazioni teatrali nella didattica, lasciando alle scuole la proposta di diverse attività, derivate dalle circostanze che può trovare un bambino nei suoi primi anni di vita. Proporre un'esperienza teatrale a bambini tra gli 0 e i 6 anni significa dargli modo di conoscere meglio il mondo che lo circonda e di scoprire l'espressività corporea spontanea di cui è capace in quell'età. Grazie alla mediazione dell'adulto, il bambino potrà imparare a padroneggiarla, stimolarla, arricchirla, attraverso l'uso attento e consapevole della grammatica espressiva dell'attività teatrale basta sul corpo. L'attività sull'espressione corporea di tipo teatrale deve mettere per questo al centro i giochi di finzione del bambino, che riflettono il rapporto che egli riesce a creare con la realtà, quei giochi che i bambini ripetono ogni giorno in modo istintivo e naturale, reinterpretando spontaneamente la realtà.

Nell'ambito dei servizi educativi Nido, scuola dell'infanzia e primaria, il teatro può essere utile agli insegnanti in quanto, trattandosi di bambini nei loro primi anni di vita, rappresenta un momento di sperimentazione nel quale i bambini si confrontano con i loro bisogni primari e gli adulti devono diventare duttili rispetto alle tante esigenze che l'incontenibile ansia di scoperta dei bambini pongono davanti a loro.

Attraverso le attività di espressione corporea teatrale, gli insegnanti possono imparare a diventare una cassa armonica discreta e rispettosa delle curiosità del bambino, salvaguardando una presenza affettiva forte in grado di sostenere e comprendere le difficile distacco dalle figure familiari. Ciò richiede per il l'insegnante porsi in una dimensione di ascolto costante, nella quale è possibile creare una relazione reciproca tra lui e il bambino, nella quale si confronta con il bambino con attenzione e delicatezza per ritrovare la propria dimensione originaria. Questo significa considerare come fondamentale una metodologia operativa che incoraggi i bambini ad essere protagonisti dell'esperienza artistica sia nei suoi aspetti più istintivi che nella progressiva acquisizione di abilità e tecniche specifiche.

Ma perché l'esperienza del teatro nella didattica possa essere veramente formativa, è necessario sviluppare dei laboratori secondo punti fermi ben definiti. Deve essere rivendicata la sua funzione formativa ad ampio spettro evitando una sua riduzione esclusiva a strumento didattico, ed è auspicabile che le sperimentazioni non si riducono alla recita di fine anno ma diventino parte integrante del curriculum.

Inoltre, è necessario adeguare l'intervento alle differenti fasce d'età sulla base delle diverse finalità educative della scuola dall'infanzia all'adolescenza.

Il laboratorio teatrale sull'espressione corporea deve svilupparsi come un terreno adatto alla crescita della creatività, come mezzo utile per la rappresentazione di sé stessi agli altri e come opportunità di raccontarsi e di integrarsi meglio nell'ambiente scolastico. Inoltre, caratteristica base dell'attività teatrale è il saper unire una dimensione teorica ad una pratica emozionale.

Solo sperimentando in prima persona cosa vuol dire teatro, i docenti possono capire quali sono le difficoltà dei loro allievi e sapranno proporre loro gli

stimoli adeguati. L'esperienza teatrale mette in comunicazione il mondo cognitivo con la dimensione emozionale, permettendo l'interazione tra vissuti emotivi e apprendimenti critici, e rende possibile lo sviluppo di ciò che Goleman chiama intelligenza emotiva. Grazie allo sviluppo dell'intelligenza emotiva, i piccoli alunni possono mettere le basi per un equilibrio emotivo migliore al momento della crescita. Il lavoro creativo e la possibilità di canalizzare le esperienze con il gioco dà modo di costruire un ponte reale tra interiorità e integrazione sociale.

Per implementare questo lavoro, dovrebbero essere predisposti appositi itinerari formativi per gli insegnanti che a tutt'oggi non sono né praticati, né previsti. La preparazione culturale multidisciplinare dovrebbe garantire anche una maturità psico-fisico. Tante volte la competenza relazionale e comunicativa dell'insegnante non corrisponde sempre alla padronanza della materia. Non è più possibile trascurare la dimensione relazionale ed emozionale in una professione come quella educativa, profondamente intessuta di emozioni e sentimenti. Emerge dal vivo della quotidianità dei contesti educativi l'esigenza di un approfondimento della dimensione affettiva, dei suoi problemi e delle sue potenzialità. Ciascuno di noi sa per esperienza personale quanto sia forte l'incidenza dello stile educativo e della comunicazione del docente non solo nell'apprendimento dei contenuti disciplinari ma anche sulle proprie scelte ed atteggiamenti nei confronti del sapere in genere.

Soprattutto in un segmento scolastico dove i piccoli allievi si esprimono attraverso il corpo, dovrebbe essere di primaria importanza saper capire ed interpretare il canale comunicativo analogico. L'educazione alla corporeità implica per l'educatore nido e per l'insegnante scuola dell'infanzia e primaria un livello di consapevolezza del proprio vissuto e delle modalità attraverso cui egli esprime intenzionalmente la dimensione affettiva. Essa non può essere negata, ma chiede di essere agita, elaborata, tematizzata, e il percorso teatrale sull'espressione corporea può essere uno dei dispositivi che consente una elaborazione degli aspetti di coinvolgimento affettivo emotivo cognitivo nella pratica didattica.

Un'importante opportunità che il laboratorio sperimentale sull'espressione corporea teatrale offre ai docenti è la possibilità di confrontarsi in un contesto apposito, nel quale le competenze didattiche e quelle teatrali vengono a dialogare. Nella sperimentazione teatrale, l'esperienza di ogni professionista coinvolto diventa elemento di formazione per gli altri docenti.

Più in dettaglio, il percorso formativo mira a fornire ai docenti la consapevolezza di poter acquisire e migliorare, attraverso la metodologia teatrale, competenze e capacità indispensabili alle relazioni interpersonali adulto-bambino/a (nido, infanzia e primaria); sperimentata tale consapevolezza di acquisizione, la crescita di tipo professionale e il miglioramento potranno accompagnare i docenti durante tutto l'arco della vita professionale in servizio.

Condivido con Mario Maviglia, Laura Bertocchi che l'insegnante, possiede nel suo *agire didattico* affinità con *l'agire teatrale*. Ma se queste affinità non sono agite in modo professionale e con intenzione, potrebbero addirittura creare situazioni educativo/didattiche deleterie. “L'agire teatrale dell'insegnante può creare danni o non conseguire gli obiettivi attesi in quanto non è disvelato alla stessa coscienza dell'insegnare”¹⁹⁶

Mario Maviglia, Laura Bertocchi¹⁹⁷ asseriscono, inoltre, che in ambito formativo l'attore-insegnante ha poche possibilità di riflettere sul proprio agire teatrale e decodificare la propria drammaturgia didattica. Come sostiene Goffmann in *la vita quotidiana come rappresentazione* tutti recitiamo una parte nello scenario della vita ma dobbiamo essere in grado di capire qual è il nostro ruolo e quali obiettivi tale ruolo deve prefissarsi e raggiungere. Ciò va declinato soprattutto in ambito educativo/didattico in cui l'attore-insegnante si ritrova sotto gli occhi attenti di un pubblico esigente, quale quello della comunità scolastica in generale e della classe in particolare.

L'attore-insegnante, in tal senso, non ha modelli osservabili per rendersi consapevole delle proprie caratteristiche *performative*, “su questi aspetti ci

¹⁹⁶ Mario Maviglia, Laura Bertocchi, *l'insegnante e la sua maschera. Teatralità e comunicazione nell'insegnamento*, Milano, Mondadori, 2021, p.119

¹⁹⁷ Cfr., Mario Maviglia, Laura Bertocchi, *l'insegnante e la sua maschera. Teatralità e comunicazione nell'insegnamento*, Mondadori, Milano, 2021, p.119-126

son poche opportunità formative, forse anche perché in Italia non sono considerati elementi professionali importanti...il punto di partenza di qualsiasi itinerario formativo che voglia da una parte rendere consapevole l'insegnante della propria teatralità agita e dall'altra espandere le sue competenze drammaturgiche, non può che prendere le mosse dal corpo dell'insegnante che rappresenta il centro dell'azione drammatica.”¹⁹⁸

Sulla centralità del corpo nella drammaturgia didattica insistono molti autori oltre a Mario Maviglia, Laura Bertocchi (alcuni citati nel corso di questa dissertazione). Cesare Rivoltella, soprattutto, nelle sue riflessioni sul rapporto tra didattica e teatro insiste su questo punto in un suo intervento e scrive

“Il testo drammatico, il libretto, il copione, vengono dopo: prima il teatro già esisteva nella tradizione dei cantastorie, degli aedi. È questione di ascolto, il teatro, non di lettura. E quando si parla di ascolto non si intende solo l'orecchio, ma un intero dispositivo corporeo che muove il sistema percettivo nella sua integralità. [...] Il teatro è figlio dell'oralità primaria (quella che esisteva prima che venissero inventati i sistemi di scrittura) perché esso è parola-gesto-corpo. Il proto-attore – l'aedo omerico, come il griot nella cultura africana – è anche il proto-insegnante. Questa identità è spiegata dal fatto che l'aedo, attraverso il suo racconto, i suoi gesti, il suo corpo in scena, è chiamato a farsi strumento della tradizione: ovvero, attraverso di lui passano quei contenuti che sono rappresentativi del patrimonio che una determinata società tramanda normalmente ai posteri per sopravvivere a se stessa. Il teatro è originariamente insegnamento e l'insegnamento teatro [...] ne derivano alcune precise conseguenze che impattano sul nostro modo di pensare la didattica e la formazione degli insegnanti. Una prima conseguenza è la centralità del corpo. Il corpo non è un semplice effettore, non è l'esecutore stupido di quello che il nostro cervello decide. Il corpo è strumento di conoscenza e relazione con il mondo e con gli altri. Cosa significa per l'insegnante riappropriarsi del suo corpo? Cosa comporta pensarlo in questi termini nuovi? Secondo: la centralità dell'azione. L'insegnante è costantemente alla ricerca di quello che Maturana e Varela chiamavano “accoppiamento strutturale”: un allineamento psicomotorio con quello che lo circonda, l'aula e gli studenti. Favorisce questo allineamento la capacità di valorizzare le retroazioni che ogni nostra azione comporta e di ricorrere a microdecisioni in tempo reale per “aggiustare” la propria azione mentre si svolge. È un'attitudine che richiede allenamento, prove: un training come quello dell'attore. La formazione attuale è attenta a questa dinamica? Quanto c'è di training nella formazione dell'insegnante oggi? Questo comporta ricerca e sperimentazione, esige di maturare una

¹⁹⁸ Mario Maviglia, Laura Bertocchi, *l'insegnante e la sua maschera. Teatralità e comunicazione nell'insegnamento*, op.cit., p.120

nuova consapevolezza sulla professionalità dell'insegnante e le sue metodologie. Occorre passare sempre più da un insegnante seduto, solo testa, che comunica verbalmente, a un insegnante attore, testa-corpo-cuore, che comunica con il gesto, con la mimica, con la voce, con il modo di disporsi nello spazio e di muoversi in esso. Occorre recuperare, cioè, la dimensione attoriale dell'insegnamento, la disposizione dell'insegnante a stare su quel tipo particolare di scena che è la classe..."¹⁹⁹

Solo *agendo*, arriviamo ad aggiungere significato e importanza al nostro *fare*. Attraverso il *fare*, scopriamo e sperimentiamo e comprendiamo noi stessi e ciò che ci circonda. Se riflettiamo attentamente possiamo asserire che in ognuno di noi risiede un dono potente che è quello costituito dalla propria capacità di agire; tale dono è in grado di mutare un'esperienza in funzione di un fine ultimo, fornendoci gli stimoli per spingerci a dare il meglio di noi e spostarci dal punto d'inizio al conseguimento dei nostri sospirati obiettivi. Quando un attore-insegnante calca un palcoscenico (come quello della vita scolastica) dovrebbe *agire* sulla scena didattica, utilizzando il massimo potenziale espressivo che il suo corpo mette in atto, instaurando una relazione con sé stessi e con il pubblico di allievi, consapevoli (come sosteneva Cechov maestro pedagogo dei primi del Novecento) che l'unico palcoscenico sul quale non sono ammesse prove è la vita. L'attore-insegnante deve ammettere l'imprevedibilità e l'incertezza nella scena didattica e la capacità di rispondere improvvisando scavando nei ricordi delle proprie esperienze passate e del proprio bagaglio culturale, proprio come fa un attore in scena.

Questo modo di intendere *l'agire* teatrale come se si *agisse* nella vita potrebbe consentire all'attore-insegnante di raffinare le proprie capacità di comprensione sviluppando un pensiero riflessivo che lo conduca, *in primis* ad un'auto-riflessione per comprendere il senso che sta dietro alle proprie azioni, e conseguentemente, per fornire maggiore valore al dialogo tra e con il pubblico di allievi che sono fatti soprattutto di un corpo che percepisce e subisce e fa subire emozioni, quel corpo che nella società consumistica contemporanea a volte sembra quasi dimenticato o troppo esibito o addirittura considerato un peso. "Pertanto, è di un organismo in azione che parliamo, di

¹⁹⁹ Pier Cesare Rivoltella, *Didattica è teatro*, EAS, n. 3, novembre 2018, p. 2

un corpo in movimento, un territorio segnato da vissuti emozionali che costantemente si incontrano nelle situazioni con altri corpi.”²⁰⁰

La manchevolezza espressiva di tipo corporeo nell’attore-insegnante può essere colmata istruendo il corpo attraverso *l’agire teatrale*. Ciò gli permetterebbe di tirare fuori tutte quelle possibilità creative che gli consentono di non avere timore di esternare le proprie emozioni e di avere cura di mettersi in “gioco” nella relazione con l’esterno.

“Il problema è che quasi mai si promuove la tematizzazione del coefficiente di finzione che intesse ogni esistenza e ancor meno si danno strumenti di elaborazione dell’artificialità e della creatività propria di ogni azione e di ogni relazione. La fenomenologia dell’esperienza contemporanea ci mostra che la vita si teatralizza, che la politica si estetizza, che il privato si pubblicizza, che i sentimenti si fanno *pochade* da vetrina mediatica. Oggi, dunque, sembra ancora più necessario e urgente per chi educa, per chi forma, specie in età adulta, proporre un modo di comprendere il meccanismo di tale teatralizzazione per volgerla in un’azione radicale di trasformazione dei soggetti e degli *habitus* culturali che sorreggono la rete delle loro relazioni”²⁰¹.

Il distacco emotivo e la passività che contraddistinguono il nostro tempo conducono l’individuo a sfiorare solo la superficie delle relazioni, senza scavare in profondità tentando di mettersi in ascolto dell’altro e di comprenderlo. Le pratiche teatrali come esperienza significativa sono azioni di un *agire* nel presente che conduce a raffinare i sensi, ad allargare il dominio della percezione fino ad aprire nuovi orizzonti ; offrono all’individuo che fruisce di questa esperienza un’ occasione importante per arricchirsi di una solida base per ciò che concerne lo sviluppo dell’espressione corporea, elemento nel vissuto dell’individuo sempre sottovalutato, che al contrario se incoraggiato conduce *l’essere in azione* a re-inventare l’ambiente in cui vive guardando verso nuovi orizzonti culturali, nuovi atteggiamenti più sensibili, e con questa nuova sensibilità (che non va scambiata per fragilità) affronta i cambiamenti. L’atto dell’*agire* in teatro comporta il manifestarsi concretamente di un’*azione formativa* perché è già insita dentro quel *fare esperienza teatrale*; un’esperienza che plasma chi la pratica, coinvolto in una

²⁰⁰ Fabrizio Cassanelli, Guido Castiglia, *Alfabeto teatrale. Per una pedagogia della sensibilità*, Pisa, ETS,2020, p.13

²⁰¹ Francesco Cappa, *Formazione come teatro*, Milano, RaffaelloCortinaEditore,2016 p.12

totalità di sensi e sensazioni, in una relazione composta di coinvolgimento emotivo e corporea nello stare continuamente presente e in comunicazione.

1. APPENDICE N.1- MODULO I- REPORT QUESTIONARI ESPERIENZE PREGRESSE

Università degli studi di Catania
Dipartimento di Scienze della
Formazione

10 risposte

[Pubblica i dati di analisi](#)

Anno Scolastico 2020/2021 - Percorso di Ricerca-Formazione

CONSENSO INFORMATO E TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI PER SCOPI SCIENTIFICI
Informativa resa ai sensi dell'art. 13 del D.lgs. 30 giugno 2003 n. 196 (Codice in materia di Protezione dei Dati Personali) e degli articoli 13-14 del GDPR 2016/679 (General Data Protection Regulation)

Cognome e nome

10 risposte

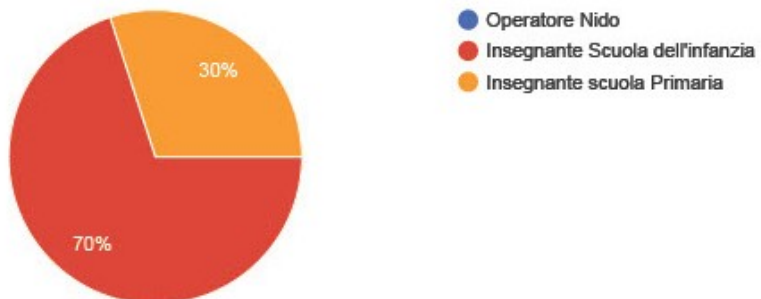
Data di Nascita

10 risposte

dic 1961	21
mag 1962	2
lug 1967	10
set 1967	21
nov 1968	13
lug 1970	28
ago 1975	11
gen 1976	18
set 1981	12
giu 1983	28

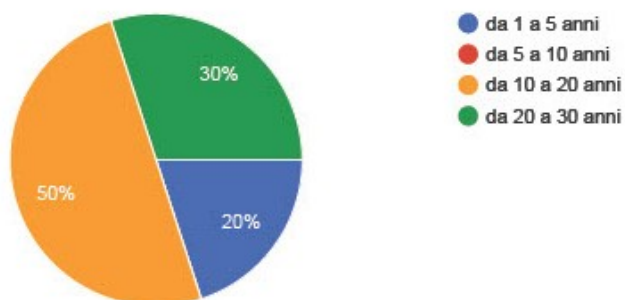
ordine e grado di scuola

10 risposte



anni di esperienza lavorativa

10 risposte



Scuola di Servizio

10 risposte

IOS PESTALOZZI

C.D. DON MILANI - CATANIA

I.O Pestalozzi

infanzia pestalozzi

I.O. Pestalozzi di CT

Pestalozzi

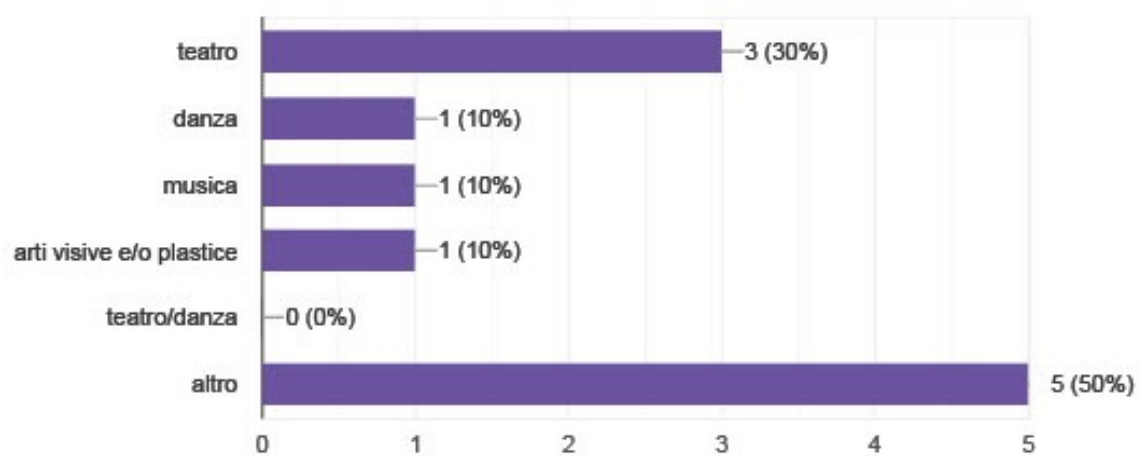
Istituto Omnicomprensivo "Pestalozzi"

ist. omnicomp. Pestalozzi

Pestalozzi

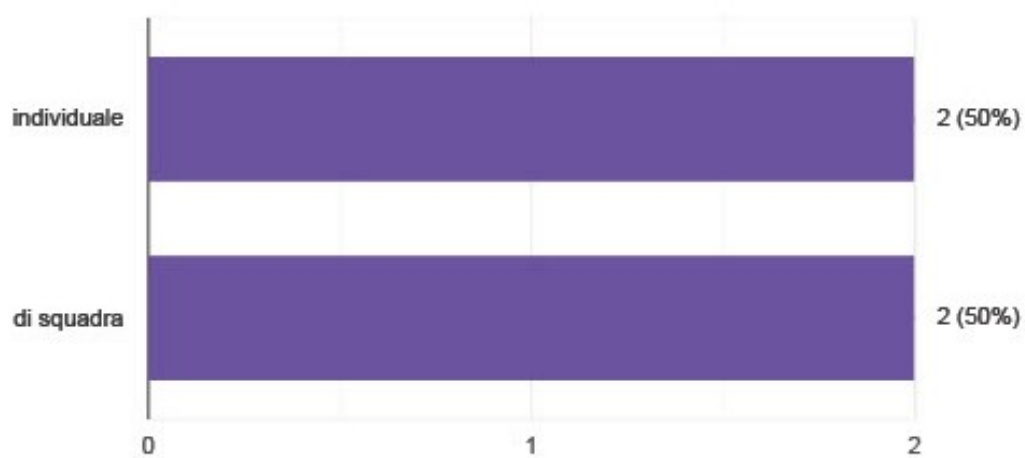
Esperienze di tipo ARTISTICO -ESPRESSIVE

10 risposte



SPORT

4 risposte



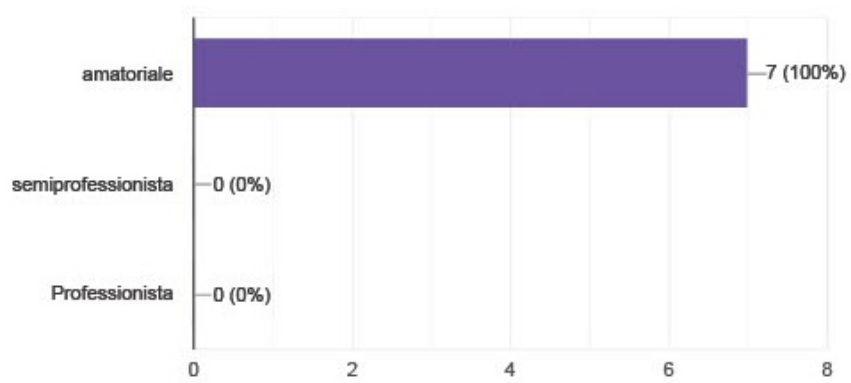
Nome dello sport

5 risposte

no
pallavolo
Bike
Pallavolo
VELA

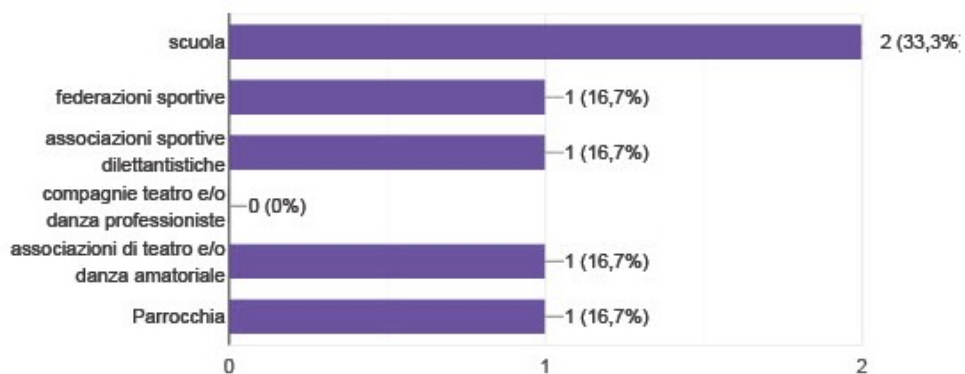
A quale livello pratici / hai praticato questa attività artistica e/o sportiva

7 risposte



In quale contesto hai praticato questa attività artistica e/o sportiva?

6 risposte



Per quanto tempo?

5 risposte

tre anni

saltuariamente negli anni

un anno

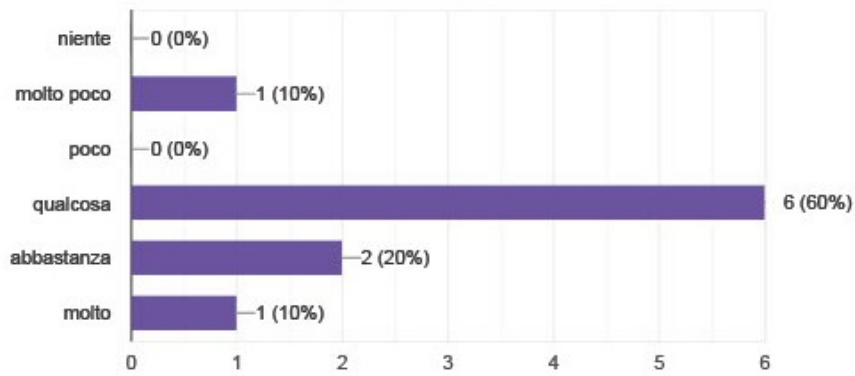
3 anni

15 ANNI

Dimensione corporea

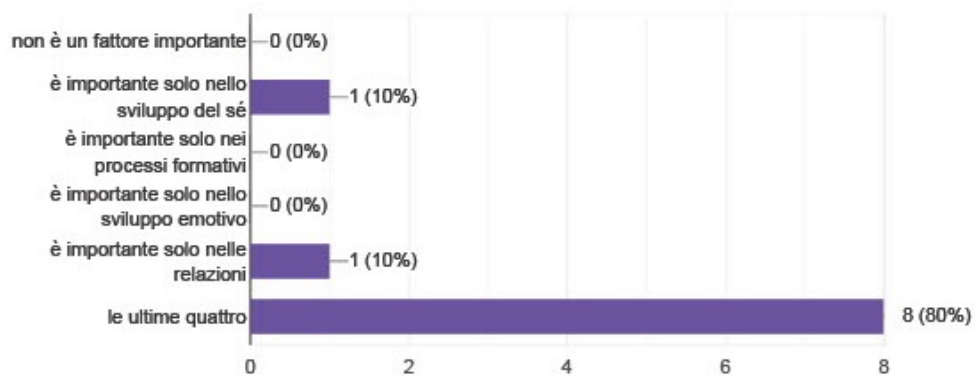
A livello educativo e formativo, che cosa pensi di aver appreso dalla tua
pregressa/attuale esperienza artistica e/o sportiva?

10 risposte



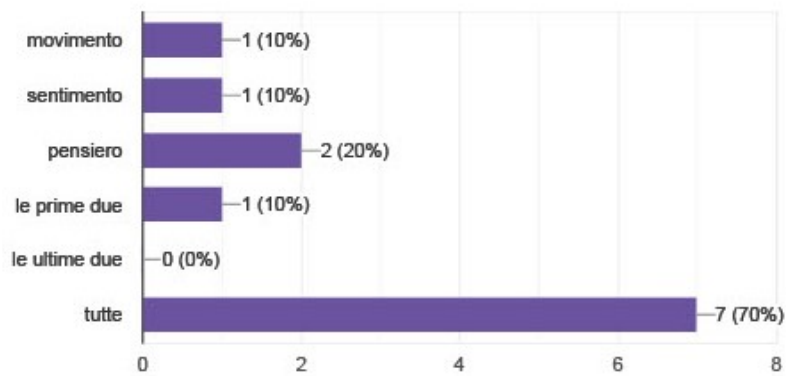
In un'ottica di formazione professionale la cura della dimensione corporea
quanto è importante?

10 risposte



Cosa coinvolge secondo te lo sviluppo dell'immagine corporea

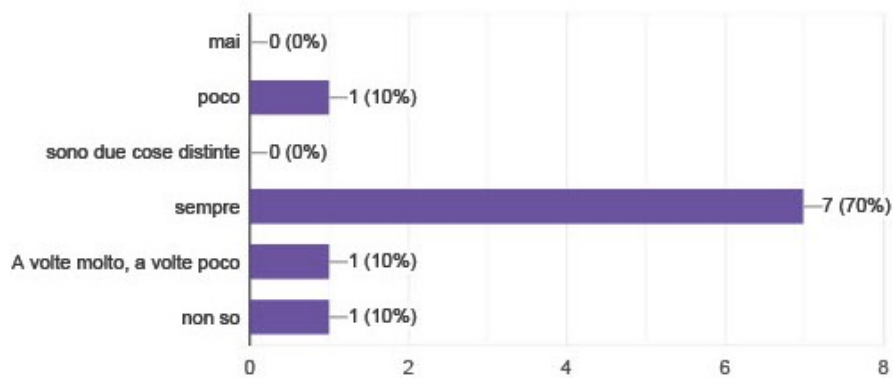
10 risposte



Il vissuto corporea

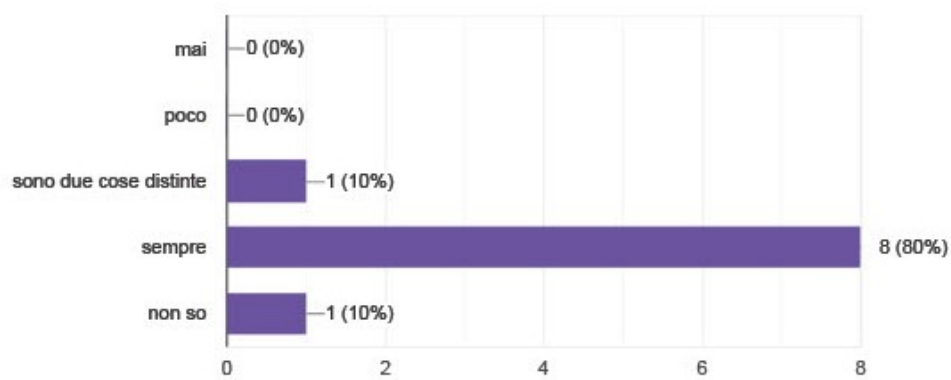
Quanto incidono le dimensione dello spazio e del tempo nello sviluppo del vissuto corporeo

10 risposte



Quanto incide la respirazione nella conoscenza dell'espressione corporea

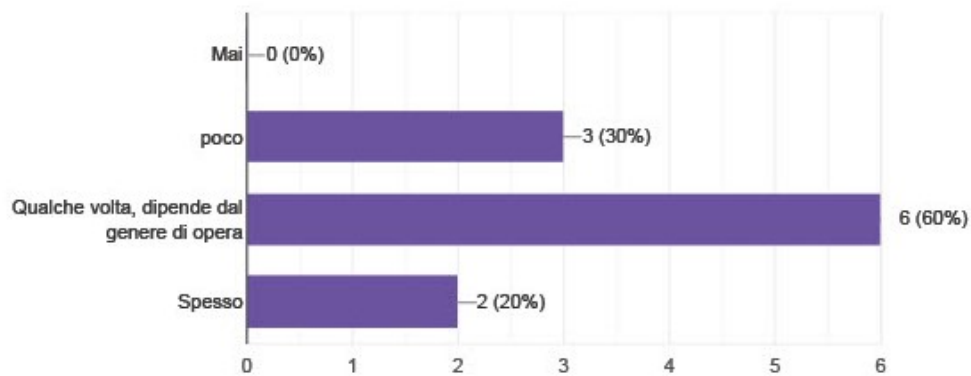
10 risposte



Teatro

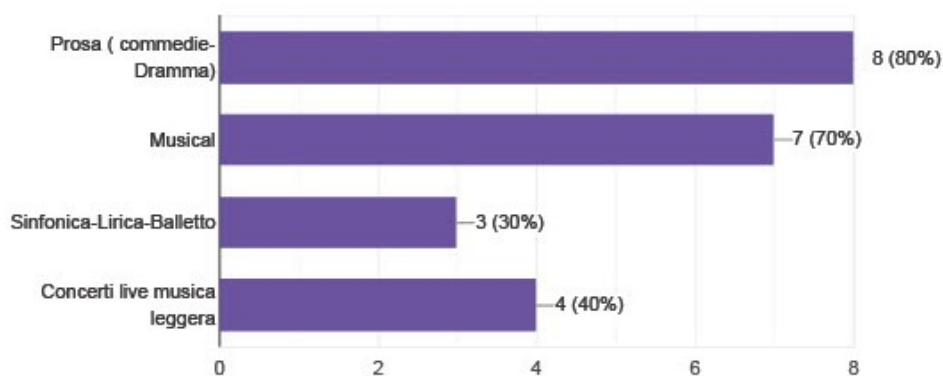
Ti piace andare a teatro?

10 risposte



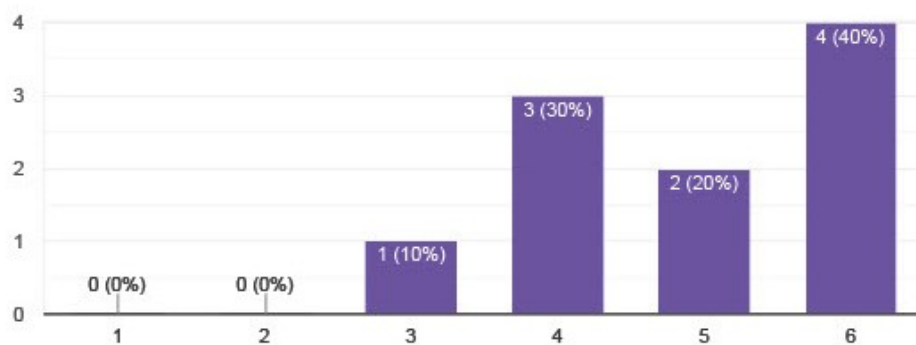
Quale genere di spettacolo dal vivo ti piace vedere a teatro?

10 risposte



Questionario gradimento iniziale

10 risposte



2. APPENDICE N. 2-BRAINSTORMING-DIARI DI BORDO

CORSO DI FORMAZIONE

IL TEATRO COME PRASSI EDUCATIVO-DIDATTICA NELLA PRIMA INFANZIA: ESPRIMERSI CON LE INTENZIONI

Rivolto ai docenti di scuola dell'Infanzia, Primaria e operatori Nido A.S. 2020/2021

Laboratorio teatrale di espressione corporea

MODULO I

PRIMO INCONTRO

LUNEDÌ 31 MAGGIO 2021

SECONDO INCONTRO

GIOVEDÌ 03 GIUGNO

MODALITÀ DI LEZIONE	ON LINE	3H OGNI INCONTRO
FINALITÀ DEGLI INCONTRI	- CONOSCENZA INIZIALE - INTRODUZIONE AL PIANO TEORICO- METODOLOGICO - PRIME RIFLESSIONI	
STRUMENTI RACCOLTA DATI	- CARTELLONE BRAINSTORMING - DIARI DI BORDO	
ANALISI DATI	PRIMA FASE	CODIFICA APERTA

2.1 BRAINSTORMING

PRIMO INCONTRO DOMANDA
BRAINSTORMING: *IL CORPO È...*

STRUMENTO	COMPILATORE	Analisi dati
CARTELLONE PER APPUNTARE I CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI	RICERCATORE	Codifica aperta

PARTECIPANTI	CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI	SELEZIONE TESTO
--------------	--------------------------------	-----------------

A. D.	Massima espressione delle nostre emozioni	-Massima espressione
M. S.	Uno strumento che mi permette di vedere e sentire tutto quello che mi circonda.	-Uno strumento -Le parole non riescono a far capire agli altri quello che sto provando dentro me
<hr/> <p>NOTE PERSONALI</p> <p>A volte le parole non bastano o non riescono a far capire agli altri quello che sto provando dentro me.</p>		
M. D.	Assente	assente
G.C.	assente	assente
G. G.	Esistenza: il corpo e' mediatore tra l'io e la realta' che ci circonda. comunicazione: di sentimenti ed emozioni.	-Esistenza -Mediatore -Comunicazione
C.G.	il nostro corpo vive le emozioni, le contiene e le manifesta. spesso si esprime più e meglio delle parole: un abbraccio parla più di una frase per quanto ben costruita.	-Il nostro corpo vive emozioni - un abbraccio parla più di una frase per quanto ben costruita.

SECONDO INCONTRO PRIMA DOMANDA BRAINSTORMING:

L'IMPORTANZA DEL GESTO E DELLE AZIONI PER ME SONO....

<i>STRUMENTO</i>	COMPILATORE	Analisi dati
<i>CARTELLONE PER APPUNTARE I CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI</i>	RICERCATORE	Codifica aperta

PARTECIPANTI CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI SELEZIONE TESTO

L'importanza del gesto e delle azioni per me sono...

<i>A.M.</i>	Nessuna dichiarazione	
<i>M.S.</i>	<p>Far capire agli altri quel che provo e sento veramente dentro di me.</p> <p>NOTA PERSONALE</p> <p>A volte le parole non bastano o non riescono a far capire agli altri quello che sto provando dentro me.</p>	<p>-far capire agli altri</p> <p>-a volte le parole non bastano</p> <p>-dentro di me</p>
<i>M. D.</i>	Per me sono rivelazione dell'individuo, di ciò che prova in quel momento.	-rivelazione dell'individuo
<i>G. C.</i>	assente	

G. G. espressione di se stessi verso gli altri. -espressione di se stessi verso gli altri.

C. G. Una importante manifestazione della persona, rappresentandone anche la personalità manifestazione della persona -personalità

SECONDO INCONTRO SECONDA DOMANDA BRAINSTORMING:
 COSA MI ASPETTO DA QUESTO CORSO...

STRUMENTO	COMPILATORE	Analisi dati
CARTELLONE PER APPUNTARE I CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI	RICERCATORE	Codifica aperta

PARTECIPANTI CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI SELEZIONE TESTO

Cosa mi aspetto da questo corso

A. D.	Nessuna dichiarazione	Nessuna dichiarazione
M. S.	<p>Imparare a poter uscire da me stessa, riuscire a comunicare liberamente senza muri quello che sinceramente provo senza la paura di essere giudicata</p>	<ul style="list-style-type: none"> - uscire da me stessa, - riuscire a comunicare liberamente senza muri -la paura di essere giudicata

	NOTE PERSONALI	-non sono un tipo molto espansivo
	Io non sono un tipo molto espansivo dal punto di vista espressivo se devo parlare in pubblico entro subito in ansia per paura di sbagliare a pronunciare le parole o le mie idee	-se devo parlare in pubblico entro subito in ansia -paura di sbagliare
<i>M. D.</i>	Mi aspetto di sentire e sperimentare ulteriori scintille di conoscenza. Non mi stanco mai di imparare e di conoscere.	-scintille di conoscenza -Non mi stanco mai di imparare e di conoscere
<i>G.</i>	assente	
<i>G. G.</i>	di arricchirmi e arricchire le mie lezioni e interagire sempre di piu' con i miei allievi in maniera propositiva.	-arricchirmi e arricchire le mie lezioni -Interagire in maniera propositiva.
<i>C. G.</i>	Scoprire delle nuove metodologie e nuove buone prassi da mettere in pratica con i miei bambini	-Scoprire delle nuove metodologie -buone prassi da mettere in pratica con i miei bambini

CODIFICA FOCALIZZATA

CODICE COLORE

Ambito personale- sfera della consapevolezza
Ambito personale- sfera relazionale e comunicativa- comunicazione non verbale
Ambito professionale- area dell'apprendimento significativo
Ambito professionale- area della progettazione didattica

Brainstorming PRIMO INCONTRO SECONDO INCONTRO SECONDO INCONTRO SECONDA DOMANDA PRIMA DOMANDA

PARTECIPANTI	ETICHETTE	ETICHETTE	ETICHETTE
A.M.	-Massima espressione -Nostre emozioni		
M.S.	-Uno strumento -Le parole non riescono a far capire agli altri quello che sto provando dentro me -vedere e sentire	-far capire agli altri -a volte le parole non bastano	- uscire da me stessa, - riuscire a comunicare liberamente senza muri -la paura di essere giudicata -non sono un tipo molto espansivo -se devo parlare in pubblico entro subito in ansia -paura di sbagliare
M.D.	assente	-rivelazione dell'individuo	-scintille di conoscenza -Non mi stanco mai di imparare e di conoscere
G.C.	assente		
G.G.	-Esistenza -Mediatore - Comunicazione -sentimenti ed emozioni	-espressione di se stessi verso gli altri.	-arricchirmi e arricchire le mie lezioni -Interagire in maniera propositiva.
C.G.	- Il nostro corpo vive emozioni - un abbraccio parla più di una frase per quanto ben costruita. -emozioni	- manifestazione della persona -personalità	Scoprire delle nuove metodologie -buone prassi da mettere in pratica con i miei bambini

<i>CODICI</i>	<i>ETICHETTE</i>	<i>CATEGORIE</i>
<i>Ambito personale- sfera della consapevolezza</i>	<ul style="list-style-type: none"> - a volte le parole non bastano - vedere e sentire - non sono un tipo molto espansivo - se devo parlare in pubblico entro subito in ansia - paura di sbagliare - -Esistenza - Il nostro corpo vive emozioni - Le parole non riescono a far capire agli altri quello che sto provando dentro me 	Consapevolezza dell'importanza della dimensione corporea
<i>Ambito personale- sfera relazionale e comunicativa- comunicazione non verbale</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Nostre emozioni - Massima espressione - la paura di essere giudicata - rivelazione dell'individuo - Mediatore - Comunicazione - sentimenti ed emozioni - espressione di se stessi verso gli altri. - emozioni - manifestazione della persona - personalità - un abbraccio parla più di una frase per quanto ben costruita 	Molteplicità di variabili che vengono implicate nelle relazioni interpersonali
<i>Ambito professionale- area dell'apprendimen- to organizzativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - uscire da me stessa, - riuscire a comunicare liberamente senza muri - scintille di conoscenza - arricchirmi e arricchire le mie lezioni - Scoprire delle nuove metodologie 	Motivazione verso le nuove conoscenze
<i>Ambito professionale- area della progettazione didattica</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Non mi stanco mai di imparare e di conoscere - Interagire in maniera propositiva. - buone prassi da mettere in pratica con i miei bambini 	Imparare ad utilizzare l'immaginazione, la dimensione metaforica e quella "ludica" come esperienza motivante

2.2 DIARI DI BORDO

CODIFICA APERTA- DIARI DI BORDO

MODULO I DIARI DI BORDO consiste	PRIMO - SECONDO INCONTRO	LUNEDÌ 31 MAGGIO 2021 GIOVEDÌ 03 GIUGNO
ORGANIZZAZIONE DEGLI INCONTRI	PRIMA PARTE DI OGNI INCONTRO: TEORICO METODOLOGICO SECONDA PARTE : BRAINSTORMING	
MODALITÀ DI LEZIONE	ON LINE	6 H
FINALITÀ	CONOSCENZA INIZIALE	
STRUMENTO RACCOLTA DATI	DIARIO DI BORDO OGNI PAGINA VIENE DIVISA IN DUE PARTI - PRIMA PARTE OSSERVAZIONE SULLA PARTE DELLA LEZIONE TEORICO- METODOLOGICO SECONDA PARTE OSSERVAZIONI SUL BRAINSTORMING	LE DOMANDE GUIDA DEL DIARIO DI BORDO SI RIFERISCONO A QUATTRO TIPOLOGIE DI NOTE PER UNA PRIMA DISCRIMINA DEL TESTO DIARISTICO (NT) NOTA TEORICA (NM) NOTA METODOLOGICA (NP) NOTA PROGETTUALE (NC) NOTA CRITICA
CODICE COLORE ATTRIBUITI ALLE NOTE	(NT) NOTA TEORICA	
	(NM) NOTA METODOLOGICA	
	(NP) NOTA PROGETTUALE	
	(NC) NOTA CRITICA	

LEGGENDA DELLE NOTE	1. PRIMO INCONTRO OSSERVAZIONI E RIFLESSIONI	(A) OSSERVAZIONI SULLA PRIMA PARTE DELL'INCONTRO (TEORICO- METODOLOGICO) (B) OSSERVAZIONI SULLA SECONDA PARTE DELL'INCONTRO (BRAIN STORMING)
	2. SECONDO INCONTRO OSSERVAZIONI E RIFLESSIONI	(A) OSSERVAZIONI SULLA PRIMMA PARTE DELL'INCONTRO (TEORICO- METODOLOGICO) (B) OSSERVAZIONI SULLA SECONDA PARTE DELL'INCONTRO (BRAIN STORMING)

CODIFICA APERTA SULLE NOTE TEORICHE

PARTECIPANTI	CONTRIBUTI PARTECIPANTI NOTE TEORICHE (NT)	DEI SELEZIONE TESTO
A.M	1. Oggi è finalmente iniziato il corso di laboratorio teatrale che attendevo da tempo, sia per <u>curiosità, ma soprattutto per imparare a incanalare le mie emozioni e riuscire a</u>	<u>curiosità, ma soprattutto per imparare a incanalare le mie emozioni e riuscire a trasmetterle attraverso il canale che conosco meglio: «Il corpo».</u>

	<p><u>trasmetterle attraverso il canale che conosco meglio: «Il corpo».</u></p> <p>2. ascoltando la nostra relatrice e vedendo alcuni video con immagini forti e toccanti, ho capito quanto il gesto, le azioni, gli sguardi siano più efficaci del linguaggio verbale stesso, nell' esprimere ciò che noi siamo, nel comunicare le nostre emozioni e nel colmare quei vuoti che spesso con le parole non riusciamo a fare.</p>	<p>ascoltando la nostra relatrice e vedendo alcuni video con immagini forti e toccanti, ho capito quanto il gesto, le azioni, gli sguardi siano più efficaci del linguaggio verbale stesso</p>
<p>M.S.</p>	<p>1. (A)insieme ad alcune colleghe stiamo partecipando ad un incontro di formazione relativo al corpo, alle emozioni e al teatro. Osservo che nonostante tutte noi troviamo questo corso interessante alcune di noi hanno difficoltà a partecipare agli incontri successivi.</p> <p>Ho focalizzato la mia attenzione sull'importanza del nostro corpo per comunicare, esplorare emozioni o sentimenti in noi racchiusi.</p> <p>1. (B) Insieme alle colleghe abbiamo avuto un confronto delle nostre idee sul corpo e al suo «utilizzo» come strumento di comunicazione ognuna di noi ha espresso la propria opinione</p> <hr/> <p>2. (A)Sono sopra l'autobus che mi riporta a casa. Con le mie colleghe. Guardo le persone accanto a me e mi chiedo cosa stanno pensando</p>	<p>Ho focalizzato la mia attenzione sull'importanza del nostro corpo per comunicare, esplorare emozioni o sentimenti in noi racchiusi.</p> <p>Far capire agli altri quel che veramente provo dentro di me</p> <p>A volte le parole non bastano o non riescono a far capire agli altri quel che sento o provo in me.</p> <p>Riuscire a comunicare le mie emozioni e a superare le mie insicurezze.</p>

	<p>osservando i loro atteggiamenti.</p> <p>2. (B) Far capire agli altri quel che veramente provo dentro di me. A volte le parole non bastano o non riescono a far capire agli altri quel che sento o provo in me. Riuscire a comunicare le mie emozioni e a superare le mie insicurezze.</p>	
M.DD	<p>1. ASSENTE</p> <p>2. (A) Sono a casa, mi collego su Meet per seguire il corso, non so cosa aspettarmi perché ho saltato il primo incontro, non avendo ricevuto alcuna comunicazione, e quindi mi sento un pochino spaesata, poiché non ho idea di cosa sia accaduto durante il primo incontro. Casualmente, oggi le mie colleghe hanno chiesto il motivo della mia assenza e così sono stata informata.</p> <p>2 Sono concentrata su quanto ascolto, ma la mia mente è anche occupata dal pensiero delle cose che di cui mi dovrò occupare, alcune sono coincidenti con l'ultima ora del corso, ma risolverò collegandomi in auto utilizzando il cellulare. Cerco di focalizzarmi sul presente, ho compreso che dovrò redigere un diario di bordo alla fine dell'incontro, non vorrei trovarmi a corto di idee.</p> <p>(B) Ho risposto alla domanda posta dalla formatrice che per me il gesto e le azioni sono RIVELAZIONE, nel senso che io attribuisco molta importanza ai gesti, alla postura, alle mimiche, per quello che ho appreso dalla Pert: tutto il corpo</p>	<p>Sono concentrata su quanto ascolto, ma la mia mente è anche occupata dal pensiero delle cose che di cui mi dovrò occupare,</p> <p>Cerco di focalizzarmi sul presente, ho compreso che dovrò redigere un diario di bordo alla fine dell'incontro, non vorrei trovarmi a corto di idee.</p> <p>Ho risposto alla domanda posta dalla formatrice che per me il gesto e le azioni sono RIVELAZIONE,</p> <p>nel senso che io attribuisco molta importanza ai gesti, alla postura, alle mimiche</p> <p>tutto il corpo comunica, anche involontariamente.</p> <p>Esiste la comunicazione intenzionale, ma questa è inficiata dal contesto, dalla volontà di fare qualcosa piuttosto che un'altra, e quindi potrebbe essere limitata, in quanto distorta appunto dall'intento di...</p> <p>i gesti e le azioni non definiscono a prescindere una persona, perché sono dettati dal suo stato in quel momento, ma sono una bella rivelazione, a supporto della comunicazione verbale.</p>

	<p>comunica, anche involontariamente. Esiste la comunicazione intenzionale, ma questa è inficiata dal contesto, dalla volontà di fare qualcosa piuttosto che un'altra, e quindi potrebbe essere limitata, in quanto distorta appunto dall'intento di...</p> <p>In ogni caso, so perfettamente che i gesti e le azioni non definiscono a prescindere una persona, perché sono dettati dal suo stato in quel momento, ma sono una bella rivelazione, a supporto della comunicazione verbale.</p>	
G.C	Assente	
G.G.		
C.G.	<p>1. Il primo impatto è stato comunque molto positivo, anche se mi aspettavo una maggiore partecipazione di corsiste.</p> <p>2. Tra tutti i video visionati, mi ha particolarmente colpito quello di Favino. Abbiamo riflettuto su come una sola persona possa tenere la scena e comunicare tutta una serie di messaggi, emozioni, stati d'animo. Personalmente mi sono molto emozionata, la mia attenzione è stata catturata nonostante la stanchezza.</p>	<p>Tra tutti i video visionati, mi ha particolarmente colpito quello di Favino. Abbiamo riflettuto su come una sola persona possa tenere la scena e comunicare tutta una serie di messaggi, emozioni, stati d'animo.</p> <p>Personalmente mi sono molto emozionata, la mia attenzione è stata catturata nonostante la stanchezza.</p>

PARTECIPANTI	SELEZIONE TESTO	DOMANDA DI RICERCA EMERSA
A.D.M.	<p>curiosità, ma soprattutto <u>per imparare a incanalare le mie emozioni e riuscire a trasmetterle</u> attraverso il canale che conosco meglio: «Il corpo».</p> <p>ascoltando la nostra relatrice e vedendo alcuni video con immagini forti e toccanti, ho capito quanto <u>il gesto, le azioni, gli sguardi siano più efficaci del linguaggio verbale stesso</u></p>	<p>Il focus dell'incontro, il corpo, è stato stimolato dalla visione di video che riportavano alcune testimonianze sulle potenzialità espressive del corpo. Dai diari emerge l'attenzione verso qualcosa in particolare?</p>
M.S.	<p>Ho focalizzato la mia attenzione <u>sull'importanza del nostro corpo per comunicare, esplorare emozioni o sentimenti in noi racchiusi.</u></p> <p>Far capire agli altri quel che veramente provo dentro di me</p> <p>A volte <u>le parole non bastano</u> o non riescono a far capire agli altri quel che sento o provo in me.</p> <p>Riuscire a comunicare le mie emozioni e a <u>superare le mie insicurezze.</u></p>	
M.DD	<p>Sono concentrata su quanto ascolto, ma la mia mente è anche occupata dal pensiero delle cose che di cui mi dovrò occupare,</p> <p>Cerco di <u>focalizzarmi sul presente</u>, ho compreso che dovrò redigere un diario di bordo alla fine dell'incontro,</p>	

	<p>non vorrei trovarmi a corto di idee.</p> <p>Ho risposto alla domanda posta dalla formatrice che per me il gesto e le azioni sono RIVELAZIONE,</p> <p>nel senso che io <u>attribuisco molto importanza ai gesti</u>, alla postura, alle mimiche</p> <p><u>tutto il corpo comunica, anche involontariamente.</u></p> <p>Esiste la comunicazione intenzionale, ma questa è inficiata dal contesto, dalla volontà di fare qualcosa piuttosto che un'altra, e quindi potrebbe essere limitata, in quanto distorta appunto dall'intento di...</p> <p><u>i gesti e le azioni non definiscono a prescindere una persona, perché sono dettati dal suo stato in quel momento</u>, ma sono una bella rivelazione, a <u>supporto della comunicazione verbale.</u></p>	
G.C		
G.G.		
C. G.	<p><u>Tra tutti i video visionati, mi ha particolarmente colpito quello di Favino. Abbiamo riflettuto su come una sola persona possa tenere la scena e comunicare tutta una serie di messaggi, emozioni, stati d'animo.</u></p>	

	Personalmente <u>mi sono molto emozionata, la mia attenzione è stata catturata nonostante la stanchezza.</u>	
--	--	--

CODIFICA FOCALIZZATA SUL TESTO DIARISTICO SELEZIONATO SECONDO IL CODICE *NOTE TEORICHE*

SELEZIONE DEL TESTO			
COLORE ATTRIBUITO AL TESTO			
ROSSO	AZZURRO	VERDE	VIOLA
CATTURARE IDEE E RICORDARE QUESTIONI RILEVANTI DA INVESTIGARE	ANNOTAZIONI SULLE STRATEGIE ADOTTATE NEI DIFFERENTI CONTESTI DI AZIONE-FORMULARE NUOVE IPOTESI	ANNOTARE RIFLESSIONI RIGUARDO A POSSIBILI ALTERNATIVE RISPETTO AI MODI IN CUI SONO STATE UTILIZZATE DETERMINATE TECNICHE	INDICARE CONSIDERAZIONI SU ELEMENTI PERCEPITI COME PROBLEMATICI, SOTTOLINEANDO INCERTEZZE, DUBBI, QUESTIONI DA INDAGARE.

DOMANDA DI RICERCA EMERSA	ETICHETTE	CATEGORIE
Il focus dell'incontro, il corpo, è stato stimolato dalla visione di video che riportavano alcune testimonianze sulle potenzialità espressive del corpo. Dai diari emerge l'attenzione verso qualcosa in particolare?		

<p>curiosità, ma soprattutto <u>per imparare a incanalare le mie emozioni e riuscire a trasmetterle</u> attraverso il canale che conosco meglio: «Il corpo».</p> <p>ascoltando la nostra relatrice e vedendo alcuni video con immagini forti e toccanti, ho capito quanto <u>il gesto, le azioni, gli sguardi siano più efficaci del linguaggio verbale stesso</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>per imparare a incanalare le mie emozioni e riuscire a trasmetterle</u> • <u>il gesto, le azioni, gli sguardi siano più efficaci del linguaggio verbale stesso</u> 	<p><u>ESPRIMERE EMOZIONI</u></p> <p><u>L'EFFICACIA DELLO SGUARDO E DEL GESTO NELLA COMUNICAZIONE</u></p>
<p>Ho focalizzato la mia attenzione <u>sull'importanza del nostro corpo per comunicare, esplorare emozioni o sentimenti in noi racchiusi.</u></p> <p>Far capire agli altri quel che veramente provo dentro di me</p> <p>A volte <u>le parole non bastano</u> o non riescono a far capire agli altri quel che sento o provo in me.</p> <p>Riuscire a comunicare le mie emozioni e a <u>superare le mie insicurezze.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>sull'importanza del nostro corpo per comunicare,</u> • <u>sentimenti in noi racchiusi.</u> • <u>Farsi capire dagli altri</u> • <u>Sono concentrata su quanto ascolto</u> • <u>il gesto e le azioni sono RIVELAZIONE</u> • <u>attribuisco molto importanza ai gesti</u> • 	<p><u>IMPORTANZA DEL CORPO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>CONCENTRARSI SUL PRESENTE</u> • <u>LE PAROLE NON BASTANO</u>
<p><u>Sono concentrata su quanto ascolto,</u> ma la mia mente è anche occupata dal pensiero delle cose che di cui mi dovrò occupare,</p> <p>Cerco di <u>focalizzarmi sul presente,</u> ho compreso che dovrò redigere un diario di bordo alla fine dell'incontro,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>il corpo comunica anche involontariamente.</u> • <u>superare le mie insicurezze.</u> • <u>mi sono molto emozionata, la mia attenzione è stata catturata nonostante la stanchezza</u> • <u>Esiste la comunicazione intenzionale, ma</u> 	<p><u>IL CORPO COMUNICA</u></p> <p><u>LE EMOZIONI INFLUENZANO IL NOSTRO RENDIMENTO IN BENE O NEL MALE</u></p>

<p>non vorrei trovarmi a corto di idee.</p> <p>Ho risposto alla domanda posta dalla formatrice che per me <u>il gesto e le azioni sono RIVELAZIONE</u>,</p> <p>nel senso che io <u>attribuisco molto importanza ai gesti, alla postura, alle mimiche</u></p> <p><u>tutto il corpo comunica, anche involontariamente.</u></p> <p><u>Esiste la comunicazione intenzionale, ma questa è inficiata dal contesto, dalla volontà di fare qualcosa piuttosto che un'altra, e quindi potrebbe essere limitata, in quanto distorta appunto dall'intento di...</u></p> <p><u>i gesti e le azioni non definiscono a prescindere una persona, perché sono dettati dal suo stato in quel momento, ma sono una bella rivelazione, a supporto della comunicazione verbale.</u></p>	<p><u>questa è inficiata dal contesto</u></p>	
<p><u>Tra tutti i video visionati, mi ha particolarmente colpito quello di Favino. Abbiamo riflettuto su come una sola persona possa tenere la scena e comunicare tutta una serie di messaggi, emozioni, stati d'animo.</u></p> <p><u>Personalmente mi sono molto emozionata, la mia attenzione è stata catturata nonostante la stanchezza.</u></p>		

CODIFICA APERTA SULLE NOTE METODOLOGICHE

PARTECIPANTI	CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI NOTE METODOLOGICHE (NM)	SELEZIONE TESTO
A. D.	<p>-Io penso che <u>il corpo è energia allo stato puro, trasmetti amore, passione, ansie, desideri e mille altre emozioni</u> e lo puoi fare utilizzando vari canali artistici: la pittura, la danza, il teatro e la musica</p> <p>-<u>I gesti sono: pura espressione di noi stessi</u>, ci permettono di comunicare ciò che noi siamo realmente.</p>	<p><u>il corpo è energia</u></p> <p><u>I gesti sono: pura espressione di noi stessi</u></p>
M. S.	<p>-1. (A)<u>Non avevo mai pensato al mio corpo come uno strumento di comunicazione. Interpreto questa nuova visione come un appunto per me per dare più attenzione a come mi muovo.</u></p> <p>(B) E' stato interessante scoprire cosa ne pensavano e il perché di tali opinione</p> <p>-2. (A)Penso del video che abbiamo visto che ci vuole molta forza di volontà ma soprattutto coraggio riuscire a vivere una vita «normale» senza arrendersi mai. Io non so se ho tanta forza in me.</p> <p>(B)Mi sforzo di aprirmi agli altri, di non essere quel che non sono ma vorrei.</p>	<p><u>Non avevo mai pensato al mio corpo come uno strumento di comunicazione.</u></p> <p><u>nuova visione</u></p>
M. D. D.	<p>-1. ASSENTE</p> <p>2. (A) Ascolto la formatrice, guardo i video che ci ha suggerito. <u>Mi colpisce la</u></p>	<p><u>la forza nella motivazione</u></p> <p><u>potenza comunicativa</u></p>

forza nella motivazione di Nick Vujicic e la potenza comunicativa di Favino.

La mia mente va al libro che ho letto qualche mese fa, dove la neuroscienziata Candace Pert mi ha illuminata su un argomento che ritengo di notevole importanza, non solo per un educatore, ma per qualunque essere umano che entra in relazione con altri. Le ricerche condotte dalla dottoressa Pert hanno confermato ciò che da insegnante ho sempre intuito senza mai poterne avere la certezza scientifica, per ovvi motivi: le emozioni (intese come manifestazione fisiologica) non hanno sede solo nel cervello, ma sono anche in ogni angolo del corpo, dove avviene lo scambio informativo tra recettori e neuropeptidi. Le conoscenze acquisite dalla lettura di quel libro mi fanno comprendere ancora più chiaramente ciò che la relatrice sta dicendo, parlando di comunicazione attraverso il movimento del corpo.

(B) Purtroppo, sto spostandomi in auto, quindi le mie condizioni di attenzione sono ridotte, ma poiché non sono alla guida, ascolto con interesse.

G.C. ASSENTE

G. G.

C. G. -La formatrice ci ha messo da subito a nostro agio creando un clima sereno e di confronto costruttivo. clima sereno

- In questo secondo incontro ci siamo coinvolte maggiormente anche se eravamo in poche. Uno dei momenti in cui ci siamo più lasciate andare è stato il brainstorming, ci si è potuti conoscere parlando di noi stesse. confronto costruttivo
parlando di noi stesse

PARTECIPANTI	SELEZIONE TESTO	DOMANDA DI RICERCA EMERSA
A. D.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>il corpo è energia</u> • <u>I gesti sono: pura espressione di noi stessi</u> 	Il focus dell'incontro, il corpo, è stato stimolato dalla visione di video che riportavano alcune testimonianze sulle potenzialità espressive del corpo. Dai diari emerge l'attenzione verso qualcosa in particolare?
M.S.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Non avevo mai pensato al mio corpo come uno strumento di comunicazione.</u> • <u>nuova visione</u> 	
M. D.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>la forza nella motivazione</u> • <u>potenza comunicativa</u> 	
G.C.		
G.G.		
C.G.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>clima sereno</u> • <u>confronto costruttivo</u> • <u>parlando di noi stesse</u> 	

CODIFICA FOCALIZZATA SUL TESTO DIARISTICO SELEZIONATO SECONDO IL CODICE *NOTE METODOLOGICHE*

SELEZIONE DEL TESTO			
COLORE ATTRIBUITO AL TESTO			
ROSSO	AZZURRO	VERDE	VIOLA
DOMANDA EMERSA	DI RICERCA	ETICHETTE	CATEGORIE
<p>Il focus dell'incontro, il corpo, è stato stimolato dalla visione di video che riportavano alcune testimonianze sulle potenzialità</p>			

espressive del corpo. Dai diari emerge l'attenzione verso qualcosa in particolare?

- il corpo è energia
- I gesti sono: pura espressione di noi stessi
- potenza comunicativa
- Non avevo mai pensato al mio corpo come uno strumento di comunicazione.
- nuova visione
- parlando di noi stesse
- la forza nella motivazione
- clima sereno
- confronto costruttivo

- il corpo è energia
- I gesti sono: pura espressione di noi stessi
- potenza comunicativa
- Non avevo mai pensato al mio corpo come uno strumento di comunicazione.
- nuova visione
- parlando di noi stesse
- la forza nella motivazione
- clima sereno
- confronto costruttivo

IL CORPO POTENZA COMUNICATIVA

CORPO COME UNO STRUMENTO DI COMUNICAZIONE

NUOVA VISIONE

LA FORZA NELLA MOTIVAZIONE

CLIMA SERENO

CONFRONTO COSTRUTTIVO

CODIFICA APERTA SULLE NOTE PROGETTUALI

PARTECIPANTI	CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI	SELEZIONE TESTO
	NOTE PROGETTUALI (NP)	
	NESSUN CONTRIBUTO	

A.D.M.		
M.S.	<p>-1. (A) Questa osservazione sul corpo è servita ad aprirmi gli occhi sui gesti non verbali che tutti noi usiamo senza accorgercene</p> <p>(B) Non sono riuscita ad esprimere cosa avevo in mente</p> <hr/> <p>-2. (A) <u>Sono riuscita ad esprimere una mia debolezza pur vergognandomi un po'.</u> Chissà forse ciò mi potrà aiutare a continuare ad aprirmi di più con gli altri.</p> <p>- (B) <u>MI sforzo di aprirmi agli altri, di non essere quel che non sono ma vorrei.</u></p>	<p>-aprirmi gli occhi sui gesti non verbali che tutti noi usiamo senza accorgercene</p> <p><u>-Sono riuscita ad esprimere una mia debolezza pur vergognandomi un po'</u></p> <p>-forse ciò mi potrà aiutare a continuare ad aprirmi di più con gli altri.</p> <p><u>-MI sforzo di aprirmi agli altri, di non essere quel che non sono ma vorrei</u></p>
M.D.D	<p>1. ASSENTE</p> <p>2. (A) Prendo la parola e <u>racconto al gruppo una mia esperienza</u> di qualche mese fa, in classe, quando ho fatto rappresentare a tutti i bambini presenti in aula (bimbi di sei anni, essendo in una prima) la scenetta di ciò che avevo prima raccontato e poi letto, il primo incontro di Dante con Beatrice. Ovviamente ho enfatizzato tutto il racconto, mettendo in luce le caratteristiche personali di Dante, un bambino con interessi diversi da quelli degli altri coetanei, proteso allo studio e meno al gioco, connotandolo con i sentimenti di Dante verso la bambina, per lui inafferrabile, ecc...ecc. <u>L'uso della rappresentazione teatrale, se così si può dire, è una strategia vincente per l'apprendimento, perché i bambini, mentre recitano, fissano meglio i contenuti.</u> Infatti, <u>i miei piccoli alunni</u>, dopo mesi, hanno ancora in memoria questo bambino che poi, da grande, è diventato il sommo poeta italiano, e lo ricordano con piacere, persino.</p> <p>(B) Non so se le mie osservazioni hanno suscitato interesse da parte degli altri colleghi, ho sentito che anche qualcuna ha raccontato una breve esperienza personale, ma purtroppo l'audio era disturbato dai rumori della strada.</p>	<p><u>racconto al gruppo una mia esperienza</u></p> <p><u>L'uso della rappresentazione teatrale, se così si può dire, è una strategia vincente per l'apprendimento, perché i bambini, mentre recitano, fissano meglio i contenuti.</u></p> <p><u>i miei piccoli alunni</u></p>
G.C		

G.G		
C.G.	<p><u>-Una riflessione mi è venuta spontanea. Se a me piace il teatro come mai non ho trovato il tempo di coltivare questa mia passione?</u></p> <p><u>-La collega che mi sta accanto tutti i giorni, in fondo la conosco poco perché parliamo sempre della scuola e mai di noi stesse. Alla fine siamo comunque prima persone, e proprio per il parziale isolamento forzato che abbiamo vissuto, oggi è più importante avere queste occasioni. Sarebbe stato bello avere tutte le colleghe presenti, o comunque un numero maggiore.</u></p>	<p><u>Una riflessione mi è venuta spontanea. Se a me piace il teatro come mai non ho trovato il tempo di coltivare questa mia passione?</u></p> <p><u>La collega che mi sta accanto tutti i giorni, in fondo la conosco poco perché parliamo sempre della scuola e mai di noi stesse</u></p> <p><u>Alla fine siamo comunque prima persone, e proprio per il parziale isolamento forzato che abbiamo vissuto, oggi è più importante avere queste occasioni.</u></p>

PARTECIPANTI	SELEZIONE TESTO	DOMANDA DI RICERCA EMERSA
A.DM		Cominciano a porsi delle domande di ricerca educativa?
M.S.	<p>-aprirmi gli occhi sui gesti non verbali che tutti noi usiamo senza accorgercene</p> <p><u>-Sono riuscita ad esprimere una mia debolezza pur vergognandomi un po'</u></p> <p>-forse ciò mi potrà aiutare a continuare ad aprirmi di più con gli altri.</p> <p><u>-MI sforzo di aprirmi agli altri, di non essere quel che non sono ma vorrei</u></p>	
M.DD	<p><u>racconto al gruppo una mia esperienza</u></p> <p><u>L'uso della rappresentazione teatrale, se così si può dire, è una strategia vincente per l'apprendimento, perché i bambini, mentre recitano, fissano meglio i contenuti.</u></p>	

i miei piccoli alunni

G.C

G.G

C.G.

Una riflessione mi è venuta spontanea. Se a me piace il teatro come mai non ho trovato il tempo di coltivare questa mia passione?

La collega che mi sta accanto tutti i giorni, in fondo la conosco poco perché parliamo sempre della scuola e mai di noi stesse

Alla fine siamo comunque prima persone, e proprio per il parziale isolamento forzato che abbiamo vissuto, oggi è più importante avere queste occasioni.

CODIFICA FOCALIZZATA SUL TESTO DIARISTICO SELEZIONATO SECONDO IL CODICE *NOTE PROGETTUALI*

SELEZIONE DEL TESTO

COLORE ATTRIBUITO AL TESTO

ROSSO

AZZURRO

VERDE

VIOLA

DOMANDA DI RICERCA EMERSA

ETICHETTE

CATEGORIE

Cominciano a porsi delle domande di ricerca su se stesse o sulla professione ?

-aprirmi gli occhi sui gesti non verbali che tutti noi usiamo senza accorgercene

gesti non verbali che tutti noi usiamo senza accorgercene

ESPRIMERE DEBOLEZZE

-Sono riuscita ad esprimere una mia debolezza pur vergognandomi un po'	esprimere una mia debolezza pur vergognandomi un po'	
-forse ciò mi potrà aiutare a continuare ad aprirmi di più con gli altri.	aprirmi di più con gli altri	
-Mi sforzo di aprirmi agli altri, di non essere quel che non sono ma vorrei		
racconto al gruppo una mia esperienza	racconto al gruppo	
L'uso della rappresentazione teatrale, se così si può dire, è una strategia vincente per l'apprendimento, perché i bambini, mentre recitano, fissano meglio i contenuti.	L'uso della rappresentazione strategia vincente per l'apprendimento	
i miei piccoli alunni	i miei piccoli alunni	CERCARE MODI PER RACCONTARE ESPERIENZE DI VITA
<u>Una riflessione mi è venuta spontanea. Se a me piace il teatro come mai non ho trovato il tempo di coltivare questa mia passione?</u>	<u>Se a me piace il teatro come mai non ho trovato il tempo di coltivare questa mia passione?</u>	
<u>La collega che mi sta accanto tutti i giorni, in fondo la conosco poco perché parliamo sempre della scuola e mai di noi stesse</u>		
<u>Alla fine siamo comunque prima persone, e proprio per il parziale isolamento forzato che abbiamo vissuto, oggi è più importante avere queste occasioni.</u>	<u>La collega che mi sta accanto tutti i giorni, in fondo la conosco poco</u> <u>siamo comunque prima persone</u> <u>il parziale isolamento forzato che abbiamo vissuto, oggi è più importante avere queste occasioni.</u>	COMINCIARE A PORSI DOMANDE
		DARE IMPORTANZA ALLE OCCASIONI DI INCONTRO

CODIFICA APERTA SULLE NOTE CRITICHE

PARTECIPANTI	CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI NOTE CRITICHE (NC)	SELEZIONE TESTO
A. D.		
M.S.	<p>-1. (A)Starò più attenta da oggi al linguaggio del corpo.</p> <p>(B)<u>Incuriosita ma soprattutto piena di speranze per un mio «miglioramento» per quanto riguarda l’esprimere i sentimenti.</u></p> <hr/> <p>2. (A) <u>Mi illudo di riuscire a far capire agli altri come sono io veramente.</u></p> <p>(B) <u>Speranzosa di poter riuscire ad esprimere liberamente la mia personalità senza il timore di essere considerata banale.</u></p>	<p><u>Incuriosita ma soprattutto piena di speranze per un mio «miglioramento» per quanto riguarda l’esprimere i sentimenti.</u></p> <p><u>Mi illudo di riuscire a far capire agli altri come sono io veramente.</u></p> <p><u>Speranzosa di poter riuscire ad esprimere liberamente la mia personalità senza il timore di essere considerata banale.</u></p>
M. D.	<p>1. ASSENTE</p> <p>2. (A) <u>Considero estremamente importante conoscere e comprendere ciò, per chi, come me, si approccia in modo educativo continuamente con l’altro, nell’esercizio della propria professione.</u> Cambia la visione del proprio lavoro, si ha uno strumento diverso, e si diventa consapevoli di eventuali errori o difetti. Io ne avuto riscontro attraverso la mia pratica didattica.</p> <p>(B) Mi sono sentita interessata ma anche stanca, la giornata è stata pesante, per me, troppi impegni nello stesso momento, per cui non credo sia il momento ideale, per esprimere le mie impressioni. Spero di essere più disponibile nei prossimi incontri. Ho delle perplessità sulla modalità di svolgimento del corso, anche riguardo gli orari... ma non mi pongo problemi, finché potrò, sarò presente.</p>	<p><u>Considero estremamente importante conoscere e comprendere ciò, per chi, come me, si approccia in modo educativo continuamente con l’altro, nell’esercizio della propria professione.</u></p>
G.C.	ASSENTE	

G.G.		
C. G.	<p>- <u>Spero che questo corso mi dia gli strumenti per fare innamorare i miei bambini delle attività espressive.</u></p> <p>-<u>Ci siamo confrontate sulle classiche recite di fine anno, quando per il piacere dei genitori impegnamo i bambini su una attività non fatta per loro ma per gli adulti .E quanto sia invece importante far vivere loro questo momento come occasione educativa e di gioco.</u></p>	<p><u>Spero che questo corso mi dia gli strumenti per fare innamorare i miei bambini delle attività espressive</u></p> <p><u>Ci siamo confrontate sulle classiche recite di fine anno, quando per il piacere dei genitori impegnamo i bambini su una attività non fatta per loro ma per gli adulti .E quanto sia invece importante far vivere loro questo momento come occasione educativa e di gioco</u></p>

PARTECIPANTI	SELEZIONE TESTO	Domanda di ricerca emersa
A. D.		Emergono prime curiosità e aspettative?
M.S.	<p><u>Incuriosita ma soprattutto piena di speranze per un mio «miglioramento» per quanto riguarda l'esprimere i sentimenti.</u></p> <p><u>Mi illudo di riuscire a far capire agli altri come sono io veramente.</u></p> <p><u>Speranzosa di poter riuscire ad esprimere liberamente la mia personalità senza il timore di essere considerata banale.</u></p>	
MA.D.	<u>Considero estremamente importante conoscere e comprendere ciò, per chi, come me, si approccia in</u>	

modo educativo continuamente con l'altro,
nell'esercizio della propria professione.

G.C.

G. G.

C. G.

Spero che questo corso mi dia gli strumenti per fare
innamorare i miei bambini delle attività espressive

Ci siamo confrontate sulle classiche recite di fine
anno, quando per il piacere dei genitori impegniamo i
bambini su una attività non fatta per loro ma per gli
adulti .E quanto sia invece importante far vivere loro
questo momento come occasione educativa e di gioco

CODIFICA FOCALIZZATA SUL TESTO DIARISTICO SELEZIONATO SECONDO IL CODICE *NOTE
CRITICHE*

SELEZIONE DEL TESTO IN BASE ALLE PAROLE CHIAVE

COLORE ATTRIBUITO AL TESTO

ROSSO

AZZURRO

VERDE

VIOLA

Domanda di ricerca emersa

ETICHETTE

CATEGORIE

Emergono prime curiosità e
aspettative?

<p><u>Incuriosita ma soprattutto piena di speranze per un mio «miglioramento» per quanto riguarda l'esprimere i sentimenti.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Incuriosita</u> • <u>piena di speranze</u> • <u>riuscire a far capire agli altri come sono io veramente</u> • <u>esprimere liberamente la mia personalità senza il timore di essere considerata banale.</u> • <u>conoscere e comprendere</u> • <u>strumenti per fare innamorare i miei bambini delle attività espressive</u> • <u>occasione educativa e di gioco</u> • <u>per il piacere dei genitori</u> • <u>recite di fine anno</u> 	CURIOSITÀ
<p><u>Mi illudo di riuscire a far capire agli altri come sono io veramente.</u></p>		FARSI CAPIRE
<p><u>Speranzosa di poter riuscire ad esprimere liberamente la mia personalità senza il timore di essere considerata banale.</u></p>		AIUTARE GLI ALLIEVI NELLE ATTIVITA' ESPRESSIVE
<p><u>Considero estremamente importante conoscere e comprendere ciò, per chi, come me, si approccia in modo educativo continuamente con l'altro, nell'esercizio della propria professione.</u></p>		
<p><u>Spero che questo corso mi dia gli strumenti per fare innamorare i miei bambini delle attività espressive</u></p>		
<p><u>Ci siamo confrontate sulle classiche recite di fine anno, quando per il piacere dei genitori impegniamo i bambini su una attività non fatta per loro ma per gli adulti .E quanto sia invece importante far vivere loro questo momento come occasione educativa e di gioco</u></p>		

RIEPILOGO DELLE CATEGORIE D.B.

CATEGORIE NT	CATEGORIE NM	CATEGORIE NP	CATEGORIE NC
--------------	--------------	--------------	--------------

<p>ESPRIMERE EMOZIONI</p> <p>L'EFFICACIA DELLO SGUARDO E DEL GESTO NELLA COMUNICAZIONE</p> <p>IMPORTANZA DEL CORPO</p>	<p>IL CORPO POTENZA COMUNICATIVA</p>	<p>ESPRIMERE DEBOLEZZE</p>	<p>CURIOSITÀ VERSO LE PRATICHE ESPRESSIVE PER IL CORPO</p>
<p>CONCENTRARSI SUL PRESENTE</p> <p>LE PAROLE NON BASTANO</p>	<p>CORPO COME UNO STRUMENTO DI COMUNICAZIONE</p>	<p>CERCARE MODI PER RACCONTARE ESPERIENZE DI VITA</p>	<p>FARSI CAPIRE</p>
<p>LE EMOZIONI INFLUENZANO IL NOSTRO RENDIMENTO IN BENE O NEL MALE</p>	<p>LA FORZA NELLA MOTIVAZIONE</p> <p>CLIMA SERENO</p> <p>CONFRONTO COSTRUTTIVO</p>	<p>COMINCIARE A PORSI DOMANDE</p>	
<p>IL CORPO COMUNICA</p>	<p>NUOVA VISIONE</p>	<p>DARE IMPORTANZA ALLE OCCASIONI DI INCONTRO</p>	<p>AIUTARE GLI ALLIEVI AD APPREZZARE LE ATTIVITÀ ESPRESSIVE</p>

INTERROGARE LE CATEGORIE DEL D.B. IN BASE AI CODICI COLORE ATTRIBUITI AGLI AMBITI FORMATIVI INDAGATI: AMBITO PERSONALE, AMBITO PROFESSIONALE

Ambito personale- sfera della consapevolezza

Ambito personale- sfera relazionale e comunicativa- comunicazione non verbale

Ambito professionale- area dell'apprendimento organizzativo

Ambito professionale- area della progettazione didattica

CODICI AMBITO	CATEGORIE D.B.
Ambito personale- sfera della consapevolezza	<ul style="list-style-type: none"> • ESPRIMERE DEBOLEZZE • FARSI CAPIRE • IL CORPO POTENZA COMUNICATIVA
Ambito personale- sfera relazionale e comunicativa- comunicazione non verbale	<ul style="list-style-type: none"> • ESPRIMERE EMOZIONI • L'EFFICACIA DELLO SGUARDO E DEL GESTO NELLA COMUNICAZIONE • LE EMOZIONI INFLUENZANO IL NOSTRO RENDIMENTO IN BENE O NEL MALE
Ambito professionale- area dell'apprendimento organizzativo	<ul style="list-style-type: none"> • IMPORTANZA DEL CORPO • LA FORZA NELLA MOTIVAZIONE • CLIMA SERENO • CONFRONTO COSTRUTTIVO • CONCENTRARI SUL PRESENTE • LE PAROLE NON BASTANO • CORPO COME UNO STRUMENTO DI COMUNICAZIONE • CERCARE MODI PER RACCONTARE ESPERIENZE DI VITA • IL CORPO COMUNICA • AIUTARE GLI ALLIEVI AD APPREZZARE LE ATTIVITA' ESPRESSIVE • COMINCIARE A PORSI DOMANDE
Ambito professionale- area della progettazione didattica	<ul style="list-style-type: none"> • CURIOSITÀ VERSO LE PRATICHE ESPRESSIVE PER IL CORPO • NUOVA VISIONE • DARE IMPORTANZA ALLE OCCASIONI DI INCONTRO

CATEGORIE B.	CATEGORIE D.B.	Macro-categorie	BILANCIO DEI BISOGNI FORMATIVI INIZIALI
Consapevolezza dell'importanza della dimensione corporea	<ul style="list-style-type: none"> • ESPRIMERE DEBOLEZZE • FARSI CAPIRE • IL CORPO POTENZA COMUNICATIVA 	DUBBI E PERPLESSITÀ,	
Molteplicità di variabili che vengono implicate nelle relazioni interpersonali	<ul style="list-style-type: none"> • ESPRIMERE EMOZIONI • L'EFFICACIA DELLO SGUARDO E DEL GESTO NELLA COMUNICAZIONE • LE EMOZIONI INFLUENZANO IL NOSTRO RENDIMENTO IN BENE O NEL MALE 	REAGIRE E IPOTIZZARE SOLUZIONI	
Motivazione verso le nuove conoscenze	<ul style="list-style-type: none"> • IMPORTANZA DEL CORPO • LA FORZA NELLA MOTIVAZIONE • CLIMA SERENO • CONFRONTO COSTRUTTIVO • CONCENTRARSI SUL PRESENTE • LE PAROLE NON BASTANO • CORPO COME UNO STRUMENTO DI COMUNICAZIONE • CERCARE MODI PER RACCONTARE ESPERIENZE DI VITA • IL CORPO COMUNICA • AIUTARE GLI ALLIEVI AD APPREZZARE LE ATTIVITA' ESPRESSIVE • COMINCIARE A PORSI DOMANDE 	PROGETTARE UN INTERVENTO	
Imparare ad utilizzare l'immaginazione, la dimensione metaforica e quella "ludica" come esperienza motivante	<ul style="list-style-type: none"> • CURIOSITÀ VERSO LE PRATICHE ESPRESSIVE PER IL CORPO • NUOVA VISIONE • DARE IMPORTANZA ALLE OCCASIONI DI INCONTRO 	VALUTARE LE POTENZIALITA' E LE CRITICITA' DI UN INTERVENTO	

Dubbi e perplessità

- ESPRIMERE DEBOLEZZE
- FARSI CAPIRE
- SVILUPPARE LA CONSAPEVOLEZZA DELLA DIMENSIONE CORPOREA

Reagire e ipotizzare soluzioni

- IL CORPO POTENZA COMUNICATIVA
- ESPRIMERE EMOZIONI
- L'EFFICACIA DELLO SGUARDO E DEL GESTO NELLA COMUNICAZIONE
- LE EMOZIONI INFLUENZANO IL NOSTRO RENDIMENTO IN BENE O NEL MALE
- COMPRENDERE LA MOLTEPLICITÀ DELLE VARIABILI CHE VENGONO IMPLICATE NELLE RELAZIONI INTERPERSONALI

Progettare un intervento

- IMPORTANZA DEL CORPO
- LA FORZA NELLA MOTIVAZIONE
- CLIMA SERENO
- CONFRONTO COSTRUTTIVO
- CONCENTRARSI SUL PRESENTE
- LE PAROLE NON BASTANO
- CORPO COME UNO STRUMENTO DI COMUNICAZIONE
- CERCARE MODI PER RACCONTARE ESPERIENZE DI VITA
- IL CORPO COMUNICA
- AIUTARE GLI ALLIEVI AD APPREZZARE LE ATTIVITÀ ESPRESSIVE
- COMINCIARE A PORSI DOMANDE
- MOTIVAZIONE VERSO LE NUOVE CONOSCENZE

Valutare le potenzialità e le criticità di un intervento

- CURIOSITÀ VERSO LE PRATICHE ESPRESSIVE PER IL CORPO
- NUOVA VISIONE
- DARE IMPORTANZA ALLE OCCASIONI DI INCONTRO
- IMPARARE AD UTILIZZARE L'IMMAGINAZIONE, LA DIMENSIONE METAFORICA E QUELLA "LUDICA" COME ESPERIENZA MOTIVANTE


3. APPENDICE N.3- MODULO II

APPENDICE N. 3A - MODULO II-LAVORO SULL'INDIVIDUO

CODIFICA APERTA SUL TESTO DIARISTICO DI OGNI PARTECIPANTE

MODULO II	3°-4°-5° INCONTRO	CALENDARIO
DIARI DI BORDO		
LAVORO SULLA PERSONA consiste		
MODALITÀ DI LEZIONE	LABORATORIO DI PRATICHE TEATRALI SULL'ESPRESSIONE CORPOREA- LAVORO SULL'INDIVIDUO	9 H
FINALITÀ	CONOSCENZA INIZIALE	INTRODUZIONE ALLA CONOSCENZA DI PRATICHE TEATRALI SULL'ESPRESSIONE CORPOREA IN ESPERIENZA LABORATORIALE
STRUMENTO RACCOLTA DATI	DIARIO DI BORDO	LE DOMANDE GUIDA DEL DIARIO DI BORDO SI RIFERISCONO A QUATTRO TIPOLOGIE DI NOTE: (NT) NOTA TEORICA (NM) NOTA METODOLOGICA (NP) NOTA PROGETTUALE (NC) NOTA CRITICA

ORGANIZZAZIONE DELLA CODIFICA APERTA

ANALISI DATI	CODIFICA APERTA	TESTO DIARISTICO INTEGRALE
CODICE COLORE ATTRIBUITO ALLE NOTE	(NT) NOTA TEORICA <hr/> (NM) NOTA METODOLOGICA	

(NP) NOTA PROGETTUALE	
(NC) NOTA CRITICA	

PARTECIPANTI CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI
LAVORO INDIVIDUALE

CODIFICA APERTA
SELEZIONE TESTO

A.D.	<p><u>TERZO INCONTRO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Durante le varie attività ho notato su me stessa e sugli altri che <u>la rigidità iniziale o la paura di mostrare se stessi ha lasciato il posto ad una certa disinvoltura e libertà di movimenti</u> Oggi ho potuto constatare che la nostra relatrice <u>ha messo praticamente in atto ciò che ha detto verbalmente esprimere attraverso il corpo le sensazioni</u>, liberare le nostre emozioni, lasciarsi guidare da esse È difficile incanalare le nostre emozioni attraverso le parole, <u>riuscire a descrivere ciò che proviamo</u> ciò che non riusciamo ad esternare <p><u>QUARTO INCONTRO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Rosaria ci ha chiesto di poter fare il nostro <u>incontro all'aperto</u> e precisamente nel giardino della scuola e <u>dopo un'iniziale titubanza questa proposta è stata accolta con entusiasmo</u> perché è <u>un ambiente più rilassante meno strutturato.</u> C'è stato chiesto di <u>ripetere un gesto qualsiasi in vari tempi</u> inizialmente <u>lento per capire la miriade di movimenti che un semplice gesto implica</u> e poi <u>ripeterlo seguendo un movimento strutturato in 8 tempi e le sensazioni in entrambi i casi cambiano.</u> 	<ol style="list-style-type: none"> <u>rigidità iniziale</u> <u>paura di mostrare -se stessi</u> <u>disinvoltura e libertà di movimenti</u> la nostra relatrice <u>ha messo praticamente in atto ciò che ha detto verbalmente , esprimere attraverso il corpo le sensazioni</u> <u>Riuscire a descrivere ciò che proviamo</u> <p><u>-incontro all'aperto</u></p> <p><u>-dopo un'iniziale titubanza questa proposta è stata accolta con entusiasmo</u></p>
------	---	---

4. Dapprima senti il gesto come parte di te, avverti la sensazione che ti suscita, lo fai tuo -ripetere un gesto
qualsiasi in vari tempi
-lento per
5. poi quando devi seguirne la cadenza lo senti più estraneo e metodico capire la miriade di movimenti che un semplice gesto implica e poi ripeterlo seguendo un movimento strutturato in 8 tempi
6. Quando ci siamo confrontati in cerchio ognuno di noi ha espresso le proprie emozioni, sia singolarmente che in gruppo con o senza musica lasciandoci trascinare da noi stessi dal nostro essere da ciò che provavamo e proviamo -le sensazioni in entrambi i casi cambiano.
- Dapprima senti il gesto come parte di te
- quando devi seguirne la cadenza lo senti più estraneo e metodico

Quando ci siamo confrontati in cerchio ognuno di noi ha espresso le proprie emozioni,

M.S.

TERZO INCONTRO

1. Sono in aula magna con le mie colleghe. Sono seduta e ascolto le colleghe che dicono di essere disponibili a cambiare l'orario .
2. Penso di essere rigida nei movimenti ma mi lascio andare non appena sento la musica, non guardo le altre mi muovo senza pensare. Penso di essere rigida nei movimenti mi lascio andare non appena sento la musica.
3. L'esercizio del tatto cerco di capire cosa ci sia dentro il sacchetto ma utilizzando la fantasia. Mi sento stanca ma mi sembra di essere tornata bambina cerco di capire cosa ci sia dentro il sacchetto ma utilizzando la fantasia

mi sembra di essere tornata bambina

4. Durante il riscaldamento mi sentivo rigida e anche un po' ridicola non sempre mi piaceva che qualcuno mi stesse molto vicina
 5. guardando le mie compagne, mi accorgo che anche loro sono un po' rigide ma anche loro come me si stanno divertendo.
 6. Mi sono rilassata molto con il gioco delle coccole ma soprattutto con il gioco del tocco non tocco lasciando libero il mio corpo e la mia mente.
 7. Mi sento leggera perché non mi controllo
 8. Sono seduta in cerchio e ripenso a tutte le mie azioni compiute nei vari giochi
 9. Non ho pensato ai termini tecnici delle azioni ho solo giocato e basta
 10. Il ballo è stato liberatorio. L'ho vissuto senza pensare ai movimenti e al ritmo usando solo la mia voglia di muovermi come mi andava trasportata dalla mia fantasia.
 11. Ascolto le mie compagne che esprimono come si sentono e capisco che non sono diversa da loro. Rifletto che forse se esprimo le mie emozioni nessuno mi giudicherà. Colorare il disegno che mi andava anche se sembrava fanciullesco
- Durante il riscaldamento mi sentivo rigida e anche un po' ridicola
- non sempre mi piaceva che qualcuno mi stesse molto vicina
- mi accorgo che anche loro sono un po' rigide
- Mi sono rilassata molto con il gioco delle coccole ma soprattutto con il gioco del tocco non tocco lasciando libero il mio corpo e la mia mente.
- Mi sento leggera perché non mi controllo
- seduta in cerchio e ripenso a tutte le mie azioni compiute nei vari giochi
- ho solo giocato e basta
- Il ballo è stato liberatorio.
- L'ho vissuto senza pensare ai movimenti e al ritmo
- voglia di muovermi

QUARTO INCONTRO

1. Sono in giardino sono arrivata in ritardo siamo più sereni e curiose per la nuova attività non riesco all'inizio a concentrarmi l'ambiente e i ragazzi mi distraggono.
 2. L' accarezzarmi le gambe con un gesto lento mi ha riportato indietro al tempo quando ero piccola.
 3. Nostalgia.
 4. non sento bene la musica quindi non riesco a muovermi cerco di muovermi lentamente ma devo fare uno sforzo per rallentare i miei movimenti.
 5. La musica più ritmica, la mia compagna ben disposta a venirmi appresso, fanno in modo che io riesco a rilassarmi e divertirmi.
- Ascolto le mie compagne che esprimono come si sentono e capisco che non sono diversa da loro
- forse se esprimo le mie emozioni nessuno mi giudicherà

6. Allegra.

7. Il nostro modo di muoverci divertendoci ha fatto in modo che non mi sentissi a disagio muovendomi davanti alle altre, ma ridessi un po' della mia rigidità.

8. Muovermi a tempo di musica insieme a tutte le mie compagne mi ha fatto sentire parte integrante di un gruppo.

9. Mi rilasso.

siamo più sereni e curiose per la nuova attività non riesco all'inizio a concentrarmi l'ambiente e i ragazzi mi distraggono.

- L' accarezzarmi le gambe con un gesto lento mi ha riportato indietro al tempo quando ero piccola.

-Nostalgia.

10. non essere giudicata mi libera un po' dal controllo che esercito su me stessa.

11. voglio essere libera di esprimere le mie emozioni nel ballo con la mia compagna con il gesto cerco di abbracciarla e di accarezzarla...

12. Forse vorrei avere considerazione

-cerco di muovermi lentamente ma devo fare uno sforzo per rallentare i miei movimenti.

-La musica più ritmica, la mia compagna ben disposta a venirmi appresso, fanno in modo che io riesco a rilassarmi e divertirmi.

-Allegra.

QUINTO INCONTRO

1. In giardino con le compagne di corso.

2. Il sole mi scalda

3. Ci sfogliamo in rapporto al nostro lavoro o le barriere che ci costruiamo senza accorgercene

4. Forse per colpa del sole ci avviciniamo di più fisicamente o forse perché ognuna di noi si confida tranquillamente

5. Parte di un gruppo che ascolta

-muoverci divertendoci ha fatto in modo che non mi sentissi a disagio

- ridessi un po' della mia rigidità.

6. Dopo aver scelto un oggetto Mi muovo da sola

7. Mi accorgo che non cerco contatto con nessuno

8. Uso la coperta per nascondermi ma anche per volare via

9. Libera

-Muovermi a tempo di musica insieme a tutte le mie compagne mi ha fatto sentire parte integrante di un gruppo.

-Mi rilasso.

10. Con le colleghe riflettiamo su come facciamo a trovare una soluzione ai problemi perché senza accorgercene ci chiudiamo in noi

11. Con la coperta mi muovo libera nello spazio mi copro mi accarezzo e muovo tutto il corpo
12. leggera

13. Cerco di aprirmi e di manifestare le mie emozioni davanti alle mie compagne
14. devo cercare di stare serena non agitarmi quando mi si chiede un parere
15. dopo ogni incontro mi sento sempre più accettata e ascoltata senza giudizio dalle mie compagne
16. strana

non essere giudicata mi libera un po' dal controllo che esercito su me stessa.

-voglio essere libera di esprimere le mie emozioni

Ci sfoghiamo in rapporto al nostro lavoro o le barriere che ci costruiamo senza accorgercene

-Forse per colpa del sole ci avviciniamo di più fisicamente o forse perché ognuna di noi si confida tranquillamente

Mi accorgo che non cerco contatto con nessuno

Con le colleghe riflettiamo su come facciamo a trovare una soluzione ai problemi perché senza accorgercene ci chiudiamo in noi

Cerco di aprirmi e di manifestare le mie emozioni davanti alle mie compagne

M. D.

TERZO INCONTRO

Le attività motorie mi imbarazzano un poco

1. Sono insieme alle colleghe a scuola.
2. Sto eliminando tutti i pensieri e cerco di concentrarmi sull'attività
3. Le attività motorie mi imbarazzano un poco preferisco utilizzare la parte cognitiva piuttosto che il corpo fisico però una volta iniziato non ho difficoltà a giocare

preferisco utilizzare la parte cognitiva piuttosto che il corpo fisico

però una volta iniziato non ho difficoltà a giocare

-liberato il corpo

-movimenti sciolti

4. Abbiamo liberato il corpo con movimenti sciolti
5. Il gioco della scoperta: il mio pensiero non è stato molto libero sono ancora condizionata da ciò che dicono prima di me.
6. Il momento più importante per me è sempre quello riflessivo, dove possiamo utilizzare le parole.

-sono ancora condizionata

Il momento più importante per me è sempre quello riflessivo, dove possiamo utilizzare le parole.

7. Sono sempre convinta che mi sfugga il senso di queste attività, ma non in se stesse, ma come realizzabili nella realtà. -mi sfugga il senso di queste attività
8. Io le apprezzo molto. Ma chi mi circonda no, questo è limitante per me .
9. Alla fine, mi convinco che io sono distante da certe posizioni dei colleghi, Ma mi ritengo fortunata, ad avere questa consapevolezza, mi aiuta nel lavoro. -come realizzabili nella realtà.

mi convinco che io sono distante da certe posizioni dei colleghi, Ma mi ritengo fortunata, ad avere questa consapevolezza, mi aiuta nel lavoro.

10. Non ho troppa difficoltà, nel compilare questo diario vorrei solo che non diventi una routine vuota.

Non ho troppa difficoltà, nel compilare questo diario vorrei solo che non diventi una routine vuota.

QUARTO INCONTRO

1. Sono sul prato che sento amico.
2. Ho appena rivisto i miei ex alunni virgola che amo, ricambiata.
3. Già questo mi ha dato una carica immensa sono rilassata, cerco di non pensare alle mie tristezze.
4. Mi piace stare qui, con le colleghe che ho conosciuto da qualche giorno
5. Mi decido sulla scelta di un gesto che faccio spesso, toccarmi le ciocche dei capelli.
6. Lo scelgo perché mi infonde sicurezza.
7. Mi riporta a momenti di pausa, di riflessione, quindi di serenità.
8. Eeguire movimenti in coppia mi ridimensiona.
9. Nel senso che non sono completamente libera, devo assecondare i movimenti della mia compagna.
10. Però ho scelto di accogliere il gesto di Grazia.
11. Portandolo verso di me perché è un gesto simpatico, gentile e io amo le gentilezze.

12. Il momento della condivisione del gruppo mi piace perché fissa i vari momenti dell'esperienza gli dà un nome e mi aiuta a ricordarli.
13. Forse ho uno stile cognitivo verbale, accompagnato dal visivo.
14. Nel mio gesto dò un posto principale allo step finale quando afferro la gentilezza e la tengo stretta a me
15. non amo la perdita e nella vita sono un pò accumulatrice.

Mi decido sulla scelta di un gesto che faccio spesso, toccarmi le ciocche dei capelli.

-Lo scelgo perché mi infonde sicurezza.

Eeguire movimenti in coppia mi ridimensiona.

Nel senso che non sono completamente libera, devo assecondare i movimenti della mia compagna.

Però ho scelto di accogliere il gesto di Grazia.

16. Oggi è stato facile per me scrivere.
17. Non so bene cosa focalizzare, ma scrivo ciò che sento
18. Penso ai gesti negati ai nostri alunni che, in effetti, diventano troppo euforici, ma non diamo loro la possibilità di esprimersi se non per brevi momenti
19. Mi riprometto di lasciarli più sciolti, spero di riuscirci, in un modo o nell'altro.

Portandolo verso di me perché è un gesto simpatico, gentile e io amo le gentilezze.

Il momento della condivisione del gruppo mi piace perché fissa i vari momenti dell'esperienza gli dà un nome e mi aiuta a ricordarli.

QUINTO INCONTRO

1. Sono contenta, che anche oggi saremo sul Prato.
2. Mi fa sentire meno triste, stare fuori all'aria aperta.
3. Non riesco a concentrarmi, sul piano emotivo credo di essere disponibile ma in fondo sono sfiduciata.
4. La consegna di utilizzare un oggetto per accompagnare i nostri movimenti mi lascia inizialmente spaesata.
5. Dopo aver afferrato un cerchio e provato qualche movimento, cambio oggetto

Nel mio gesto dò un posto principale allo step finale quando afferro la gentilezza e la tengo stretta a me

6. La palla mi dà conforto, trovo piacevole farla scivolare sulle braccia, farle stare in equilibrio sul mio capo. La palla è morbida, non mi farà male.
7. Penso che i bambini fanno bene ad amare questo oggetto;
8. prima non la pensavo così la palla che i bambini calciano mi faceva pensare a un'azione stupida non amo il calcio,
9. sto cambiando idea, devo pensare a quello che sentono loro, non a quello che provo io.

10. Il diario di bordo dovrebbe essere compilato ogni giorno.
11. Non mi è piaciuto scriverlo, ma da oggi ne comincia a comprendere la profonda motivazione credo ci aiuti a focalizzare meglio le nostre scelte educative.
12. Mi sento più motivata, anche se giugno non è il mese adatto per essere coinvolti in attività simili

Oggi è stato facile per me scrivere.

Non so bene cosa focalizzare, ma scrivo ciò che sento

Penso ai gesti negati ai nostri alunni che, in effetti, diventano troppo euforici, ma non diamo loro la possibilità di esprimersi se non per brevi momenti

Mi riprometto di lasciarli più sciolti, spero di riuscirci, in un modo o nell'altro.

Sono contenta, che anche oggi saremo sul Prato

Mi fa sentire meno triste, stare fuori all'aria aperta.

Non riesco a concentrarmi, sul piano emotivo credo di essere disponibile ma in fondo sono sfiduciata.

La consegna di utilizzare un oggetto per accompagnare i nostri movimenti mi lascia inizialmente spaesata.

cambio oggetto

La palla mi dà conforto, trovo piacevole farla scivolare sulle braccia

Il diario di bordo dovrebbe essere compilato ogni giorno.

Non mi è piaciuto scriverlo, ma da oggi ne comincia a comprendere la profonda motivazione credo ci aiuti a focalizzare meglio le nostre scelte educative.

Mi sento più motivata, anche se giugno non è il mese adatto per essere coinvolti in attività simili

G. C.

QUARTO INCONTRO

al momento osservo

1. ho fatto bene a venire
2. al momento osservo

3. fase iniziale di imbarazzo, percepisco che il mio imbarazzo è visibile
4. gesti liberi, ritmati da musica, e in coppia con una collega hanno significato serenità e distensione mente corpo
5. mi sento rilassata

6. sono con colleghe e sembrano simpatiche e interessanti

fase iniziale di imbarazzo, percepisco che il mio imbarazzo è visibile

gesti liberi, ritmati da musica, e in coppia con una collega hanno significato serenità e distensione mente corpo

mi sento rilassata

sciogliere mente e corpo

fase di scarica delle tensioni ed espressione delle emozioni e' servita a fermarmi un attimo e a riflettere

7. sciogliere mente e corpo
8. fase di scarica delle tensioni ed espressione delle emozioni e' servita a fermarmi un attimo e a riflettere
9. Mi sento rilassata fuori dalla routine

Mi sento rilassata fuori dalla routine

Di confronto e liberatoria a livello personale

QUINTO INCONTRO

1. sono veduta intenzionalmente a fare il corso e sono contenta
2. Di confronto e liberatoria a livello personale
3. approfitto del setting per rilassarmi ma continuo a pensare al problema precedentemente discusso
4. giocare con il nastro seguente la direzione e il movimento del vento lo considero catartico
5. la scoperta di aver svolto gli esercizi individualmente senza essermene resa conto
6. è servita a lavorare su me stessa e a prendere coscienza del distacco voluto dagli altri questo perché non amo il contatto con persone che non conosco
7. oggi non mi sento rilassata come ieri

aprofitto del setting per rilassarmi ma continuo a pensare al problema precedentemente discusso

giocare con il nastro seguente la direzione e il movimento del vento lo considero catartico

la scoperta di aver svolto gli esercizi individualmente senza essermene resa conto

è servita a lavorare su me stessa e a prendere coscienza del distacco voluto dagli altri questo perché non amo il contatto con persone che non conosco

oggi non mi sento rilassata come ieri

G. G.

TERZO INCONTRO

1. Oggi, ci siamo ritrovati con un gruppo di colleghe
2. dopo una fase di riscaldamento che ci ha permesso di rilassarci, la formatrice ci coinvolge attraverso un gioco per scoprire cosa contenesse il sacchetto. Per me marshmallow, dentro c'era una caramella gommosa
3. dopo la formatrice ha aperto il sacchetto e dentro c'è un pezzetto di cotone.
4. Con questo pezzetto dato a ciascuno ognuno liberamente ha strofinato per fare delle carezze su se stesse.
5. io provato un po di solletico poi con la musica liberamente in coppia a turno cercare di toccare il compagno

io mi sento pesante, come se non potessi muovermi

6. gioco veramente divertente io mi sento pesante, come se non potessi muovermi
7. mi sono sentita un pò in difficoltà nel compilare il diario di bordo perché è scritto troppo piccolo e non riesco a leggere

QUARTO INCONTRO

1. Secondo incontro in presenza con colleghe di infanzia e una di primaria
2. Lezione svolta nel campetto della scuola
3. Un momento di rilassamento dove ognuno di noi ha liberamente svolto movimenti occupando tutto il proprio spazio
4. La dottoressa ha parlato di tre fasi ricerca progettazione e sperimentazione

5. Attraverso la musica ho scoperto una voglia di movimento liberatorio e coinvolgente
6. mi sono lasciata emozionare tanto che avevo la pelle d'oca.

7. A volte mi capita di provare questa sensazione anche quando parlo con i bambini o quando racconto loro una parabola e noto che loro la recepiscono e si lasciano coinvolgere nel racconto
8. mi sono emozionata quando in coppia a ritmo di musica ci siamo messi a danzare seguendo il nostro istinto senza condizioni

9. spero di portare tutto ciò che sto apprendendo nel mio lavoro, per aiutare i bambini a conoscere i propri sentimenti e saperli esprimere con gioia ed entusiasmo.

QUINTO INCONTRO

1. ci siamo ritrovati per una nuova esperienza
2. questa mattina mi sono chiesta come potrei inserire ciò che apprendo nella mia attività didattica cercherò di capire e ricercare il modo adatto per farlo.

Attraverso la musica ho scoperto una voglia di movimento liberatorio e coinvolgente

mi sono lasciata emozionare tanto che avevo la pelle d'oca.

3. Ieri c'è stata sintonia con il gruppo, infatti ci siamo armonizzati e quasi sincronizzati con i movimenti.
4. armonia di movimento
5. ci siamo recati nel campetto della scuola
6. alcune riflessioni sugli incontri precedenti
7. dopo ognuno di noi ha scelto un oggetto e cercare di creare un movimento
8. io prima ho scelto ho scelto il cerchio, l'ho roteato, passato attraverso, mi sono divertita a giocare come una bambina
9. poi ho preso un nastro e l'ho lasciato volteggiare formando delle onde, cerchi, lasciarlo volare dal vento poi ho scelto due spugne diverse; con la musica ho lasciato, ripreso questi oggetti e usati per accarezzare il corpo
10. Poi la formatrice ha interrotto la musica e ci ha fatto osservare che non ci siamo incontrate tra di noi perché eravamo prese dai nostri problemi,
11. eravamo concentrate su noi stesse.

A volte mi capita di provare questa sensazione anche quando parlo con i bambini o quando racconto loro una parabola e noto che loro la recepiscono e si lasciano coinvolgere nel racconto

mi sono emozionata quando in coppia a ritmo di musica ci siamo messi a danzare seguendo il nostro istinto senza condizioni

spero di portare tutto ciò che sto apprendendo nel mio lavoro, per aiutare i bambini a conoscere i propri sentimenti e saperli esprimere con gioia ed entusiasmo.

questa mattina mi sono chiesta come potrei inserire ciò che apprendo nella mia attività didattica cercherò di capire e ricercare il modo adatto per farlo.

Ieri c'è stata sintonia con il gruppo, infatti ci siamo armonizzati e quasi sincronizzati con i movimenti.

armonia di movimento

io prima ho scelto ho scelto il cerchio, l'ho roteato, passato attraverso, mi sono divertita a giocare come una bambina

poi ho preso un nastro e l'ho lasciato volteggiare formando delle onde, cerchi, lasciarlo volare dal vento poi ho scelto due spugne diverse; con la musica ho lasciato, ripreso questi oggetti e usati per accarezzare il corpo

Poi la formatrice ha interrotto la musica e ci ha fatto osservare che non ci siamo incontrate tra di noi perché eravamo prese dai nostri problemi,

eravamo concentrate su noi stesse.

C.G.

TERZO INCONTRO

1. ci siamo trovate piacevolmente coinvolte in un gioco esperienziale
2. la parte più bella di un corso sperimentare ciò che poi faremo con i bambini
3. ho avuto modo di calarmi nella parte ho ascoltato la musica e mi sono lasciata trascinare i miei movimenti sono stati sempre più leggeri mi sono divertita, rilassata.
4. il confronto è sempre una ricchezza

QUARTO INCONTRO

5. adoro ascoltare musica e farla ascoltare i miei bimbi. Musica per rilassarci per giocare, per trovare la concentrazione. Musica di sottofondo mentre ascoltiamo una storia. Sperimentarlo è stato fantastico!
6. la formatrice bravissima Ci ha accompagnate alla scoperta del nostro gesto, i movimenti che piano piano prendevano forma e si intrecciavano armoniosamente con il movimento dell'altro.
7. oggi sono venute fuori tante emozioni, gioia, sorpresa, ammirazione.
8. Mi sono sentita libera di esprimere solo con dei semplici gesti
9. un'ulteriore occasione per incontrare l'altro parlare attraverso lo sguardo, i gesti, la musica.

QUINTO INCONTRO

la parte più bella di un corso sperimentare ciò che poi faremo con i bambini

ho avuto modo di calarmi nella parte ho ascoltato la musica e mi sono lasciata trascinare i miei movimenti sono stati sempre più leggeri mi sono divertita, rilassata.

il confronto è sempre una ricchezza

adoro ascoltare musica e farla ascoltare i miei bimbi. Musica per rilassarci per giocare, per trovare la concentrazione. Musica di sottofondo mentre ascoltiamo una storia. Sperimentarlo è stato fantastico!

la formatrice bravissima Ci ha accompagnate alla scoperta del nostro gesto, i movimenti che piano piano prendevano forma e si intrecciavano armoniosamente con il movimento dell'altro.

1. Inizialmente il mio stato d'animo ha influito sull'esperienza.
2. ho avuto difficoltà a trovare un oggetto che fosse in armonia con me stessa
3. Ho trovato difficoltà nell'accompagnare il mio gesto con un oggetto fino a quando ho trovato quello giusto: la palla
4. così con la musica sono riuscita a compiere movimenti dolci e coordinati
5. durante la conversazione iniziale sono venuti fuori problemi di vita scolastica che ci ha condizionato nel cercare l'altro durante l'attività
6. abbiamo riflettuto l'importanza delle relazioni su quanto sia facile concentrarsi sul problema e non sulla soluzione

oggi sono venute fuori tante emozioni, gioia, sorpresa, ammirazione.

Mi sono sentita libera di esprimere solo con dei semplici gesti

un'ulteriore occasione per incontrare l'altro parlare attraverso lo sguardo, i gesti, la musica.

Inizialmente il mio stato d'animo ha influito sull'esperienza.

ho avuto difficoltà a trovare un oggetto che fosse in armonia con me stessa

Ho trovato difficoltà nell'accompagnare il mio gesto con un oggetto fino a quando ho trovato quello giusto: la palla

così con la musica sono riuscita a compiere movimenti dolci e coordinati

durante la conversazione iniziale sono venuti fuori problemi di vita scolastica che ci ha condizionato nel cercare l'altro durante l'attività

abbiamo riflettuto l'importanza delle relazioni su quanto sia facile concentrarsi sul problema e non sulla soluzione

ORGANIZZAZIONE DELLA CODIFICA

LE NOTE TORICHE VENGONO INTERROGATE ATTRAVERSO LA DOMANDA DI RICERCA EMERSA, LA CODIFICA AVVIENE SECONDO QUESTI QUATTRO CODICI COLORE

ROSSO	Catturare idee e ricordare questioni rilevanti da investigare in funzione della domanda di ricerca emersa
AZZURRO	Annotazioni sulle strategie adottate nei differenti contesti di azione- formulare nuove ipotesi
VERDE	Annotare riflessioni riguardo a possibili alternative rispetto ai modi in cui sono state utilizzate determinate tecniche
VIOLA	Indicare considerazioni su elementi percepiti come problematici, sottolineando incertezze, dubbi, questioni da indagare.

<i>PARTECIPANTI</i>	<i>CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI</i>	<i>DOMANDE DI RICERCA EMERSA</i>
	<i>LAVORO INDIVIDUALE</i>	
	<i>TESTO SELEZIONATO</i>	
<i>A. D.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • rigidità iniziale • paura di mostrare se stessi • disinvoltura e libertà di movimenti • incontro all'aperto, dopo un'iniziale titubanza questa proposta è stata accolta con entusiasmo 	<p>Durante questa prima parte dell'esperienza di laboratorio, le insegnanti percepiscono uno stato di incertezza e perplessità nel praticare gli esercizi di espressione corporea rispetto ad una situazione quotidiana? E su cosa sono più perplesse e dubbiose?</p> <p>Come reagisce il loro corpo?</p>

M. S.

- Penso di essere rigida nei movimenti
- Cerco di capire cosa ci sia dentro il sacchetto ma utilizzando la fantasia
- Mi sembra di essere tornata bambina
- Siamo più sereni e curiose per la nuova attività non riesco all'inizio a concentrarmi l'ambiente e i ragazzi mi distraggono.
- Nostalgia.

- Ci sfoghiamo in rapporto al nostro lavoro o le barriere che ci costruiamo senza accorgercene

- Forse per colpa del sole ci avviciniamo di più fisicamente o forse perché ognuna di noi si confida tranquillamente

- Mi accorgo che non cerco contatto con nessuno

- Con le colleghe riflettiamo sul fatto che non riusciamo a trovare una soluzione ai problemi perché senza accorgercene ci chiudiamo in noi

- Cerco di aprirmi e di manifestare le mie emozioni davanti alle mie compagne

M. D.

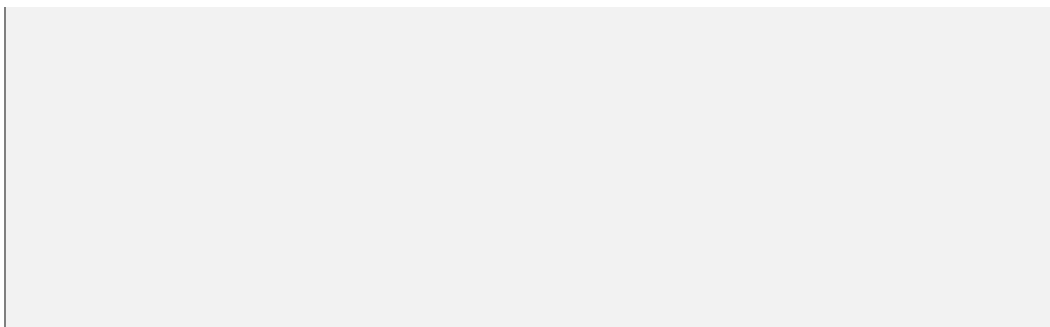
- Le attività motorie mi imbarazzano un poco
- Il momento più importante per me è sempre quello riflessivo, dove possiamo utilizzare le parole.

- Non ho troppa difficoltà, nel compilare questo diario vorrei solo che non diventi una routine vuota.

- Eeguire movimenti in coppia mi ridimensiona.
- Oggi è stato facile per me scrivere.

G. C.

G. G.



C. G.

- -la formatrice bravissima Ci ha accompagnate alla scoperta del nostro gesto, i movimenti che piano piano prendevano forma e si intrecciavano armoniosamente con il movimento dell'altro.
- -Inizialmente il mio stato d'animo ha influito sull'esperienza.
- abbiamo riflettuto l'importanza delle relazioni su quanto sia facile concentrarsi sul problema e non sulla soluzione

DOMANDA DI RICERCA EMERSA	Etichette	CATEGORIA
Durante questa prima parte dell'esperienza di laboratorio, le insegnanti percepiscono uno stato di incertezza e perplessità nel praticare gli esercizi di espressione corporea rispetto ad una situazione quotidiana? Su cosa sono più perplesse e dubbiose? Come reagisce il loro corpo?		
<ul style="list-style-type: none">• paura di mostrare sé stessi• Nostalgia• incontro all'aperto, dopo un'iniziale titubanza questa proposta è stata accolta con entusiasmo• Ci sfoghiamo in rapporto al nostro lavoro o <u>le barriere che ci costruiamo senza accorgercene</u>	<ul style="list-style-type: none">• Le barriere che ci costruiamo senza accorgercene	PAURA DEI CAMBIAMENTI
<ul style="list-style-type: none">• Non ho troppa difficoltà, nel compilare questo diario vorrei solo che non diventi una <u>routine vuota</u>.•	<ul style="list-style-type: none">• Paura della routine vuota	
<ul style="list-style-type: none">• Le attività motorie mi imbarazzano un poco• rigidità iniziale	<ul style="list-style-type: none">• Rigidità iniziale	

<ul style="list-style-type: none"> • Penso di essere rigida nei movimenti • Siamo più sereni e curiose per la nuova attività non riesco all'inizio a concentrarmi l'ambiente e i ragazzi mi distraggono • • Il momento più importante per me è sempre quello riflessivo, dove possiamo utilizzare le parole. • Eseguire movimenti in coppia mi ridimensiona. 		RILEVAZIONE DEGLI ATTEGGIAMENTI INIZIALI DEL CORPO
<ul style="list-style-type: none"> • disinvoltura e libertà di movimenti • Cerco di aprirmi e di manifestare le mie emozioni davanti alle mie compagne 	<ul style="list-style-type: none"> • Disinvoltura e libertà di movimenti 	
<ul style="list-style-type: none"> • Mi sembra di essere <u>tornata bambina</u> • Io prima ho scelto il cerchio, l'ho roteato, passato attraverso, mi sono divertita a giocare come una bambina • 	<ul style="list-style-type: none"> • Tornare bambina 	RITROVARE LA PROPRIA PRE-ESPRESSIVITA'
<ul style="list-style-type: none"> • Cerco di capire cosa ci sia dentro il sacchetto ma utilizzando la fantasia 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare la fantasia 	
<ul style="list-style-type: none"> • la formatrice bravissima ci ha <u>accompagnate alla scoperta del nostro gesto, i movimenti che piano piano prendevano forma e si intrecciavano armoniosamente con il movimento dell'altro.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Essere guidati 	
<ul style="list-style-type: none"> • Forse per colpa del sole ci avviciniamo di più fisicamente o forse perché <u>ognuna di noi si confida tranquillamente</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Confidarsi tranquillamente 	NUOVE IPOTESI E RIFLESSIONI: REAGIRE CON RITROVATA FIDUCIA IN SE' STESSI E NEGLI ALTRI
<ul style="list-style-type: none"> • <u>abbiamo riflettuto l'importanza delle relazioni, su quanto sia facile concentrarsi sul problema e non sulla soluzione</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • L'importanza delle relazioni 	
<ul style="list-style-type: none"> • Mi accorgo che non cerco contatto con nessuno 	<ul style="list-style-type: none"> • Concentrarsi sul problema e non sulla soluzione 	
<ul style="list-style-type: none"> • Con le colleghe riflettiamo sul fatto che non riusciamo a trovare una soluzione ai problemi perché senza accorgercene ci chiudiamo in noi 	<ul style="list-style-type: none"> • Chiudersi in sé stesse 	

•		
• <u>Inizialmente il mio stato d'animo ha influito sull'esperienza</u>	• Il mio stato d'animo influenza l'esperienza praticata	

CODIFICA FOCALIZZATA SUL TESTO DIARISTICO SELEZIONATO SECONDO IL CODICE *NOTE METODOLOGICHE*

PARTECIPANTI	CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI	DOMANDA DI RICERCA
	LAVORO INDIVIDUALE	EMERSA
	TESTO SELEZIONATO	

A.D.

Oggi ho potuto constatare che la nostra relatrice ha messo praticamente in atto ciò che ha detto verbalmente esprimere attraverso il corpo le sensazioni, liberare le nostre emozioni, lasciarsi guidare da esse

Sentono il desiderio di superare le difficoltà che incontrano esaminando accuratamente la situazione problematica? Come si approcciano alle nuove pratiche?

C'è stato chiesto di ripetere un gesto qualsiasi in vari tempi inizialmente lento per capire la miriade di movimenti che un semplice gesto implica e poi ripeterlo seguendo un movimento strutturato in 8 tempi e le sensazioni in entrambi i casi cambiano.

M.S.

mi lascio andare non appena sento la musica,

Durante il riscaldamento mi sentivo rigida e anche un po' ridicola non sempre mi piaceva che qualcuno mi stesse molto vicina

guardando le mie compagne, mi accorgo che anche loro sono un po' rigide ma anche loro come me si stanno divertendo.

Mi sono rilassata molto con il gioco delle coccole ma soprattutto con il gioco del tocco non tocco lasciando libero il mio corpo e la mia mente.

Mi sento leggera perché non mi controllo

non sento bene la musica quindi non riesco a muovermi cerco di muovermi lentamente ma devo fare uno sforzo per rallentare i miei movimenti.

La musica più ritmica, la mia compagna ben disposta a venirmi appresso, fanno in modo che io riesco a rilassarmi e divertirmi.

Allegra.

Parte di un gruppo che ascolta

Dopo aver scelto un oggetto mi muovo da sola

nello spazio mi copro mi accarezzo e muovo tutto il corpo

devo cercare di stare serena non agitarmi quando mi si chiede un parere

M.D.

preferisco utilizzare la parte cognitiva piuttosto che il corpo fisico

Abbiamo liberato il corpo con movimenti sciolti

Mi decido sulla scelta di un gesto che faccio spesso, toccarmi le ciocche dei capelli.

Lo scelgo perché mi infonde sicurezza.

Nel senso che non sono completamente libera, devo assecondare i movimenti della mia compagna.

Il momento della condivisione del gruppo mi piace perché fissa i vari momenti dell'esperienza gli dà un nome e mi aiuta a ricordarli.

Non so bene cosa focalizzare, ma scrivo ciò che sento

Dopo aver afferrato un cerchio e provato qualche movimento, cambio oggetto

La palla mi dà conforto, trovo piacevole farla scivolare sulle braccia, farle stare in equilibrio sul mio capo. La palla è morbida, non mi farà male.

G.C. gesti liberi, ritmati da musica, e in coppia con una collega hanno significato serenità e distensione mente corpo

sciogliere mente e corpo

giocare con il nastro seguente la direzione e il movimento del vento lo considero catartico

G.G.

Attraverso la musica ho scoperto una voglia di movimento liberatorio e coinvolgente

A volte mi capita di provare questa sensazione anche quando parlo con i bambini o quando racconto loro una parabola e noto che loro la recepiscono e si lasciano coinvolgere nel racconto

Ieri c'è stata sintonia con il gruppo, infatti ci siamo armonizzati e quasi sincronizzati con i movimenti.

C.G. ho avuto modo di calarmi nella parte ho ascoltato la musica e mi sono lasciata trascinare i miei movimenti sono stati sempre più leggeri mi sono divertita, rilassata.

oggi sono venute fuori tante emozioni, gioia, sorpresa, ammirazione.

ho avuto difficoltà a trovare un oggetto che fosse in armonia con me stessa

DOMANDA DI RICERCA EMERSA	• ETICHETTE	CATEGORIE
<p>Sentono il desiderio di superare le difficoltà che incontrano esaminando accuratamente la situazione problematica? Come si approcciano alle nuove pratiche?</p> <ul style="list-style-type: none"> Messo praticamente in atto ciò che ha detto verbalmente Mi decido sulla scelta di un gesto che faccio spesso, toccarmi le ciocche dei capelli. Lo scelgo perché mi infonde sicurezza 	mettere in pratica la teoria	CURA NELL'ANALIZZARE I DETTAGLI DELL'AZIONE
<ul style="list-style-type: none"> C'è stato chiesto di ripetere un gesto qualsiasi in vari tempi lento per capire la <u>miriade di movimenti che un semplice gesto implica e poi ripeterlo seguendo un movimento strutturato in 8 tempi e le sensazioni in entrambi i casi cambiano.</u> 	Educare ad osservare lo stesso oggetto dell'azione da prospettive diverse	
<ul style="list-style-type: none"> Mi lascio andare non appena sento <u>la musica</u>, Guardando le mie compagne, mi accorgo che anche loro sono un po' rigide ma anche loro come me si stanno divertendo. 	<ul style="list-style-type: none"> Lasciarsi andare con la musica 	STRATEGIE ADOTTATE
<ul style="list-style-type: none"> Il momento della <u>condivisione del gruppo</u> mi piace perché fissa i vari momenti 	<ul style="list-style-type: none"> Condividere la propria esperienza in gruppo 	MONITORARE L'ATTEGGIAMENTO DEL PROPRIO CORPO

<p>dell'esperienza gli dà un nome e mi aiuta a ricordarli.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Giocare con il nastro seguente la direzione e il movimento del vento lo considero catartico • Ho avuto modo di calarmi nella parte ho ascoltato la <u>musica</u> e mi sono lasciata trascinare, i miei movimenti sono stati sempre più leggeri mi sono divertita, rilassata. • Dopo aver afferrato un cerchio e provato qualche movimento, cambio oggetto 	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperare la voglia di giocare 	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Mi sento leggera perché non mi controllo</u> • Attraverso la musica ho scoperto una voglia di movimento liberatorio e coinvolgente • 	<ul style="list-style-type: none"> • Mi sento leggera perché non mi controllo 	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>La palla mi dà conforto</u>, trovo piacevole farla scivolare sulle braccia, farle stare in equilibrio sul mio capo. La palla è morbida, non mi farà male. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cercare conforto in quello che si fa 	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>La musica</u> più ritmica, la mia compagna ben disposta a venirmi appresso, fanno in modo che io riesco a rilassarmi e divertirmi. • <u>Gesti liberi, ritmati da musica, e in coppia con una collega hanno significato serenità e distensione mente corpo</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Cercare serenità nell'attività svolta in coppia 	
<ul style="list-style-type: none"> • Durante il riscaldamento <u>mi sentivo rigida</u> e anche un po' ridicola non sempre mi piaceva che qualcuno mi stesse molto vicina • <u>Non sento bene la musica quindi non riesco a muovermi</u> cerco di <u>muovermi lentamente ma devo fare uno sforzo per rallentare i miei movimenti.</u> • <u>Dopo aver scelto un oggetto mi muovo da sola</u> Nello spazio mi copro mi accarezzo e muovo tutto il corpo • <u>Preferisco utilizzare la parte cognitiva piuttosto che il corpo fisico</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentirsi rigida e ridicola nel movimento 	<p>ESAME ACCURATO DELLA SITUAZIONE PROBLEMatica: RIGIDA' DI PENSIERO ED AZIONE SIA A LIVELLO PERSONALE SIA NEL LAVORO DI COPPIA</p>

<ul style="list-style-type: none"> • <u>Non sono completamente libera, devo assecondare i movimenti della mia compagna.</u> • Ho avuto difficoltà a trovare un oggetto che fosse in armonia con me stessa • 	<ul style="list-style-type: none"> • Non sentirsi liberi quando si svolge attività scegliendo un oggetto o con un partner • 	
<ul style="list-style-type: none"> • Mi sono rilassata molto con il gioco delle coccole ma soprattutto con il gioco del tocco non tocco <u>lasciando libero il mio corpo e la mia mente.</u> • Abbiamo liberato il corpo con movimenti sciolti • Sciogliere mente e corpo • 	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperare uno stato di concentrazione 	SUPERARE LE DIFFICOLTA' ATTRAVERSO LA CONCENTRAZIONE E CREANDO UN CLIMA DI LAVORO POSITIVO
<ul style="list-style-type: none"> • C'è stata sintonia con il gruppo, infatti ci siamo armonizzati e quasi sincronizzati con i movimenti. • <u>Mi sono sentita allegra</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Clima positivo nel gruppo 	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Parte di un gruppo che ascolta</u> • Il confronto è sempre una ricchezza 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentirsi parte di un gruppo che ascolta • 	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Devo cercare di stare serena non agitarmi quando mi si chiede un parer</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentire assenza di giudizio • 	

CODIFICA FOCALIZZATA SUL TESTO DIARISTICO SELEZIONATO SECONDO IL CODICE NOTE PROGETTUALI

PARTECIPANTI	CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI LAVORO INDIVIDUALE SELEZIONE TESTO	DOMANDE DI RICERCA EMERSE
--------------	--	---------------------------

A. D. Dapprima senti il gesto come parte di te quando devi Avviano un operazione di ricerca per
seguirne la cadenza lo senti formulare ipotesi che potrebbero risolvere
più estraneo e metodico le difficoltà incontrate?

M. S.

-seduta in cerchio e ripenso a tutte le mie azioni
compiute nei vari giochi

-ho solo giocato e basta

-Il ballo è stato liberatorio.

-L'ho vissuto senza pensare ai movimenti e al ritmo

-voglia di muovermi

-trasportata dalla mia fantasia.

-muoverci divertendoci ha fatto in modo che non mi
sentissi a disagio ridessi un po' della mia rigidità.

-Muovermi a tempo di musica insieme a tutte le mie
compagne mi ha fatto sentire parte integrante di un
gruppo.

-Mi rilasso.

M. D.

però una volta iniziato non ho difficoltà a giocare

mi convinco che io sono distante da certe posizioni dei colleghi, ma mi ritengo fortunata, ad avere questa consapevolezza, mi aiuta nel lavoro.

Però ho scelto di accogliere il gesto di Grazia.

Penso ai gesti negati ai nostri alunni che, in effetti, diventano troppo euforici, ma non diamo loro la possibilità di esprimersi se non per brevi momenti

G. C.

fase di scarica delle tensioni ed espressione delle emozioni è servita a fermarmi un attimo e a riflettere

l'attività è servita a lavorare su me stessa e a prendere coscienza del distacco voluto dagli altri questo perché non amo il contatto con persone che non conosco

G. G.

mi sono lasciata emozionare tanto che avevo la pelle d'oca.

mi sono emozionata quando in coppia a ritmo di musica ci siamo messi a danzare seguendo il nostro istinto senza condizioni

armonia di movimento

io prima ho scelto ho scelto il cerchio, l'ho roteato, passato attraverso, mi sono divertita a giocare come una bambina

poi ho preso un nastro e l'ho lasciato volteggiare formando delle onde, cerchi, lasciarlo volare dal

vento poi ho scelto due spugne diverse; con la musica ho lasciato, ripreso questi oggetti e usati per accarezzare il corpo

C.G.

il confronto è sempre una ricchezza

adoro ascoltare musica e farla ascoltare i miei bimbi. Musica per rilassarci per giocare, per trovare la concentrazione. Musica di sottofondo mentre ascoltiamo una storia. Sperimentarlo è stato fantastico!

Mi sono sentita libera di esprimere solo con dei semplici gesti

Ho trovato difficoltà nell'accompagnare il mio gesto con un oggetto fino a quando ho trovato quello giusto: la palla così con la musica sono riuscita a compiere movimenti dolci e coordinati

DOMANDA DI RICERCA EMERSA	ETICHETTE	CATEGORIA
Avviano un'operazione di ricerca per formulare ipotesi che potrebbero risolvere le difficoltà incontrate?		

<ul style="list-style-type: none"> • Dapprima senti il gesto come parte di te, quando devi seguirne la cadenza lo senti più estraneo e metodico • fase di scarica delle tensioni ed espressione delle emozioni è servita a fermarmi un attimo e a riflettere • ho preso un nastro e l'ho lasciato volteggiare formando delle onde, cerchi, lasciarlo volare dal vento poi ho scelto due spugne diverse; con la musica ho lasciato, ripreso questi oggetti e usati per accarezzare il corpo • Ho trovato difficoltà nell'accompagnare il mio gesto con un oggetto fino a quando ho trovato quello giusto: la palla così con la musica sono riuscita a compiere movimenti dolci e coordinati 	<ul style="list-style-type: none"> • Osservare attentamente le proprie azioni a livello personale 	<p>PROCEDURE DI AUTO-OSSERVAZIONE E DI OSSERVAZIONE VERSO L'ALTERITA'</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Muovermi a tempo di musica insieme a tutte le mie compagne mi ha fatto sentire parte integrante di un gruppo. • Ho scelto di accogliere il gesto di Grazia Portandolo verso di me perché è un gesto simpatico, gentile e io amo le gentilezze. • mi sono emozionata quando in coppia a ritmo di musica ci siamo messi a danzare seguendo il nostro istinto senza condizioni 	<p>Osservare attentamente le proprie azioni in coppia o nel lavoro di gruppo</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • seduta in cerchio e ripenso a tutte le mie azioni compiute nei vari giochi • L'ho vissuto senza pensare ai movimenti e al ritmo • muoverci divertendoci ha fatto in modo che non mi sentissi a disagio ridessi un po' della mia rigidità. • ho solo giocato e basta • Il ballo è stato liberatorio. • voglia di muovermi • trasportata dalla mia fantasia 		<p>RICERCA DI UNA MODALITÀ DI AUTO- OSSERVAZIONE E AUTO-RIFLESSIONE SULLE PROPRIE AZIONI</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Mi rilasso 		
<ul style="list-style-type: none"> • Penso ai gesti negati ai nostri alunni che, in effetti, diventano troppo euforici, ma non diamo loro la possibilità di esprimersi se non per brevi momenti • adoro ascoltare musica e farla ascoltare i miei bimbi. Musica per rilassarci per giocare, per trovare la concentrazione. Musica di sottofondo mentre ascoltiamo una storia. Sperimentarlo è stato fantastico! 	<ul style="list-style-type: none"> • Osservare attentamente le proprie azioni a livello professionale 	<p>RIFLESSIONI DI RIBALTAMENTO DAL PIANO PERSONALE A QUELLO PROFESSIONALE</p>
<ul style="list-style-type: none"> • una volta iniziato non ho difficoltà a giocare • l'attività è servita a lavorare su me stessa e a prendere coscienza del distacco voluto dagli altri questo perché non amo il contatto con persone che non conosco • mi sono lasciata emozionare tanto che avevo la pelle d'oca. • armonia di movimento • Mi sono sentita libera di esprimere solo con dei semplici gesti 	<ul style="list-style-type: none"> • IPOTESI PER RISOLVERE LE DIFFICOLTÀ INCONTRATE A LIVELLO PERSONALE 	<p>PASSARE DALL'OSSERVAZIONE AL PROGETTO</p>
<ul style="list-style-type: none"> • mi convinco che io sono distante da certe posizioni dei colleghi, ma mi ritengo fortunata, ad avere questa consapevolezza, mi aiuta nel lavoro. • Il diario di bordo dovrebbe essere compilato ogni giorno. Non mi è piaciuto scriverlo, ma da oggi ne comincio a comprendere la profonda motivazione credo ci aiuti a focalizzare meglio le nostre scelte educative. 	<ul style="list-style-type: none"> • IPOTESI PER RISOLVERE LE DIFFICOLTÀ INCONTRATE A LIVELLO PROFESSIONALE 	

CODIFICA FOCALIZZATA SUL TESTO DIARISTICO SELEZIONATO SECONDO IL CODICE *NOTE CRITICHE*

PARTECIPANTI	CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI LAVORO INDIVIDUALE TESTO SELEZIONATO	DOMANDA DI RICERCA EMERSA
A.D.	Riuscire a descrivere ciò che proviamo Quando ci siamo confrontati in cerchio ognuno di noi ha espresso le proprie emozioni,	Valutano le ipotesi e compiono una presa di decisione su come agire?
M. S.	<u>-Ascolto le mie compagne che esprimono come si sentono e capisco che non sono diversa da loro</u> <u>-forse se esprimo le mie emozioni nessuno mi giudicherà</u> <u>-non essere giudicata mi libera un po' dal controllo che esercito su me stessa.</u> <u>-voglio essere libera di esprimere le mie emozioni</u>	
M. D.	<u>-sono ancora condizionata</u> <u>-mi sfugga il senso di queste attività</u> come realizzabili nella realtà. Portandolo verso di me perché è un gesto simpatico, gentile e io amo le gentilezze.	

Nel mio gesto dò un posto principale allo step finale quando afferro la gentilezza e la tengo stretta a me

Mi riprometto di lasciarli più sciolti (GLI ALUNNI), spero di riuscirci, in un modo o nell'altro.

Non riesco a concentrarmi, sul piano emotivo credo di essere disponibile ma in fondo sono sfiduciata.

Mi sento più motivata, anche se giugno non è il mese adatto per essere coinvolti in attività simili

G. C. mi sento rilassata

Mi sento rilassata fuori dalla routine

aprofitto del setting per rilassarmi ma continuo a pensare al problema precedentemente discusso

oggi non mi sento rilassata come ieri

G.G. io mi sento pesante, come se non potessi muovermi

spero di portare tutto ciò che sto apprendendo nel mio lavoro, per aiutare i bambini a conoscere i propri sentimenti e saperli esprimere con gioia ed entusiasmo.

questa mattina mi sono chiesta come potrei inserire ciò che apprendo nella mia attività didattica cercherò di capire e ricercare il modo adatto per farlo.

la formatrice ha interrotto la musica e ci ha fatto osservare che non ci siamo incontrate tra di noi perché eravamo prese dai nostri problemi, eravamo concentrate su noi stesse.

C. G. la parte più bella di un corso sperimentare ciò che poi faremo con i bambini

un'ulteriore occasione per incontrare l'altro parlare attraverso lo sguardo, i gesti, la musica.

durante la conversazione iniziale sono venuti fuori problemi di vita scolastica che ci ha condizionato nel cercare l'altro durante l'attività

DOMANDA DI RICERCA EMERSA	ETICHETTE	CATEGORIA
<p>Valutano le ipotesi e compiono una presa di decisione su come agire?</p> <ul style="list-style-type: none"> Riuscire a descrivere ciò che proviamo forse se esprimo le mie emozioni nessuno mi giudicherà non essere giudicata mi libera un po' dal controllo che esercito su me stessa. 	<ul style="list-style-type: none"> Decidere a livello personale di non autogiudicarsi 	<p>IPOTESI PER AGIRE: assenza di giudizio su se stessi e nuove sfide professionali</p>
<ul style="list-style-type: none"> Mi riprometto di lasciarli più sciolti (GLI ALUNNI), spero di riuscirci, in un modo o nell'altro la parte più bella di un corso, sperimentare ciò che poi faremo con i bambini 	<ul style="list-style-type: none"> Decidere a livello professionale di tentare di sperimentare nuovi approcci educativi 	
<ul style="list-style-type: none"> Ascolto le mie compagne che esprimono come si sentono e capisco che non sono diversa da loro Nel mio gesto dò un posto principale allo step finale quando afferro la gentilezza e la tengo stretta a me questa mattina mi sono chiesta come potrei inserire ciò che apprendo nella mia attività didattica cercherò di capire e ricercare il modo adatto per farlo. 	<p>COME DECIDERE DI AGIRE</p>	<p>ASCOLTARE GLI ALTRI E IL BISOGNO DI ESSERE ASCOLTATI</p>

<ul style="list-style-type: none"> • un'ulteriore occasione per <u>incontrare l'altro</u> parlare attraverso lo sguardo, i gesti, la musica. • Quando ci siamo <u>confrontati in cerchio</u> ognuno di noi ha espresso le proprie emozioni 	<u>incontrare l'altro</u> <u>confrontati in cerchio</u>	RIFLETTERE SULLE MODALITA' DI INCONTRO
<ul style="list-style-type: none"> • approfitto del setting per rilassarmi ma continuo a pensare al problema precedentemente discusso • sono ancora condizionata • mi sfugge il senso di queste attività come realizzabili nella realtà. • Non riesco a concentrarmi, sul piano emotivo credo di essere disponibile ma in fondo sono sfiduciata. • Mi sento più motivata, anche se giugno non è il mese adatto per essere coinvolti in attività simili • voglio essere libera di esprimere le mie emozioni • mi sento rilassata • Mi sento rilassata fuori dalla routine • oggi non mi sento rilassata come ieri • io mi sento pesante, come se non potessi muovermi • durante la conversazione iniziale sono venuti fuori problemi di vita scolastica che ci ha condizionato nel cercare l'altro durante l'attività 	COME MI SENTO	L'IMPORTANZA DELLE EMOZIONI

RIEPILOGO

DOMANDA DI RICERCA EMERSA	DOMANDA DI RICERCA EMERSA	DOMANDA DI RICERCA EMERSA	DOMANDA DI RICERCA EMERSA
Durante questa prima parte dell'esperienza di laboratorio, le insegnanti percepiscono uno stato di incertezza e perplessità nel praticare gli esercizi di espressione corporea rispetto ad una situazione	Sentono il desiderio di superare le difficoltà che incontrano esaminando accuratamente la situazione problematica? Come si	Avviano un'operazione di ricerca per formulare ipotesi che potrebbero risolvere le difficoltà incontrate?	Valutano le ipotesi e compiono una presa di decisione su come agire?

quotidiana? Su cosa sono più perplesse e dubbiose? Come reagisce il loro corpo?	approcciano alle nuove pratiche?		
CATEGORIE	CATEGORIE	CATEGORIA	CATEGORIA
PAURA DEI CAMBIAMENTI	CURA NELL'ANALIZZARE I DETTAGLI DELL'AZIONE	PROCEDURE DI AUTO-OSSERVAZIONE E DI OSSERVAZIONE VERSO L'ALTERITA'	IPOTESI PER AGIRE: ASSENZA DI GIUDIZIO SU SE STESSI E NUOVE SFIDE PROFESSIONALI
RITROVARE LA PROPRIA PRE-ESPRESSIVITA	SUPERARE LE DIFFICOLTA' ATTRAVERSO LA CONCENTRAZIONE SUL " QUI E ORA" E CREANDO UN CLIMA DI LAVORO POSITIVO	PASSARE DALL'OSSERVAZION E AL PROGETTO	ASCOLTARE GLI ALTRIE IL BISOGNO DI ESSERE ASCOLTATI
RILEVAZIONE DEGLI ATTEGGIAMENTI INIZIALI DEL CORPO	STRATEGIE ADOTTATE MONITORARE L'ATTEGGIAMENT O DEL PROPRIO CORPO	RIFLESSIONI IN AZIONE: RIBALTAMENTO DAL PIANO PERSONALE A QUELLO PROFESSIONALE	L'IMPORTANZA DELLE EMOZIONI
NUOVE IPOTESI E RIFLESSIONI: REAGIRE CON RITROVATA FIDUCIA IN SE' STESSI E NEGLI ALTRI	ESAME ACCURATO DELLA SITUAZIONE PROBLEMatica: RIGIDA' DI PENSIERO ED AZIONE SIA A LIVELLO PERSONALE SIA NEL LAVORO DI COPPIA	RICERCA DI UNA MODALITÀ DI AUTO-OSSERVAZIONE E AUTO-RIFLESSIONE SULLE PROPRIE AZIONI	RIFLETTERE SULLE MODALITA' DI INCONTRO

APPENDICE 3 B. MODULO II-DAL LAVORO IN COPPIA AL LAVORO DI GRUPPO, IN GRUPPO, PER IL GRUPPO

MODULO II	6°-7°-8° INCONTRO	CALENDARIO
DIARI DI BORDO		
LAVORO SULLA PERSONA consiste		
MODALITÀ DI LEZIONE	LABORATORIO DI PRATICHE TEATRALI SULL'ESPRESSIONE CORPOREA	9 H
FINALITÀ	LAVORO IN GRUPPO	AVVIO ALLA PRATICA : PASSAGGIO DAL LAVORO INDIVIDUALE A QUELLO IN COPPIA E CON IL GRUPPO
STRUMENTO RACCOLTA DATI	DIARIO DI BORDO	LE DOMANDE GUIDA DEL DIARIO DI BORDO SI RIFERISCONO A QUATTRO TIPOLOGIE DI NOTE: (NT) NOTA TEORICA (NM) NOTA METODOLOGICA (NP) NOTA PROGETTUALE (NC) NOTA CRITICA
COLORI ATTRIBUITI ALLE NOTE PER DISCRIMINARLE	(NT) NOTA TEORICA	individuare idee, questioni rilevanti da investigare, formulare nuove ipotesi per intervenire
	(NM) NOTA METODOLOGICA	annotazioni sulle strategie adottate nei differenti contesti di azione

(NP) NOTA PROGETTUALE

annotare riflessioni riguardo a possibili alternative rispetto ai modi in cui sono state utilizzate determinate tecniche

(NC) NOTA CRITICA

indicare considerazioni su elementi percepiti come problematici, sottolineando incertezze, dubbi, questioni da indagare.

PARTECIPANTI CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI

SELEZIONE TESTO

DIARIO DI BORDO

LAVORO IN GRUPPO

A. D.

SESTO INCONTRO

1. Attività di gruppo vuol dire toccarsi anche solo con lo sguardo reagire all'azione dell'altro confrontarsi creare armonia, fiducia, ma questa relazione fatta anche solo di gesti o di sensazioni che vuoi trasmettere agli altri non è facile da instaurare, perché tendenzialmente ognuno di noi tende a chiudersi ad isolarsi nel proprio io nel proprio individualismo.
2. oggi nessun gesto mi ha fatto sentire libera anzi mi sono sentita impacciata un po' costretta e per nulla libera nei movimenti

- Attività di gruppo vuol dire toccarsi anche solo con lo sguardo
- confrontarsi creare armonia, fiducia, ma questa relazione fatta anche solo di gesti o di sensazioni che vuoi trasmettere agli altri non è facile da instaurare
- tendenzialmente ognuno di noi tende a chiudersi ad isolarsi nel proprio io nel proprio individualismo.
- oggi nessun gesto mi ha fatto sentire libera

SETTIMO INCONTRO

3. incontrare l'altro non è sempre facile e quando c'è stato chiesto di incontrare l'altro anche con semplici gesti o attraverso lo sguardo io ho provato fastidio e una forte sensazione di distacco ma ho capito che non dipendeva dagli altri ma da me stessa non riuscivo ad essere spontanea.
4. ma quando abbiamo utilizzato attrezzi da noi scelti per ricercare il contatto la collaborazione mi sono sentita più libera nei movimenti, più coinvolta da quello che provavo e più disposta a farmi coinvolgere dalle emozioni. Ho aumentato il contatto attraverso l'oggetto che provandolo con la persona stessa

- incontrare l'altro non è sempre facile
- quando c'è stato chiesto di incontrare l'altro anche con semplici gesti o attraverso lo sguardo io ho provato fastidio e una forte sensazione di distacco ma ho capito che non dipendeva dagli altri ma da me stessa non riuscivo ad essere spontanea.
- quando abbiamo utilizzato attrezzi da noi scelti per ricercare il contatto la collaborazione mi sono sentita più libera nei movimenti, più coinvolta da quello che provavo e

più disposta a farmi coinvolgere dalle emozioni

OTTAVO INCONTRO

1. Appena arrivati Rosaria mi ha fatto fare degli esercizi di rilassamento dei muscoli delle tensioni emotive per lasciarci andare per permetterci di sfogare le nostre sensazioni accogliere il contatto dell'altro non solo fisico ma anche emozionale
 - rilassamento dei muscoli delle tensioni emotive per lasciarci andare per permetterci di sfogare le nostre sensazioni accogliere il contatto dell'altro non solo fisico ma anche emozionale
2. spesso tendiamo per natura ad individualizzare i nostri comportamenti i gesti le azioni e riuscire ad esprimersi in gruppo è molto difficile ma questo distacco si può accorciare utilizzando strumenti semplici come cerchi nastri di carta ho il telo creando complicità condivisione impariamo a divertirci insieme agli altri a creare insieme senza competitività e diffidenza
 - tendiamo per natura ad individualizzare i nostri comportamenti i gesti
3. frequentando questo corso con i commenti, le critiche degli altri ma soprattutto facendomi coinvolgere dalle loro paure emozioni gioie ho capito che è più bello abbandonarsi agli altri che a se stesso.
 - riuscire ad esprimersi in gruppo è molto difficile
 - questo distacco si può accorciare utilizzando strumenti semplici come cerchi nastri di carta ho il telo creando complicità condivisione impariamo a divertirci insieme agli altri a creare insieme senza competitività e diffidenza
 - frequentando questo corso con i commenti, le critiche degli altri ma soprattutto facendomi coinvolgere dalle loro paure emozioni gioie ho capito che è più bello abbandonarsi agli altri che a se stesso.

SESTO INCONTRO

1. sono seduta a terra con le altre ma non riesco a concentrarmi voglio avere il controllo della situazione
2. non riesco ad esprimere le mie sensazioni mi sento bloccata
3. oggi non riesco a vincere la diffidenza nei confronti delle colleghe
4. bloccata
5. sono rigida non mi rilasso perché sono concentrata solo su di me i movimenti che facevo in gruppo non erano spontanei né liberi ma controllati
6. tesa
7. con le colleghe mi focalizzo sulla mia incapacità di collaborare rifletto che forse l'ansia del colloquio di fine anno mi sta giocando brutti scherzi
8. Sono un po infastidita perché mi accorgo di non esserci con la testa
9. Ansiosa
10. con le colleghe parliamo dei nostri limiti
11. osservo che anche le mie colleghe oggi sembrano distratte
12. nella danza molti di noi avevano paura di toccare o invadere lo spazio altrui
13. controllata

SETTIMO INCONTRO

1. in un'aula con le colleghe che discutono sul lavoro della segreteria intervengo anch'io parlando di un mio problema con la segreteria
2. siamo tranquillamente sedute una vicino all'altra serenità
3. Il creare o inventare movimenti diversi dalle altre è stato faticoso
4. Il gioco con il telo è stato divertente anche perché siamo riusciti a creare un po' di complicità
5. L'attività di guardarsi e cercarsi con lo sguardo ha messo di nuovo in luce la nostra incapacità di esprimere le nostre sensazioni con il corpo
6. Incerta
7. la riflessione in cerchio c'è servita per esprimere liberamente le nostre emozioni, il dialogo scaturito dopo l'attività con il corpo in cui noi volevamo esprimere complicità ci siamo rese conto che sembravamo sfidarci.
8. non sempre riusciamo a fare capire quello che sentiamo con il corpo
9. rigida
10. esprimere le mie emozioni insieme alle mie colleghe è stato più semplice di quanto pensassi se riuscissi a pensare meno a quello che potrebbero pensare gli altri di me forse sarei più libera
11. lo stare sedute vicino ed esprimere serenamente le nostre emozioni senza giudicare ma dando consigli e suggerimenti
12. capita, ascoltata

OTTAVO INCONTRO

13. con le colleghe parliamo più liberamente anche su noi stesse
14. questo corso è riuscito a far emergere la mia personalità e nessuno mi ha giudicata
15. movimenti intrecciati usando il nastro finalmente ci ha dato la possibilità di cercarci di collaborare insieme
16. allegra
17. giocare ognuno con un attrezzo diverso per poi

- non riesco a concentrarmi voglio avere il controllo della situazione
- non riesco ad esprimere le mie sensazioni mi sento bloccata
- non riesco a vincere la diffidenza nei confronti delle colleghe
- sono concentrata solo su di me i movimenti che facevo in gruppo non erano spontanei né liberi ma controllati
- con le colleghe mi focalizzo sulla mia incapacità di collaborare
- nella danza molti di noi avevano paura di toccare o invadere lo spazio altrui

- Il creare o inventare movimenti diversi dalle altre è stato faticoso
- Il gioco con il telo è stato divertente anche perché siamo riusciti a creare un po di complicità
- L'attività di guardarsi e cercarsi con lo sguardo ha messo di nuovo in luce la nostra incapacità di esprimere le nostre sensazioni con il corpo
- la riflessione in cerchio c'è servita per esprimere liberamente le nostre emozioni, il dialogo scaturito dopo l'attività con il corpo in cui noi volevamo esprimere complicità ci siamo rese conto che sembravamo sfidarci.
- esprimere le mie emozioni insieme alle mie colleghe è stato più semplice di quanto pensassi
- se riuscissi a pensare meno a quello che potrebbero pensare gli altri di me forse sarei più libera

SESTO INCONTRO

sono andata via prima, adesso non ricordo più cosa ho provato.
Scusami

SETTIMO INCONTRO

1. Sono confusa, le consegne sul lavoro di gruppo mi colgono impreparata non mi sento all'altezza le cose dette non rispecchiano il mio sentire però all'esterno mi dicono do un'altra immagine.
 2. Mi sento più a mio agio quando abbasso la testa e il busto verso le gambe, come se volessi chiudermi nel mio guscio mi sento più tranquilla scelgo le posizioni che mi danno conforto
 3. il lavoro con il telo mi è piaciuto potevamo sentirci più affiatate in un progetto che oggettivamente era concretamente visibile. Mi sono sentita come se fossi l'altro.
 4. I salti mi danno l'idea di raggiungere l'ideale che sta sicuramente in alto in tutti i sensi i giri a 360 ° mi fanno ricominciare da capo, annullando tutti gli sbagli commessi. Il ripiegarsi su se stessi l'ho già descritto prima
 5. le riflessioni mi fanno capire che in effetti trascuriamo troppo il corpo come modalità comunicativa.
 6. Nel lavoro con il telo mi sono scambiata di posto, non so come sia successo, ma è stato positivo. Farò questa attività con i bambini punto voglio che imparino che tutti possiamo stare al posto di...
 7. mi riprometto di non usare il "non". Devo cambiare pure il mio registro comunicativo
- le consegne sul lavoro di gruppo mi colgono impreparata non mi sento all'altezza
 - Mi sento più a mio agio quando abbasso la testa e il busto verso le gambe, come se volessi chiudermi nel mio guscio
 - il lavoro con il telo mi è piaciuto potevamo sentirci più affiatate in un progetto che oggettivamente era concretamente visibile. Mi sono sentita come se fossi l'altro.
 - I salti mi danno l'idea di raggiungere l'ideale che sta sicuramente in alto in tutti i sensi i giri a 360 ° mi fanno ricominciare da capo, annullando tutti gli sbagli commessi
 - le riflessioni mi fanno capire che in effetti trascuriamo troppo il corpo come modalità comunicativa.
 - Nel lavoro con il telo mi sono scambiata di posto, non so come sia successo, ma è stato positivo.

OTTAVO INCONTRO

1. Ho voglia di sperimentare di confrontarmi con le potenzialità delle altre so che sarà un incontro interessante le sfide mi piacciono sempre voglio superare le mie debolezze
 2. Le indicazioni di Rosaria mi guidano sulle cose da focalizzare. Io ne ho bisogno.
 3. Mi piacerebbe fare ancora attività con gli oggetti, ho apprezzato parecchio il telo e la palla sono positiva e disposta al cambiamento.
 4. le attività di oggi mi sono piaciute un sacco. Ho percepito maggiore complicità e divertimento. Ho già ideato alcune attività che farò fare sicuramente ai bambini. Passero l'estate a prendere nota, cercando le musiche adatte
 5. ascoltare le altre mi restituisce un po' ciò che mi mancava lo scopo di questo corso che comunque
- Ho voglia di sperimentare di confrontarmi
 - Le indicazioni di Rosaria mi guidano sulle cose da focalizzare. Io ne ho bisogno.
 - Mi piacerebbe fare ancora attività con gli oggetti, ho apprezzato parecchio il telo e la palla sono positiva e disposta al cambiamento.

cominciavo ad intuire: utilizzare il corpo e le sue espressioni come strumento educativo, in aggiunta alle strategie che già conosco. Ma non dimentico, purtroppo, il lato negativo: avrò la possibilità e la capacità di mettere in campo questa metodologia? Lo spero proprio

6. le attività che considerano più pregnanti sono quelle con telo, giocare con la palla facendola stare in equilibrio e passarla al compagno senza utilizzare le mani il gioco con le strisce di carta crespa

- Ho percepito maggiore complicità e divertimento.
- Ho già ideato alcune attività che farò fare sicuramente ai bambini. Passero l'estate a prendere nota, cercando le musiche adatte
-

G. C.

SESTO INCONTRO

1. penso che gli esercizi precedenti non sono stati efficaci perché li ho svolti in apnea senza svolgere una corretta respirazione
2. grazie alle pratiche di inspirazione ed espirazione sento di aver scaricato molte tensioni
3. in primis la respirazione e poi il movimento del corpo segmentato
4. efficace il contatto coi piedi con la terra
5. a volte durante la ricerca del contatto ho sentito sintonia ed energia che si trasmetteva
6. lavorare meglio sulla respirazione
7. rimanere scalzi per terra

- penso che gli esercizi precedenti non sono stati efficaci perché li ho svolti in apnea senza svolgere una corretta respirazione
- grazie alle pratiche di inspirazione ed espirazione sento di aver scaricato molte tensioni
- in primis la respirazione e poi il movimento del corpo segmentato
- efficace il contatto coi piedi con la terra

SETTIMO INCONTRO

1. prendo un caffè con la collega e ci si conosce un po'
2. lavoro di gruppo con lo sguardo e con i gesti
3. è servita a capire che oggettivamente ho maggiore difficoltà nell'espressione gestuale
4. sento il bisogno di comunicare il mio pensiero
5. spesso i nostri gesti esprimono altro di quello che volevamo trasmettere
6. continua a fare gli esercizi in apnea; l'utilizzo del telo coinvolti collettivamente in a volte, gesti collettivi e intenzionali.
7. Sento di dover lavorare sul linguaggio non verbale
8. il dialogo aperto è servito a conoscere in maniera più approfondita pensieri e paure delle colleghe.
9. In realtà ho apprezzato il dialogo condiviso mi sentivo a mio agio
10. OTTAVO INCONTRO
11. prendo un caffè con la collega conosco meglio il gruppo
12. oggi non voglio parlare di pensieri negativi

- lavoro di gruppo con lo sguardo e con i gesti
- è servita a capire che oggettivamente ho maggiore difficoltà nell'espressione gestuale
- sento il bisogno di comunicare il mio pensiero
- spesso i nostri gesti esprimono altro di quello che volevamo trasmettere
- continua a fare gli esercizi in apnea; l'utilizzo del telo coinvolti collettivamente in a volte, gesti collettivi e intenzionali.
- Sento di dover lavorare sul linguaggio non verbale
- il dialogo aperto è servito a conoscere in

<p>13. l'oggetto condiviso (telo) è riuscito a formare gruppo rispetto all'oggetto individuale</p> <p>14. l'utilizzo di nastri da utilizzare in gesti spontanei o strutturati</p> <p>15. la capacità di formare un gruppo la complicità il contatto sono competenze che richiedono tempo e conoscenza</p> <p>16. mi sento molto soddisfatta e contenta del risultato finale</p> <p>17. a farmi uscire dagli schemi della quotidianità e a farmi sentire più leggera</p> <p>18. la respirazione i gesti globali segmentati del corpo umano</p>	<p>maniera più approfondita pensieri e paure delle colleghe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • In realtà ho apprezzato il dialogo condiviso mi sentivo a mio agio • l'oggetto condiviso (telo) è riuscito a formare gruppo rispetto all'oggetto individuale • l'utilizzo di nastri da utilizzare in gesti spontanei e ho strutturati <ul style="list-style-type: none"> • la capacità di formare un gruppo la complicità il contatto sono competenze che richiedono tempo e conoscenza <ul style="list-style-type: none"> • a farmi uscire dagli schemi della quotidianità e a farmi sentire più leggera • la respirazione i gesti globali segmentati del corpo umano •
<p>G. G.</p> <p>SESTO INCONTRO</p> <p>Assente</p> <p>SETTIMO INCONTRO</p> <p>1. la formatrice ci invita a metterci in cerchio per rilassare le articolazioni le braccia gambe collo testa poi a muoverci in tutto lo spazio</p> <p>2. oggi ho cercato di ricercare complicità attraverso lo sguardo ma è difficile forse aprirsi verso l'altro</p> <p>3. in biblioteca, con il gruppo, esprimere le emozioni con lo sguardo cercare complicità</p> <p>4. le mie esperienze mi hanno bloccata esperienze negative</p> <p>5. durante i nostri esercizi rimaniamo sempre mantenendo le distanze gesti e movimenti di incontro e complicità con il gruppo</p> <p>OTTAVO INCONTRO</p> <p>6. in biblioteca con un gruppo di colleghe rilassamento muscolare</p>	<ul style="list-style-type: none"> • la formatrice ci invita a metterci in cerchio per rilassare le articolazioni le braccia gambe collo testa poi a muoverci in tutto lo spazio • oggi ho cercato di ricercare complicità attraverso lo sguardo ma è difficile forse aprirsi verso l'altro • esprimere le emozioni con lo sguardo cercare complicità • le mie esperienze mi hanno bloccata esperienze negative • durante i nostri esercizi rimaniamo sempre mantenendo le distanze gesti e movimenti di incontro e complicità con il gruppo • ho notato che io rimanevo ai margini infatti la formatrice mi ha detto di entrare dentro

7. dopo un rilassamento muscolare ognuno ha preso un attrezzo, io ho preso la palla cercando di prendere confidenza con l'oggetto
8. ho notato che io rimanevo ai margini infatti la formatrice mi ha detto di entrare dentro al cerchio oppure sotto il telo. Questa osservazione della formatrice mi ha fatto pensare al mio modo di avvicinarmi. poi abbiamo preso tutti dei nastri di carta e cercavamo di mantenere il contatto visivo mentre ci muovevamo creando intrecci ed incontri che mi hanno che mi fanno pensare ai contrasti che ci sono nella vita ma comunque sempre riuscivano aiutare dolci a risolvere, quindi aiuto e complicità.
9. dopo in cerchio abbiamo espresso un'opinione sul corso: io ho detto che all'inizio mi sentivo un bruco dentro un bozzolo oggi alla fine del corso una farfalla .
10. la performance è stata una messa in pratica di ciò che in questi giorni abbiamo fatto certo che ancora siamo agli inizi ma già è un bello stimolo per ricercare progettare realizzare un progetto insieme

al cerchio oppure sotto il telo. Questa osservazione della formatrice mi ha fatto pensare dal mio modo di avvicinarmi punto poi abbiamo preso tutti dei nastri di carta e cercavamo di mantenere il contatto visivo mentre ci muovevamo creando intrecci ed incontri che mi hanno che mi fanno pensare ai contrasti che ci sono nella vita ma comunque sempre riuscivano aiutare dolci a risolvere, quindi aiuto e complicità.

- dopo in cerchio abbiamo espresso un'opinione sul corso: io ho detto che all'inizio mi sentivo un bruco dentro un bozzolo oggi alla fine del corso una farfalla .
- la performance è stata una messa in pratica di ciò che in questi giorni abbiamo fatto certo che ancora siamo agli inizi ma già è un bello stimolo per ricercare progettare realizzare un progetto insieme

C.G.

SESTO INCONTRO

1. oggi mi sono sentita particolarmente impacciata e lontana dal gruppo
2. durante l'attività ho notato questa difficoltà da parte di tutti anche i movimenti durante la respirazione non sono stati sempre liberatori
3. ho provato leggerezza solo quando eravamo in piedi le altre posizioni troppo scomode a causa del dolore alla schiena
4. l'attività di oggi mi ha lasciato poco perché non sono riuscita a trovare un punto d'incontro con le colleghe, mi sono sentita sola e forse anche io non sono stata accogliente

- oggi mi sono sentita particolarmente impacciata e lontana dal gruppo
- durante l'attività ho notato questa difficoltà da parte di tutti anche i movimenti durante la respirazione non sono stati sempre liberatori
- ho provato leggerezza solo quando eravamo in piedi le altre posizioni troppo scomode a causa del dolore alla schiena

SETTIMO E OTTAVO INCONTRO

Assente

- l'attività di oggi mi ha lasciato poco perché non sono riuscita a trovare un punto d'incontro con le colleghe, mi sono sentita sola e forse anche io non sono stata accogliente

CODIFICA FOCALIZZATA - SULLE NOTE TEORICHE (catturare idee e ricordare questioni rilevanti da investigare- formulare nuove ipotesi)

PARTECIPANTI	CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI LAVORO SUL GRUPPO	DOMANDE DI RICERCA EMERSA
A.D.	<p>SELEZIONE TESTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Attività di gruppo vuol dire toccarsi anche solo con lo sguardo • <u>confrontarsi creare armonia, fiducia, ma questa relazione</u> fatta anche solo di gesti o di sensazioni che vuoi trasmettere agli altri non è facile da instaurare • incontrare l'altro non è sempre facile • tendiamo per natura ad individualizzare i nostri comportamenti i gesti • frequentando questo corso con i commenti, le critiche degli altri ma soprattutto <u>facendomi coinvolgere dalle loro paure emozioni gioie ho capito che è più bello abbandonarsi agli altri che a se stesso.</u> 	<p>In questa seconda parte dell'esperienza di laboratorio, le insegnanti percepiscono uno stato di incertezza e perplessità nel praticare gli esercizi di espressione corporea in coppia e in gruppo? Quali sono le loro insicurezze? Come reagisce il loro corpo? Vengono formulate nuove ipotesi per istaurare un contatto con l'altro?</p>
M.S	<ul style="list-style-type: none"> • non riesco a concentrarmi voglio avere il controllo della situazione • <u>sono concentrata solo su di me i movimenti che facevo in gruppo non erano spontanei né liberi ma controllati</u> • <u>con le colleghe mi focalizzo sulla mia incapacità di collaborare</u> • Il creare o inventare movimenti diversi dalle altre è stato faticoso • con le colleghe parliamo più liberamente anche su noi stesse • nell'ultima parte del corso ci organizziamo per creare una performance finale tutte collaboriamo ognuna inventa un movimento nessuna e una leader 	

M.D

- le consegne sul lavoro di gruppo mi colgono impreparata non mi sento all'altezza
- Ho voglia di sperimentare di confrontarmi

G.C.

- penso che gli esercizi precedenti non sono stati efficaci perché li ho svolti in apnea senza svolgere una corretta respirazione
- lavoro di gruppo con lo sguardo e con i gesti è servita a capire che oggettivamente ho maggiore difficoltà nell'espressione gestuale
- il dialogo aperto è servito a conoscere in maniera più approfondita pensieri e paure delle colleghe.
- In realtà ho apprezzato il dialogo condiviso mi sentivo a mio agio

G.G

- esprimere le emozioni con lo sguardo cercare complicità, le mie esperienze mi hanno bloccata esperienze negative
- durante i nostri esercizi rimaniamo sempre mantenendo le distanze gesti e movimenti di incontro e complicità con il gruppo

C.G.

- oggi mi sono sentita particolarmente impacciata e lontana dal gruppo

DOMANDA DI RICERCA EMERSA	Etichette	CATEGORIA
<p>In questa seconda parte dell'esperienza di laboratorio, le insegnanti percepiscono uno stato di incertezza e perplessità nel praticare gli esercizi di espressione corporea in coppia e in gruppo? Quali sono le loro insicurezze? Come reagisce il loro corpo? Vengono formulate nuove ipotesi per istaurare un contatto con l'altro?</p>		

<ul style="list-style-type: none"> • confrontarsi <u>creare armonia, fiducia</u>, ma questa relazione <u>non è facile da instaurare</u> • incontrare l'altro <u>non è sempre facile</u> • voglio <u>avere il controllo</u> della situazione • <u>sono concentrata solo su di me</u> • le consegne sul lavoro di gruppo mi colgono impreparata <u>non mi sento all'altezza</u> • durante i nostri esercizi rimaniamo sempre <u>mantenendo le distanze</u> gesti e movimenti di incontro e complicità con il gruppo • oggi mi sono sentita particolarmente impacciata e <u>lontana dal gruppo</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenere le distanze • Paura del confronto • Non sentirsi all'altezza della situazione • Rifugiarsi in sé stesse come via di fuga al confronto • <u>esse incapaci di collaborare</u> • non riesco ad esprimere le mie sensazioni mi sento bloccata 	PAURA DI METTERSI IN DISCUSSIONE
<ul style="list-style-type: none"> • tendiamo per natura ad individualizzare i nostri comportamenti, i gesti • toccarsi anche solo con lo sguardo • penso che gli esercizi precedenti non sono stati efficaci perché li ho svolti in apnea senza svolgere una corretta respirazione • esprimere le emozioni con lo sguardo cercare complicità, le mie esperienze mi hanno bloccata esperienze negative • lavoro di gruppo con lo sguardo e con i gesti è servita a capire che oggettivamente ho maggiore <u>difficoltà nell'espressione gestuale</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendere le distanze dagli altri con la lontananza fisica e mentale • Sguardo assente • Affanno nella respirazione • difficoltà nell'espressione gestuale 	<u>MANCANZA DI UN GESTO DI ACCOGLIENZA</u>
<ul style="list-style-type: none"> • frequentando questo corso con i commenti, le critiche degli altri ma soprattutto facendomi coinvolgere dalle loro paure emozioni gioie ho capito che <u>è più bello abbandonarsi agli altri che a se stesso.</u> • <u>il dialogo aperto</u> è servito a conoscere in maniera più approfondita pensieri e paure delle colleghe • <u>con le colleghe mi focalizzo sulla mia incapacità di collaborare</u> • con le colleghe parliamo più liberamente anche su noi stesse • nell'ultima parte del corso ci organizziamo per <u>creare una performance finale tutte collaboriamo</u> ognuna inventa un movimento <u>nessuna è una leader</u> • Ho voglia di sperimentare di confrontarmi • In realtà ho apprezzato il dialogo condiviso mi sentivo a mio agio 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>è più bello abbandonarsi agli altri che a se stesso.</u> • <u>il dialogo aperto</u> • <u>attraverso il dialogo aperto si giunge alla consapevolezza di esse incapaci di collaborare</u> • parliamo più liberamente • dialogo condiviso • 	DISPONIBILITA' ALL'ASCOLTO E AL DIALOGO

LAVORO SUL GRUPPO - CODIFICA FOCALIZZATA SULLE NOTE METODOLOGICHE

<i>PARTECIPANTI</i>	<i>SELEZIONE TESTO</i>	<i>DOMANDA DI RICERCA EMERSA</i>
---------------------	------------------------	----------------------------------

M.S.

- Il gioco con il telo è stato divertente anche perché siamo riusciti a creare un po' di complicità
- esprimere le mie emozioni insieme alle mie colleghe è stato più semplice di quanto pensassi
- se riuscissi a pensare meno a quello che potrebbero pensare gli altri di me forse sarei più libera
- questo corso è riuscito a far emergere la mia personalità e nessuno mi ha giudicata
- i nostri movimenti erano fluidi alla fine abbiamo inventato dei movimenti spontanei che tutte noi seguiamo
- Accettata

Le insegnanti riescono a superare le prime difficoltà incontrate nel passaggio dal lavoro individuale a quello di coppia e poi in gruppo? Hanno individuato la situazione problematica nel lavoro di gruppo? Come reagiscono alle pratiche in gruppo? Riflettono su eventuali trasposizioni delle attività teatrali nella professione o nella vita?

<p><i>M.D.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • il lavoro con il telo mi è piaciuto potevamo <u>sentirci più affiatate</u> in un progetto che oggettivamente era concretamente visibile. Mi sono sentita <u>come se fossi l'altro</u>. • Le indicazioni di Rosaria mi guidano sulle cose da focalizzare. Io ne ho bisogno. • <u>Ho già ideato alcune attività che farò fare sicuramente ai bambini. Passero l'estate a prendere nota, cercando le musiche adatte</u> 	
<p><i>G.C.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • grazie alle pratiche di inspirazione ed espirazione sento di aver scaricato molte tensioni • sento il bisogno di comunicare il mio pensiero • <u>spesso i nostri gesti esprimono altro di quello che volevamo trasmettere</u> • la respirazione i gesti globali segmentati del corpo umano • 	
<p><i>G. G.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • la formatrice ci invita a metterci in cerchio per rilassare le articolazioni le braccia gambe collo testa poi a muoverci in tutto lo spazio • ho notato che io rimanevo ai margini infatti la formatrice mi ha detto di entrare dentro al cerchio oppure sotto il telo. Questa osservazione della formatrice mi ha fatto pensare al mio modo di avvicinarmi. Poi abbiamo preso tutti dei nastri di carta e cercavamo di mantenere il contatto visivo mentre ci muovevamo creando intrecci ed incontri che mi fanno pensare ai contrasti che ci sono nella vita ma comunque sempre riuscivano aiutare dolci a risolvere, quindi aiuto e complicità. 	<ul style="list-style-type: none"> •
<p><i>C. G.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • durante l'attività ho notato questa difficoltà da parte di tutti anche i movimenti durante la respirazione non sono stati sempre liberatori • ho provato leggerezza solo quando eravamo in piedi le altre posizioni troppo scomode a causa del dolore alla schiena 	<ul style="list-style-type: none"> •

<p><i>DOMANDA DI RICERCA EMERSA</i></p> <p><i>Le inseganti riescono a superare le prime difficoltà incontrate nel passaggio dal lavoro individuale a quello di coppia e poi in gruppo? Hanno individuato la situazione problematica nel lavoro di gruppo? Come reagiscono alle pratiche in gruppo? Riflettono su eventuali trasposizioni delle attività teatrali nella professione o nella vita?</i></p>	<p><i>ETICHETTE</i></p>	<p><i>CATEGORIE</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>il lavoro con il telo mi è piaciuto potevamo <u>sentirci più affiatate</u> in un progetto che oggettivamente era concretamente visibile.</i> • <i>seno il bisogno di <u>comunicare il mio pensiero</u></i> • <i>Mi sono sentita <u>come se fossi l'altro.</u></i> • <i>aiuto e complicità</i> • <i><u>Questa osservazione della formatrice mi ha fatto pensare al mio modo di avvicinarmi.</u></i> • <i>Le indicazioni di Rosaria mi guidano sulle cose da focalizzare. Io ne ho bisogno.</i> • <i>abbiamo preso tutti dei nastri di carta e cercavamo di mantenere il contatto visivo mentre <u>ci muovevamo creando intrecci ed incontri che mi fanno pensare ai contrasti che ci sono nella vita ma comunque sempre riuscivano a risolvere, quindi aiuto e complicità.</u></i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>sentirci più affiatate</u> • bisogno di comunicare • <u>come se fossi l'altro</u> • comunicare il mio pensiero • dal confronto costruttivo alla riflessione • desiderio di costruire un percorso comune 	<p>PASSAGGIO DALL'ASCOLTO AL CONFRONTO APERTO</p> <p>DALLA RIFLESSIONE PERSONALE ALLA COSTRUZIONE DI UN PERCORSO CONDIVISO</p> <p>ATTEGGIAMENTO DI RITROVATO SPIRITO COLLABORATIVO</p> <p>DESIDERIO DI TROVARE INSIEME UNA SOLUZIONE ALLA SITUAZIONE PROBLEMATICATA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i><u>spesso i nostri gesti esprimono altro di quello che volevamo trasmettere</u></i> • <i>ho notato che io <u>rimanevo ai margini</u> infatti la formatrice mi ha detto di entrare dentro al cerchio oppure sotto il telo.</i> • <i>durante l'attività ho notato questa difficoltà da parte di tutti anche i movimenti durante la respirazione non sono stati sempre liberatori</i> • <i>ho provato leggerezza solo quando eravamo in piedi le altre posizioni troppo scomode a causa del dolore alla schiena</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>spesso i nostri gesti esprimono altro di quello che volevamo trasmettere</u> • rimanevo ai margini 	

<ul style="list-style-type: none"> • <i>ho notato che io rimanevo ai margini</i> • <i>grazie alle pratiche di inspirazione ed espirazione sento di aver scaricato molte tensioni</i> • <i>la respirazione i gesti globali segmentati del corpo umano</i> • <i>la formatrice ci invita a metterci in cerchio per rilassare le articolazioni le braccia gambe collo testa poi a muoverci in tutto lo spazio</i> • <i>abbiamo preso tutti dei nastri di carta e cercavamo di mantenere il contatto visivo mentre ci muovevamo creando intrecci ed incontri che mi fanno pensare ai contrasti che ci sono nella vita ma comunque sempre riuscivano a risolvere, quindi aiuto e complicità.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Scaricare le tensioni con le pratiche di respirazione • cercavamo di mantenere il contatto visivo 	<p>Il corpo richiede un cambiamento dalla rigidità al rilassamento</p> <p>Il primo accenno di contatto con lo sguardo</p>

LAVORO SUL GRUPPO - CODIFICA FOCALIZZATA SULLE NOTE PROGETTUALI

<i>PARTECIPANTI</i>	<i>SELEZIONE TESTO</i>	<i>DOMANDA DI RICERCA EMERSA</i>
<i>A.D.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • oggi nessun gesto mi ha fatto sentire libera • quando abbiamo utilizzato attrezzi da noi scelti per <u>ricercare il contatto la collaborazione</u> mi sono sentita più libera nei movimenti, più coinvolta da quello che provavo e più disposta a farmi coinvolgere dalle emozioni • questo distacco si può accorciare utilizzando strumenti semplici come cerchi nastri di carta o il telo creando complicità condivisione impariamo a divertirci insieme agli altri a <u>creare insieme senza competitività e diffidenza</u> 	<p>Nel lavoro di gruppo si possono rintracciare operazioni di ricerca per formulare ipotesi che potrebbero risolvere le difficoltà rintracciate nel lavoro condiviso?</p>

M.S.

- non riuscivo a vincere la diffidenza nei confronti delle colleghe
- nella danza molti di noi avevano paura di toccare o invadere lo spazio altrui

- la riflessione in cerchio c'è servita per esprimere liberamente le nostre emozioni, il dialogo scaturito dopo l'attività con il corpo in cui noi volevamo esprimere complicità ci siamo rese conto che sembravamo sfidarci.
- movimenti intrecciati usando il nastro finalmente ci ha dato la possibilità di cercarci di collaborare insieme

<p>M.D.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • I salti mi danno l'idea di raggiungere l'ideale che sta sicuramente in alto in tutti i sensi <u>i giri a 360 ° mi fanno ricominciare da capo, annullando tutti gli sbagli commessi</u> • <u>Nel lavoro con il telo mi sono scambiata di posto, non so come sia successo, ma è stato positivo.</u> • <u>Farò questa attività con i bambini. Voglio che imparino che tutti possiamo stare al posto di...</u> • <u>Mi piacerebbe fare ancora attività con gli oggetti, ho apprezzato parecchio il telo e la palla sono positiva e disposta al cambiamento.</u> 	
<p>G. C.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • in primis la respirazione e poi il movimento del corpo segmentato • efficace il contatto coi piedi con la terra • continua a fare gli esercizi in apnea; l'utilizzo del telo coinvolti collettivamente , gesti collettivi e intenzionali. • <u>l'oggetto condiviso (telo) è riuscito a formare gruppo rispetto all'oggetto individuale</u> • l'utilizzo di nastri da utilizzare in gesti spontanei o strutturati • <u>a farmi uscire dagli schemi della quotidianità e a farmi sentire più leggera</u> 	
<p>G. G.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>la performance è stata una messa in pratica di ciò che in questi giorni abbiamo fatto certo che ancora siamo agli inizi ma già è un bello stimolo per ricercare progettare realizzare un progetto insieme</u> 	
<p>C.G.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • l'attività di oggi mi ha lasciato poco perché non sono riuscita a trovare un punto d'incontro con le colleghe, <u>mi sono sentita sola</u> 	

<ul style="list-style-type: none"> • <u>impariamo a divertirci insieme agli altri a creare insieme senza competitività e diffidenza</u> • <u>il dialogo scaturito dopo l'attività con il corpo in cui noi volevamo esprimere complicità ci siamo rese conto che sembravamo sfidarci.</u> • <u>la riflessione in cerchio c'è servita per esprimere liberamente le nostre emozioni</u> • <u>l'oggetto condiviso (telo) è riuscito a formare gruppo rispetto all'oggetto individuale</u> • <u>Mi piacerebbe fare ancora attività con gli oggetti, ho apprezzato parecchio il telo e la palla sono positiva e disposta al cambiamento.</u> • <u>a farmi uscire dagli schemi della quotidianità e a farmi sentire più leggera</u> • <u>la performance è stata una messa in pratica di ciò che in questi giorni abbiamo fatto certo che ancora siamo agli inizi ma già è un bello stimolo per ricercare progettare realizzare un progetto insieme</u> • <u>movimenti intrecciati usando il nastro finalmente ci ha dato la possibilità di cercarci di collaborare insieme</u> • <u>la respirazione e poi il movimento del corpo segmentato</u> • <u>efficace il contatto coi piedi con la terra</u> 	<p>Riflessione che porta al ribaltamento dalla pratica teatrale alla ricerca educativa</p>	<p>CONDIVIDERE PROGETTI</p>
---	--	-----------------------------

- *continuo a fare gli esercizi in apnea; l'utilizzo del telo coinvolti collettivamente , gesti collettivi e intenzionali*

Coordinare un attività senza il prevalere di un leader

ma cercando in modo propositivo una strategia condivisa

--	--	--

LAVORO SUL GRUPPO - CODIFICA FOCALIZZATA SULLE NOTE CRITICHE

<p>A.D.</p>	<ul style="list-style-type: none">• tendenzialmente ognuno di noi tende a chiudersi ad isolarsi nel proprio io nel proprio individualismo.• quando c'è stato chiesto di incontrare l'altro anche con semplici gesti o attraverso lo sguardo io ho provato fastidio e una forte sensazione di distacco ma ho capito che non dipendeva dagli altri ma da me stessa non riuscivo ad essere spontanea. <p>Valutano le ipotesi e compiono una presa di decisione su come agire NEL LAVORO DI GRUPPO ?</p> <ul style="list-style-type: none">••
-------------	---

M.S.

- L'attività di guardarsi e cercarsi con lo sguardo ha messo di nuovo in luce la nostra incapacità di esprimere le nostre sensazioni con il corpo
- scambiarsi l'attrezzo dividerlo e stato un momento divertente e spensierato

M.D.

- Mi sento più a mio agio quando abbasso la testa e il busto verso le gambe, come se volessi chiudermi nel mio guscio
- le riflessioni mi fanno capire che in effetti trascuriamo troppo il corpo come modalità comunicativa.
- Ho percepito maggiore complicità e divertimento.

G. C.

- Sento di dover lavorare sul linguaggio non verbale
- la capacità di formare un gruppo la complicità il contatto sono competenze che richiedono tempo e conoscenza

G.G.

- oggi ho cercato di ricercare complicità attraverso lo sguardo ma è difficile forse aprirsi verso l'altro
- dopo in cerchio abbiamo espresso un'opinione sul corso: io ho detto che all'inizio mi sentivo un bruco dentro un bozzolo oggi alla fine del corso una farfalla .

C.G.

Domanda di ricerca emersa	ETICHETTE	CATEGORIE
Valutano le ipotesi e compiono una presa di decisione su come agire NEL LAVORO DI GRUPPO?		
<ul style="list-style-type: none">• tendenzialmente ognuno di noi tende a <u>chiudersi ad isolarsi nel proprio individualismo.</u>• quando c'è stato chiesto di incontrare l'altro anche con semplici gesti o attraverso lo sguardo io ho provato <u>fastidio</u>	<u>Consapevolezza di avere difficoltà nell'incontrare l'altro</u> <u>Voler lavorare su sé stesse</u>	<u>difficoltà nell'incontrare l'altro</u> <u>lavorare su sé stesse</u>

<ul style="list-style-type: none"> • Ho percepito maggiore complicità e divertimento • <u>Sento di dover lavorare sul linguaggio non verbale</u> • oggi ho cercato di ricercare complicità attraverso lo sguardo ma è <u>difficile forse aprirsi verso l'altro</u> • e <u>una forte sensazione di distacco ma ho capito che non dipendeva dagli altri ma da me stessa</u> non riuscivo ad essere spontanea • L'attività di guardarsi e cercarsi con lo sguardo ha messo di nuovo in luce la nostra <u>incapacità di esprimere le nostre sensazioni con il corpo</u> • Mi sento più a mio agio <u>quando abbasso la testa e il busto verso le gambe, come se volessi chiudermi nel mio guscio</u> • <u>la capacità di formare un gruppo la complicità il contatto sono competenze che richiedono tempo e conoscenza</u> • le riflessioni mi fanno capire che in effetti <u>trascuriamo troppo il corpo come modalità comunicativa.</u> • scambiarsi l'attrezzo dividerlo e stato un momento divertente e spensierato • le riflessioni mi fanno capire che in effetti <u>trascuriamo troppo il corpo come modalità comunicativa.</u> • dopo in cerchio abbiamo espresso un'opinione sul corso: io ho detto che all'inizio <u>mi sentivo un bruco dentro un bozzolo oggi alla fine del corso una farfalla .</u> 	<p>una forte sensazione di distacco ma ho capito che non dipendeva dagli altri ma da me stessa</p> <p><u>incapacità di esprimere le nostre sensazioni con il corpo</u></p> <p><u>chiudermi nel mio guscio</u></p> <p><u>tempo e conoscenza</u></p>	<p><u>Conseguenze che derivano dal proprio modo di comportarsi</u></p> <p><u>Riflessione sul corpo in quanto trascurato come canale comunicativo</u></p>
---	--	--

	<p><u>trascuriamo troppo il corpo come modalità comunicativa.</u></p> <p>scambiarci l'attrezzo condividerlo</p> <p>mi sentivo un bruco dentro un bozzolo oggi alla fine del corso una farfalla</p>	<p>Cambiamenti percepiti seppur minimi</p>
--	--	--

DOMANDA DI RICERCA EMERSA	DOMANDA DI RICERCA EMERSA	DOMANDA DI RICERCA EMERSA	DOMANDA DI RICERCA EMERSA
---------------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------

<p>In questa seconda parte dell'esperienza di laboratorio, le insegnanti percepiscono uno stato di incertezza e perplessità nel praticare gli esercizi di espressione corporea in coppia e in gruppo? Quali sono le loro insicurezze? Come reagisce il loro corpo? Vengono formulate nuove ipotesi per instaurare un contatto con l'altro?</p>	<p>Le insegnanti riescono a superare le prime difficoltà incontrate nel passaggio dal lavoro individuale a quello di coppia e poi in gruppo? Hanno individuato la situazione problematica nel lavoro di gruppo? Come reagiscono alle pratiche in gruppo? Riflettono su eventuali trasposizioni delle attività teatrali nella professione o nella vita?</p>	<p>Nel lavoro di gruppo si possono rintracciare operazioni di ricerca per formulare ipotesi che potrebbero risolvere le difficoltà rintracciate nel lavoro condiviso?</p>	<p>Valutano le ipotesi e compiono una presa di decisione su come agire nel lavoro di gruppo?</p>
<p>CATEGORIE</p>	<p>CATEGORIE</p>	<p>CATEGORIE</p>	<p>CATEGORIE</p>
<p>PAURA DI METTERSI IN DISCUSSIONE RIFLESSIONE SUI BISOGNI FORMATIVI PERSONALI</p>	<p>DESIDERIO DI TROVARE INSIEME UNA SOLUZIONE ALLA SITUAZIONE PROBLEMATICAMENTE</p>	<p>RIFLESSIONE SUI BISOGNI FORMATIVI PROFESSIONALI IL LAVORO IN TEAM</p>	<p>DIFFICOLTÀ NELL'INCONTRARE L'ALTRO CONSEGUENZA CHE DERIVA DAL PROPRIO MODO DI COMPORTARSI</p>
<p>PASSAGGIO DALLA RIFLESSIONE PERSONALE ALLA COSTRUZIONE DI UN PERCORSO FORMATIVO CONDIVISO</p>	<p>PASSAGGIO DALL'ASCOLTO AL CONFRONTO APERTO SENZA PREGIUDIZIO</p>	<p>CONDIVIDERE PROGETTI</p>	<p>ATTEGGIAMENTO DI RITROVATO SPIRITO COLLABORATIVO</p>
<p><u>MANCANZA DI UN GESTO DI ACCOGLIENZA</u></p>	<p>IL CORPO RICHIEDE UN CAMBIAMENTO GRADUALE: DALLA RIGIDITÀ AL RILASSAMENTO</p>	<p>IL PRIMO ACCENNO DI CONTATTO CON LO SGUARDO</p>	<p><u>RIFLESSIONE SUL CORPO IN QUANTO TRASCURATO COME CANALE COMUNICATIVO</u></p>
<p>LAVORARE SU SÉ STESSO</p>	<p>SUPERARE IL CONCETTO DELLA PREVALENZA, IL</p>	<p>CONSAPEVOLEZZA DI INIZIARE UN NUOVO</p>	<p>CAMBIAMENTI PERCEPITI SEPPUR MINIMI NELLA</p>

	DOMINIO DELLA CLASSE	PERCORSO FORMATIVO	DISPONIBILITA' ALL'ASCOLTO E AL DIALOGO
--	----------------------	--------------------	---

RIEPILOGO CATEGORIE

Suddivisione delle categorie in relazione alle fasi di lavoro del secondo modulo			
Prima fase-lavoro individuale- passaggio al lavoro in coppia- primi tre giorni di laboratorio			
LAVORO INDIVIDUALE			
CATEGORIE	CATEGORIE	CATEGORIA	CATEGORIA
PAURA DEI CAMBIAMENTI	CURA NELL'ANALIZZARE I DETTAGLI DELL'AZIONE	PROCEDURE DI AUTO-OSSERVAZIONE E DI OSSERVAZIONE VERSO L'ALTRO	IPOTESI PER AGIRE: ASSENZA DI GIUDIZIO SU SÉ STESSI E NUOVE SFIDE PROFESSIONALI
RITROVARE LA PROPRIA PRE-ESPRESSIVITA'	SUPERARE LE DIFFICOLTA' ATTRAVERSO LA CONCENTRAZIONE SUL " QUI E ORA" E CREANDO UN CLIMA DI LAVORO POSITIVO	PASSARE DALL'OSSERVAZIONE AL PROGETTO	ASCOLTARE GLI ALTRI E IL BISOGNO DI ESSERE ASCOLTATI
RILEVAZIONE DEGLI ATTEGGIAMENTI INIZIALI DEL CORPO	STRATEGIE ADOTTATE MONITORARE L'ATTEGGIAMENTO DEL PROPRIO CORPO	RIFLESSIONI IN AZIONE: RIBALTAMENTO DAL PIANO PERSONALE A QUELLO PROFESSIONALE	L'IMPORTANZA DELLE EMOZIONI
NUOVE IPOTESI E RIFLESSIONI: REAGIRE CON RITROVATA FIDUCIA IN SE'	ESAME ACCURATO DELLA SITUAZIONE PROBLEMATICAMENTE: RIGIDA' DI PENSIERO ED AZIONE SIA A LIVELLO PERSONALE	RICERCA DI UNA MODALITÀ DI AUTO-OSSERVAZIONE E AUTORIFLESSIONE SULLE PROPRIE AZIONI	RIFLETTERE SULLE MODALITA' DI INCONTRO

STESSI E NEGLI ALTRI	SIA NEL LAVORO DI COPPIA		
Suddivisione delle categorie in relazione alle fasi di lavoro del secondo modulo seconda –terza fase-dal lavoro in coppia al lavoro in gruppo con il gruppo-ultimi tre giorni di laboratorio			
LAVORO IN GRUPPO CON IL GRUPPO			
CATEGORIE	CATEGORIE	CATEGORIE	CATEGORIE
PAURA DI METTERSI IN DISCUSSIONE AUTO-RIFLESSIONE SUI BISOGNI FORMATIVI PERSONALI	DESIDERIO DI TROVARE INSIEME UNA SOLUZIONE ALLA SITUAZIONE PROBLEMATIC	RIFLESSIONE SUI BISOGNI FORMATIVI PROFESSIONALI SUL LAVORO IN TEAM	DIFFICOLTÀ NELL'INCONTRARE L'ALTRO CONSEGUENZA CHE POTREBBE DERIVARE DAL PROPRIO MODO DI COMPORTARSI
PASSAGGIO DALLA RIFLESSIONE PERSONALE ALLA COSTRUZIONE DI UN PERCORSO FORMATIVO CONDIVISO	PASSAGGIO DALL'ASCOLTO AL CONFRONTO APERTO SENZA PREGIUDIZIO	CONDIVIDERE PROGETTI	ATTEGGIAMENTO DI RITROVATO SPIRITO COLLABORATIVO
<u>MANCANZA DI UN GESTO DI ACCOGLIENZA</u>	IL CORPO RICHIEDE UN CAMBIAMENTO GRADUALE: DALLA RIGIDITÀ AL RILASSAMENTO	IL PRIMO ACCENNO DI CONTATTO CON LO SGUARDO	<u>RIFLESSIONE SUL CORPO IN QUANTO TRASCURATO COME CANALE COMUNICATIVO</u>
LAVORARE SU SÉ STESS	SUPERARE IL CONCETTO DELLA PREVALENZA, IL	CONSAPEVOLEZZA DI INIZIARE UN NUOVO PERCORSO FORMATIVO	CAMBIAMENTI PERCEPITI SEPPUR MINIMI NELLA DISPONIBILITÀ

	DOMINIO DELLA CLASSE		ALL'ASCOLTO E AL DIALOGO
--	----------------------	--	--------------------------

INTERROGARE LE CATEGORIE EMERSE DAL MODULO II SUL LAVORO INDIVIDUALE ASSUMENDO

COME CODICI LE 4 MACRO-CATEGORIE SUL BILANCIO DEI BISOGNI FORMATIVI INIZIALI E SUDDIVIDENDOLE IN AMBITO PERSONALE E AMBITO PROFESSIONALE

	CATEGORIE LAVORO INDIVIDUALE	
BISOGNI FORMATIVI INIZIALI	AMBITO PERSONALE	AMBITO PROFESSIONALE
<p>Dubbi e perplessità</p> <ul style="list-style-type: none"> • ESPRIMERE DEBOLEZZE • FARSI CAPIRE <p>Reagire e ipotizzare soluzioni</p> <ul style="list-style-type: none"> • IL CORPO POTENZA COMUNICATIVA • ESPRIMERE EMOZIONI • L'EFFICACIA DELLO SGUARDO E DEL GESTO NELLA COMUNICAZIONE • LE EMOZIONI INFLUENZANO IL NOSTRO RENDIMENTO IN BENE O NEL MALE <p>Progettare un intervento</p> <ul style="list-style-type: none"> • IMPORTANZA DEL CORPO • LA FORZA NELLA MOTIVAZIONE • CLIMA SERENO • CONFRONTO COSTRUTTIVO • CONCENTRARSI SUL PRESENTE <ul style="list-style-type: none"> • LE PAROLE NON BASTANO • CORPO COME UNO STRUMENTO DI COMUNICAZIONE • CERCARE MODI PER RACCONTARE ESPERIENZE DI VITA • IL CORPO COMUNICA • AIUTARE GLI ALLIEVI AD APPREZZARE LE ATTIVITA' ESPRESSIVE • COMINCIARE A PORSI DOMANDE <p>Valutare le potenzialità e le criticità di un intervento</p> <ul style="list-style-type: none"> • CURIOSITÀ VERSO LE PRATICHE ESPRESSIVE PER IL CORPO • NUOVA VISIONE • DARE IMPORTANZA ALLE OCCASIONI DI INCONTRO 	<p>PAURA DEI CAMBIAMENTI</p> <p>CURA NELL'ANALIZZARE I DETTAGLI DELL'AZIONE</p>	<p>PROCEDURE DI AUTO-OSSERVAZIONE E DI OSSERVAZIONE VERSO L'ALTRO</p> <p>IPOTESI PER AGIRE: ASSENZA DI GIUDIZIO SU SÉ STESSI E NUOVE SFIDE PROFESSIONALI</p>
	<p>RITROVARE LA PROPRIA PRE-ESPRESSIVITA'</p> <p>ASCOLTARE GLI ALTRI E IL BISOGNO DI ESSERE ASCOLTATI</p>	<p>SUPERARE LE DIFFICOLTA' ATTRAVERSO LA CONCENTRAZIONE SUL " QUI E ORA" E CREANDO UN CLIMA DI LAVORO POSITIVO</p> <p>DALL'OSSERVAZIONE AL PROGETTO</p>
	<p>RILEVAZIONE DEGLI ATTEGGIAMENTI INIZIALI DEL CORPO</p> <p>STRATEGIE ADOTTATE:</p>	<p>RIFLESSIONI IN AZIONE: RIBALTAMENTO DAL PIANO PERSONALE A QUELLO PROFESSIONALE</p> <p>L'IMPORTANZA DELLE EMOZIONI</p>

	MONITORARE L'ATTEGGIAMENTO DEL PROPRIO CORPO	
	<p>NUOVE IPOTESI E RIFLESSIONI: REAGIRE CON RITROVATA FIDUCIA IN SE' STESSI E NEGLI ALTRI</p> <p>ESAME ACCURATO DELLA SITUAZIONE PROBLEMatica: RIGIDA' DI PENSIERO ED AZIONE SIA A LIVELLO PERSONALE SIA NEL LAVORO DI COPPIA</p> <p>RICERCA DI UNA MODALITÀ DI AUTO-OSSERVAZIONE E AUTO-RIFLESSIONE SULLE PROPRIE AZIONI</p>	<p>RIFLETTERE SULLE MODALITA'</p> <p>DI INCONTRO</p>
	LEXICOOL ANALIZZATORE DI TESTI E CONTATORE PAROLE	LEXICOOL ANALIZZATORE DI TESTI E CONTATORE PAROLE
	<p>Analisi</p> <p>Frase: 1 Paragrafi: 5 Parole: 79 Caratteri (spazi inclusi): 571 Caratteri (spazi esclusi): 493</p> <p>Parole per frase: 79 Caratteri per parola: 6,24</p>	<p>Analisi</p> <p>Frase: 1 Paragrafi: 3 Parole: 62 Caratteri (spazi inclusi): 427 Caratteri (spazi esclusi): 366</p> <p>Parole per frase: 62 Caratteri per parola: 5,9</p>
	RIPETIZIONE DI SINGOLE PAROLE	RIPETIZIONE DI SINGOLE PAROLE
	AZIONE CORPO	OSSERVAZIONE

INTERROGARE LE CATEGORIE EMERSE DAL MODULOII SUL LAVORO IN GRUPPO, CON IL GRUPPO ASSUMENDO COME CODICI LE 4 MACRO CATEGORIE SUI BISOGNI FORMATIVI INIZIALI e SUDDIVIDENDOLE IN MBITO PERSONALE E AMBITO PROFESSIONALE

	CATEGORIE LAVORO IN GRUPPO CON IL GRUPPO	
BISOGNI FORMATIVI INIZIALI	AMBITO PERSONALE	AMBITO PROFESSIONALE
<p>Dubbi e perplessità</p> <ul style="list-style-type: none"> • ESPRIMERE DEBOLEZZE • FARSI CAPIRE <p>Reagire e ipotizzare soluzioni</p> <ul style="list-style-type: none"> • IL CORPO POTENZA COMUNICATIVA • ESPRIMERE EMOZIONI • L'EFFICACIA DELLO SGUARDO E DEL GESTO NELLA COMUNICAZIONE • LE EMOZIONI INFLUENZANO IL NOSTRO RENDIMENTO IN BENE O NEL MALE <p>Progettare un intervento</p> <ul style="list-style-type: none"> • IMPORTANZA DEL CORPO • LA FORZA NELLA MOTIVAZIONE • CLIMA SERENO • CONFRONTO COSTRUTTIVO • CONCENTRARI SUL PRESENTE • LE PAROLE NON BASTANO • CORPO COME UNO STRUMENTO DI COMUNICAZIONE • CERCARE MODI PER RACCONTARE ESPERIENZE DI VITA • IL CORPO COMUNICA • AIUTARE GLI ALLIEVI AD APPREZZARE LE ATTIVITA' ESPRESSIVE • COMINCIARE A PORSI DOMANDE <p>Valutare le potenzialità e le criticità di un intervento</p> <ul style="list-style-type: none"> • CURIOSITÀ VERSO LE PRATICHE ESPRESSIVE PER IL CORPO • NUOVA VISIONE • DARE IMPORTANZA ALLE OCCASIONI DI INCONTRO 	<p>PAURA DI METTERSI IN DISCUSSIONE AUTO-RIFLESSIONE SUI BISOGNI FORMATIVI PERSONALI</p> <p>DIFFICOLTÀ NELL'INCONTRARE L'ALTRO CONSEGUENZA CHE POTREBBE DERIVARE DAL PROPRIO MODO DI COMPORTARSI</p>	<p>DESIDERIO DI TROVARE INSIEME UNA SOLUZIONE ALLA SITUAZIONE PROBLEMATICATA</p> <p>RIFLESSIONE SUI BISOGNI FORMATIVI PROFESSIONALI SUL LAVORO IN TEAM</p>
	<p>PASSAGGIO DALL'ASCOLTO AL CONFRONTO APERTO SENZA PREGIUDIZIO</p> <p>ATTEGGIAMENTO DI RITROVATO SPIRITO COLLABORATIVO</p>	<p>PASSAGGIO DALLA RIFLESSIONE PERSONALE ALLA COSTRUZIONE DI UN PERCORSO FORMATIVO CONDIVISO CONDIVIDERE PROGETTI</p>
	<p>MANCANZA DI UN GESTO DI ACCOGLIENZA</p> <p>IL CORPO RICHIEDE UN CAMBIAMENTO GRADUALE: DALLA RIGIDITÀ AL RILASSAMENTO</p> <p>IL PRIMO ACCENNO DI CONTATTO CON LO SGUARDO</p>	<p>RIFLESSIONE SUL CORPO IN QUANTO TRASCURATO COME CANALE COMUNICATIVO</p>

	<p>LAVORARE SU SÉ STESSE</p> <p>CONSAPEVOLEZZA DI INIZIARE UN NUOVO PERCORSO FORMATIVO</p> <p>CAMBIAMENTI PERCEPITI SEPPUR MINIMI NELLA DISPONIBILITA' ALL'ASCOLTO E AL DIALOGO</p>	<p>SUPERARE IL CONCETTO DELLA PREVALENZA, IL DOMINIO DELLA CLASSE</p>
	<p>LEXICOOL ANALIZZATORE DI TESTI E CONTATORE PAROLE</p>	<p>LEXICOOL ANALIZZATORE DI TESTI E CONTATORE PAROLE</p>
	<p>Analisi</p> <p>Frase: 1 Paragrafi: 5 Parole: 80 Caratteri (spazi inclusi): 606 Caratteri (spazi esclusi): 527</p> <p>Parole per frase: 80 Caratteri per parola: 6,59</p>	<p>Frase: 1 Paragrafi: 1 Parole: 51 Caratteri (spazi inclusi): 381 Caratteri (spazi esclusi): 331</p> <p>Parole per frase: 51 Caratteri per parola: 6,49</p>
	<p>RIPETIZIONE DI SINGOLE PAROLE</p>	<p>RIPETIZIONE DI SINGOLE PAROLE</p>
	<p>ASCOLTO</p>	<p>RIFLESSIONE</p>

INTERROGARE TUTTE LE CATEGORIE SECONDO LE PAROLE CHIAVI

SFERA PERSONALE: AZIONE-CORPO-ASCOLTO

SFERA PROFESSIONALE: OSSERVAZIONE-RIFLESSIONE

CATEGORIE	
SFERA PERSONALE	SFERA PROFESSIONALE
<p>PAURA DEI CAMBIAMENTI</p> <p>CURA NELL'ANALIZZARE I DETTAGLI DELL'AZIONE</p> <p>PAURA DI METTERSI IN DISCUSSIONE</p> <p>DIFFICOLTÀ NELL'INCONTRARE L'ALTRO CONSEGUENZA CHE POTREBBE DERIVARE DAL PROPRIO MODO DI COMPORTARSI</p> <p>AUTO-RIFLESSIONE SUI BISOGNI FORMATIVI PERSONALI</p>	<p>PROCEDURE DI AUTO-OSSERVAZIONE E DI OSSERVAZIONE VERSO L'ALTRO</p> <p>IPOTESI PER AGIRE: ASSENZA DI GIUDIZIO SU SÉ STESSI E NUOVE SFIDE PROFESSIONALI</p> <p>DESIDERIO DI TROVARE INSIEME UNA SOLUZIONE ALLA SITUAZIONE PROBLEMATICAMENTE</p> <p>RIFLESSIONE SUI BISOGNI FORMATIVI PROFESSIONALI SUL LAVORO IN TEAM</p>
<p>RITROVARE LA PROPRIA PRE-ESPRESSIVITA'</p> <p>ASCOLTARE GLI ALTRI E IL BISOGNO DI ESSERE ASCOLTATI</p> <p>PASSAGGIO DALL'ASCOLTO AL CONFRONTO APERTO SENZA PREGIUDIZIO</p> <p>ATTEGGIAMENTO DI RITROVATO SPIRITO COLLABORATIVO</p>	<p>SUPERARE LE DIFFICOLTA' ATTRAVERSO LA CONCENTRAZIONE SUL " QUI E ORA" E CREANDO UN CLIMA DI LAVORO POSITIVO</p> <p>DALL'OSSERVAZIONE AL PROGETTO</p> <p>PASSAGGIO DALLA RIFLESSIONE PERSONALE ALLA COSTRUZIONE DI UN PERCORSO FORMATIVO CONDIVISO CONDIVIDERE PROGETTI</p>
<p>RILEVAZIONE DEGLI ATTEGGIAMENTI INIZIALI DEL CORPO</p> <p>STRATEGIE ADOTTATE:</p> <p>MONITORARE L'ATTEGGIAMENTO DEL PROPRIO CORPO</p> <p>MANCANZA DI UN GESTO DI ACCOGLIENZA</p>	<p>RIFLESSIONI IN AZIONE: RIBALTAMENTO DAL PIANO PERSONALE A QUELLO PROFESSIONALE</p> <p>L'IMPORTANZA DELLE EMOZIONI</p> <p>RIFLESSIONE SUL CORPO IN QUANTO TRASCURATO COME CANALE COMUNICATIVO</p>

<p>IL CORPO RICHIEDE UN CAMBIAMENTO GRADUALE: DALLA RIGIDITÀ AL RILASSAMENTO</p> <p>IL PRIMO ACCENNO DI CONTATTO CON LO SGUARDO</p>	
<p>NUOVE IPOTESI E RIFLESSIONI: REAGIRE CON RITROVATA FIDUCIA IN SE' STESSI E NEGLI ALTRI</p> <p>ESAME ACCURATO DELLA SITUAZIONE PROBLEMatica: RIGIDA' DI PENSIERO ED AZIONE SIA A LIVELLO PERSONALE SIA NEL LAVORO DI COPPIA</p> <p>RICERCA DI UNA MODALITÀ DI AUTO-OSSERVAZIONE E AUTO-RIFLESSIONE SULLE PROPRIE AZIONI</p> <p>LAVORARE SU SÉ STESSE</p> <p>CONSAPEVOLEZZA DI INIZIARE UN NUOVO PERCORSO FORMATIVO</p> <p>CAMBIAMENTI PERCEPITI SEPPUR MINIMI NELLA DISPONIBILITÀ ALL'ASCOLTO E AL DIALOGO</p>	<p>RIFLETTERE SULLE MODALITÀ DI INCONTRO</p> <p>SUPERARE IL CONCETTO DELLA PREVALENZA, IL DOMINIO DELLA CLASSE</p>

INTERROGARE LE CATEGORIE DI AMBITO PERSONALE SECONDO LE QUATTRO MACRO-CATEGORIE DEI BISOGNI FORMATIVI INIZIALI

AMBITO PERSONALE È SUDDIVISO IN DUE SFERE: CONSAPEVOLEZZA, RELAZIONE E COMUNICAZIONE VERBALE E NON VERBALE

CATEGORIE	MACRO-CATEGORIE
-----------	-----------------

BISOGNI FORMATIVI	AMBITO PERSONALE- SFERA DELLA CONSAPEVOLEZZA	AMBITO PERSONALE- SFERA RELAZIONALE E COMUNICATIVA- COMUNICAZIONE NON VERBALE	SFERA PERSONALE
dubbi e perplessità	paura dei cambiamenti paura di mettersi in discussione	difficoltà nell'incontrare l'altro conseguenza che potrebbe derivare dal proprio modo di comportarsi	<ul style="list-style-type: none"> • superare le diffidenze
reagire e ipotizzare soluzioni	ritrovare la propria pre- espressività lavorare su sé stesse	nuove ipotesi e riflessioni: reagire con ritrovata fiducia in se' stessi e negli altri	<ul style="list-style-type: none"> • ascolto reciproco
	rilevazione degli atteggiamenti iniziali del corpo strategie adottate: monitorare l'atteggiamento del proprio corpo il corpo richiede un cambiamento graduale: dalla rigidità al rilassamento ricerca di una modalità di auto-osservazione e auto-riflessione sulle proprie azioni	esame accurato della situazione problematica: rigida' di pensiero ed azione sia a livello personale sia nel lavoro di coppia mancanza di un gesto di accoglienza il primo accenno di contatto con lo sguardo riflessione sul corpo in quanto trascurato come canale comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> • consapevolezza del benessere corporeo • consapevolezza del dialogo con il corpo
progettare un intervento	consapevolezza di iniziare un nuovo percorso formativo auto-riflessione sui bisogni formativi personali	cura nell'analizzare i dettagli dell'azione	<ul style="list-style-type: none"> • osservare in modo più analitico • agire meditato
valutare le potenzialità e le criticità di un intervento	cambiamenti percepiti seppur minimi nella disponibilità all'ascolto e al dialogo	ascoltare gli altri e il bisogno di essere ascoltati passaggio dall'ascolto al confronto aperto senza pregiudizio atteggiamento di ritrovato spirito collaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • non imporre • costruire insieme progetti

INTERROGARE LE CATEGORIE DI AMBITO PROFESSIONALE SECONDO LE QUATTRO MACRO-CATEGORIE DEI BISOGNI FORMATIVI INIZIALI

AMBITO PROFESSIONALE È SUDDIVISO IN DUE SFERE: APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO, PROGETTAZIONE DIDATTICA

CATEGORIE			MACRO-CATEGORIE
BISOGNI FORMATIVI INIZIALI	Ambito professionale- area dell'apprendimento organizzativo	Ambito professionale- area della progettazione didattica	SFERA PROFESSIONALE
Dubbi e perplessità	SUPERARE LE DIFFICOLTA' ATTRAVERSO LA CONCENTRAZIONE SUL "QUI E ORA" E CREANDO UN CLIMA DI LAVORO POSITIVO	PROCEDURE DI AUTO-OSSERVAZIONE E DI OSSERVAZIONE VERSO L'ALTRO	<ul style="list-style-type: none"> • ABBANDONARE I PREGIUDIZI • ASSENZA DI GIUDIZIO SU SÉ STESSI E SUGLI ALTRI
Reagire e Ipotizzare soluzioni	IPOTESI PER AGIRE: ASSENZA DI GIUDIZIO SU SÉ STESSI E NUOVE SFIDE PROFESSIONALI	DALL'OSSERVAZIONE AL PROGETTO	<ul style="list-style-type: none"> • ACCOGLIERE
Progettare un intervento	RIFLESSIONI IN AZIONE: RIBALTAMENTO DAL PIANO PERSONALE A QUELLO PROFESSIONALE	DESIDERIO DI TROVARE INSIEME UNA SOLUZIONE ALLA SITUAZIONE PROBLEMATICA	<ul style="list-style-type: none"> • DIALOGARE
Valutare le potenzialità e le criticità di un intervento	RIFLETTERE SULLE MODALITA' DI INCONTRO	RIFLESSIONE SUI BISOGNI FORMATIVI PROFESSIONALI SUL LAVORO IN TEAM	<ul style="list-style-type: none"> • COLLABORARE • COORDINARSI

	<p>SUPERARE IL CONCETTO DELLA PREVALENZA, IL DOMINIO DELLA CLASSE</p> <p>L'IMPORTANZA DELLE EMOZIONI</p>	<p>PASSAGGIO DALLA RIFLESSIONE PERSONALE ALLA COSTRUZIONE DI UN PERCORSO FORMATIVO CONDIVISO</p>	
--	--	--	--

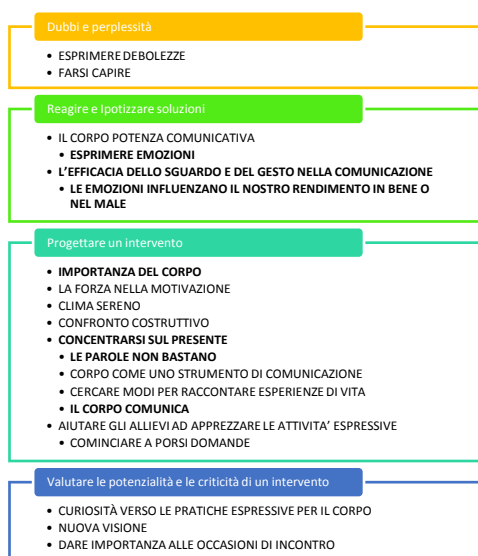
Temi emersi dall'analisi dei diari di bordo del secondo modulo, relativi alla sfera personale

MACRO-CATEGORIE
SFERA PERSONALE
<ul style="list-style-type: none"> • SUPERARE LE DIFFIDENZE • ASCOLTO RECIPROCO
<ul style="list-style-type: none"> • CONSAPEVOLEZZA DEL BENESSERE CORPOREO • CONSAPEVOLEZZA DEL DIALOGO ATTRAVERSO IL CORPO
<ul style="list-style-type: none"> • OSSERVARSI IN MODO PIÙ ANALITICO • AGIRE MEDITATO
<ul style="list-style-type: none"> • NON IMPORRE • COSTRUIRE INSIEME PROGETTI

Temi emersi dall'analisi dei diari di bordo del secondo modulo, relativi alla sfera professionale (vedi appendice n. 3 - modulo II)

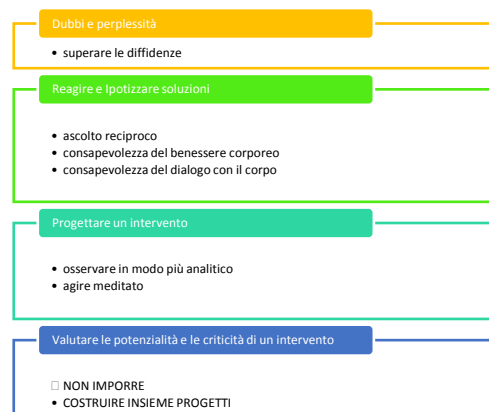
Macro-categorie
SFERA PROFESSIONALE
<ul style="list-style-type: none"> • ABBANDONARE I PREGIUDIZI • ASSENZA DI GIUDIZIO SU SÉ STESSI E SUGLI ALTRI
<ul style="list-style-type: none"> • ACCOGLIERE • DIALOGARE
<ul style="list-style-type: none"> • COLLABORARE • COORDINARSI

INCROCIO DEI DATI

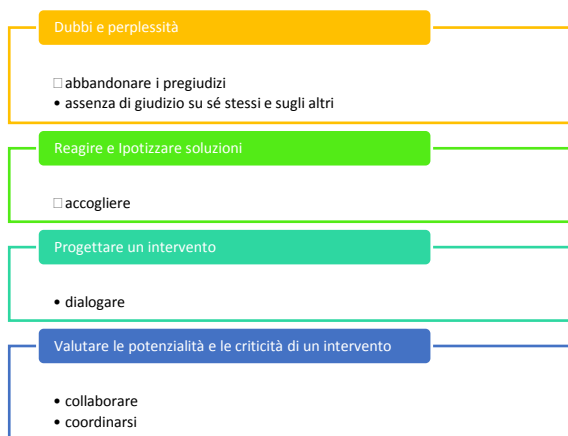


Bisogni formativi iniziali-MODULO I

Incrocio di dati



Bisogni formativi futuri sfera personale-MODULO II



Bisogni formativi futuri sfera professionale-MODULOII

4. APPENDICE 4. MODULO III – RIFLESSIONE RETROSPETTIVA

CODIFICA APERTA SUL TESTO DIARISTICO DI OGNI PARTECIPANTE

MODULO II	9°-10° INCONTRO	CALENDARIO
DIARI DI BORDO		
LAVORO SULLA PERSONA consiste		
MODALITÀ DI LEZIONE	ON-LINE	9 H
FINALITÀ	RIFLESSIONE RETROSPETTICA AUTOVALUTAZIONE SULL'ESPERIENZA	REVISIONE DEI VIDEO DEL LABORATORIO IN PRESENZA COMPILAZIONE DEL DIARIO DI BORDO
STRUMENTO RACCOLTA DATI	DIARIO DI BORDO	LE DOMANDE GUIDA DEL DIARIO DI BORDO SI RIFERISCONO ATIPOLOGIE DI OSSERVAZIONI E RIFLESSIONI:

CODICE COLORE ATTRIBUITO ALLE NOTE	SFERA PERSONALE Dimensione creativa e immaginativa Osservazione-Riflessione Auto- riflessione (meta-cognizione) Abilità comunicative e relazionali Apprendimento significativo
	SFERA PROFESSIONALE Didattica e metodologie Innovazione didattica Metodologie e attività laboratoriali Didattica per competenze e competenze trasversali

PARTECIPANTI	CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI LAVORO INDIVIDUALE TESTO INTEGRALE
A.D.	NONO INCONTRO Perché ho agito in questo modo? Quali le conseguenze delle mie azioni: per gli altri? per me? Quale il clima emotivo della situazione? Rivedere le immagini delle attività laboratoriali che abbiamo fatto in gruppo mi ha fatto comprendere quanto i nostri comportamenti e le nostre azioni fossero condizionate dal momento, dalla presenza degli altri e dalla nostra incapacità di lasciarci andare totalmente alle emozioni. I nostri gesti non erano totalmente spontanei ma guidati dalla nostra mente, per paura di sbagliare, di non essere all'altezza di quello che ci veniva chiesto, che poi in realtà Rosaria chiedeva il contrario e cioè di abbandonarci a noi stessi, di vivere con intensità le emozioni, di essere noi anche nelle nostre imperfezioni. Come mi sono sentita? Quali fattori interni mi hanno condizionato? Inizialmente confusa, non riuscivo a comprendere il senso di quello che stavamo facendo, ma poi ho capito l'importanza di tutto ciò, e come se avessi fatto un viaggio alla scoperta di me stessa, una sorta di autovalutazione introspettiva, un feedback di chi io sono e potrò essere.

A partire da questa esperienza potrei gestire meglio situazioni simili?

Questa esperienza mi aiuterà a comprendere meglio a capire, condividere le emozioni dei bambini e a permettere loro di esprimerle con gioia ma soprattutto divertendosi

DECIMO INCONTRO

Perché ho agito in questo modo?

Quali le conseguenze delle mie azioni: per gli altri?

per me? Quale il clima emotivo della situazione?

inizialmente , guardando le registrazioni, ho visto me stessa mostrare soltanto una parte di me, più individuale , più schiva, meno propensa a mostrarsi agli altri-, ma anche gli altri non ricercavano la collaborazione , il contatto, e anche il nostro sguardo era distaccato o quasi di sfida. Stavamo letteralmente a distanza anche se inconsciamente.

Come mi sono sentita?

Quali fattori interni mi hanno condizionato?

In certi momenti sola, e questo ha condizionato i miei gesti. Ho capito anche che senza il supporto di Rosaria non sarebbe cambiato nulla , a parte i quando abbiamo utilizzato un oggetto, in questo caso un telo, ci simo avvicinati l'uno all'altra senza porre barriere.

A partire da questa esperienza potrei gestire meglio situazioni simili?

Si ,sono sicura di poterlo fare, perché ho imparato che anche altri hanno il bisogno di condividere il momento, la sensazione , il gesto con gli altri.

Adesso che l'esperienza è terminata come la vivo?

La vivo con la consapevolezza di avere uno scopo: imparare ai bambini a saper comprendere le emozioni degli altri sia di chi riesce ad esprimerle con gesti e parole, sia di chi non sa ancora utilizzare ne il linguaggio verbale , ne quello gestuale, ma che si sta attenti anche quel bambino o adulto che sia, ha tanto da darci.

M.S.

Perché ho agito in questo modo?

Quali le conseguenze delle mie azioni: per gli altri?

per me? Quale il clima emotivo della situazione?

Ero un po' chiusa in me stessa, rigida nei movimenti. Gli altri non sapevano cosa pensassi veramente

Come mi sono sentita?

Quali fattori interni mi hanno condizionato?

A disagio, il timore di essere giudicata mi frenava

In che misura le mie azioni sono congruenti con le mie convinzioni? Quali fattori mi hanno fatto agire in un modo non congruente?

Non sempre le mie azioni sono congruenti con le mie convinzioni spesso la mia insicurezza mi porta a sbagliare

Quale conoscenza ho utilizzato?

Creatività, comunicazione, la conoscenza di sé e dell'altro

Questa esperienza ha qualche connessione con esperienze precedenti?

No

A partire da questa esperienza potrei gestire meglio situazioni simili?

Penso di sì, utilizzare il corpo oltre le parole può rendere più efficace il lavoro che potrei svolgere

Adesso che l'esperienza è terminata come la vivo?

Mi sarebbe piaciuto scoprire altri aspetti o altre modalità dell'utilizzo del corpo

Ho imparato a supportare meglio le mie azioni verso quelle degli altri?

Sì collaborare ed essere parte di un gruppo mi ha dato più fiducia in me stessa

Questa esperienza ha cambiato il mio modo di pensare?

Certamente, parlare non solo verbalmente ma utilizzare anche il corpo è stata un'esperienza indimenticabile

DECIMO INCONTRO

Perché ho agito in questo modo?

Quali le conseguenze delle mie azioni: per gli altri?

per me? Quale il clima emotivo della situazione?

MI sentivo più rilassata ed ho agito con più serenità. Sono riuscita a collaborare, ha capito quello che gli altri mi chiedevano di fare senza ansia o imbarazzo

Come mi sono sentita?

Quali fattori interni mi hanno condizionato?

Compresa ed ascoltata senza remore. Il sapere che ero accettata così come sono mi ha resa più libera di espormi

In che misura le mie azioni sono congruenti con le mie convinzioni? Quali fattori mi hanno fatto agire in un modo non congruente?

Adesso sono più consapevole delle mie capacità, quindi riesco ad accettare i miei limiti ma soprattutto ho capito che non devo per forza essere o fare come gli altri.

Quale conoscenza ho utilizzato?

Creatività , comunicazione verbale e non verbale , la conoscenza di sé e dell' altro

Questa esperienza ha qualche connessione con esperienze precedenti?

NO

A partire da questa esperienza potrei gestire meglio situazioni simili?

Si adesso ho capito che anche il corpo è importante per far sapere agli altri come mi sento

Adesso che l'esperienza è terminata come la vivo?

Avrei voluto che durasse un po' di più per approfondire meglio questa esperienza

Ho imparato a supportare meglio le mie azioni verso quelle degli altri?

Si, adesso riesco un po' meglio ad esprimere i mie pensieri quindi anche a condividere e partecipare insieme agli altri

Questa esperienza ha cambiato il mio modo di pensare?

Si,utilizzare anche il corpo per esprimere emozioni o sentimenti è stata una grande scoperta

M.D

NONO INCONTRO

Questa esperienza ha qualche connessione con esperienze precedenti?

Sono anni che mi interesso alla comunicazione

A partire da questa esperienza potrei gestire meglio situazioni simili?

Ma certamente, a patto di non cedere alle pressioni esterne, che vedono queste pratiche come inutili perditempo.

DECIMO INCONTRO

Perché ho agito in questo modo?

Quali le conseguenze delle mie azioni: per gli altri?

per me? Quale il clima emotivo della situazione?

Il corso è stato breve, rispetto ai contenuti e allo scopo prefissato. Inizialmente ho gestito male alcuni miei piccoli stress personali del momento, magari sarò stata condizionata dalla fine delle lezioni e dal commiato da alcuni cari colleghi che si sono trasferiti, o chissà... Il mio stato d'animo avrà sicuramente influito sul gruppo, o forse no, comunque, presto ho ripreso il controllo, immergendomi dentro la nuova avventura. In fondo, rimuginare sui pensieri non condivisi, non aiuta a stare meglio con gli altri, serve solo a creare distanze inutili.

E poi io amo vivere tutto come una scoperta, di nuove persone, nuove conoscenze, nuove opportunità. La crescita mi intriga troppo.

Come mi sono sentita?

Quali fattori interni mi hanno condizionato

All'inizio mi sono sentita un poco bloccata perché ero condizionata dalle mie emozioni non desiderate. Poi, le attività e la maggiore confidenza con le colleghe mi hanno aiutata a liberarmi, ero concentrata sulle consegne e pensavo a come farle ripetere ai bambini e a come si sarebbero sentiti liberi. Mi è pur piaciuto rivedere i video e commentarli assieme, anche se per breve tempo. Questo normalmente non succede e non è mai successo, in tutti i corsi ai quali ho partecipato. Rivedersi attiva la riflessione e fissa meglio i concetti, e aiuta anche a capire il superfluo che va eliminato (pure io ho rivisto pezzi nei quali non mi sono piaciuta).

In che misura le mie azioni sono congruenti con le mie convinzioni?

Quali fattori mi hanno fatto agire in un modo non congruente

Non saprei, forse ci vorrebbe più tempo per rivedere il nostro percorso, e magari integrarlo con spunti teoretici e tempi maggiori di confronto tra di noi.

Comunque, credo che inconsapevolmente, io mi sono mossa secondo i miei vissuti e le mie informazioni, o almeno secondo quelli che hanno prevalso sugli altri in questo breve tratto di vita.

Rileggendo le domande, mi sembrano tutte convergenti su una stessa affermazione.

Quale conoscenza ho utilizzato?

Come ho detto sin dal mio primo incontro, le conoscenze che ho utilizzato in questo corso, oltre quelle fornite da Rosaria, mi sono state fornite dalle mie letture su argomenti di neuroscienza, come le emozioni e la loro base biochimica, la forza della comunicazione non verbale. Devo approfondire meglio ciò che ancora non conosco, e gli spunti offertomi da Rosaria mi hanno incuriosito abbastanza

Questa esperienza ha qualche connessione con esperienze precedenti?

Credo di sì, un po' come è stato detto, l'esperienza di tanti anni di insegnamento, compresi gli errori commessi, le incertezze, i tentativi di cambiare, per trovare le tecniche e il metodo migliori per quel bambino/a (ma ogni metodo ha i pro e i contro, non è mai buono in assoluto), ha formato il substrato che mi ha condotta a questo corso.

Di base ci sta la convinzione che il cambiamento ha a che fare con la relazione, ma senza le giuste letture, a questa convinzione forse non sarei mai arrivata

A partire da questa esperienza potrei gestire meglio situazioni simili?

In una classe la complessità delle relazioni (tra adulti e con gli alunni) mette a dura prova il nostro autocontrollo emotivo, e le risorse non sono mai sufficienti, infatti io qui ancora ho molto da imparare, perché ci sta tanta teoria e pochi risultati. Questo succede perché la scuola è un ambiente molto strutturato, dove il rispetto delle regole civiche e scolastiche cozza contro la voglia di cambiare e di sperimentare cose fuori dal comune. Ma alcuni problemi di comportamento potrebbero attenuarsi se si dedicasse più tempo alla cura della relazione.

Adesso che l'esperienza è terminata come la vivo?

Mi sento più sicura nelle mie certezze, ho avuto l'ennesima riconferma di quanto ho scoperto in questi anni, vorrei solo avere la forza d'animo ed il coraggio di trasferire ciò che ho appreso qui in classe, nel senso che dovrei convincere i colleghi della validità di questa esperienza, e dei risultati positivi che se ne potranno ricavare. Comunque, sono contenta di aver partecipato a questo corso, e mi sento più ricca di prima.

Ho imparato a supportare meglio le mie azioni verso quelle degli altri?

Credo di sì, ma confesso che questa capacità mi riesce meglio praticarla in un contesto dove l'obiettivo comune è condiviso da tutto il gruppo, al contrario, dove i componenti del gruppo mantengono il proprio punto di vista senza essere disposti a revisionarlo, pure io mi lascio andare a rigidità. Comunque, essendo un pochino autocritica, mi considero sempre mancante in un rapporto poco funzionale, anche perché presumo che non tutti abbiano le mie stesse conoscenze o sensibilità, quindi alla fine, penso sempre di non aver fatto abbastanza.

Questa esperienza ha cambiato il mio modo di pensare?

Direi che più che altro l'ha riconfermato, e mi ha dato degli strumenti pratici per passare dalla teoria alla pratica. Continuo a pensare che le relazioni sul posto di lavoro non sono supportate da una base comune di conoscenze, tutti partiamo da punti di vista differenti, pensiamo di essere persone disponibili, ma in realtà, la flessibilità è molto distante dai nostri modi di essere, a scuola cerchiamo sempre di tutelare la nostra posizione, con i bambini, con i genitori, con i colleghi soprattutto. Questi corsi denunciano anche queste mancanze, la relazione è sottovalutata, o comunque vista solo superficialmente.

G.C.

NONO INOCNTRRO

Perché ho agito in questo modo?

Quali le conseguenze delle mie azioni: per gli altri?

per me? Quale il clima emotivo della situazione?

E' stato emozionante rivedere le riprese del laboratorio; mi sentivo che "appartenevo" al gruppo e che si era creata una piccolissima complicità

Come mi sono sentita?

Quali fattori interni mi hanno condizionato?

Ho constatato che negli incontri successivi ero sempre più me stessa, stavo a mio agio soprattutto quando era il momento della riflessione. Mi piace molto parlare, soprattutto quando si affrontano temi che possano riguardare lo stato emotivo e/o personale

In che misura le mie azioni sono congruenti con le mie convinzioni?

Quali fattori mi hanno fatto agire in un modo non congruente?

Ho constatato (ma in realtà ne ero già a conoscenza) che esiste una sorta di blocco tra azioni e ciò che sono le mie convinzioni soprattutto all'interno di un gruppo in cui ci si conosce poco. Guardandomi ho notato che le mie azioni non erano molto fluide e si poteva constatare che in realtà io non amo molto il contatto fisico. Quando invece il contatto è solo "verbale", riesco ad esprimere al meglio chi sono.

Quale conoscenza ho utilizzato?

Esperienze pregresse in ambito sociale

Questa esperienza ha qualche connessione con esperienze precedenti?

No

A partire da questa esperienza potrei gestire meglio situazioni simili?

Sì, decisamente

Adesso che l'esperienza è terminata come la vivo?

Abbastanza bene. Sono contenta di aver partecipato a questa esperienza seppur per un breve periodo.

Ho imparato a supportare meglio le mie azioni verso quelle degli altri?

Sì

Questa esperienza ha cambiato il mio modo di pensare?

No, piuttosto lo ha fortificato

DECIMO INCONTRO

Come mi sono sentita?

Quali fattori interni mi hanno condizionato?

Rivedermi mi ha un po' imbarazzato, come sempre mi ha fatto notare la mia infinita voglia di esprimere sempre quello che penso ; col tempo ho anche imparato che a volte è meglio non farlo ma dalle riprese in realtà si vince il contrario!

In che misura le mie azioni sono congruenti con le mie convinzioni?

Quali fattori mi hanno fatto agire in un modo non congruente?

nessuna azione mi ha fatto agire in un modo non congruente, ma a volte non riuscivo a comunicare con i gesti quello che in realtà intendevo trasmettere

Questa esperienza ha qualche connessione con esperienze precedenti?

No

Adesso che l'esperienza è terminata come la vivo?

Mi sento arricchita

G.G.

NONNO INCONTRO

Inizialmente all'inizio del laboratorio avevo un po' di tensione e mi sentivo in imbarazzo non ero a mio agio, mi sentivo goffa, pesante e molto stanca e anche un po' contraria alle video registrazioni, infatti alla fine del primo incontro non ero tanto convinta di continuare il corso, anche per il diario di bordo.

Poi ho pensato che ho scelto questo corso per acquisire nuove competenze. Poi le video registrazioni non sono state più un problema perché anzi mi potevano far capire attraverso l'osservazione le evoluzioni del comportamento. Il diario di bordo è basato sull'osservazione dei nostri gesti e ci sono delle domande specifiche, ma la compilazione non sempre facile e chiara.

il secondo incontro in presenza molto più rilassata perché eravamo all'aperto e senza mascherina.

abbiamo approfondito il senso di limite, vederlo come una risorsa e sporcarsi di cercare le possibilità che ci sono in quei limiti, non autolimitiamoci davanti agli ostacoli.

Abbiamo parlato di emozioni, attraverso la musica abbiamo sentito tante emozioni e abbiamo preso consapevolezza delle emozioni che esprimiamo attraverso i gesti.

il gesto che ho sperimentato prima, ora lo devo sperimentare nello spazio, mi muovo nello spazio e mi incontro con la risposta dell'altro, non un contatto ma una risposta e ricerca di complicità di gruppo, un movimento armonioso e reciproco, non era facile improvvisare

con questi esercizi abbiamo elaborato un pensiero, un'emozione e ora le stiamo esternando, abbiamo fatto ricerca – sperimentazione – prodotto.

poi alla fine abbiamo ballato tutti insieme

Durante i laboratori abbiamo indagato la nostra corporeità, per cercare di stimolare e raccogliere esperienze espressive - creative personali che vengano a costruire il proprio bagaglio per poi dare la propria testimonianza comunicativa verso l'esterno.

La metodologia appresa durante tutto il percorso lavorativo.

Spesso durante il corso è emersa la criticità di un prodotto finale.

La Dott.ssa a proposito di questo prodotto finale, ci ha consigliato di fare delle piccole tappe con regolarità, farlo a poco a poco e inserirlo a piccole dosi nella programmazione di tutti i giorni e nelle varie attività. La realizzazione di un prodotto finale è frutto di un processo di apprendimento. Nella progettazione viene presentato, dall'inizio alla fine, come questo processo è stato presentato ai bambini e come si è fatto a trasmettere questi concetti così difficili ai bambini piccoli.

Purtroppo a scuola si fa poco laboratorio teatrale e almeno in fase di produzione del lavoro ci vorrebbero degli esperti esterni, perché l'esperto esterno serve anche all'insegnante per imparare tante cose, ti serve anche da guida per far conoscere ai bambini le potenzialità espressive del corpo, capire se la progettazione e realizzazione è centrata tutti gli obiettivi.

Di solito in alcune scuole si individua un tema, inserito in ogni disciplina, sviluppando durante l'anno tutto un percorso su questo tema. La formatrice ci espone la sua esperienza: lei aveva una prima elementare e il tema era "Il Treno", perché iniziavano questo viaggio. Lei come attività iniziale ha pensato di fargli fare una improvvisazione con le sedie e fargli drammatizzare questo viaggio, partire e comporre il treno. La scoperta dei loro nomi, salire sul treno e comprare il biglietto devono dire il loro nome, la maestra diventava il controllore... cioè creare delle situazioni che diventano ludiche ma che sviluppa accoglienza, i bambini già da subito imparano a sedersi uno accanto all'altro senza preconcetti, senza già conoscersi, rispettare il proprio turno, rispettare la fila.... La progettazione può essere fatta durante l'anno, si aggiunge un piccolo tassello, tutte queste idee, le osservazioni, i dati raccolti, possono essere assembleate alla fine dell'anno e veramente poi si vede che ci sono dei contenuti, un portafoglio che ti fa vedere tutte le tappe che abbiamo svolto con i nostri alunni.

In passato ho partecipato: al corso di formazione "Disagio in Classe – Classe a disagio" (Aspetti psico-relazionali del lavoro in classe: il gruppo come risorsa per affrontare le manifestazioni di disagio), "Canto-Musica-Movimento-Danza", a incontri formativi come "Vibrazioni: insieme a suoni di musica".

Questa esperienza ha qualche connessione con le esperienze fatte precedentemente ad esempio gli Esercizi di lavoro di gruppo, sulla persona e sulla relazione.

Spero che questa esperienza mi aiuti a gestire la comunicazione interpersonale, l'emozione, la partecipazione empatica, emozionale ed estetica.

Durante il laboratorio sono state sviluppate alcune piccole idee di progettazione. La Dott.ssa ci ha fatto vedere un esempio di progettazione. Per aiutarci a capire meglio come poter attuare una nostra progettazione. Nella progettazione viene spiegato cosa si intende per teatro: "Il teatro sa e può divenire il luogo fisico della ricerca che parte dal sé, si intreccia con l'altro, tesse reti di incontri e di emozioni....." Promuovere il fare teatro a scuola come metodologia interdisciplinare che attiva i processi simbolici dell'alunno, abilità connesse sia con la comunicazione globale e sia con il pensiero.

Noi durante il corso abbiamo lavorato su tre dinamiche: il pensiero, l'azione e l'emozione, quindi una visione globale della persona.

Questa esperienza anche se breve, serve, e come un piccolo seme che poi germoglia e maturato aggiunge altre competenze a quelle che ho maturato con i corsi precedenti.

DECIMO INCONTRO

La tensione che avevo all'inizio del laboratorio è passata, il mio clima emotivo è cambiato, man mano l'esperienza estetica, gli esercizi mi hanno portato a lasciarmi coinvolgere e non avvertivo più la pesantezza e l'imbarazzo, durante i confronti e le riflessioni fatte in cerchio.

3° Incontro in presenza: l'incontro inizia con un breve commento sulla giornata precedente "come vi sentite dopo ieri ?" Spesso durante la riflessione usciva fuori l'argomento COVID. La pandemia ha cambiato i rapporti relazionali, siamo più chiusi, più rigidi, più distanti, con la mascherina, invece quel giorno, mi sentivo libera, rigenerata e senza mascherina, per un po' ho dimenticato questo momento storico che sta attraversando la nostra vita e che senza volerlo ma gioco forza degli eventi ci sta cambiando dentro. La repressione durante il periodo di lockdown ci ha fatto riscoprire la gioia e la voglia di stare più all'aperto, fare delle lunghe passeggiate a piedi o in bici. Sicuramente le cattive abitudini per alcuni ritorneranno, ma sicuramente questa pandemia ci ha insegnato qualcosa, il rispetto per la natura e il valore insostituibile della persona.

La mia riflessione: rispetto gli altri incontri, ieri mi sentivo più rilassata e a mio agio mi sono emozionata con la musica infatti mi sono lasciata trascinare dal ritmo, mi sentivo bene, forse perché eravamo fuori e io amo la natura. Quella mattina ho pensato: "Come potrei inserire tutto quello che sto vivendo ora nella mia didattica ?" come posso fare, cominciavo a pensare come organizzare il lavoro. La dott.ssa ci dice che questo è già una forma di ricerca che c'è in noi. Non è una questione di cambiare schemi, ma è una questione di atteggiamento. Per me è mettermi alla prova, una nuova sfida, un nuovo traguardo, la volontà di attivarmi a fare qualcosa.

Dopo aver visto il video, la dott.ssa ci chiede se ci ricordavamo tutto quello che avevamo detto.

La dott.ssa che ci ascoltava e aveva il ruolo di osservatore più attento, fa un'osservazione: ci ha detto che noi abbiamo parlato spontaneamente di tantissime cose interessanti, invece molto spesso quando parliamo diciamo cose interessanti, ma non pesiamo le nostre stesse parole e l'importanza delle nostre stesse parole.

Io penso che quello che ho detto è frutto di una riflessione e poi spontaneamente ho riferito ciò che sentivo dentro di me in quel momento.

I nostri interventi rispecchiano, le pratiche che abbiamo fatto, non andavamo fuori tema, anche se, in effetti era una nostra necessità scambiarci delle idee, confrontarci e mettere noi stesse, anche in argomenti che non erano proprio pertinenti, ma era per avere un momento per noi, tutto nostro.

La dott.ssa ci aiutava a riprendere il filo del discorso sull'obiettivo del laboratorio che era indagare sulla relazione.

Rivediamo gli ultimi due incontri:

1° esercizio con il telo: durante l'esercizio ascoltavamo le parole della dott.ssa "provare ad aggiungere i nostri movimenti, spazio non rimanete nel cerchio, esiste il centro, qualcuno al centro, entra dentro, al centro. Poi ci chiede di ascoltare i cambiamenti dentro di noi e analizzare bene quello che abbiamo sentito, e se ci risuonano in mente le parole che ha detto durante l'esercizio, poi abbiamo tolto il telo che ci legava e dovevamo incontrarci e dialogare con i gesti e il movimento nello spazio. In effetti abbiamo notato che è molto più difficile perché non c'è la concretezza del telo.

Il cambiamento se non lo percepiamo nel pensiero non sapremo nemmeno trasmetterlo, perché parte da un pensiero che poi deve agire e come quando una persona dice una cosa e non si comporta in quel modo.

2° esercizio lo sguardo: sguardo di passaggio, sfuggivo, senza mai soffermarsi. Qualcuno dice che non siamo amiche non ci conosciamo quindi dal mio sguardo non mi capisce, un'amica avrebbe percepito anche con uno sguardo e avrebbe capito tutto, con un'amica è più facile, ma una persona che non mi conosce, lo deve capire, ci deve provare.

Mettere da parte tutto, orgoglio, e cercare di seguire l'obiettivo, cercare di concentrarsi sul comunicare, tentare di conoscersi, trovarsi, relazionarsi (obiettivo del corso è comunicare, relazionarsi)

Ultimo incontro: lavoro con il nastro. Cercare la stessa relazione anche se purtroppo c'è un cambiamento, noi dovevamo sforzarci di comportarci nello stesso modo sempre e comunque anche se il contesto e le persone cambiano.

Ultimo lavoro di gruppo bellissimo, preparato in poco tempo ma ci siamo divertite tantissimo. Grazie alla nostra carissima dott.ssa per questa bellissima esperienza.

Durante questo corso ho scoperto molta affinità con un collega, che riferiva di cercare un corso del genere per liberare le sue emozioni, per potersi aprire tranquillamente senza essere giudicata, perché lei è molto chiusa e timida e quando parla inceppa nelle parole o le pronuncia male, l'ansia, la paura di sbagliare che non le fanno trovare le parole. Su certe cose mi sono rispecchiata.

La dott.ssa ci dice che ha letto un libro che parlava della sensibilità, di essere persone ipersensibili, questo libro ci aiuta a scoprire l'altro rovescio della medaglia. L'eccessiva ipersensibilità, ti sembra che ti limita, invece può diventare un tuo punto di forza, vederlo sotto un altro aspetto. Quindi usufruire della tua ultra sensibilità e fruttarla adeguatamente, cercando i luoghi e i contesti più giusti e anche il modo migliore per affrontare in maniera più disinvolta alcune situazioni più difficili, perché se ne incontrano e ne conosciamo tante persone arroganti, distratti e ciniche, che di sensibilità non hanno nulla, anche nel nostro settore, e forse le mie esperienze lavorative legate a questi incontri mi hanno condizionato.

Il gesti sono stati istintivi, ma sicuramente tali gesti sono associati sempre alla mia esperienza personale e al mio bagaglio di conoscenze che metto in campo, ho cercato di creare dei gesti armonici, esteticamente belli accompagnati dalla musica, dal respiro che si associava ai ritmi e ai tempi musicali.

Con il corso di "Canto-Musica-Movimento-Danza", dove abbiamo utilizzato alcuni oggetti come telo, cerchi, nastri...

Esercizio proposto per sviluppare la relazione: "L'incontro con l'oggetto".

Abbiamo cercato di lavorare di più sull'espressività, sulla naturalezza dell'espressività di noi stessi e della relazione del bambino.

Scegliere un qualunque oggetto (Palline, palla, cerchi, striscioline di carte, teli) che possa solleticare la nostra curiosità e provare a collegare quello che abbiamo fatto ieri all'oggetto.

- Il telo scelto dalla collega la resa libera, ha sperimentato: lo spazio, girando con il telo ha fatto una cosa che senza questo oggetto non avrebbe mai fatto, ha stimolato l'uso delle braccia facendo tanti movimenti con le braccia e anche la caratterizzazione

del personaggio perché la collega si è nascosta avvolgendosi nel telo, camuffata. Un'altra soluzione, giocare a nascondino e poi uscire fuori facendo cucù.

- Io ho scelto un mastro di carta colorata arancione: mi ricordava quando da piccola ho fatto il saggio di ginnastica ritmica. Fare con questo oggetto tante evoluzioni, utilizzando il movimento delle braccia, muovendosi nello spazio, provare a danzare liberamente ascoltando la musica e il ritmo.

- Il Nastro: due bambini che tengono il nastro alle estremità, cercando di non strapparlo, passando sotto a tenerlo dritto, farli sperimentare un po' e poi strutturare qualcosa.

- Il cerchio serve: per lo spazio, per le posizioni, per dare dei confini, un posto circoscritto, la dott.ssa dice che ha qualcuno il cerchio ha dato la sensazione di limite, invece ci dice che possiamo lanciarlo in aria, riprenderlo e farlo rotolare inseguirlo. Nella scuola dobbiamo vigilare e cercare di stare attenti affinché i bambini non si facciano male e questo ci limita molto. Purtroppo la società manca di autocontrollo nel rapporto con l'altro o c'è il limite o l'eccessiva libertà.

- La palla: è rotonda non inizia e non finisce, cerco di farla stare attaccata al mio corpo ma lei cerca di sfuggire. Con i bambini potrebbe essere una bella cosa metterli a confronto "la palla ti sfugge invece deve essere attaccata al corpo".

Un'altra bella scoperta con la palla che da possibilità di movimento perché accompagna tutto il gesto, roteando le braccia verso l'alto, il medio e il basso in maniera armoniosa tenendo tra le mani questo oggetto, ti puoi muovere tutta e nel frattempo toccare qualcosa di morbido muovendosi anche nello spazio.

Un altro esercizio: cercare di prendere tutto lo spazio, ognuno scelga il suo strumento e cercare l'incontro con qualcuno o con tutti. La musica di Eraldo Meta "piccola anima" ci ha completamente travolte emotivamente che abbiamo perso l'obiettivo di questo esercizio, l'incontro, si vede che avevamo bisogno di un momento per noi. Tutte le forme di stress anche in ambito lavorativo ci hanno portato all'isolamento come appunto abbiamo dimostrato in scena, durante l'esercizio, il problema ci ha isolate ed allontanate, mentre ieri eravamo più concentrate sull'attività, eravamo troppo concentrati sul problema. In ambito teatrale se andassimo tutti in scena, con l'assoluta consapevolezza di avere successo lo farebbero tutti, invece purtroppo anche gli sbagli, il fallimento fanno parte della vita, ma ci si può ricostruire partendo proprio da là. Anche i bambini percepiscono questa cosa "no, non lo so fare e basta", e non si fanno convincere. Una pedagogia più sensibile, una pedagogia che vada più al pensiero che riflette, dove occorre molto più tempo e molta più pazienza non è di tutti, deve partire prima dallo stato interiore e poi deve incontrare l'altro.

Sicuramente è stata una bella esperienza, era da alcuni anni che non facevo dei corsi di questo tipo e ho riscoperto cose che sapevo e altre nuove.

La dott.ssa ci fa notare che durante gli esercizi ci diceva di destrutturare, anche durante gli interventi sull'espressione dei sentimenti, sulla libertà, la generazione ci diceva di destrutturare i nostri interventi e ci siamo resi conto che la professione ci ha portati a strutturare qualunque intervento educativo.

La dott.ssa ci fa notare che, Noi siamo eredi di un tipo di educazione inflessibile, rigida e di comando, quando invece c'è continuità didattica, partendo da una prima primaria, e ci basiamo sui concetti di partecipazione, aiuto reciproco, attività di lavoro in gruppo in sottogruppi, attività di laboratorio, già in 5 primaria potrei trovare un gruppo classe con un atteggiamento più positivo, più collaborativi, più di complicità. Bambini che all'interno delle attività didattiche magari scoprono la sintonia e il piacere di lavorare insieme.

Il dramma di tutte noi è quello di cercare sempre che a scuola i bambini non si facciano male e quindi dettiamo noi le regole, con i bambini piccoli è difficile far rispettare le regole di condivisione.

Dobbiamo cercare di non desistere e di essere il più positive possibili, sapendo che alcuni atteggiamenti non possiamo cambiarli noi perché purtroppo sono tipici della loro natura e dell'ambiente dove vivono e quindi dobbiamo anche adattarci noi magari imparare a ridere su alcune cose. I bambini si abituanò ti vanno dietro, non un inquadramento, ma dare uno stile organizzativo.

C.G.

NONO INCONTRO

processo

Evoluzione nei movimenti

Mi sono meravigliata per l'evoluzione tra il primo ed il secondo incontro in presenza.

E' stato bello poter rivedere le esperienze fatte. Alcuni momenti neanche li ricordavo.

La poca confidenza iniziale con gli altri, che poi nel tempo è stata più naturale.

Alcune metodologie già a me note, come per esempio l'uso di una musica di sottofondo adatta all'attività proposta.

DECIMO INCONTRO

Rivedendo tutto l'escursus del corso con le attività in presenza c'è stata una evoluzione nel concepire lo spazio individuale e collettivo, e nella fluidità dei movimenti. Mi sono approcciata a questo corso con la voglia di scoprire cose nuove e confrontarmi.

Il mio essere schematica mi ha intralciato sicuramente in qualche attività. La situazione pandemica poi mi/ci ha condizionato in maniera negativa perché ci siamo disabituati alla comunicazione per contatto fisico.

La mancata familiarità con gli elementi del gruppo. L'uso di un oggetto per coordinare i movimenti mi ha inizialmente messo in difficoltà, successivamente superata non appena presa dimestichezza con l'oggetto stesso.

Alcune metodologie già a me note, come per esempio l'uso di una musica di sottofondo adatta all'attività proposta, utilizzo di uno strumento per aiutare i bambini a muoversi all'interno di uno spazio.

No, a meno del fatto che lavoro abitualmente con le emozioni dei bambini.

Ho certamente creato delle basi, anche se un corso non può certo essere esaustivo e sostituirsi alla figura dell'esperto. Figura utile sia ai bambini che alle insegnati che così sperimentano nuove metodologie da mettere in campo.

In mio bagaglio è sicuramente arricchito. In questo particolare momento mi ha aiutato a creare una relazione personale con tutte le colleghe e soprattutto con la docente neoammessa di cui sono la tutor. Nel corso dell'anno ciò non è avvenuto in maniera compiuta considerando l'importanza di questi rapporti nell'ambito della reciproca collaborazione formativa e costruttiva.

Non del tutto, in quanto rivedendo le immagini era palese l'assenza di comprensione non verbale, ed il preferire il lavoro individuale rispetto a quello di gruppo

Mi ha fatto sicuramente riflettere che, nonostante sia propensa all'improvvisazione, è difficile uscire dalla programmazione prefissata. Portare a scuola il linguaggio teatrale, così come ci è stato proposto, può sicuramente favorire una didattica laboratoriale formativa ed inclusiva

NOTE PERSONALI

La formatrice è stata importante perchè ci ha messo a nostro agio facendoci esprimere liberamente. E' riuscita a farci sentire gruppo facendoci parlare di noi stesse, cosa di cui avevamo bisogno.

Le sue caratteristiche di empatia sono state fondamentali per il raggiungimento di questi risultati.

CODIFICA FOCALIZZATA-SELEZIONE TESTO-AMBITO PERSONALE- DIMENSIONE CREATIVA E DELL'IMMAGINAZIONE- OSSERVAZIONE-RIFLESSIONE AUTO-RIFLESSIONE (META-COGNIZIONE)-ABILITÀ COMUNICATIVE E RELAZIONALI- APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO

PARTECIPANTI CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI

Etichette

TESTO INTEGRALE

NONO INCONTRO

A.D.	<p>Perché ho agito in questo modo?</p> <p>Quali le conseguenze delle mie azioni: per gli altri?</p> <p>per me? Quale il clima emotivo della situazione?</p> <ol style="list-style-type: none">1. Rivedere le immagini delle attività laboratoriali che abbiamo fatto in gruppo mi ha fatto comprendere quanto i nostri comportamenti e le nostre azioni fossero <u>condizionate dal momento, dalla presenza degli altri e dalla nostra incapacità di lasciarci andare totalmente alle emozioni.</u>2. <u>I nostri gesti non erano totalmente spontanei ma guidati dalla nostra mente, per paura di sbagliare, di non essere all'altezza di quello che ci veniva chiesto, che poi in realtà Rosaria chiedeva il contrario e cioè di abbandonarci a noi stessi, di vivere con intensità le emozioni, di essere noi anche nelle nostre imperfezioni.</u> <p>Come mi sono sentita? Quali fattori interni mi hanno condizionato?</p> <ol style="list-style-type: none">3. Inizialmente confusa, non riuscivo a comprendere il senso di quello che stavamo facendo, ma poi ho capito l'importanza di tutto ciò, e come se avessi fatto <u>un viaggio alla scoperta di me stessa, una sorta di autovalutazione introspettiva, un feedback di chi io sono e potrò essere.</u>	<p>La consapevolezza delle proprie capacità e soprattutto delle proprie difficoltà sono connesse agli apprendimenti acquisiti all'interno del laboratorio relativi all'osservazione, la riflessione e autoriflessivo (competenze metacognitive)</p> <p>Origine delle difficoltà: condizionamenti esterni</p> <p>Coinvolgimento emotivo intenso e immediato</p> <p>Vivere un contesto non valutativo veicola l'apprendimento significativo</p>
	<p>DECIMO INCONTRO</p> <p>Perché ho agito in questo modo?</p> <p>Quali le conseguenze delle mie azioni: per gli altri?</p> <p>per me? Quale il clima emotivo della situazione?</p> <ol style="list-style-type: none">4. inizialmente , guardando le registrazioni, ho visto me stessa mostrare soltanto una parte di me, più individuale , più schiva, meno propensa a mostrarsi agli altri-, ma anche gli altri non ricercavano la collaborazione , il contatto, e anche il nostro sguardo era distaccato o quasi di sfida. Stavamo letteralmente a distanza anche se inconsciamente. <p>Come mi sono sentita?</p> <p>Quali fattori interni mi hanno condizionato?</p> <ol style="list-style-type: none">5. In certi momenti sola, e questo ha condizionato i miei gesti. Ho capito anche che senza il supporto di Rosaria non sarebbe cambiato nulla, a parte quando abbiamo utilizzato un oggetto, in questo caso un telo, ci siamo avvicinati l'uno all'altra senza porre barriere.	<p>Capacità di tollerare l'incertezza sollecita i processi creativi</p>

M.S.	<p>Perché ho agito in questo modo?</p> <p>Quali le conseguenze delle mie azioni: per gli altri? per me? Quale il clima emotivo della situazione?</p> <p>1. Ero un po' chiusa in me stessa, rigida nei movimenti. Gli altri non sapevano cosa pensassi veramente</p> <p>Come mi sono sentita?</p> <p>Quali fattori interni mi hanno condizionato?</p> <p>2. A disagio, il timore di essere giudicata mi frenava</p> <p>In che misura le mie azioni sono congruenti con le mie convinzioni? Quali fattori mi hanno fatto agire in un modo non congruente?</p> <p>3. Non sempre le mie azioni sono congruenti con le mie convinzioni spesso la mia insicurezza mi porta a sbagliare</p>	<p>Il procedere per problemi (problem solving) è connesso agli apprendimenti acquisiti all'interno del laboratorio relativi all'osservazione, la riflessione e autoriflessivo (competenze metacognitive)</p> <p>Imparare dai propri errori</p> <p>La capacità di apprendere ad apprendere</p>
------	--	--

DECIMO INCONTRO

	<p>Perché ho agito in questo modo?</p> <p>Quali le conseguenze delle mie azioni: per gli altri? per me? Quale il clima emotivo della situazione?</p> <p>4. MI sentivo più rilassata ed ho agito con più serenità. Sono riuscita a collaborare, a capire quello che gli altri mi chiedevano di fare senza ansia o imbarazzo</p> <p>Come mi sono sentita?</p> <p>Quali fattori interni mi hanno condizionato?</p> <p>5. Compresa ed ascoltata senza remore. Il sapere che ero accettata così come sono mi ha resa più libera di espormi</p> <p>In che misura le mie azioni sono congruenti con le mie convinzioni? Quali fattori mi hanno fatto agire in un modo non congruente?</p> <p>6. Adesso sono più consapevole delle mie capacità, quindi riesco ad accettare i mie limiti ma soprattutto ho capito che non devo per forza essere o fare come gli altri.</p>	<p>Autonomia</p> <p>L'esperienza di gruppo in contesto non valutativo, unito alla sperimentazione di nuovi linguaggi hanno attivato nuove consapevolezze sul piano comunicativo e relazionale</p>
--	--	---

M.D. NONO INCONTRO

Questa esperienza ha qualche connessione con esperienze precedenti?

Sono anni che mi interesso alla comunicazione

Criticità del tempo

DECIMO INCONTRO

Perché ho agito in questo modo?

Quali le conseguenze delle mie azioni: per gli altri?

per me? Quale il clima emotivo della situazione?

1. Il corso è stato breve, rispetto ai contenuti e allo scopo prefissato. Inizialmente ho gestito male alcuni miei piccoli stress personali del momento, magari sarò stata condizionata dalla fine delle lezioni e dal commiato da alcuni cari colleghi che si sono trasferiti, o chissà...Il mio stato d'animo avrà sicuramente influito sul gruppo, o forse no, comunque, presto ho ripreso il controllo, immergendomi dentro la nuova avventura. In fondo, rimuginare sui pensieri non condivisi, non aiuta a stare meglio con gli altri, serve solo a creare distanze inutili.
2. E poi io amo vivere tutto come una scoperta, di nuove persone, nuove conoscenze, nuove opportunità. La crescita mi intriga troppo.

All'interno del contesto laboratoriale si ha la possibilità di Imparare dai propri errori (utilizzare l'errore come risorsa)

Sentirsi liberi di esplorare ricercare all'interno di un'esperienza motivante

Ho imparato a supportare meglio le mie azioni verso quelle degli altri?

3. Credo di sì, ma confesso che questa capacità mi riesce meglio praticarla in un contesto dove l'obiettivo comune è condiviso da tutto il gruppo, al contrario, dove i componenti del gruppo mantengono il proprio punto di vista senza essere disposti a revisionarlo, pure io mi lascio andare a rigidità.
4. Comunque, essendo un pochino autocritica, mi considero sempre mancante in un rapporto poco funzionale, anche perché presumo che non tutti abbiano le mie stesse conoscenze o sensibilità, quindi alla fine, penso sempre di non aver fatto abbastanza.

Consapevolezza delle proprie capacità ma soprattutto difficoltà fanno parte di competenze meta-cognitive

Opportunità di connettere le esperienze e trasferire gli apprendimenti

Questa esperienza ha cambiato il mio modo di pensare?

Lo scambio e l'interrelazione con gli altri

5. Direi che più che altro l'ha riconfermato, e mi ha dato degli strumenti pratici per passare dalla teoria alla pratica.

la flessibilità è molto distante dai nostri modi di essere

6. Continuo a pensare che le relazioni sul posto di lavoro non sono supportate da una base comune di conoscenze, tutti partiamo da punti di vista differenti, pensiamo di essere persone disponibili, ma in realtà, la flessibilità è molto distante dai nostri modi di essere, a scuola cerchiamo sempre di tutelare la nostra posizione, con i bambini, con i genitori, con i colleghi soprattutto. Questi corsi denunciano anche queste mancanze, la relazione è sottovalutata, o comunque vista solo superficialmente.

Questi corsi denunciano anche queste mancanze, la relazione è sottovalutata, o comunque vista solo superficialmente.

G.C.

NONO INOCNTRO

Perché ho agito in questo modo?

Quali le conseguenze delle mie azioni: per gli altri?

per me? Quale il clima emotivo della situazione?

1. E' stato emozionante rivedere le riprese del laboratorio; mi sentivo che "appartenevo" al gruppo e che si era creata una piccolissima complicità

Come mi sono sentita?

Quali fattori interni mi hanno condizionato?

2. Ho constatato che negli incontri successivi ero sempre più me stessa, stavo a mio agio soprattutto quando era il momento della riflessione. Mi piace molto parlare, soprattutto quando si affrontano temi che possano riguardare lo stato emotivo e/o personale

In che misura le mie azioni sono congruenti con le mie convinzioni?

Quali fattori mi hanno fatto agire in un modo non congruente?

3. Ho constatato (ma in realtà ne ero già a conoscenza) che esiste una sorta di blocco tra azioni e ciò che sono le mie convinzioni soprattutto all'interno di un gruppo

Condividere esperienza di gruppo sollecita i processi creativi

Prima e dopo :superare le difficoltà iniziali

Possibilità di esplorare trovando così connessioni nuove e personali tra gli apprendimenti nuovi e gli apprendimenti precedenti

Auto-riflessione:
Consapevolezza delle proprie capacità ma soprattutto delle difficoltà fanno parte di competenze meta-cognitive

in cui ci si conosce poco. Guardandomi ho notato che le mie azioni non erano molto fluide e si poteva constatare che in realtà io non amo molto il contatto fisico. Quando invece il contatto è solo “verbale”, riesco ad esprimere al meglio chi sono.

Opportunità di connettere le esperienze e trasferire gli apprendimenti

Quale conoscenza ho utilizzato?

4. Esperienze pregresse in ambito sociale

Questa esperienza ha qualche connessione con esperienze precedenti?

No

A partire da questa esperienza potrei gestire meglio situazioni simili?

Sì, decisamente

Osservazione che riguarda la capacità di “apprendere ad apprendere”

Adesso che l’esperienza è terminata come la vivo?

5. Abbastanza bene. Sono contenta di aver partecipato a questa esperienza seppur per un breve periodo.

Capacità di tollerare l’incertezza

Ho imparato a supportare meglio le mie azioni verso quelle degli altri?

Sì

Questa esperienza ha cambiato il mio modo di pensare?

6. No, piuttosto lo ha fortificato

DECIMO INCONTRO

Come mi sono sentita?

Quali fattori interni mi hanno condizionato?

7. Rivedermi mi ha un po’ imbarazzato, come sempre mi ha fatto notare la mia infinita voglia di esprimere sempre quello che penso ; col tempo ho anche imparato che a volte è meglio non farlo ma dalle riprese in realtà si evince il contrario!

In che misura le mie azioni sono congruenti con le mie convinzioni?

Quali fattori mi hanno fatto agire in un modo non congruente?

8. nessuna azione mi ha fatto agire in un modo non congruente, ma a volte non riuscivo a comunicare con i gesti quello che in realtà intendevo trasmettere

Questa esperienza ha qualche connessione con esperienze precedenti?

No

Adesso che l'esperienza è terminata come la vivo?

9. Mi sento arricchita

G.G.	NONNO INCONTRO	Tollerare l'incertezza
	1. Inizialmente all'inizio del laboratorio avevo un po' di tensione e mi sentivo in imbarazzo non ero a mio agio, mi sentivo goffa, pesante e molto stanca e anche un po' contraria alle video registrazioni, infatti alla fine del primo incontro non ero tanto convinta di continuare il corso, anche per il diario di bordo.	Osservare il contesto di apprendimento
	2. il secondo incontro in presenza molto piu' rilassata perche' eravamo all'aperto e senza mascherina.	
	3. abbiamo aprofondito il senso di limite, vederlo come una risorsa e sporzarci di cercare le possibilita' che ci sono in quei limiti, non autolimitiamoci davanti agli ostacoli.	Attenzione ai contenuti dell'attività
	4. con questi esercizio abbiamo elaborato un pensiero, un' emozione e ora le stiamo esternando, abbiamo fatto ricerca – sperimentazione – prodotto. poi alla fine abbiamo ballato tutti insieme	
	5. Spero che questa esperienza mi aiuti a gestire la comunicazione interpersonale, l'emozione, la partecipazione empatica, emozionale ed estetica.	Importanza all'esperienza di gruppo
	6. Questa esperienza anche se breve, serve, e come un piccolo seme che poi germoglia e maturato aggiunge altre competenze a quelle che ho maturato con i corsi precedenti.	Connettere nuovi e precedenti apprendimenti
	DECIMO INCONTRO	
	7. La tensione che avevo all'inizio del laboratorio è passata, il mio clima emotivo è cambiato, man mano l'esperienza estetica, gli esercizi mi hanno portato a lasciarmi coinvolgere e non avvertivo più la pesantezza e l'imbarazzo, durante i confronti e le riflessioni fatte in cerchio.	Prima e dopo: superare le difficoltà iniziali
	8. 3° Incontro in presenza: l'incontro inizia con un breve commento sulla giornata precedente “come vi sentite dopo ieri?” Spesso durante la riflessione usciva fuori l'argomento COVID. La pandemia ha cambiato i rapporti relazionali, siamo più chiusi, più rigidi, più distanti, con la mascherina, invece quel giorno, mi sentivo libera, rigenerata e senza mascherina, per un po' ho dimenticato questo momento storico che sta attraversando la nostra vita e che senza volerlo ma gioco forza degli eventi ci sta cambiando dentro. La	Interazione di gruppo più ricco e articolato

repressione durante il periodo di lockdown ci ha fatto riscoprire la gioia e la voglia di stare più all'aperto, fare delle lunghe passeggiate a piedi o in bici. Sicuramente le cattive abitudini per alcuni ritorneranno, ma sicuramente questa pandemia ci ha insegnato qualcosa, il rispetto per la natura e il valore insostituibile della persona.

9. I nostri interventi rispecchiano, le pratiche che abbiamo fatto, non andavamo fuori tema, anche se, in effetti era una nostra necessità scambiarsi delle idee, confrontarci e mettere noi stesse, anche in argomenti che non erano proprio pertinenti, ma era per avere un momento per noi, tutto nostro.

Bisogno di confronto

10. Ultimo lavoro di gruppo bellissimo, preparato in poco tempo ma ci siamo divertite tantissimo. Grazie alla nostra carissima dott.ssa per questa bellissima esperienza.

11. Durante questo corso ho scoperto molta affinità con un collega, che riferiva di cercare un corso del genere per liberare le sue emozioni, per potersi aprire tranquillamente senza essere giudicata, perché lei è molto chiusa e timida e quando parla inceppa nelle parole o le pronuncia male, l'ansia, la paura di sbagliare che non le fanno trovare le parole. Su certe cose mi sono rispecchiata.

Contatto in tempi brevi con se stessi e con gli altri

12. La dott.ssa ci fa notare che durante gli esercizi ci diceva di destrutturare, anche durante gli interventi sull'espressione dei sentimenti, sulla libertà, la generazione ci diceva di destrutturare i nostri interventi e ci siamo resi conto che la professione ci ha portati a strutturare qualunque intervento educativo.

13. La dott.ssa ci fa notare che, Noi siamo eredi di un tipo di educazione inflessibile, rigida e di comando, quando invece c'è continuità didattica, partendo da una prima primaria, e ci basiamo sui concetti di partecipazione, aiuto reciproco, attività di lavoro in gruppo in sottogruppi, attività di laboratorio, già in 5 primaria potrei trovare un gruppo classe con un atteggiamento più positivo, più collaborativi, più di complicità. Bambini che all'interno delle attività didattiche magari scoprono la sintonia e il piacere di lavorare insieme.

Ascoltare se stessi e gli altri

C.G.

NONO INCONTRO

1. Evoluzione nei movimenti. Mi sono meravigliata per l'evoluzione tra il primo ed il secondo incontro in presenza.
2. E' stato bello poter rivedere le esperienze fatte. Alcuni momenti neanche li ricordavo.
3. La poca confidenza iniziale con gli altri, che poi nel tempo è stata più naturale.

Prima e dopo: superare le difficoltà iniziali

4. Alcune metodologie già a me note, come per esempio l'uso di una musica di sottofondo adatta all'attività proposta. Interazione di gruppo più ricco e articolato

DECIMO INCONTRO

5. Il mio essere schematica mi ha intralciato sicuramente in qualche attività. La situazione pandemica poi mi/ci ha condizionato in maniera negativa perché ci siamo disabituati alla comunicazione per contatto fisico. All'interno del contesto laboratoriale si ha la possibilità di Imparare dai propri errori (utilizzare l'errore come risorsa)
6. In mio bagaglio è sicuramente arricchito. In questo particolare momento mi ha aiutato a creare una relazione personale con tutte le colleghe e soprattutto con la docente neoammessa di cui sono la tutor. Nel corso dell'anno ciò non è avvenuto in maniera compiuta considerando l'importanza di questi rapporti nell'ambito della reciproca collaborazione formativa e costruttiva. Osservazione che riguarda la capacità di "apprendere ad apprendere"
7. Non del tutto, in quanto rivedendo le immagini era palese l'assenza di comprensione non verbale, ed il preferire il lavoro individuale rispetto a quello di gruppo. All'interno del contesto laboratoriale si ha la possibilità di Imparare dai propri errori (utilizzare l'errore come risorsa)
-

CODIFICA FOCALIZZATA - DIMENSIONE CREATIVA E DELL'IMMAGINAZIONE-
OSSERVAZIONE-RIFLESSIONE AUTO-RIFLESSIONE (META-COGNIZIONE)-ABILITÀ
COMUNICATIVE E RELAZIONALI-APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO

CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI	Etichette	CATEGORIE
TESTO SELEZIONATO		
7. Rivedere le immagini delle attività laboratoriali che abbiamo fatto in gruppo mi ha fatto comprendere quanto i nostri comportamenti e le nostre azioni fossero <u>condizionate dal momento, dalla presenza degli altri e dalla nostra incapacità di lasciarci andare totalmente alle emozioni.</u>	La consapevolezza delle proprie capacità e soprattutto delle proprie difficoltà sono connesse agli apprendimenti acquisiti all'interno del laboratorio	Condizionamenti esterni
8. inizialmente , guardando le registrazioni, ho visto me stessa mostrare soltanto una parte di me, più individuale , più schiva, meno propensa a mostrarsi agli altri-, ma anche gli altri non ricercavano la collaborazione , il contatto, e anche il nostro sguardo era distaccato o quasi di sfida. Stavamo letteralmente a distanza anche se inconsciamente.	riflessione e autoriflessivo (competenze metacognitive)	Difficoltà Capacità
9. Ero un po' chiusa in me stessa, rigida nei movimenti. Gli altri non sapevano cosa pensassi veramente	Origine delle difficoltà: condizionamenti esterni	Autonomia
10. A disagio, il timore di essere giudicata mi frenava		Apprendere come apprendere
11. MI sentivo più rilassata ed ho agito con più serenità. Sono riuscita a collaborare, a capire quello che gli altri mi chiedevano di fare senza ansia o imbarazzo	Il procedere per problemi (problem solving) è connesso agli apprendimenti acquisiti all'interno del laboratorio	
12. Compresa ed ascoltata senza remore. Il sapere che ero accettata così come sono mi ha resa più libera di espormi	riflessione e autoriflessivo (competenze metacognitive)	Contesto di apprendimento
13. Credo di sì, ma confesso che questa capacità mi riesce meglio praticarla in un contesto dove l'obiettivo comune è condiviso da tutto il gruppo, al contrario, dove i componenti del gruppo mantengono il proprio punto di vista senza essere disposti a revisionarlo, pure io mi lascio andare a rigidità.		
14. Comunque, essendo un pochino autocritica, mi considero sempre mancante in un rapporto poco funzionale, anche perché presumo che non tutti abbiano le mie stesse conoscenze o sensibilità, quindi alla fine, penso sempre di non aver fatto abbastanza.	La capacità di apprendere come apprendere	

<p>15. Ho constatato (ma in realtà ne ero già a conoscenza) che esiste una sorta di blocco tra azioni e ciò che sono le mie convinzioni soprattutto all'interno di un gruppo in cui ci si conosce poco. Guardandomi ho notato che le mie azioni non erano molto fluide e si poteva constatare che in realtà io non amo molto il contatto fisico. Quando invece il contatto è solo "verbale", riesco ad esprimere al meglio chi sono.</p>	<p>Autonomia</p>	
<p>16. Rivedermi mi ha un po' imbarazzato, come sempre mi ha fatto notare la mia infinita voglia di esprimere sempre quello che penso ; col tempo ho anche imparato che a volte è meglio non farlo ma dalle riprese in realtà si evince il contrario!</p>	<p>Consapevolezza delle proprie capacità ma soprattutto difficoltà fanno parte di competenze meta-cognitive</p>	
<p>17. il secondo incontro in presenza molto piu' rilassata perche' eravamo all'aperto e senza mascherina.</p>		
<p>18. abbiamo approfondito il senso di limite, vederlo come una risorsa e sporzarci di cercare le possibilita' che ci sono in quei limiti, non autolimitiamoci davanti agli ostacoli.</p>	<p>Auto-riflessione:</p>	
<p>19. In mio bagaglio è sicuramente arricchito. In questo particolare momento mi ha aiutato a creare una relazione personale con tutte le colleghe e soprattutto con la docente neoammessa di cui sono la tutor. Nel corso dell'anno ciò non è avvenuto in maniera compiuta considerando l'importanza di questi rapporti nell'ambito della reciproca collaborazione formativa e costruttiva.</p>	<p>Consapevolezza delle proprie capacità ma soprattutto delle difficoltà fanno parte di competenze meta-cognitive</p>	
<p>20. E' stato bello poter rivedere le esperienze fatte. Alcuni momenti neanche li ricordavo.</p>	<p>Osservazione che riguarda la capacità di "apprendere come apprendere</p>	
	<p>Osservare il contesto di apprendimento</p>	
<p></p>	<p>Osservazione che riguarda la capacità di "apprendere come apprendere</p>	
<p>14. <u>I nostri gesti non erano totalmente spontanei ma guidati dalla nostra mente, per paura di sbagliare, di non essere all'altezza di quello che ci veniva chiesto, che poi in realtà Rosaria chiedeva il contrario e cioè di abbandonarci a noi stessi, di vivere con intensità le emozioni, di essere noi anche nelle nostre imperfezioni.</u></p>	<p>Vivere un contesto non valutativo veicola l'apprendimento significativo</p>	<p>Contesto non giudicante</p>
<p>15. Non sempre le mie azioni sono congruenti con le mie convinzioni spesso la mia insicurezza mi porta a sbagliare</p>	<p>Imparare dai propri errori</p>	<p>Imparare dai propri errori Brevità dell'esperienza</p>
<p>16. Il corso è stato breve, rispetto ai contenuti e allo scopo prefissato. Inizialmente ho gestito male alcuni miei piccoli stress personali del momento, magari sarò stata condizionata dalla fine delle lezioni e dal commiato da alcuni cari colleghi che si sono trasferiti, o chissà...Il mio stato d'animo avrà sicuramente influito sul gruppo, o forse no, comunque, presto ho ripreso il controllo, immergendomi dentro la nuova avventura. In fondo, rimuginare sui pensieri non condivisi, non aiuta a stare meglio con gli altri, serve solo a creare distanze inutili.</p>	<p>Criticità del tempo</p>	<p>Esperienza motivante</p>
<p>17. E poi io amo vivere tutto come una scoperta, di nuove persone, nuove conoscenze, nuove opportunità. La crescita mi intriga troppo.</p>	<p>All'interno del contesto laboratoriale si ha la possibilità di Imparare dai propri errori (utilizzare l'errore come risorsa)</p>	<p>Coinvolgimento emotivo Coinvolgimento mente/corpo</p>
<p>18. Direi che più che altro l'ha riconfermato, e mi ha dato degli strumenti pratici per passare dalla teoria alla pratica.</p>		<p>Ricerca e sperimentazione</p>

	Sentirsi liberi di esplorare ricercare all'interno di un'esperienza motivante	Vecchi e nuovi apprendimenti interconnessi
19. Esperienze pregresse in ambito sociale 20. Abbastanza bene. Sono contenta di aver partecipato a questa esperienza seppur per un breve periodo. 21. No, piuttosto lo ha fortificato	Opportunità di connettere le esperienze e trasferire gli apprendimenti	
22. Questa esperienza anche se breve, serve, e come un piccolo seme che poi germoglia e maturato aggiunge altre competenze a quelle che ho maturato con i corsi precedenti. 23. Alcune metodologie già a me note, come per esempio l'uso di una musica di sottofondo adatta all'attività proposta.	Opportunità di connettere le esperienze e trasferire gli apprendimenti	
24. Il mio essere schematica mi ha intralciato sicuramente in qualche attività. La situazione pandemica poi mi/ci ha condizionato in maniera negativa perché ci siamo disabituati alla comunicazione per contatto fisico.	Connettere nuovi e precedenti apprendimenti	
25. Non del tutto, in quanto rivedendo le immagini era palese l'assenza di comprensione non verbale, ed il preferire il lavoro individuale rispetto a quello di gruppo	All'interno del contesto laboratoriale si ha la possibilità di Imparare dai propri errori (utilizzare l'errore come risorsa)	
26.	All'interno del contesto laboratoriale si ha la possibilità di Imparare dai propri errori (utilizzare l'errore come risorsa)	
1. Adesso sono più consapevole delle mie capacità, quindi riesco ad accettare i miei limiti ma soprattutto ho capito che non devo per forza essere o fare come gli altri.	L'esperienza di gruppo in contesto non valutativo, unito alla sperimentazione di nuovi linguaggi hanno attivato nuove consapevolezza sul piano comunicativo e relazionale	Integrarsi nel gruppo
1. Inizialmente confusa, non riuscivo a comprendere il senso di quello che stavamo facendo, ma poi ho capito l'importanza di tutto ciò, e come se avessi fatto <u>un viaggio alla scoperta di me stessa, una sorta di autovalutazione introspettiva, un feedback di chi io sono e potrò essere.</u>	Coinvolgimento emotivo intenso e immediato	Coinvolgimento emotivo intenso e immediato
7. Continuo a pensare che le relazioni sul posto di lavoro non sono supportate da una base comune di conoscenze, tutti partiamo da punti di vista differenti, pensiamo di essere persone disponibili, ma in realtà, la flessibilità è molto distante dai nostri modi di essere, a scuola cerchiamo sempre di tutelare la nostra posizione, con i bambini, con i genitori, con i colleghi soprattutto. Questi corsi denunciano anche queste mancanze, la relazione è sottovalutata, o comunque vista solo superficialmente.	Questi corsi denunciano anche queste mancanze, la relazione è sottovalutata, o comunque vista solo superficialmente.	Criticità: la relazione sottovalutata nel contesto lavorativo
	Lo scambio e l'interrelazione con gli altri	

27. Spero che questa esperienza mi aiuti a gestire la comunicazione interpersonale, l'emozione, la partecipazione empatica, emozionale ed estetica.	La flessibilità è molto distante dai nostri modi di essere	Ascolto reciproco
28. I nostri interventi rispecchiano, le pratiche che abbiamo fatto, non andavamo fuori tema, anche se, in effetti era una nostra necessità scambiarci delle idee, confrontarci e mettere noi stesse, anche in argomenti che non erano proprio pertinenti, ma era per avere un momento per noi, tutto nostro.	Importanza all'esperienza di gruppo	Comunicare
29. La dott.ssa ci fa notare che, Noi siamo eredi di un tipo di educazione inflessibile, rigida e di comando, quando invece c'è continuità didattica, partendo da una prima primaria, e ci basiamo sui concetti di partecipazione, aiuto reciproco, attività di lavoro in gruppo in sottogruppi, attività di laboratorio, già in 5 primaria potrei trovare un gruppo classe con un atteggiamento più positivo, più collaborativi, più di complicità. Bambini che all'interno delle attività didattiche magari scoprono la sintonia e il piacere di lavorare insieme.	Bisogno di confronto	relazione
	Ascoltare se stessi e gli altri	
In certi momenti sola, e questo ha condizionato i miei gesti. Ho capito anche che senza il supporto di Rosaria non sarebbe cambiato nulla, a parte quando abbiamo utilizzato un oggetto, in questo caso un telo, ci siamo avvicinati l'uno all'altra senza porre barriere.	Capacità di tollerare l'incertezza sollecita i processi creativi	Tollerare l'incertezza
	Condividere esperienza di gruppo sollecita i processi creativi	Saper condividere
10. E' stato emozionante rivedere le riprese del laboratorio; mi sentivo che "appartenevo" al gruppo e che si era creata una piccolissima complicità		Sapere di sapere
11. Ho constatato che negli incontri successivi ero sempre più me stessa, stavo a mio agio soprattutto quando era il momento della riflessione. Mi piace molto parlare, soprattutto quando si affrontano temi che possano riguardare lo stato emotivo e/o personale	Prima e dopo: superare le difficoltà iniziali	
12.	Possibilità di esplorare	Consapevolezza dei processi di formazione
13. nessuna azione mi ha fatto agire in un modo non congruente, ma a volte non riuscivo a comunicare con i gesti quello che in realtà intendevo trasmettere	trovando così connessioni nuove e personali tra gli apprendimenti nuovi e gli apprendimenti precedenti	
14. Mi sento arricchita		
30. Inizialmente all'inizio del laboratorio avevo un po' di tensione e mi sentivo in imbarazzo non ero a mio agio, mi sentivo goffa, pesante e molto stanca e anche un po' contraria alle video registrazioni, infatti alla fine del primo incontro non ero tanto convinta di continuare il corso, anche per il diario di bordo.	Capacità di tollerare l'incertezza	Interazione di gruppo più ricco e articolato
31. con questi esercizio abbiamo elaborato un pensiero, un'emozione e ora le stiamo esternando, abbiamo fatto ricerca – sperimentazione – prodotto. poi alla fine abbiamo ballato tutti insieme	Tollerare l'incertezza	
32. La tensione che avevo all'inizio del laboratorio è passata, il mio clima emotivo è cambiato, man mano l'esperienza estetica, gli esercizi mi hanno portato a lasciarmi coinvolgere e non avvertivo più la pesantezza e l'imbarazzo, durante i confronti e le riflessioni fatte in cerchio.	Attenzione ai contenuti dell'attività	
33. 3° Incontro in presenza: l'incontro inizia con un breve commento sulla giornata precedente "come vi sentite dopo ieri?" Spesso durante la riflessione usciva fuori l'argomento COVID. La pandemia ha cambiato i rapporti relazionali, siamo più chiusi, più rigidi, più distanti, con la mascherina, invece quel giorno, mi sentivo libera, rigenerata e senza mascherina, per un po' ho dimenticato questo momento storico che sta attraversando la nostra vita e che senza volerlo ma gioco forza degli eventi ci sta cambiando dentro. La repressione durante il periodo di lockdown ci ha fatto riscoprire la gioia e la voglia di stare più all'aperto, fare della lunghe passeggiate a piedi o in bici. Sicuramente le cattive abitudini per alcuni ritorneranno,	Prima e dopo: superare le difficoltà iniziali	
	Interazione di gruppo più ricco e articolato	

- ma sicuramente questa pandemia ci ha insegnato qualcosa, il rispetto per la natura e il valore insostituibile della persona.
34. Ultimo lavoro di gruppo bellissimo, preparato in poco tempo ma ci siamo divertite tantissimo. Grazie alla nostra carissima dott.ssa per questa bellissima esperienza.
 35. Durante questo corso ho scoperto molta affinità con un collega, che riferiva di cercare un corso del genere per liberare le sue emozioni, per potersi aprire tranquillamente senza essere giudicata, perché lei è molto chiusa e timida e quando parla inceppa nelle parole o le pronuncia male, l' ansia, la paura di sbagliare che non le fanno trovare le parole. Su certe cose mi sono rispecchiata.

Contatto in tempi brevi con se stessi e con gli altri
 36. La dotto.ssa ci fa notare che durante gli esercizi ci diceva di destrutturare, anche durante gli interventi sull'espressione dei sentimenti, sulla libertà, la generazione ci diceva di destrutturare i nostri interventi e ci siamo resi conto che la professione ci ha portati a strutturare qualunque intervento educativo.

Prima e dopo: superare le difficoltà iniziali
 37. Evoluzione nei movimenti. Mi sono meravigliata per l'evoluzione tra il primo ed il secondo incontro in presenza.

Interazione di gruppo più ricca e articolata
 38. La poca confidenza iniziale con gli altri, che poi nel tempo è stata più naturale.

RIEPILOGO SFERA PERSONALE

Categorie	Categorie	Categorie	categorie
<ul style="list-style-type: none"> • Consapevolezza Delle Proprie Difficoltà • Consapevolezza Delle Proprie Capacità • Condizionamenti Esterni • Tollerare L'incertezza • Superare L'incertezza • Autonomia • Apprendere Come Apprendere • Sapere Di Sapere • Consapevolezza Dei Processi Di Formazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Contesto Non Giudicante • Imparare Dai Propri Errori • Esperienza Motivante • Coinvolgimento Emotivo • Coinvolgimento Mente/Corpo • Ricerca E Sperimentazione • Interconnessione tra vecchi e nuovi Apprendimenti • 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrarsi Nel Gruppo • Coinvolgimento Emotivo intenso E immediato • Ascolto Reciproco • Saper Condividere • Comunicare • Relazione • Flessibilità • 	<ul style="list-style-type: none"> • La relazione sottovalutata nel contesto lavorativo • Brevità Dell'esperienza •

CODIFICA FOCALIZZATA-SELEZIONE TESTO-Ambito professionale- Didattica e metodologie-Innovazione didattica -Metodologie e attività laboratoriali-Didattica per competenze e competenze trasversali- criticità-cambiamenti

PARTECIPANTI	CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI	Etichette
	Ambito professionale TESTO INTEGRALE	
A.D.	<p>NONO INCONTRO</p> <p>A partire da questa esperienza potrei gestire meglio situazioni simili?</p> <p>1. Questa esperienza mi aiuterà a comprendere <u>meglio a capire, condividere le emozioni dei bambini e a permettere loro di esprimerle con gioia ma soprattutto divertendosi</u></p> <p>DECIMO INCONTRO</p> <p>A partire da questa esperienza potrei gestire meglio situazioni simili?</p> <p>2. Si ,sono sicura di poterlo fare, perché ho imparato che anche altri hanno il bisogno di condividere il momento, la sensazione, il gesto con gli altri.</p> <p>Adesso che l'esperienza è terminata come la vivo?</p> <p>3. La vivo con la consapevolezza di <u>avere uno scopo: imparare ai bambini a saper comprendere le emozioni degli altri sia di chi riesce ad esprimerle con gesti e parole, sia di chi non sa ancora utilizzare ne il linguaggio verbale , ne quello gestuale, ma che si sta attenti anche quel bambino o adulto che sia, ha tanto da darci.</u></p>	<p>1. capire, condividere le emozioni dei bambini</p> <p>2. permettere loro di esprimerle con gioia ma soprattutto divertendosi</p> <p>3. ho imparato che anche altri hanno il bisogno di condividere il momento, la sensazione, il gesto con gli altri.</p> <p>4. <u>avere uno scopo: insegnare ai bambini a saper comprendere le emozioni degli altri</u></p>
M.S.	<p>A partire da questa esperienza potrei gestire meglio situazioni simili?</p> <p>1. Penso di si, <u>utilizzare il corpo oltre le parole può rendere più efficace il lavoro che potrei svolgere</u></p> <p>Adesso che l'esperienza è terminata come la vivo?</p>	<p>1. <u>utilizzare il corpo oltre le parole può rendere più efficace il lavoro che potrei svolgere</u></p> <p>2. Mi sarebbe piaciuto scoprire altri aspetti o altre modalità dell'utilizzo del corpo</p> <p>3. collaborare ed essere parte di un gruppo mi ha dato più fiducia in me stessa</p>

2. Mi sarebbe piaciuto scoprire altri aspetti o altre modalità dell'utilizzo del corpo

Ho imparato a supportare meglio le mie azioni verso quelle degli altri?

3. Si collaborare ed essere parte di un gruppo mi ha dato più fiducia in me stessa

Questa esperienza ha cambiato il mio modo di pensare?

4. Certamente ,parlare non solo verbalmente ma utilizzare anche il corpo è stata un'esperienza indimenticabile

Quale conoscenza ho utilizzato?

5. Creatività, comunicazione verbale e non verbale, la conoscenza di sé e dell'altro

Questa esperienza ha qualche connessione con esperienze precedenti?

NO

A partire da questa esperienza potrei gestire meglio situazioni simili?

6. Si adesso ho capito che anche il corpo è importante per far sapere agli altri come mi sento

Adesso che l'esperienza è terminata come la vivo?

7. Avrei voluto che durasse un po' di più per approfondire meglio questa esperienza

Ho imparato a supportare meglio le mie azioni verso quelle degli altri?

8. Si, adesso riesco un po' meglio ad esprimere i mie pensieri quindi anche a condividere e partecipare insieme agli altri

Questa esperienza ha cambiato il mio modo di pensare?

9. Si, utilizzare anche il corpo per esprimere emozioni o sentimenti è stata una grande scoperta

4. parlare non solo verbalmente ma utilizzare anche il corpo è stata un'esperienza indimenticabile

5. Creatività, comunicazione verbale e non verbale, la conoscenza di sé e dell'altro

6. anche il corpo è importante per far sapere agli altri come mi sento

7. Avrei voluto che durasse un po' di più per approfondire meglio questa esperienza

8. riesco un po' meglio ad esprimere i mie pensieri quindi anche a condividere e partecipare insieme agli altri

9. utilizzare anche il corpo per esprimere emozioni o sentimenti è stata una grande scoperta

10. Avrei voluto che durasse un po' di più per approfondire meglio questa esperienza

- 11.

M.D.

A partire da questa esperienza potrei gestire meglio situazioni simili?

12. Ma certamente, a patto di non cedere alle pressioni esterne, che vedono queste pratiche come inutili perditempo.

Come mi sono sentita?

Quali fattori interni mi hanno condizionato

13. All'inizio mi sono sentita un poco bloccata perché ero condizionata dalle mie emozioni non desiderate. Poi, le attività e la maggiore confidenza con le colleghe mi hanno aiutata a liberarmi, ero concentrata sulle consegne e pensavo a come farle ripetere ai bambini e a come si sarebbero sentiti liberi. Mi è pur piaciuto rivedere i video e commentarli assieme, anche se per breve tempo. Questo normalmente non succede e non è mai successo, in tutti i corsi ai quali ho partecipato. Rivedersi attiva la riflessione e fissa meglio i concetti, e aiuta anche a capire il superfluo che va eliminato (pure io ho rivisto pezzi nei quali non mi sono piaciuta).

In che misura le mie azioni sono congruenti con le mie convinzioni?

Quali fattori mi hanno fatto agire in un modo non congruente

14. Non saprei, forse ci vorrebbe più tempo per rivedere il nostro percorso, e magari integrarlo con spunti teoretici e tempi maggiori di confronto tra di noi. Comunque, credo che inconsapevolmente, io mi sono mossa secondo i miei vissuti e le mie informazioni, o almeno secondo quelli che hanno prevalso sugli altri in questo breve tratto di vita. Rileggendo le domande, mi sembrano tutte convergenti su una stessa affermazione.

Quale conoscenza ho utilizzato?

15. Come ho detto sin dal mio primo incontro, le conoscenze che ho utilizzato in questo corso, oltre quelle fornite da Rosaria, mi sono state fornite dalle mie letture su argomenti di neuroscienza, come le emozioni e la loro base biochimica, la forza della comunicazione non verbale. Devo approfondire meglio ciò che ancora non conosco, e gli spunti offertomi da Rosaria mi hanno incuriosito abbastanza

1. a patto di non cedere alle pressioni esterne, che vedono queste pratiche come inutili perditempo.

2. All'inizio mi sono sentita un poco bloccata perché ero condizionata dalle mie emozioni non desiderate
3. le attività e la maggiore confidenza con le colleghe mi hanno aiutata a liberarmi, ero concentrata sulle consegne e pensavo a come farle ripetere ai bambini e a come si sarebbero sentiti liberi
4. Mi è pur piaciuto rivedere i video e commentarli assieme, anche se per breve tempo. Questo normalmente non succede e non è mai successo, in tutti i corsi ai quali ho partecipato. Rivedersi attiva la riflessione e fissa meglio i concetti, e aiuta anche a capire il superfluo che va eliminato (pure io ho rivisto pezzi nei quali non mi sono piaciuta).
5. forse ci vorrebbe più tempo per rivedere il nostro percorso, e magari integrarlo con spunti teoretici e tempi maggiori di confronto tra di noi.
6. le emozioni e la loro base biochimica, la forza della comunicazione non verbale. Devo approfondire meglio ciò che ancora non conosco, e gli spunti offertomi da Rosaria mi hanno incuriosito abbastanza
7. l'esperienza di tanti anni di insegnamento
8. il cambiamento ha a che fare con la relazione, ma senza le giuste letture, a questa convinzione forse non sarei mai arrivata
-

Questa esperienza ha qualche connessione con esperienze precedenti?

16. Credo di sì, un po' come è stato detto, l'esperienza di tanti anni di insegnamento, compresi gli errori commessi, le incertezze, i tentativi di cambiare, per trovare le tecniche e il metodo migliori per quel bambino/a (ma ogni metodo ha i pro e i contro, non è mai buono in assoluto), ha formato il substrato che mi ha condotta a questo corso. Di base ci sta la convinzione che il cambiamento ha a che fare con la relazione, ma senza le giuste letture, a questa convinzione forse non sarei mai arrivata

A partire da questa esperienza potrei gestire meglio situazioni simili?

17. In una classe la complessità delle relazioni (tra adulti e con gli alunni) mette a dura prova il nostro autocontrollo emotivo, e le risorse non sono mai sufficienti, infatti io qui ancora ho molto da imparare, perché ci sta tanta teoria e pochi risultati. Questo succede perché la scuola è un ambiente molto strutturato, dove il rispetto delle regole civiche e scolastiche cozza contro la voglia di cambiare e di sperimentare cose fuori dal comune. Ma alcuni problemi di comportamento potrebbero attenuarsi se si dedicasse più tempo alla cura della relazione.

Adesso che l'esperienza è terminata come la vivo?

18. Mi sento più sicura nelle mie certezze, ho avuto l'ennesima riconferma di quanto ho scoperto in questi anni, vorrei solo avere la forza d'animo ed il coraggio di trasferire ciò che ho appreso qui in classe, nel senso che dovrei convincere i colleghi della validità di questa esperienza, e dei risultati positivi che se ne potranno ricavare. Comunque, sono contenta di aver partecipato a questo corso, e mi sento più ricca di prima.

9. In una classe la complessità delle relazioni (tra adulti e con gli alunni) mette a dura prova il nostro autocontrollo emotivo, e le risorse non sono mai sufficienti
10. tanta teoria e pochi risultati
11. la scuola è un ambiente molto strutturato, dove il rispetto delle regole civiche e scolastiche cozza contro la voglia di cambiare e di sperimentare cose fuori dal comune
12. alcuni problemi di comportamento potrebbero attenuarsi se si dedicasse più tempo alla cura della relazione.
13. più sicura nelle mie certezze
14. vorrei solo avere la forza d'animo ed il coraggio di trasferire ciò che ho appreso qui in classe, nel senso che dovrei convincere i colleghi della validità di questa esperienza, e dei risultati positivi che se ne potranno ricavare.

G.C.

G.G.

1. Poi ho pensato che ho scelto questo corso per acquisire nuove competenze. Poi le video registrazioni non sono state più un problema perché anzi mi potevano far capire attraverso l'osservazione le evoluzioni del comportamento. Il diario di bordo è basato

1. Poi le video registrazioni non sono state più un problema perché anzi mi potevano far capire attraverso l'osservazione le evoluzioni del comportamento.

-
- sull'osservazione dei nostri gesti e ci sono delle domande specifiche, ma la compilazione non è sempre facile e chiara.
2. Abbiamo parlato di emozioni, attraverso la musica abbiamo sentito tante emozioni e abbiamo preso consapevolezza delle emozioni che esprimiamo attraverso i gesti. Il gesto che ho sperimentato prima, ora lo devo sperimentare nello spazio, mi muovo nello spazio e mi incontro con la risposta dell'altro, non un contatto ma una risposta e ricerca di complicità di gruppo, un movimento armonioso e reciproco, non era facile improvvisare
 3. Durante i laboratori abbiamo indagato la nostra corporeità, per cercare di stimolare e raccogliere esperienze espressive - creative personali che vengano a costruire il proprio bagaglio per poi dare la propria testimonianza comunicativa verso l'esterno.
 4. La metodologia appresa durante tutto il percorso lavorativo. Spesso durante il corso è emersa la criticità di un prodotto finale. La Dott.ssa a proposito di questo prodotto finale, ci ha consigliato di fare delle piccole tappe con regolarità, farlo a poco a poco e inserirlo a piccole dosi nella programmazione di tutti i giorni e nelle varie attività. La realizzazione di un prodotto finale è frutto di un processo di apprendimento. Nella progettazione viene presentato, dall'inizio alla fine, come questo processo è stato presentato ai bambini e come si è fatto a trasmettere questi concetti così difficili ai bambini piccoli.
 5. Purtroppo a scuola si fa poco laboratorio teatrale e almeno in fase di produzione del lavoro ci vorrebbero degli esperti esterni, perché l'esperto esterno serve anche all'insegnante per imparare tante cose, ti serve anche da guida per far conoscere ai bambini le potenzialità espressive del corpo, capire se la progettazione e realizzazione ha centrato tutti gli obiettivi.
 6. Di solito in alcune scuole si individua un tema, inserito in ogni disciplina, sviluppando durante l'anno tutto un percorso su questo tema. La formatrice ci espone la sua esperienza: lei aveva una prima elementare e il tema era "Il Treno", perché iniziavano questo viaggio. Lei come attività iniziale ha pensato di fargli fare una improvvisazione con le sedie e fargli drammatizzare questo viaggio, partire e comporre il treno. La scoperta dei loro nomi, salire sul treno e comprare il biglietto devono dire il loro nome, la maestra diventava il controllore.... cioè creare delle situazioni che diventano ludiche ma che sviluppa accoglienza, i bambini già da subito imparano a sedersi uno accanto all'altro senza
2. Abbiamo preso consapevolezza delle emozioni che esprimiamo attraverso i gesti
 3. ricerca di complicità di gruppo
 4. movimento armonioso e reciproco
 5. Durante i laboratori abbiamo indagato la nostra corporeità, per cercare di stimolare e raccogliere esperienze espressive - creative personali che vengano a costruire il proprio bagaglio per poi dare la propria testimonianza comunicativa verso l'esterno.
 6. la realizzazione di un prodotto finale è frutto di un processo di apprendimento
 7. Purtroppo a scuola si fa poco laboratorio teatrale
 8. Necessità dell'esperto esterno
 9. Cominciano ad avvicinarsi alla metodologia laboratoriale con un cambiamento di prospettiva: comprendono l'utilità dell'osservazione nella pratica; l'utilità della riflessione operata nelle scelte; lo sviluppo di un atteggiamento flessibile, con la consapevolezza che ciò comporta sempre una grande incertezza nel raggiungere dei risultati. Così facendo, ogni tassello della pratica educativa andrà a costruire pensiero, alla base delle loro scelte educative
 10. Una delle funzioni del laboratorio che le insegnanti apprendono: Educare la mente a procedere per tappe progressive nella progettazione come nella pratica didattica
 11. Nella pratica esperienziale si utilizzano le conoscenze di partenza nei processi del corso di formazione si scompongono attraverso i processi di analisi ed si uniscono alle nuove conoscenze apprese e si trasformano in nuovo apprendimento
-

-
- preconcetti, senza già conoscersi, rispettare il proprio turno, rispettare la fila.... La progettazione può essere fatta durante l'anno, si aggiunge un piccolo tassello, tutte queste idee, le osservazioni, i dati raccolti, possono essere assemblate alla fine dell'anno e veramente poi si vede che ci sono dei contenuti, un portfolio che ti fa vedere tutte le tappe che abbiamo svolto con i nostri alunni.
7. In passato ho partecipato: al corso di formazione "Disagio in Classe – Classe a disagio" (Aspetti psico-relazionali del lavoro in classe: il gruppo come risorsa per affrontare le manifestazioni di disagio), "Canto-Musica-Movimento-Danza", a incontri formativi come "Vibrazioni: insieme a suon di musica". Questa esperienza ha qualche connessione con le esperienze fatte precedentemente ad esempio gli Esercizi di lavoro di gruppo, sulla persona e sulla relazione.
 8. Durante il laboratorio sono state sviluppate alcune piccole idee di progettazione. La Dott.ssa ci ha fatto vedere un esempio di progettazione. Per aiutarci a capire meglio come poter attuare una nostra progettazione. Nella progettazione viene spiegato cosa si intende per teatro: "Il teatro sa e può divenire il luogo fisico della ricerca che parte dal sé, si intreccia con l'altro, tesse reti di incontri e di emozioni....." Promuovere il fare teatro a scuola come metodologia interdisciplinare che attiva i processi simbolici dell'alunno, abilità connesse sia con la comunicazione globale e sia con il pensiero.
 9. Noi durante il corso abbiamo lavorato su tre dinamiche: il pensiero, l'azione e l'emozione, quindi una visione globale della persona. La mia riflessione: rispetto gli altri incontri, ieri mi sentivo più rilassata e a mio agio mi sono emozionata con la musica infatti mi sono lasciata trascinare dal ritmo, mi sentivo bene, forse perché eravamo fuori e io amo la natura. Quella mattina ho pensato: "Come potrei inserire tutto quello che sto vivendo ora nella mia didattica?" come posso fare, cominciavo a pensare come organizzare il lavoro. La dott.ssa ci dice che questo è già una forma di ricerca che c'è in noi. Non è una questione di cambiare schemi, ma è una questione di atteggiamento. Per me è mettermi alla prova, una nuova sfida, un nuovo traguardo, la volontà di attivarmi a fare qualcosa.
 10. Dopo aver visto il video, la dott.ssa ci chiede se ci ricordavamo tutto quello che avevamo detto. La dott.ssa che ci ascoltava e aveva il ruolo di osservatore più attento, fa un'osservazione: ci ha detto che noi abbiamo parlato spontaneamente di tantissime cose interessanti, invece molto spesso quando
 12. Noi durante il corso abbiamo lavorato su tre dinamiche: il pensiero, l'azione e l'emozione, quindi una visione globale della persona
 13. Cambiamento: utilizzo del pronome *noi* invece che *io*
 14. L'eccessiva ipersensibilità, ti sembra che ti limita, invece può diventare un tuo punto di forza, vederlo sotto un altro aspetto
 15. Nella scuola dobbiamo vigilare e cercare di stare attenti affinché i bambini non si facciano male e questo ci limita molto. Purtroppo la società manca di autocontrollo nel rapporto con l'altro o c'è il limite o l'eccessiva libertà.
 - 16.
-

-
- parliamo diciamo cose interessanti, ma non pesiamo le nostre stesse parole e l'importanza delle nostre stesse parole. Io penso che quello che ho detto è frutto di una riflessione e poi spontaneamente ho riferito ciò che sentivo dentro di me in quel momento.
11. La dott.ssa ci aiutava a riprendere il filo del discorso sull'obbiettivo del laboratorio che era indagare sulla relazione.
 12. Rivediamo gli ultimi due incontri: 1° esercizio con il telo: durante l'esercizio ascoltavamo le parole della dott.ssa “provare ad aggiungere i nostri movimenti, spazio non rimanete nel cerchio, esiste il centro, qualcuno al centro, entra dentro, al centro. Poi ci chiede di ascoltare i cambiamenti dentro di noi e analizzare bene quello che abbiamo sentito, e se ci risuonano in mente le parole che ha detto durante l'esercizio, poi abbiamo tolto il telo che ci legava e dovevamo incontrarci e dialogare con i gesti e il movimento nello spazio. In effetti abbiamo notato che è molto più difficile perché non c'è la concretezza del telo. Il cambiamento se non lo percepiamo nel pensiero non sapremmo nemmeno trasmetterlo, perché parte da un pensiero che poi deve agire e come quando una persona dice una cosa e non si comporta in quel modo.
 13. 2° esercizio lo sguardo: sguardo di passaggio, sfuggibile, senza mai soffermarsi. Qualcuno dice che non siamo amiche non ci conosciamo quindi dal mio sguardo non mi capisce, un'amica avrebbe percepito anche con uno sguardo e avrebbe capito tutto, con un'amica è più facile, ma una persona che non mi conosce, lo deve capire, ci deve provare. Mettere da parte tutto, orgoglio, e cercare di seguire l'obbiettivo, cercare di concentrarsi sul comunicare, tentare di conoscersi, trovarsi, relazionarsi (obbiettivo del corso è comunicare, relazionarci)
 14. La dott.ssa ci dice che ha letto un libro che parlava della sensibilità, di essere persone ipersensibili, questo libro ci aiuta a scoprire l'altro rovescio della medaglia. L'eccessiva ipersensibilità, ti sembra che ti limita, invece può diventare un tuo punto di forza, vederlo sotto un altro aspetto. Quindi usufruire della tua ultra sensibilità e fruttarla adeguatamente, cercando i luoghi e i contesti più giusti e anche il modo migliore per affrontare in maniera più disinvolta alcune situazioni più difficili, perché se ne incontrano e ne conosciamo tante persone arroganti, distratti e ciniche, che di sensibilità non hanno nulla, anche nel nostro settore, e forse le mie esperienze lavorative legate a questi incontri mi hanno condizionato.
 15. i gesti sono stati istintivi, ma sicuramente tali gesti sono associati sempre alla mia esperienza personale e al mio bagaglio di conoscenze che metto in campo, ho cercato di creare dei gesti
-

-
- armonici, esteticamente belli accompagnati dalla musica, dal respiro che si associava ai ritmi e ai tempi musicali. Con il corso di “Canto-Musica-Movimento-Danza”, dove abbiamo utilizzato alcuni oggetti come telo, cerchi, nastri...
16. Esercizio proposto per sviluppare la relazione: “L'incontro con l'oggetto”. Abbiamo cercato di lavorare di più sull'espressività, sulla naturalezza dell'espressività di noi stessi e della relazione del bambino.
 17. Scegliere un qualunque oggetto (Palline, palla, cerchi, striscioline di carte, teli) che possa solleticare la nostra curiosità e provare a collegare quello che abbiamo fatto ieri all'oggetto. Il telo scelto dalla collega la resa libera, ha sperimentato: lo spazio, girando con il telo ha fatto una cosa che senza questo oggetto non avrebbe mai fatto, ha stimolando l'uso delle braccia facendo tanti movimenti con le braccia e anche la caratterizzazione del personaggio perché la collega si è nascosta avvolgendosi nel telo, camuffata. Un' altra soluzione, giocare a nascondino e poi uscire fuori facendo cucù.
 18. Io ho scelto un nastro di carta colorata arancione: mi ricordava quando da piccola ho fatto il saggio di ginnastica ritmica. Fare con questo oggetto tante evoluzioni, utilizzando il movimento delle braccia, muovendosi nello spazio, provare a danzare liberamente ascoltando la musica e il ritmo.
 19. Il Nastro: due bambini che tengono il nastro alle estremità, cercando di non strapparlo , passando sotto a tenerlo dritto, farli sperimentare un po e poi strutturare qualcosa.
 20. Il cerchio serve: per lo spazio, per le posizioni, per dare dei confini, un posto circoscritto, la dott.ssa dice che ha qualcuno il cerchio ha dato la sensazione di limite, invece ci dice che possiamo lanciarlo in aria, riprenderlo e farlo rotolare inseguirlo.
 21. Nella scuola dobbiamo vigilare e cercare di stare attenti affinché i bambini non si facciano male e questo ci limita molto. Purtroppo la società manca di autocontrollo nel rapporto con l'altro o c'è il limite o l'eccessiva libertà.
 22. La palla: è rotonda non inizia e non finisce, cerco di farla stare attaccata al mio corpo ma lei cerca di sfuggire. Con i bambini potrebbe essere una bella cosa metterli a confronto ”la palla ti sfugge invece deve essere attaccata al corpo” .
 23. Un'altra bella scoperta con la palla che dà possibilità di movimento perché accompagna tutto il gesto, roteando le braccia verso l'alto, il medio e il basso in maniera armoniosa tenendo tra le mani questo oggetto, ti puoi muovere tutta e nel frattempo toccare qualcosa di morbido muovendosi anche nello spazio.
-

-
24. Un altro esercizio: cercare di prendere tutto lo spazio, ognuno scelga il suo strumento e cercare l'incontro con qualcuno o con tutti. La musica di Ermal Meta "piccola anima" ci ha completamente travolte emotivamente che abbiamo perso l'obbiettivo di questo esercizio, l'incontro, si vede che avevamo bisogno di un momento per noi. Tutte le forme di stress anche in ambito lavorativo ci hanno portato all'isolamento come appunto abbiamo dimostrato in scena, durante l'esercizio, il problema ci ha isolate ed allontanate, mentre ieri eravamo più concentrate sull'attività, eravamo troppo concentrati sul problema.
 25. In ambito teatrale se andassimo tutti in scena, con l'assoluta consapevolezza di avere successo lo farebbero tutti, invece purtroppo anche gli sbagli, il fallimento fanno parte della vita, ma ci si può ricostruire partendo proprio da là. Anche i bambini percepiscono questa cosa "no, non lo so fare e basta", e non si fanno convincere. Una pedagogia più sensibile, una pedagogia che vada più al pensiero che riflette, dove occorre molto più tempo e molta più pazienza non è di tutti, deve partire prima dallo stato interiore e poi deve incontrare l'altro.
 26. Sicuramente è stata una bella esperienza, era da alcuni anni che non facevo dei corsi di questo tipo e ho riscoperto cose che sapevo e altre nuove
 27. Il dramma di tutte noi è quello di cercare sempre che a scuola i bambini non si facciano male e quindi dettiamo noi le regole, con i bambini piccoli è difficile far rispettare le regole di condivisione.
 28. Dobbiamo cercare di non desistere e di essere il più positive possibili, sapendo che alcuni atteggiamenti non possiamo cambiarli noi perché purtroppo sono tipici della loro natura e dell'ambiente dove vivono e quindi dobbiamo anche adattarci noi magari imparare a ridere su alcune cose. I bambini si abituano ti vanno dietro, non un inquadramento, ma dare uno stile organizzativo.

29.

17.

C.G.

DECIMO INCONTRO

1. Rivedendo tutto l'escursus del corso con le attività in presenza c'è stata una evoluzione nel

concepire lo spazio individuale e collettivo, e nella fluidità dei movimenti. Mi sono approcciata a questo corso con la voglia di scoprire cose nuove e confrontarmi.

2. La mancata familiarità con gli elementi del gruppo. L'uso di un oggetto per coordinare i movimenti mi ha inizialmente messo in difficoltà, successivamente superata non appena presa dimestichezza con l'oggetto stesso.
3. Alcune metodologie già a me note, come per esempio l'uso di una musica di sottofondo adatta all'attività proposta, utilizzo di uno strumento per aiutare i bambini a muoversi all'interno di uno spazio.
4. No, a meno del fatto che lavoro abitualmente con le emozioni dei bambini.

5. Ho certamente creato delle basi, anche se un corso non può certo essere esaustivo e sostituirsi alla figura dell'esperto. Figura utile sia ai bambini che alle insegnanti che così sperimentano nuove metodologie da mettere in campo.

6. Mi ha fatto sicuramente riflettere che, nonostante sia propensa all'improvvisazione, è difficile uscire dalla programmazione prefissata. Portare a scuola il linguaggio teatrale, così come ci è stato proposto, può sicuramente favorire una didattica laboratoriale formativa ed inclusiva

NOTE PERSONALI

1. La formatrice è stata importante perchè ci ha messo a nostro agio facendoci esprimere liberamente. E' riuscita a farci sentire gruppo facendoci parlare di noi stesse, cosa di cui avevamo bisogno.
2. Le sue caratteristiche di empatia sono state fondamentali per il raggiungimento di questi risultati.

CONTRIBUTI DEI PARTECIPANTI	Etichette	Categorie
1. (A.DM) Questa esperienza mi aiuterà a comprendere <u>meglio a capire, condividere le emozioni dei bambini e a permettere loro di esprimerle con gioia ma soprattutto divertendosi</u>	capire, condividere le emozioni dei bambini permettere loro di esprimerle con gioia ma soprattutto divertendosi	Atteggiamento propositivo Condividere emozioni
2. (A.DM) Si ,sono sicura di poterlo fare, perché ho imparato che anche altri hanno il bisogno di condividere il momento, la sensazione, il gesto con gli altri.	ho imparato che anche altri hanno il bisogno di condividere il momento, la sensazione, il gesto con gli altri.	Approccio ludico dell'insegnamento rispettare e far rispettare il bisogno di esprimersi, proprio ed altrui.
3. (M.S.)Si collaborare ed essere parte di un gruppo mi ha dato più fiducia in me stessa	collaborare ed essere parte di un gruppo mi ha dato più fiducia in me stessa	L'errore non è un fallimento ma un nuovo apprendimento da cui ripartire.
4. (M.D.)Come ho detto sin dal mio primo incontro, le conoscenze che ho utilizzato in questo corso, oltre quelle fornite da Rosaria, mi sono state fornite dalle mie letture su argomenti di neuroscienza, come <u>le emozioni e la loro base biochimica, la forza della comunicazione non verbale. Devo approfondire meglio ciò che ancora non conosco, e gli spunti offertomi da Rosaria mi hanno incuriosito abbastanza</u>	le emozioni e la loro base biochimica, la forza della comunicazione non verbale.	comunità di pratica
5. (G.G.) <u>In ambito teatrale se andassimo tutti in scena, con l'assoluta consapevolezza di avere successo lo farebbero tutti, invece purtroppo anche gli sbagli, il fallimento fanno parte della vita, ma ci si può ricostruire partendo proprio da là.</u> Anche i bambini percepiscono questa cosa "no, non lo so fare e basta", e non si fanno convincere. Una pedagogia più sensibile, <u>una pedagogia che vada più al pensiero che riflette, dove occorre molto più tempo e molta più pazienza non è di tutti, deve partire prima dallo stato interiore e poi deve incontrare l'altro.</u>	<u>gli sbagli, il fallimento fanno parte della vita, ma ci si può ricostruire partendo proprio da là.</u>	

una pedagogia che vada più al pensiero che riflette, dove occorre molto più tempo e molta più pazienza non è di tutti, deve partire prima dallo stato interiore e poi deve incontrare l'altro.

-
- | | | |
|---|--|--|
| 6. (M.S.) Penso di sì, <u>utilizzare il corpo oltre le parole può rendere più efficace il lavoro che potrei svolgere</u> | <u>utilizzare il corpo oltre le parole può rendere più efficace il lavoro che potrei svolgere</u> | Il corpo canale comunicativo.

Si possono superare i primi blocchi generati da emozioni personali |
| 7. (M.S.) Si, <u>adesso riesco un po' meglio ad esprimere i mie pensieri quindi anche a condividere e partecipare insieme agli altri</u> | riesco un po' meglio ad esprimere i mie pensieri quindi anche a condividere e partecipare insieme agli altri | La voglia di nuovi stimoli nella professione supera le prime perplessità

L'utilità dell'osservazione e della riflessione da operare per le scelte didattiche; |
| 8. (M.D.) <u>All'inizio mi sono sentita un poco bloccata perché ero condizionata dalle mie emozioni non desiderate. Poi, le attività e la maggiore confidenza con le colleghe mi hanno aiutata a liberarmi, ero concentrata sulle consegne e pensavo a come farle ripetere ai bambini e a come si sarebbero sentiti liberi.</u> | <u>All'inizio mi sono sentita un poco bloccata perché ero condizionata dalle mie emozioni non desiderate</u>

<u>le attività e la maggiore confidenza con le colleghe mi hanno aiutata a liberarmi, ero concentrata sulle consegne e pensavo a come farle ripetere ai bambini e a come si sarebbero sentiti liberi</u> | Sviluppo di un atteggiamento flessibile, con la consapevolezza che ciò comporta sempre una grande incertezza

Comprensione delle funzioni del laboratorio |
| 9. (G.G.) Poi ho pensato che ho scelto questo corso per acquisire nuove competenze. | | |
| 10. (G.G.) Il diario di bordo è basato sull'osservazione dei nostri gesti e ci sono delle domande specifiche, ma la compilazione non sempre facile e chiara. | | |
| 11. (G.G.) Spesso durante il corso è emersa la criticità di un prodotto finale. La Dott.ssa a | | |

proposito di questo prodotto finale, ci ha consigliato di fare delle piccole tappe con regolarità, farlo a poco a poco e inserirlo a piccole dosi nella programmazione di tutti i giorni e nelle varie attività. La realizzazione di un prodotto finale è frutto di un processo di apprendimento. Nella progettazione viene presentato, dall'inizio alla fine, come questo processo è stato presentato ai bambini e come si è fatto a trasmettere questi concetti così difficili ai bambini piccoli.

la realizzazione di un prodotto finale è frutto di un processo di apprendimento

12. (G.G.)Di solito in alcune scuole si individua un tema, inserito in ogni disciplina, sviluppando durante l'anno tutto un percorso su questo tema. La formatrice ci espone la sua esperienza: lei aveva una prima elementare e il tema era "Il Treno", perché iniziavano questo viaggio. Lei come attività iniziale ha pensato di fargli fare una improvvisazione con le sedie e fargli drammatizzare questo viaggio, partire e comporre il treno. La scoperta dei loro nomi, salire sul treno e comprare il biglietto devono dire il loro nome, la maestra diventava il controllore.... cioè creare delle situazioni che diventano ludiche ma che sviluppa accoglienza, i bambini già da subito imparano a sedersi uno accanto all'altro senza preconcetti, senza già conoscersi, rispettare il proprio turno, rispettare la fila....
13. (G.G.)Dopo aver visto il video, la dott.ssa ci chiede se ci ricordavamo tutto quello che avevamo detto.La dott.ssa che ci ascoltava e aveva il ruolo di osservatore più attento, fa un'osservazione: ci ha detto che noi abbiamo parlato spontaneamente di tantissime cose interessanti, invece molto spesso quando parliamo diciamo cose interessanti, ma non pesiamo le nostre stesse parole e

l'importanza delle nostre stesse parole. Io penso che quello che ho detto è frutto di una riflessione e poi spontaneamente ho riferito ciò che sentivo dentro di me in quel momento.

14. (G.G.)La dott.ssa ci aiutava a riprendere il filo del discorso sull'obbiettivo del laboratorio che era indagare sulla relazione.
15. (G.G.)Rivediamo gli ultimi due incontri:1° esercizio con il telo: durante l'esercizio ascoltavamo le parole della dott.ssa “provare ad aggiungere i nostri movimenti, spazio non rimanete nel cerchio, esiste il centro, qualcuno al centro, entra dentro, al centro. Poi ci chiede di ascoltare i cambiamenti dentro di noi e analizzare bene quello che abbiamo sentito, e se ci risuonano in mente le parole che ha detto durante l'esercizio, poi abbiamo tolto il telo che ci legava e dovevamo incontrarci e dialogare con i gesti e il movimento nello spazio. In effetti abbiamo notato che è molto più difficile perché non c'è la concretezza del telo. Il cambiamento se non lo percepiamo nel pensiero non sapremmo nemmeno trasmetterlo, perché parte da un pensiero che poi deve agire e come quando una persona dice una cosa e non si comporta in quel modo.
16. (G.G.)2°esercizio lo sguardo: sguardo di passaggio, sfuggevole, senza mai soffermarsi. Qualcuno dice che non siamo amiche non ci conosciamo quindi dal mio sguardo non mi capisce, un'amica avrebbe percepito anche con uno sguardo e avrebbe capito tutto, con un'amica è più facile, ma una persona che non mi conosce, lo deve capire, ci deve provare. Mettere da parte tutto, orgoglio, e cercare di seguire l'obbiettivo, cercare di concentrarsi sul comunicare,

tentare di conoscersi, trovarsi, relazionarsi (obiettivo del corso è comunicare, relazionarci)

17. (G.G.)i gesti sono stati istintivi, ma sicuramente tali gesti sono associati sempre alla mia esperienza personale e al mio bagaglio di conoscenze che metto in campo, ho cercato di creare dei gesti armonici, esteticamente belli accompagnati dalla musica, dal respiro che si associava ai ritmi e ai tempi musicali. Con il corso di “Canto-Musica-Movimento-Danza”, dove abbiamo utilizzato alcuni oggetti come telo, cerchi, nastri...
18. (G.G.)Esercizio proposto per sviluppare la relazione: “L'incontro con l'oggetto”. Abbiamo cercato di lavorare di più sull'espressività, sulla naturalezza dell'espressività di noi stessi e della relazione del bambino.
19. (G.G.)Scegliere un qualunque oggetto (Palline, palla, cerchi, striscioline di carte, teli) che possa solleticare la nostra curiosità e provare a collegare quello che abbiamo fatto ieri all'oggetto. Il telo scelto dalla collega la resa libera, ha sperimentato: lo spazio, girando con il telo ha fatto una cosa che senza questo oggetto non avrebbe mai fatto, ha stimolato l'uso delle braccia facendo tanti movimenti con le braccia e anche la caratterizzazione del personaggio perché la collega si è nascosta avvolgendosi nel telo, camuffata. Un' altra soluzione, giocare a nascondino e poi uscire fuori facendo cucù.
20. (G.G.)Io ho scelto un nastro di carta colorata arancione: mi ricordava quando da piccola ho fatto il saggio di ginnastica ritmica. Fare con questo oggetto tante evoluzioni, utilizzando il movimento delle braccia, muovendosi nello spazio, provare a danzare liberamente

ascoltando la musica e il ritmo.

21. (G.G.)Il Nastro: due bambini che tengono il nastro alle estremità, cercando di non strapparlo, passando sotto a tenerlo dritto, farli sperimentare un po e poi strutturare qualcosa.
22. (G.G.)Il cerchio serve: per lo spazio, per le posizioni, per dare dei confini, un posto circoscritto, la dott.ssa dice che ha qualcuno il cerchio ha dato la sensazione di limite, invece ci dice che possiamo lanciarlo in aria, riprenderlo e farlo rotolare inseguirlo.
23. (G.G.)La palla: è rotonda non inizia e non finisce, cerco di farla stare attaccata al mio corpo ma lei cerca di sfuggire. Con i bambini potrebbe essere una bella cosa metterli a confronto "la palla ti sfugge invece deve essere attaccata al corpo".
24. (G.G.)Un'altra bella scoperta con la palla che dà possibilità di movimento perché accompagna tutto il gesto, roteando le braccia verso l'alto, il medio e il basso in maniera armoniosa tenendo tra le mani questo oggetto, ti puoi muovere tutta e nel frattempo toccare qualcosa di morbido muovendosi anche nello spazio.
25. (G.G.)Un altro esercizio: cercare di prendere tutto lo spazio, ognuno scelga il suo strumento e cercare l'incontro con qualcuno o con tutti. La musica di Ermal Meta "piccola anima" ci ha completamente travolte emotivamente che abbiamo perso l'obbiettivo di questo esercizio, l'incontro, si vede che avevamo bisogno di un momento per noi. Tutte le forme di stress anche in ambito lavorativo ci hanno portato all'isolamento come appunto abbiamo dimostrato in scena, durante l'esercizio, il problema ci ha isolate ed allontanate, mentre ieri eravamo più concentrate

sull'attività, eravamo troppo concentrati sul problema.

26. (C.G)Alcune metodologie già a me note, come per esempio l'uso di una musica di sottofondo adatta all'attività proposta, utilizzo di uno strumento per aiutare i bambini a muoversi all'interno di uno spazio.
27. (C.G)No, a meno del fatto che lavoro abitualmente con le emozioni dei bambini.

28. (A.DM.) La vivo con la consapevolezza di avere uno scopo: imparare ai bambini a saper comprendere le emozioni degli altri sia di chi riesce ad esprimerle con gesti e parole, sia di chi non sa ancora utilizzare ne il linguaggio verbale, ne quello gestuale, ma che si sta attenti anche quel bambino o adulto che sia, ha tanto da darci.

29. (M.S.)Mi sarebbe piaciuto scoprire altri aspetti o altre modalità dell'utilizzo del corpo

30. (M.D.)Mi è pur piaciuto rivedere i video e commentarli assieme, anche se per breve tempo. Questo normalmente non succede e non è mai successo, in tutti i corsi ai quali ho partecipato. Rivedersi attiva la riflessione e fissa meglio i concetti, e aiuta anche a capire il superfluo che va eliminato (pure io ho rivisto pezzi nei quali non mi sono piaciuta).

31. (M.D.)Mi sento più sicura nelle mie certezze, ho avuto l'ennesima riconferma di quanto ho scoperto in questi anni

32. Comunque, sono contenta di aver partecipato a questo corso, e mi sento più ricca di prima.

33. (G.G.) Poi le video registrazioni non sono state più un problema perché anzi

avere uno scopo: insegnare ai bambini a saper comprendere le emozioni degli altri

Mi sarebbe piaciuto scoprire altri aspetti o altre modalità dell'utilizzo del corpo

Mi è pur piaciuto rivedere i video e commentarli assieme, anche se per breve tempo. Questo normalmente non succede e non è mai successo, in tutti i corsi ai quali ho partecipato. Rivedersi attiva la riflessione e fissa meglio i concetti, e aiuta anche a capire il superfluo che va eliminato (pure io ho rivisto pezzi nei quali non mi sono piaciuta).

Comprende l'utilità della riflessione retrospettiva attraverso la visione delle riprese

(*in vivo*) Rivedersi attiva al riflessione

mi potevano far capire attraverso l'osservazione le evoluzioni del comportamento.

(G.G.)Abbiamo parlato di emozioni, attraverso la musica abbiamo sentito tante emozioni e abbiamo preso consapevolezza delle emozioni che esprimiamo attraverso i gesti. Il gesto che ho sperimentato prima, ora lo devo sperimentare nello spazio, mi muovo nello spazio e mi incontro con la risposta dell'altro, non un contatto ma una risposta e ricerca di complicità di gruppo, un movimento armonioso e reciproco, non era facile improvvisare

34. (G.G.)Durante i laboratori abbiamo indagato la nostra corporeità, per cercare di stimolare e raccogliere esperienze espressivo - creative personali che vengano a costruire il proprio bagaglio per poi dare la propria testimonianza comunicativa verso l'esterno.

35. (G.G.)Noi durante il corso abbiamo lavorato su tre dinamiche: il pensiero, l'azione e l'emozione, quindi una visione globale della persona. La mia riflessione: rispetto gli altri incontri, ieri mi sentivo più rilassata e a mio agio mi sono emozionata con la musica infatti mi sono lasciata trascinare dal ritmo, mi sentivo bene, forse perché eravamo fuori e io amo la natura. Quella mattina ho pensato: "Come potrei inserire tutto quello che sto vivendo ora nella mia didattica?" come posso fare, cominciamo a pensare come organizzare il lavoro. La dott.ssa ci dice che questo è già una forma di ricerca che c'è in noi. Non è una questione di cambiare schemi, ma è una questione di atteggiamento. Per me è mettermi alla prova, una nuova sfida, un nuovo

alcuni problemi di comportamento potrebbero attenuarsi se si dedicasse più tempo alla cura della relazione.

più sicura nelle mie certezze

Poi le video registrazioni non sono state più un problema perché anzi mi potevano far capire attraverso l'osservazione le evoluzioni del comportamento.

Abbiamo preso consapevolezza delle emozioni che esprimiamo attraverso i gesti

ricerca di complicità di gruppo

movimento armonioso e reciproco

Durante i laboratori abbiamo indagato la nostra corporeità, per cercare di stimolare e raccogliere esperienze espressivo - creative personali

traguardo, la volontà di attivarmi a fare qualcosa.

che vengano a costruire il proprio bagaglio per poi dare la propria testimonianza comunicativa verso l'esterno.

Noi durante il corso abbiamo lavorato su tre dinamiche: il pensiero, l'azione e l'emozione, quindi una visione globale della persona

36. M.S.)Si,utilizzare anche il corpo per esprimere emozioni o sentimenti è stata una grande scoperta

utilizzare anche il corpo per esprimere emozioni o sentimenti è stata una grande scoperta

utilizzare anche il corpo per esprimere emozioni o sentimenti è stata una grande scoperta

Cambiamento: utilizzo del pronome *noi* invece che *io*

37. (G.G.)In passato ho partecipato: al corso di formazione” Disagio in Classe – Classe a disagio” (Aspetti psico-relazionali del lavoro in classe: il gruppo come risorsa per affrontare la manifestazioni di disagio), “Canto-Musica-Movimento-Danza”, a incontri formativi come “Vibrazioni: insieme a suon di musica”. Questa esperienza ha qualche connessione con le esperienza fatta precedentemente ad esempio gli Esercizi di lavoro di gruppo, sulla persona e sulla relazione.

Nella pratica esperienziale si utilizzano le conoscenze di partenza nei processi del corso di formazione si scompongono attraverso i processi di analisi ed si uniscono alle nuove conoscenze apprese e si trasformano in nuovo apprendimento

L'eccessiva ipersensibilità, ti sembra che ti limita, invece può diventare un tuo punto di forza, vederlo sotto un altro aspetto

38. (G.G.) Durante il laboratorio sono state sviluppare alcune piccole idee di progettazione. La Dott.ssa ci ha fatto vedere un esempio di progettazione. Per aiutarci a capire meglio come poter attuare una nostra

Cambiamento: utilizzo del pronome *noi* invece che *io*

progettazione. Nella progettazione viene spiegato cosa si intende per teatro: “Il teatro sa e può divenire il luogo fisico della ricerca che parte dal sé, si intreccia con l'altro, tesse reti di incontri e di emozioni.....” Promuovere il fare teatro a scuola come metodologia interdisciplinare che attiva i processi simbolici dell'alunno, abilità connesse sia con la comunicazione globale e sia con il pensiero.

L'eccessiva ipersensibilità, ti sembra che ti limita, invece può diventare un tuo punto di forza, vederlo sotto un altro aspetto

39. (G.G.)L'eccessiva ipersensibilità, ti sembra che ti limita, invece può diventare un tuo punto di forza, vederlo sotto un altro aspetto.

-
- | | | |
|---|--|--|
| <p>40. (M.S.)<u>Avrei voluto che durasse un po' di più per approfondire meglio questa esperienza</u></p> | <p>Avrei voluto che durasse un po' di più per approfondire meglio questa esperienza</p> | <p>Avrei voluto che durasse un po' di più per approfondire meglio questa esperienza</p> |
| <p>41. (M.D.)<u>Ma certamente, a patto di non cedere alle pressioni esterne, che vedono queste pratiche come inutili perditempo.</u></p> | <p>a patto di non cedere alle pressioni esterne, che vedono queste pratiche come inutili perditempo.</p> | <p><u>non cedere alle pressioni esterne, che vedono queste pratiche come inutili perditempo.</u></p> |
| <p>42. (M.D.)<u>Non saprei, forse ci vorrebbe più tempo per rivedere il nostro percorso, e magari integrarlo con spunti teoretici e tempi maggiori di confronto tra di noi.</u> Comunque, credo che inconsapevolmente, io mi sono mosso secondo i miei vissuti e le mie informazioni, o almeno secondo quelli che hanno prevalso sugli altri in questo breve tratto di vita. Rileggendo le domande, mi sembrano tutte convergenti su una stessa affermazione.</p> | <p><u>forse ci vorrebbe più tempo per rivedere il nostro percorso, e magari integrarlo con spunti teoretici e tempi maggiori di confronto tra di noi.</u></p> | <p><u>tempi maggiori di confronto tra di noi.</u></p> <p>a scuola si fa poco laboratorio teatrale</p> <p><u>Necessità dell'esperto esterno</u></p> |
| <p>43. (M.D.)<u>In una classe la complessità delle relazioni (tra adulti e con gli alunni) mette a dura prova il nostro autocontrollo emotivo, e le risorse non sono mai sufficienti, infatti io qui</u></p> | <p><u>In una classe la complessità delle relazioni (tra adulti e con gli alunni) mette a dura prova il nostro autocontrollo emotivo, e le risorse non sono mai sufficienti, infatti io qui</u></p> | <p><u>alcuni problemi di comportamento potrebbero attenuarsi se si dedicasse più tempo alla cura della relazione.</u></p> |
-

ancora ho molto da imparare, perché ci sta tanta teoria e pochi risultati. Questo succede perché la scuola è un ambiente molto strutturato, dove il rispetto delle regole civiche e scolastiche cozza contro la voglia di cambiare e di sperimentare cose fuori dal comune. Ma alcuni problemi di comportamento potrebbero attenuarsi se si dedicasse più tempo alla cura della relazione.

44. , (M.D.)vorrei solo avere la forza d'animo ed il coraggio di trasferire ciò che ho appreso qui in classe, nel senso che dovrei convincere i colleghi della validità di questa esperienza, e dei risultati positivi che se ne potranno ricavare.

45. La metodologia appresa durante tutto il percorso lavorativo. (G.G.)Purtroppo a scuola si fa poco laboratorio teatrale e almeno in fase di produzione del lavoro ci vorrebbero degli esperti esterni, perché l'esperto esterno serve anche all'insegnante per imparare tante cose, ti serve anche da guida per far conoscere ai bambini le potenzialità espressive del corpo, capire se la progettazione e realizzazione ha centrato tutti gli obiettivi.

46. (G.G.)Il dramma di tutte noi è quello di cercare sempre che a scuola i bambini non si facciano male e quindi dettiamo noi le regole, con i bambini piccoli è difficile far rispettare le regole di condivisione.

47. (G.G.)Dobbiamo cercare di non desistere e di essere il più positive possibili, sapendo che alcuni atteggiamenti non possiamo cambiarli noi perché purtroppo sono tipici della loro natura e dell'ambiente dove vivono e quindi dobbiamo anche adattarci noi magari imparare a ridere su alcune cose. I bambini si abituano ti vanno

Purtroppo a scuola si fa poco laboratorio teatrale

Necessità dell'esperto esterno

In una classe la complessità delle relazioni (tra adulti e con gli alunni) mette a dura prova il nostro autocontrollo emotivo, e le risorse non sono mai sufficienti

tanta teoria e pochi risultati

la scuola è un ambiente molto strutturato, dove il rispetto delle regole civiche e scolastiche cozza contro la voglia di cambiare e di sperimentare cose fuori dal comune

vorrei solo avere la forza d'animo ed il coraggio di trasferire ciò che ho appreso qui in classe, nel senso che dovrei convincere i colleghi della validità di questa esperienza, e dei risultati positivi che se ne potranno ricavare.

dietro, non un inquadramento, ma dare uno stile organizzativo.

48. (C.G)La mancata familiarità con gli elementi del gruppo. L'uso di un oggetto per coordinare i movimenti mi ha inizialmente messo in difficoltà, successivamente superata non appena presa dimestichezza con l'oggetto stesso.

49. (C.G)Ho certamente creato delle basi, anche se un corso non può certo essere esaustivo e sostituirsi alla figura dell'esperto. Figura utile sia ai bambini che alle insegnanti che così sperimentano nuove metodologie da mettere in campo.

50. (C.G)Mi ha fatto sicuramente riflettere che, nonostante sia propensa all'improvvisazione, è difficile uscire dalla programmazione prefissata. Portare a scuola il linguaggio teatrale, così come ci è stato proposto, può sicuramente favorire una didattica laboratoriale formativa ed inclusiva

NOTE PERSONALI

51. (C.G)La formatrice è stata importante perchè ci ha messo a nostro agio facendoci esprimere liberamente. E' riuscita a farci sentire gruppo facendoci parlare di noi stesse, cosa di cui avevamo bisogno.

52. (C.G)Le sue caratteristiche di empatia sono state fondamentali per il raggiungimento di questi risultati.

1. (G.G.) Nella scuola dobbiamo vigilare e cercare di stare attenti affinché i bambini non si facciano male e questo ci limita molto. Purtroppo la società manca di autocontrollo nel rapporto con l'altro o c'è il limite o l'eccessiva libertà.
- Nella scuola dobbiamo vigilare e cercare di stare attenti affinché i bambini non si facciano male e questo ci limita molto. Purtroppo la società manca di autocontrollo nel rapporto con l'altro o c'è il limite o l'eccessiva libertà.

-
2. (C.G.) Rivedendo tutto l'escursus del corso con le attività in presenza c'è stata una evoluzione nel concepire lo spazio individuale e collettivo, e nella fluidità dei movimenti. Mi sono approcciata a questo corso con la voglia di scoprire cose nuove e confrontarmi.
- parlare non solo verbalmente ma utilizzare anche il corpo è stata un'esperienza indimenticabile

- Creatività , comunicazione verbale e non verbale , la conoscenza di sé e dell'altro

3. (G.G.) La progettazione può essere fatta durante l'anno, si aggiunge un piccolo tassello, tutte queste idee, le osservazioni, i dati raccolti, possono essere assemblate alla fine dell'anno e veramente poi si vede che ci sono dei contenuti, un portfolio che ti fa vedere tutte le tappe che abbiamo svolto con i nostri alunni
- anche il corpo è importante per far sapere agli altri come mi sento

4. (M.S.) Certamente parlare non solo verbalmente ma utilizzare anche il corpo è stata un'esperienza indimenticabile
- l'esperienza di tanti anni di insegnamento

- il cambiamento ha a che fare con la relazione, ma senza le giuste letture, a questa convinzione
5. (M.S.) Creatività , comunicazione verbale e non verbale , la

conoscenza di sé e dell' altro

forse non sarei mai arrivata

6. (M.S.) Si adesso ho capito che anche il corpo è importante per far sapere agli altri come mi sento

7. (M.D.) Credo di sì, un po' come è stato detto, l'esperienza di tanti anni di insegnamento, compresi gli errori commessi, le incertezze, i tentativi di cambiare, per trovare le tecniche e il metodo migliori per quel bambino/a (ma ogni metodo ha i pro e i contro, non è mai buono in assoluto), ha formato il substrato che mi ha condotta a questo corso. Di base ci sta la convinzione che il cambiamento ha a che fare con la relazione, ma senza le giuste letture, a questa convinzione forse non sarei mai arrivata

RIEPILOGO CATEGORIE-AMBITO PROFESSIONALE

Categorie	Categorie	Categorie	Categorie	Categorie
Atteggiamento propositivo	Il corpo canale comunicativo.	Comprende l'utilità della riflessione retrospettiva attraverso la visione delle riprese	Utilizzare anche il corpo per esprimere emozioni o sentimenti è stata una grande scoperta	Avrei voluto che durasse un
Condividere emozioni Approccio ludico dell'insegnamento	Si possono superare i primi blocchi generati da emozioni personali	(in vivo) Rivedersi attiva la riflessione	Cambiamento: utilizzo del pronome noi invece che io	Po' di più per approfondire meglio questa esperienza
Rispettare e far rispettare il bisogno di esprimersi, proprio ed altrui.	La voglia di nuovi stimoli nella professione supera le prime perplessità		L'eccessiva ipersensibilità, ti sembra che ti limiti, invece può diventare un tuo punto di	Non cedere alle pressioni esterne, che vedono queste

L'errore non è un fallimento ma un nuovo apprendimento da cui ripartire.	L'utilità dell'osservazione e della riflessione da operare per le scelte didattiche;		forza, vederlo sotto un altro aspetto	pratiche come inutili perditempo. Tempi maggiori di confronto tra di noi. A scuola si fa poco laboratorio teatrale Necessità dell'esperto esterno Alcuni problemi di comportamento potrebbero attenuarsi se si dedicasse più tempo alla cura della relazione.
Comunità di pratica	Sviluppo di un atteggiamento flessibile, con la consapevolezza che ciò comporta sempre una grande incertezza Comprensione delle funzioni del laboratorio			

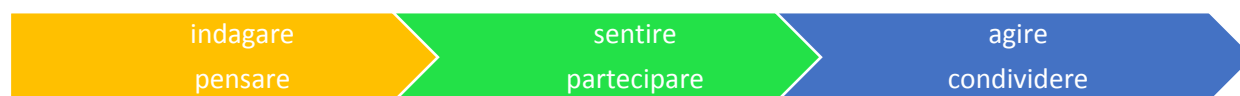
CODIFICA TEORICA RIFLESSIONE RETROSPETTIVA MODULO III

Categorie della riflessione retrospettiva per ciò che concerne i nuovi apprendimenti dell'ambito personale interrogate assumendo come codice di codifica gli ambiti del processo formativo. Ambiti formativi rilevati

dalle osservazioni del ricercatore-conduttore e verificate dalle testimonianze dei diari di bordo e dei diari emozionali del modulo II

AMBITO PERSONALE

Categorie	Categorie	Categorie	categorie
<ul style="list-style-type: none"> • Consapevolezza Delle Proprie Difficoltà • Consapevolezza Delle Proprie Capacità • Condizionamenti Esterni • Tollerare L'incertezza • Superare L'incertezza • Autonomia • Apprendere Come Apprendere • Sapere Di Sapere • Consapevolezza Dei Processi Di Formazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Contesto Non Giudicante • Imparare Dai Propri Errori • Esperienza Motivante • Coinvolgimento Emotivo • Coinvolgimento Mente/Corpo • Ricerca E Sperimentazione • Interconnessione tra vecchi e nuovi Apprendimenti • 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrarsi Nel Gruppo • Coinvolgimento Emotivo intenso E immediato • Ascolto Reciproco • Saper Condividere • Comunicare • Relazione • Flessibilità • 	<ul style="list-style-type: none"> • La relazione sottovalutata nel contesto lavorativo • Brevità Dell'esperienza •



Categorie	Categorie	Categorie
<ul style="list-style-type: none"> • Consapevolezza Delle Proprie Difficoltà • Consapevolezza Delle Proprie Capacità • Autonomia • Apprendere Come Apprendere • Sapere Di Sapere • Imparare Dai Propri Errori • 	<ul style="list-style-type: none"> • Contesto Non Giudicante • Esperienza Motivante • Coinvolgimento Emotivo • Coinvolgimento Mente/Corpo • Ricerca E Sperimentazione • Condizionamenti Esterni • Tollerare L'incertezza • Superare L'incertezza • 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrarsi Nel Gruppo • Coinvolgimento Emotivo intenso E immediato • Ascolto Reciproco • Saper Condividere • Comunicare • Relazione • Flessibilità • Consapevolezza Dei Processi Di Formazione • La relazione sottovalutata nel contesto lavorativo • Brevità Dell'esperienza • Interconnessione tra vecchi e nuovi Apprendimenti

CATEGORIE AMBITO PERSONALE	
RIFLESSIONE RETROSPETTIVA MODULO III	
obiettivi formativi sfera della consapevolezza	obiettivi formativi comunicazione verbale e non verbale
<ul style="list-style-type: none"> • imparare dai propri errori 	<ul style="list-style-type: none"> • consapevolezza delle proprie difficoltà
<ul style="list-style-type: none"> • consapevolezza delle proprie capacità • autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> • apprendere come apprendere • sapere di sapere
<ul style="list-style-type: none"> • contesto non giudicante • esperienza motivante • coinvolgimento emotivo • consapevolezza dei processi di formazione • interconnessione tra vecchi e nuovi apprendimenti • 	<ul style="list-style-type: none"> • ricerca e sperimentazione • coinvolgimento mente/corpo

<ul style="list-style-type: none"> • condizionamenti esterni • tollerare l'incertezza • superare l'incertezza • flessibilità 	<ul style="list-style-type: none"> • integrarsi nel gruppo • coinvolgimento emotivo intenso e immediato • ascolto reciproco • saper condividere • comunicare • relazione • la relazione sottovalutata nel contesto lavorativo • brevità dell'esperienza •
--	--

INTERROGHIAMO LE CATEGORIE AMBITO PERSONALE RIFLESSIONE RETROSPETTIVA
 MODULO III, ASSUMENDO COME CODICI DI CODIFICA LE MACRO- CATEGORIE DEL
 MODULO I E DEL MODULO II

MACRO- CATEGORIE	MACRO CATEGORIE	MACRO -CATEGORIE
BISOGNI FORMATIVI INIZIALI MODULO I	SFERA PERSONALE BISOGNI FORMATIVI FUTURI MODULO II	SFERA- PERSONALE RIFLESSIONI RETROSPETTIVE MODULO III
dubbi e perplessità	superare le diffidenze	rapporto con sé stessi
reagire e ipotizzare soluzioni	ascolto reciproco consapevolezza del benessere corporeo consapevolezza del dialogo con il corpo	
progettare un intervento	osservare in modo più analitico agire meditato	rapporto con il contesto di apprendimento

valutare le potenzialità e le criticità di un intervento	non imporre costruire insieme progetti	dal lavoro in gruppo al gruppo di lavoro
--	---	--

AMBITO PROFESSIONALE

Categorie	Categorie	Categorie	Categorie	Categorie
Atteggiamento propositivo	Il corpo canale comunicativo.	Comprende l'utilità della riflessione	Utilizzare anche il corpo per esprimere emozioni o sentimenti è stata una grande scoperta	Avrei voluto che durasse un Po' di più per approfondire meglio questa esperienza
Condividere emozioni	Si possono superare i primi blocchi generati da emozioni personali	retrospettiva attraverso la visione delle riprese	Cambiamento: utilizzo del pronome noi invece che io	Non cedere alle pressioni esterne, che vedono queste pratiche come inutili perditempo.
Approccio ludico dell'insegnamento	La voglia di nuovi stimoli nella professione supera le prime perplessità	(in vivo) Rivedersi attiva la riflessione	L'eccessiva ipersensibilità, ti sembra che ti limiti, invece può diventare un tuo punto di forza, vederlo sotto un altro aspetto	Tempi maggiori di confronto tra di noi.
Rispettare e far rispettare il bisogno di esprimersi, proprio ed altrui.	L'utilità dell'osservazione e della riflessione da operare per le scelte didattiche;			A scuola si fa poco laboratorio teatrale
L'errore non è un fallimento ma un nuovo apprendimento da cui ripartire.	Sviluppo di un atteggiamento flessibile, con la consapevolezza che ciò comporta sempre una grande incertezza			Necessità dell'esperto esterno
Comunità di pratica	Comprensione delle funzioni del laboratorio			Alcuni problemi di comportamento potrebbero attenuarsi se si dedicasse più tempo alla cura della relazione.

--	--	--	--	--

Categorie della riflessione retrospettiva per ciò che concerne i nuovi apprendimenti dell'ambito professionale interrogate assumendo come codice di codifica i passaggi di sviluppo del processo formativo. Ambiti formativi rilevati dalle osservazioni del ricercatore-conduttore e verificate dalle testimonianze dei diari di bordo del II MODULO

LAVORO INDIVIDUALE	INCONTRO CON L'ALTRO	LAVORO IN GRUPPO CON IL GRUPPO
Categorie	Categorie	Categorie

<ul style="list-style-type: none"> • Atteggiamento propositivo • Approccio ludico dell'insegnamento • L'errore non è un fallimento ma un nuovo apprendimento da cui ripartire. • Si possono superare i primi blocchi generati da emozioni personali • La voglia di nuovi stimoli nella professione supera le prime perplessità • L'utilità dell'osservazione e della riflessione da operare nelle scelte didattiche; • Sviluppo di un atteggiamento flessibile, con la consapevolezza che ciò comporta sempre una grande incertezza 	<ul style="list-style-type: none"> • Rispettare e far rispettare il bisogno di esprimersi, proprio ed altrui. • Il corpo canale comunicativo. • Utilizzare anche il corpo per esprimere emozioni o sentimenti è stata una grande scoperta • Cambiamento: utilizzo del pronome noi invece che io • L'eccessiva ipersensibilità, ti sembra che ti limiti, invece può diventare un tuo punto di forza, vederlo sotto un altro aspetto 	<ul style="list-style-type: none"> • Avrei voluto che durasse un Po' di più per approfondire meglio questa esperienza • Non cedere alle pressioni esterne, che vedono queste pratiche come inutili perditempo. • Tempi maggiori di confronto tra di noi. • A scuola si fa poco laboratorio teatrale • Necessità dell'esperto esterno • Alcuni problemi di comportamento potrebbero attenuarsi se si dedicasse più tempo alla cura della relazione. • Condividere emozioni • Comunità di pratica • Comprensione delle funzioni del laboratorio <p>Comprende l'utilità della riflessione retrospettiva attraverso la visione delle riprese</p> <p>(in vivo) Rivedersi attiva la riflessione</p>
--	---	--

MACRO-CATEGORIE MODULO I	MACRO-CATEGORIE MODULO II	CATEGORIE AMBITO PROFESSIONALE RIFLESSIONE RETROSPETTIVA III MODULO		MACRO-CATEGORIE MODULO III
bisogni formativi iniziali	ambito professionale bisogni formativi futuri	area dell'apprendimento significativo obiettivi formativi	area della progettazione didattica obiettivi formativi	sfera- professionale riflessioni retrospettive
dubbi e perplessità	<ul style="list-style-type: none"> • abbandonare e i pregiudizi • assenza di giudizio su sé stessi e sugli altri 	<ul style="list-style-type: none"> • atteggiamento propositivo • l'errore non è un fallimento ma un nuovo apprendimento 	<ul style="list-style-type: none"> • approccio ludico dell'insegnamento • il corpo canale comunicativo. • non cedere alle pressioni esterne, 	<ul style="list-style-type: none"> • (in vivo) una pedagogia che vada più al pensiero che riflette, dove occorre molto più tempo e molta più

		<p>o da cui ripartire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • la voglia di nuovi stimoli nella professione supera le prime perplessità • tempi maggiori di confronto tra di noi. • 	<p>che vedono queste pratiche come inutili perditempo.</p>	<p>pazienza non è di tutti, deve partire prima dallo stato interiore e poi deve incontrare l'altro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • (in vivo) concentrata sulle consegne e pensavo a come farle ripetere ai bambini e a come si sarebbero sentiti liberi • cambiamento : utilizzo del pronome noi invece che io
<p>reagire e ipotizzare soluzioni</p>	<ul style="list-style-type: none"> • accogliere 	<ul style="list-style-type: none"> • si possono superare i primi blocchi generati da emozioni personali • l'eccessiva ipersensibilità, ti sembra che ti limiti, invece può diventare un tuo punto di forza, vederlo sotto un altro aspetto • avrei voluto che durasse un po' di più per approfondire meglio questa esperienza 	<ul style="list-style-type: none"> • sviluppo di un atteggiamento flessibile, con la consapevolezza che ciò comporta sempre una grande incertezza 	
<p>progettare un intervento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • dialogare 	<ul style="list-style-type: none"> • utilizzare anche il corpo per esprimere emozioni o sentimenti è stata una grande scoperta • condividere emozioni • comunità di pratica • 	<ul style="list-style-type: none"> • l'utilità dell'osservazione e della riflessione da operare nelle scelte didattiche; • a scuola si fa poco laboratorio teatrale • 	<p>(in vivo) insegnare ai bambini a saper comprendere le emozioni degli altri</p> <p>(in vivo) in una classe la complessità delle relazioni (tra adulti e con gli alunni) mette a dura prova il nostro autocontrollo emotivo, e le risorse non sono mai sufficienti</p>
<p>valutare le potenzialità e le criticità di un intervento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • collaborare • coordinarsi 	<ul style="list-style-type: none"> • rispettare e far rispettare il bisogno di esprimersi, proprio ed altrui. 	<ul style="list-style-type: none"> • alcuni problemi di comportamento potrebbero attenuarsi se si dedicasse più 	<p>nuove consapevolezze sul corpo e l'emozione</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • comprensione delle funzioni del laboratorio • comprende l'utilità della riflessione retrospettiva attraverso la visione delle riprese • (in vivo) rivedersi attiva la riflessione 	<p>tempo alla cura della relazione.</p> <ul style="list-style-type: none"> • necessità dell'esperto esterno • cambiamento: utilizzo del pronome noi invece che io • 	
--	--	---	--	--

Università degli studi di Catania Dipartimento di Scienze della Formazione

6 risposte

[Pubblica i dati di analisi](#)

Anno Scolastico 2020/2021 - Percorso di Ricerca-Formazione

CONSENSO INFORMATO E TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI PER SCOPI SCIENTIFICI
Informativa resa ai sensi dell'art. 13 del D.lgs. 30 giugno 2003 n. 196 (Codice in materia di Protezione dei Dati Personali) e degli articoli 13-14 del GDPR 2016/679 (General Data Protection Regulation)

Nome e Cognome

6 risposte

Anna Di Mauro

Giuseppina Calandra

GRAZIA GIANGRECO

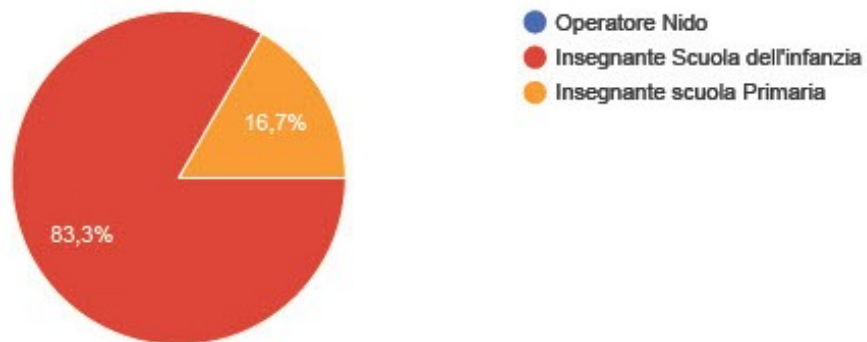
Germano Carmela

Maria Concetta Scibona

Maria Assunta Di Dio

Ordine e grado di scuola

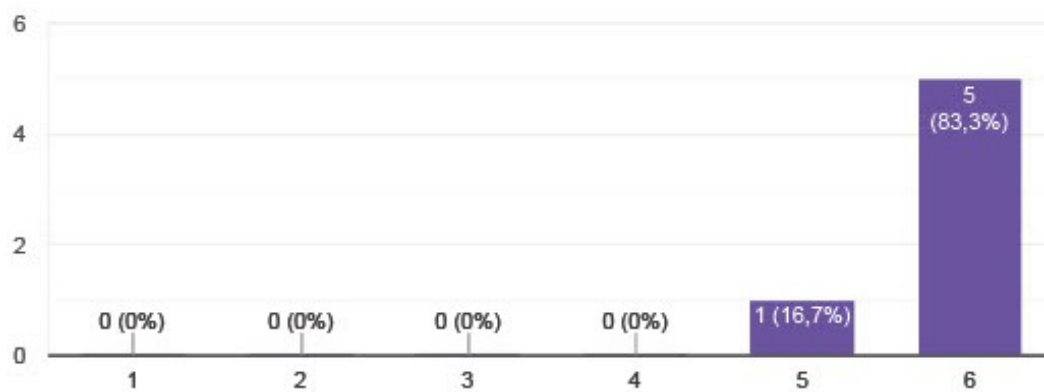
6 risposte



Questionario gradimento sui contenuti

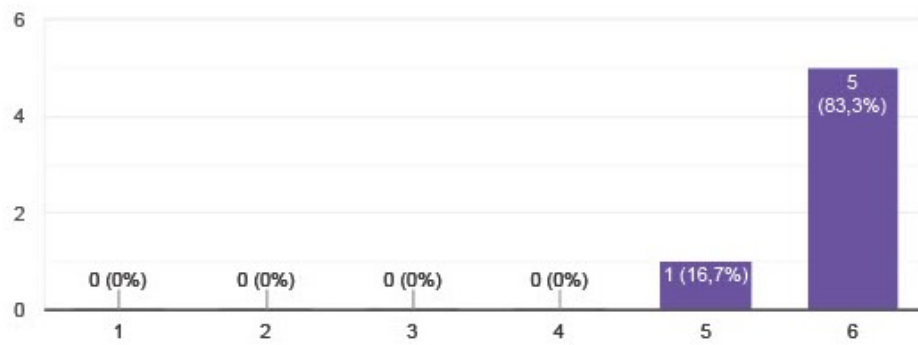
Interesse per l'argomento

6 risposte



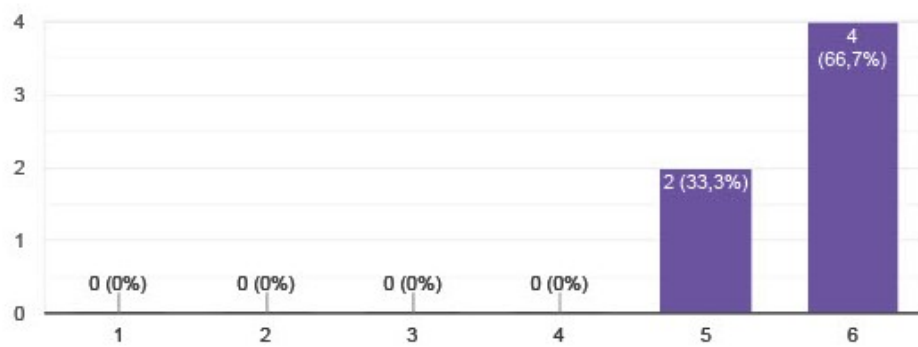
Validità sulla trattazione

6 risposte



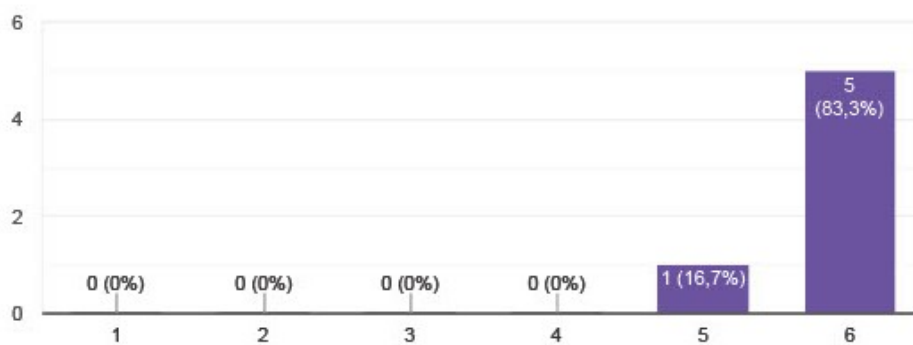
Validità metodologica della didattica impiegata

6 risposte



Utilità dell'esperienza ai fini dell'attività professionale

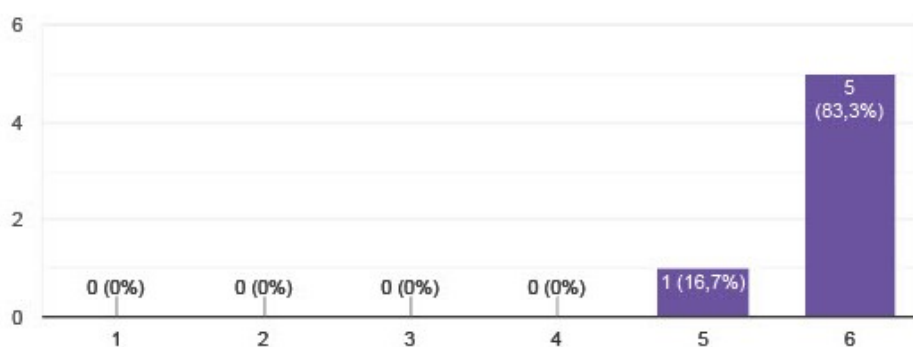
6 risposte



Questionario di gradimento finale sulla esperienza e sulla gestione

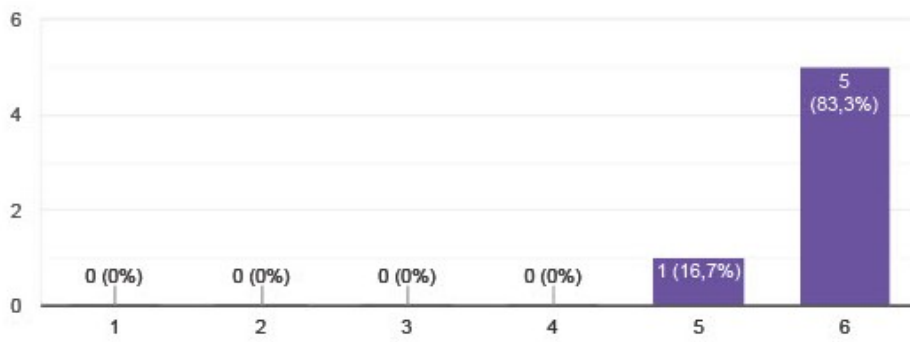
Chiarezza espositiva

6 risposte



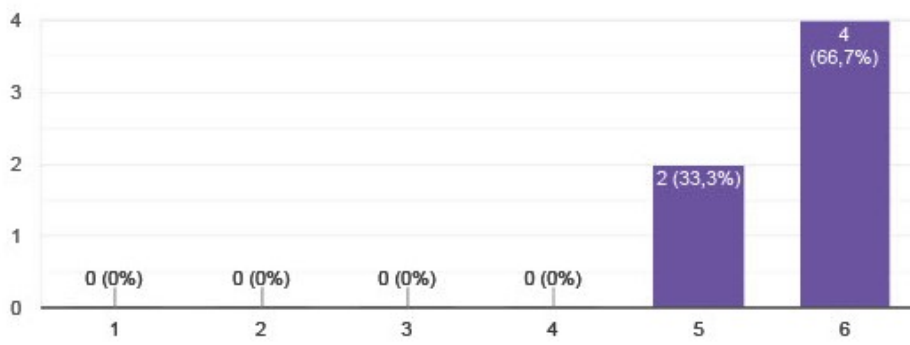
Materiali validi

6 risposte



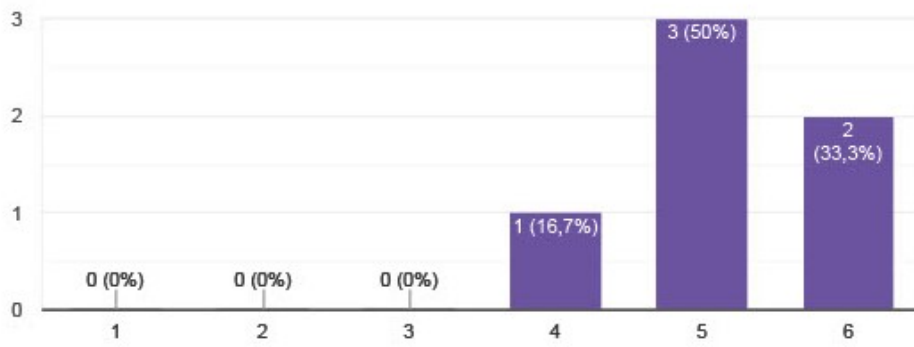
Coinvolgimento personale

6 risposte



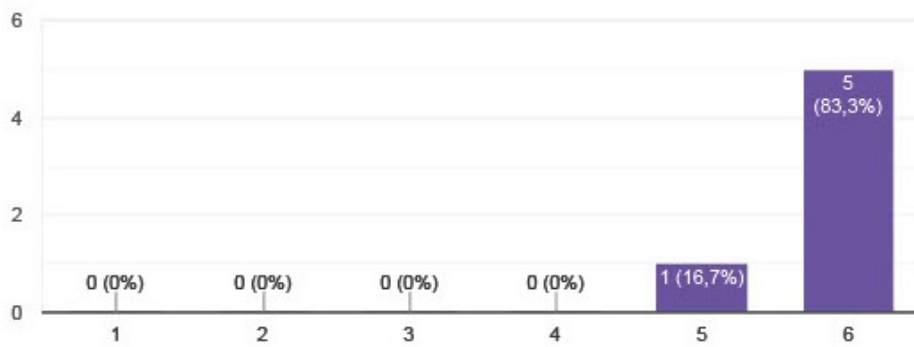
Coinvolgimento con gli altri

6 risposte



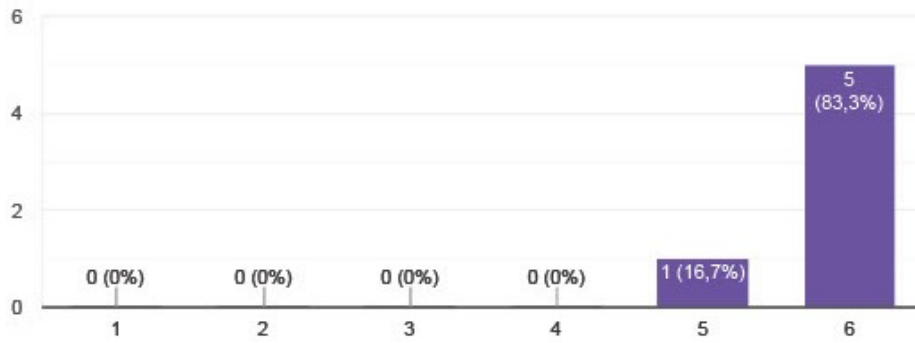
Coinvolgimento con il conduttore

6 risposte



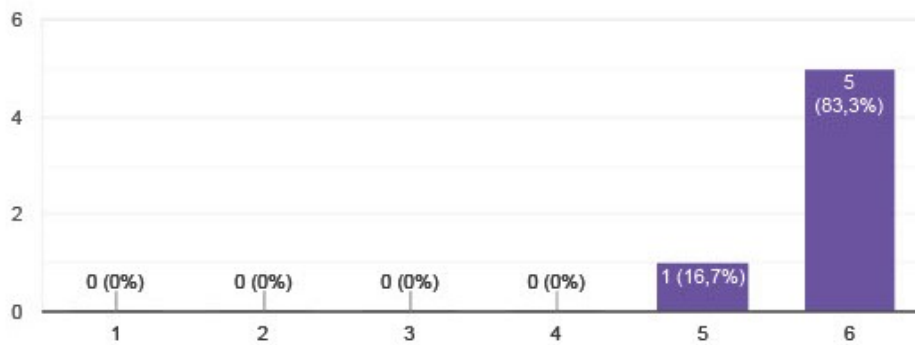
Impressioni elaborate in rapporto alle aspettative

6 risposte



Ritmo di lavoro

6 risposte



BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. *Educare al teatro*, Brescia, La Scuola, 1998
- Allegri I., Alonge R., Carpanelli F., DeMarinis M., Fazio M., Ferrone S., Guarino R., Marotti F., Randi E., *Breve storia del teatro per immagini. Il corpo teatrale tra testi e messinscena. Dalla drammaturgia classica all'esperienza laboratoriale contemporanea*, Roma, Carocci, 2008
- Andrisano A.M. (A cura di) *Dietro le quinte-teorie e pratiche tra educazione e teatro*, Milano, Franco Angeli, 2015
- Antonacci F., Guerra M., Mancino E., *Comunicare senza Parole. La comunicazione non-verbale nel bambino e nell'interazione sociale tra adulti*, Roma, Bulzoni, 1983
- Attili G., Ricci-Bitti P.E., *La corsa dei contrari. Pedagogia e teatro. Alla ricerca delle proprie maschere con il teatro d'animazione. Una didattica innovativa per* «bambini speciali»*, Bari, Edizioni di Pagina, 1981
- Barba E., *Il teatro dell'essere. Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*, Lecce, Youcanprint, 2018
- Barra A., Mancino S., Marzocchella G., *Infanzia Berlinese*, Milano, Hoepli, 2021
- Benjamin W., *Infanzia Berlinese*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2012
- Berjamin W., Bernasconi L., Bernasconi M., Delorenzi D., Polito M., *la prarica riflessiva e il diario di formazione*, Torino, Einaudi, 2007
- Bettelheim B., *Un genitore quasi perfetto. The actor, image, action: acting and cognitive neuroscience*, roma, Editori Riuniti, 2017
- Blair R., *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: l'osservazione in campo educativo*, Milano, Feltrinelli, 1996
- Bonato F., *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: leggere le indicazioni, Crescere bambini: immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, New York, Routledge-Taylor and Francis Group, 2008
- Bondioli A. (a cura di), *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: leggere le indicazioni, Crescere bambini: immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Trento, Erickson, 2016
- Bondioli A. (a cura di), *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: leggere le indicazioni, Crescere bambini: immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, 2007
- Bondioli A. e Savio D. (a cura di), *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: leggere le indicazioni, Crescere bambini: immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Parma, Edizioni Junior, 2013
- Bondioli A., *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: leggere le indicazioni, Crescere bambini: immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, 2017
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: leggere le indicazioni, Crescere bambini: immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Milano, Franco Angeli, 2001
- Borghi B. Q., *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: leggere le indicazioni, Crescere bambini: immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, 2004
- Bricco M., *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: leggere le indicazioni, Crescere bambini: immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Azzano San Paolo, Edizioni Junior, 2003
- Broggi V., Mori L., (a cura di) *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: leggere le indicazioni, Crescere bambini: immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Milano, FrancoAngeli, 2017
- Bruscaglioni L., *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: leggere le indicazioni, Crescere bambini: immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Pisa, Acireale-Roma, ETS Gruppo Editoriale Bonanno, 2009
- Buccolo M., *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: leggere le indicazioni, Crescere bambini: immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Milano, FrancoAngeli, 2013
- Buccolo M., Mongili S., Tonon E., *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: leggere le indicazioni, Crescere bambini: immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Bari, Laterza, 2008
- Cappa F., *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: leggere le indicazioni, Crescere bambini: immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Milano, Franco Angeli, 2014
- Cappa F., *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: leggere le indicazioni, Crescere bambini: immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Milano, Cortina, 2016
- Cappa F., *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: leggere le indicazioni, Crescere bambini: immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Milano, Edizioni Ghibli, 2004
- Carloti E., *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: leggere le indicazioni, Crescere bambini: immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Milano, Unicopli, OpenXY.IT-OpenEditionBooks, 2005
- Carlotto G., *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: leggere le indicazioni, Crescere bambini: immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Arona, OpenEditionBooks, 2014
- Casini Ropa E., Casolo F., Mari G. (a cura di), *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: leggere le indicazioni, Crescere bambini: immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Milano, FrancoAngeli/Trend, 2021
- Cassanelli F., *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: leggere le indicazioni, Crescere bambini: immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Bologna, Il Mulino, 1988
- Cassanelli F., Castiglia G., *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: leggere le indicazioni, Crescere bambini: immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Milano, Vita e Pensiero, 2014
- Cassanelli F., *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: leggere le indicazioni, Crescere bambini: immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Pisa, ETS, 2017
- Cassanelli F., Castiglia G., *Emozioni in scena. Quaderni Infanzia: leggere le indicazioni, Crescere bambini: immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Pisa, ETS, 2020

Cecconi L. (a cura di),	<i>Intento e azione nella progettazione educativa,</i>	Milano,	Franco Angeli ,	2013
Chesner A.,	<i>Il laboratorio delle attività teatrali,</i>	Trento,	Erickson,	2000
Ciancarelli R.,	<i>Il dominio del movimento, Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea</i>	Roma,	Dino Audino,	2020
Clara S. (a cura di),	<i>Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale,</i>	Pisa,	ETS,	2016
Coco D.,		Roma,	Anicia,	2014
Coggi C., Ricchiardi P.,	<i>Progettare la ricerca empirica in educazione,</i>	Roma,	Carrocci,	2005
Compagno G.,	<i>Drama teaching design,</i>	Lecce,	PensaMultimedia	2019
Costantino V.,	<i>Teatro come esperienza pedagogica,</i>	Roma,	Anicia,	2015
Crispiani F. ,	<i>Fare teatro a scuola,</i>	Roma,	ArmandoEditore,	2006
Cruciani F.,	<i>Registi pedagoghi e comunità teatrali del '900,</i>	Roma,	E&A editori associati,	1995
Cunti A. (a cura di)	<i>Corpi in formazione: voci pedagogiche, Teatro e parateatro come pratiche educative. Verso una pedagogia delle arti. Atti della conferenza internazionale,</i>	Milano	FrancoAngeli	2015
D'ambrosio M. (a cura di) ,	<i>Teatro come pratica pedagogica. Ricerca-azione per la formazione al teatro-scuola,</i>	Napoli,	Liguori,	2013
D'ambrosio M.,		Lecce,	Pensa Multimedia,	2015
Damasio A.	<i>L'errore di Cartesio .</i>	Milano,	Adelphi,	1995
D'ambrosio M. (a cura di),	<i>Cartografie pedagogiche: teatro come metodologia trasformativa,</i>	Napoli,	Liguori ,	2016
D'ambrosio M.,	<i>Cartografie pedagogiche: teatro scuola vedere fare-spazi pratiche per una poetica pedagogica, Le tracce del corpo, i riflessi dello sguardo. Pratiche e gesti dell'aiuto educativo,</i>	Napoli,	Liguori ,	2019
De Anna L. (2012).	<i>Il teatro dell'altro. Interculturalismo e transculturalismo nella scena contemporanea,</i>	Lecce-Brescia,	Pensa MultiMedia,	2012
De Marinis M.,		Firenze,	La casa Usher,	2011
Della Gatta F., Salerno G.,	<i>La mente dal corpo. L'embodiment tra fenomenologia e neuroscienze,</i>	Taranto,	in.edit	2018
Dewey J.	<i>Arte come esperienza,</i>	Palermo,	Aesthetica,	2007
Dewey J.	<i>Esperienza e educazione,</i>	Milano,	RaffaelloCortinaEditore,	2014
Dewey J.	<i>Il mio credo pedagogico,</i>	firenze,	La Nuova Italia,	1961
Dewey J.	<i>Esperienza,natura e arte</i>	Milano,	Mimesis,	2014
DiRago R. (a cura di) ,	<i>Il teatro della scuola,</i>	Milano,	FrancoAngeli,	2001
DiRago R.(a cura di),	<i>Emozionalità e teatro. Di pancia, di cuore, di testa, Lo psicodramma dei bambini : i metodi d'azione in età evolutiva</i>	Milano,	Franco Angeli,	2008
Dotti L.,		Milano,	Franco Angeli,	2002
Fava F.,	<i>Il teatro come metodo educativo,</i>	Roma,	Carrocci Faber	2018
Ferri N.,	<i>Embodied research. Ricercare con il corpo e sul corpo dell'educazione uella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione, fare teatro con i piccolissimi. Laboratori teatrali con persone di due e tre anni</i>	Roma,	ArmandoEditore,	2022
Formenti L., Gamelli I.,		Milano,	RaffaelloCortinaEditore	1998
Fresta F.		Roma,	Dino Audino,	2020
Gamelli I.,	<i>I laboratori del corpo,</i>	Milano,	Cortina Libreria, RaffaelloCortinaEditore	2009
Gamelli I., Gamelli I., Mirabelli C.,	<i>Pedagogia del corpo, Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura ,</i>	Milano	Cortina Libreria,	2019
Gardner H. ,	<i>Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento</i>	Trento,	Erickson	2022
Gardner H.,	<i>Sapere per comprendere-Discipline di studio e disciplina della mente,</i>	Milano,	Feltrinelli	1999
Gass U.,	<i>Movimento e armonia. La conquista di un'armonia fisica e mentale attraverso una libera creazione del movimento,</i>	Milano,	Longanesi & C.,	1988
Gigli a., Tolomelli A., Giuliano L., LaRocca G.,	<i>Il teatro dell'oppresso in educazione L'analisi automatica e semiautomatica dei dati testuali</i>	Roma,	Carocci,	2008
Goffman E.,		Milano,	Led	2008
Goffman E.,	<i>La vita quotidiana come rappresentazione, Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici</i>	Bologna,	Il Mulino,	1997
Goleman D., Gomez Paloma F.,Damiani P.,	<i>Cognizione corporea,competenze integrate e formazione dei docenti,</i>	Milano,	Rizzoli,	2011
		Trento,	Erickson,	2015

Lewicki T.	<i>Animazione teatrale e teatro ragazzi nell'Italia del 20° secolo. Un fenomeno fiorentino nella prassi educativa e culturale,</i>	Roma, Molfetta (Bari),	LAS,	2017
Mantegazza R.,	<i>L'educatore, Cultura della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia,</i>	Trento,	Edizione Meridiana,	2006
Mariani A. (a cura di),	<i>La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della post-modernità,</i>	Roma,	ArmandoEditore,	2008
Marshall L.,	<i>Il corpo parla. Performance ed espressività corporea,</i>	Milano,	FrancoAngeli,	2020
Maviglia M, Bertocchi L.,	<i>L'insegnante e la sua maschera. Teatralità e comunicazione nell'insegnamento</i>	Firenze	Mondadori Education	2021
Mejerchol'd V.,	<i>L'attore Biomeccanico</i>	Imola(BO)	CuePress	2016
Mele S.,	<i>La relazione mente-corpo. Embodiment, mindfulness, neurofenomenologia</i>	Roma,	LibreriaUnuvertisitaria.it	2010
Miglionico M. ,	<i>Educazione alla teatralità. La prassi, Il progetto educativo del teatro di Jacques Copeau e l'educazione alla teatralità,</i>	Arona,	XY.IT,	2019
Miglionico M. ,	<i>Formare in laboratorio, nuovi percorsi universitari per le professioni educative,</i>	Arona,	XY.IT,	2009
Mignosi E. (a cura di),	<i>La formazione dei formatori e la danzavivimento terapia, la pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante</i>	Milano,	Franco Angeli, Edizioni della Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer»,	2007
Mignosi E.,	<i>Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione,</i>	Palermo,		2008
Montalbetti K.,	<i>L'arte di educare l'umano,</i>	Milano,	Vita e Pensiero	2016
Mortari L.,	<i>La mediazione corporea per un'educazione olistica, Crescere danzando. La pedagogia della mediazione corporea nel corso della vita, tra narrazione, immaginazione e danzavivimentoterapia,</i>	Roma,	Carocci,	2015
Musaio M.,	<i>Prospettive in psicologia dello sport</i>	Milano,	Vita e Pensiero,	2013
Naccari A. (a cura di)	<i>Esperienza e didattica. Le metodologie attive,</i>	Milano,	Guerini Scientifica,	2012
Naccari A. ,	<i>Helping, formazione e teatro Educazione alla teatralità e formazione. Dai fondamenti del movimento creativo alla formazione,</i>	Milano,	FrancoAngeli,	2022
Nascimbene F.,	<i>Teatro dell'Essere,</i>	Milano,	ISU,	2002
Nigris E., Negri S.C.,	<i>Embodied cognition. Comprendere la mente incarnata. Ediz. ampliata</i>	Roma,	Carocci,	2007
Zuccoli F. ,	<i>Biomeccanica teatrale di Mejerchol'd. Idee, principi, allenamento</i>	Milano,	FrancoAngeli,	2004
Notarnicola A., Berlino M.,	<i>Il teatro Partecipativo. Paradigmi ed esperienze,</i>	Milano,	Led,	2005
Oliva G.,	<i>Educazione alla teatralità. La teoria, La pedagogia teatrale: La voce della tradizione e il teatro contemporaneo,</i>	Milano,	XY.IT, XY.IT-OpenEditionBooks,	2017
Oliva G.,	<i>L'educazione alla teatralità e il gioco drammatico, Una didattica per il teatro attraverso un modello: la narrazione,</i>	Arona,		2009
Oliva G.,	<i>Il laboratorio teatrale, il teatro e la ricerca azione partecipata per lo sviluppo dei saperi nella diversità dei contesti aziendali,</i>	Colazza (NO),	XY.IT,	2010
Oliva G.,	<i>Corpo, emozioni, comunicazione. L'esperienza del Teatro dell'Essere,</i>	Padova,	CEDAM, LedEdizioniUniversitarie,	2000
Oliva G.,	<i>Embodied cognition. Comprendere la mente incarnata. Ediz. ampliata</i>	Milano,		1999
Orefice p., Buccolo M. (A cura di),	<i>Biomeccanica teatrale di Mejerchol'd. Idee, principi, allenamento</i>	Firenze,	CD&V Editore,	2012
Pacifico P.L.,	<i>Identità corporea in crisi, Corpo e neurodidattica. From body language to embodied cognition</i>	Milano,	XeniaEdizioni,	2010
Palmiero M., Borsellino M.C.,	<i>Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti</i>	Fano (PU)	Aras Edizioni,	2018
Patanè C.M.	<i>Teatri a scuola. Aspetti risorse tendenze,</i>	Roma, Corazzano(Pisa),	Dino Audino, Titivillus,	2017
Pedullà C.,	<i>Animazione teatrale, Il libro degli esercizi per attori. Il meglio del training internazionale in 600 esercizi,</i>	Milano,		2021
Peirone L. (a cura di),	<i>Mejerchol'd, Creatività e crescita personale attraverso l'educazione alla arti: danza, teatro, musica, arti</i>	Roma,	Giuffrè,	1999
Peluso C., Torregiani G.,		Roma,	Univ.Romane,	2017
Perissinotto L.,		Roma,	Carocci,	2004
Perissinotto L.,		Torino,	Utet	2001
Perissinotto L.,		Roma,	Carocci,	2004
Pezin P.,		Roma,	Audino,	2011
Picon-Vallin B.,		Perugia, Saronno, Piacenza,	MTTM Edizioni	2006
Pilotto S. (a cura di),			L.I.R.,	2007

visive. *Idee, percorsi, metodi per l'esperienza pedagogica dell'arte nella formazione della persona, Atti del Convegno 13 e 14 febbraio 2006, Teatro "Giuditta Pasta"*

Pilotto S.,	<i>La drammaturgia nel teatro della scuola,</i>	Milano,	LED,	2004
Pini G.,	<i>Il teatro d'animazione pedagogica,</i>	Roma,	ArmandoCurcioEditore	2011
Pirandello L.,	<i>Non parlo di me,</i>	Como,	Ibis,	1994
Pitruzzella C.,	<i>Manuale di teatro creativo,</i>	Milano,	Franco Angeli,	2016
Rago E.,	<i>L'arte della formazione. metafore della formazione esperienziale,</i>	milano,	FrancoAngeli,	2010
Ravelli G.,	<i>Pratiche di educazione alla corporeità nella scuola dell'infanzia,</i>	Milano,	Educatt,	2010
Rivoltella P.C., Rossi Ghiglione A. , Pagliarino A. (a cura di),	<i>Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro,</i>	Milano,	Scholé,	2021
Salvini A.,	<i>Fare teatro sociale. Esercizi e progetti,</i>	Roma,	Audino,	2007
Salvini A.,	<i>Percorsi di analisi dei dati Qualitativi,</i>	Novara,	UTET,	2015
Santoni Rugiu A., Scaramuzzo G. (a cura di),	<i>L'educazione estetica, Mimopaidéia: buone pratiche per una pedagogia dell'espressione,</i>	Roma,	Editori Riuniti,	1975
Schechner R.,	<i>Magnitudini della performance,</i>	Roma,	Anicia,	2011
Schon D.A.	<i>Bulzoni,</i>	Roma,	Bulzoni,	1999
Sibilio M.,	<i>Il professionista riflessivo</i>	Bari,	EdizioniDedalo	1993
Simeone D.,	<i>I significati del movimento nella ricerca didattica, La consulenza educativa: dimensione pedagogica della relazione d'aiuto,</i>	Napoli	Liguori,	2012
Spadaro L.,	<i>L'attore specchio. Training attoriale e neuroscienze in 58 esercizi,</i>	Milano,	Vita e Pensiero,	2004
Spolin V.,	<i>Esercizi e improvvisazioni per il teatro,</i>	Roma,	Audino,	2019
Stanislavskij K.S.,	<i>Esercizi e improvvisazioni per il teatro,</i>	Roma,	Audino,	2005
Stanislavskij K.S.,	<i>Il lavoro dell'attore su sé stesso,</i>	Roma,	Laterza,	2019
Tarozzi M.,	<i>Il lavoro dell'attore sul personaggio,</i>	Roma,	Laterza,	1993
Torre E.,	<i>Che cos'è la Grounded theory, Dalla progettazione alla valutazione-modelli e metodi per educatori e formatori,</i>	roma,	carocci,	2016
Turner V., Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S., Piccinno M. (A cura di),	<i>Dal rito al teatro, Scuola Democrazia Educazione Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà, atti del convegno SIPED,</i>	Bologna,	Il Mulino,	1986
Valera A., Penati C.,	<i>Scuola Democrazia Educazione Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà, atti del convegno SIPED,</i>	Lecce, Molfetta (Bari),	Pensa Multimedia,	2018
Winnicot D.,	<i>Il teatro bambino,</i>	Roma,	Edizione Meridiana,	2012
	<i>Gioco e realtà,</i>	Roma,	ArmandoEditore,	2006

BIBLIOGRAFIA ARTICOLI E RIVISTE

Bernardi C., Colombo M.,	<i>Per-Formazione. Teatro e arti performative nella scuola e nella formazione della persona.</i>	in Comunicazioni Sociali-Sezione Teatro,Vita e Pensiero,	Anno XXXIII , Anno III	n. 2 n.4	Maggio-Agosto 2011,	pp. 3-20.	ISSN 0392-8667
Bagliani M.,	<i>la difficile scelta del bambino</i>	in Etinforma,			1998	pp.14	Codice ISSN 2279-7505 (on line),© Pensa MultiMedia Editore,Codice doi: 10.7346/-fei-XVII-03-19_07
Biasi V., Caggiano V., Ciraci A.M.,	<i>Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana.</i>	in Formazione & Insegnamento, in Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education,	XVII	n.3,	2019	pp.92-103	https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7639
Cappa, F.	<i>Metafora teatrale e laboratorio pedagogico.</i>	in Italian Journal of special education for inclusion,PensaMultiMediaEditore,	Vol.12,	n.3,	Dicembre2017,	pp.83-95,	
Carboni M.,	<i>Sulle tracce della corporeità nella pedagogia speciale.</i>		Anno I,	n.1	2013	pp.49-64	ISSN 2282-6041
Cavallo M.,	<i>Teatro come tecnologia del sé,</i>	in Informazione Psicologia,Psicoterapia,Psichiatria,		n. 27,	1996		https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/323
Crotti M.,	<i>La riflessività nella formazione alla professione docente. PER UNA PEDAGOGIA DEL SENTIRE,IL FUOCO E LA SAGGEZZA DI MAESTRO E ALLIEVO</i>	in Edetania,Estudios Y Propuestas Socioeducativos,		n.52	Dicembre 2017,	pp.127-141	ISSN: 2240 9580 DOI: 10.30557/MT00056
D'ambrosio M.,	<i>Il risveglio dei sensi nel corpo dell'attore. Uno sguardo al teatro fisico della Grecia contemporanea.</i>	in MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni ,	vol. 9	n.1	2019	pp.96-111	
Daraklitsa E.,		in Itinera,		N. 13,	2017	pp. 198-212	
Gallese V.,	<i>Corpo non mente. Le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività ed intersoggettività. Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica.</i>	in Educazione Sentimentale,	vol. 20		2013	pp.8-24	
Gallese V.,	<i>Dal gesto alla parola. Riflessioni intorno alla "postura" dell'educare.</i>	in <i>Mente e bellezza</i> ,			Luglio-2010,	pp.245-262	
Gamelli I. , Gomez Paloma F., Raiola G., Tafari D. ,	<i>La corporeità come potenzialità cognitiva per l'inclusione. Odi et amo: il rapporto fra teatro ed educazione nell'Italia del secondo Novecento</i>	in <i>L'integrazione scolastica sociale,</i>	Vol.11, Erickson, Vol. 14,	n. 1, n. 2,	Luglio 2016, maggio 2015,	pp.85-106 pp.158-169	https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/6215
Mabel R.,	<i>L'intreccio tra dimensione esistenziale e professionale nella formazione dei giovani formatori: il ruolo dei linguaggi artistici e della danzamentoterapia.</i>	in <<Nuova SecondariaRicerca>> ,	Anno XXXII	n. 7,	marzo 2015 ,	pp.1-11	ISSN: 1828-4582
Mignosi E.	<i>Intersoggettività: il ruolo del corpo nella relazione adulto/bambino al nido.</i>	in Bollettino della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer", in "Teorie pedagogiche e pratiche educative", Bollettino on line della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer",	Anno XL,	n.2	Luglio-Dicembre 2011,	PP.19-52	ISSN 1591-3988
Mignosi E. ,	<i>Intersoggettività e "prospettiva in seconda persona": una nuova cornice sulle relazioni educative nei nidi d'infanzia</i>	in Studi sulla Formazione,	Anno XLV,	n. 2,	luglio-dicembre 2016,	pp. 3-20.	DOI: 10.13128/Studi_Formaz-20950 ISSN 2036-6981 ISSN 2281-3373. http://www.aiems.eu/archivio/index.html doi: 10.4236/jss.2020.811012
Mignosi E.,				n. 20,	gen-17	pp. 201-214	
Mortari L.	<i>la realzione di cura To Promote the Development of Teachers' Teaching Beliefs from Reflective Teaching.</i>	in Riflessioni Sistemiche,AIEMS,		n.7,	Dicembre2012,	PP.18-43	
Nian Z.,	<i>l'educazione alla teatralità nella scuola media: arte e corpo</i>	in Open Journal of Social Sciences,	Vol.8.	n.11,	novembre 2020,	pp.120-126	
Oliva G.,		in Scuola e didattica,	Anno LIX	n.11,	sttembre 2013	pp.14-28	ISSN 0036-9861
Porcheddu A.,	<i>Il gatto stregato, il teatro,le idee Le "soft-skills" nella relazione insegnamento-apprendimento</i>	in Etinforma,	Anno III	n.4,	1998	pp.4-7	http://www.lascuolapossibile.it
Presutti S.		in La scuola Possibile,		n.66,	Ottobre 2016,		
Quazzolo P.,	<i>Il teatro a scuola</i>	in QuaderniCIRD		n.19,	2014	pp.19-33	ISSN 2039-8646
Rivoltella P.C. ,	<i>Didattica è teatro. Corporeità, affettività, emozione e Cognizione nei processi di apprendimento.</i>	in Editoriale EAS,		n. 3,	novembre 2018,	pp.1-2	
Rosa R., Vita T.,		in <i>Giornale Italiano di Educazione Alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva, in Antropologia e teatro, Dipartimento delle Arti visive - performativ- Alma Mater Studiorum - Università di Bologna,</i>	Vol. 1, Issue 3,		2018	pp.23-31	https://doi.org/10.32043/gsd.v0i3.27
Sofia G.,	<i>Lo studio della relazione attore-spettatore e i nuovi modelli cognitivi</i>			n.4,	Maggio 2013,	pp.99-113	https://doi.org/10.6092/issn.2039-2281/3696
Testa G.,	<i>tra scuola e teatro.</i>	in Etinforma,	Anno III	n.4,	1998	pp.7-10	http://www.ledonline.it/linguae- doi: 10.7358/ling-2015-002-vecc
Vecchiotti Massacci A.,	<i>L'importanza dell'emozione nell'apprendimento delle LS: il teatro come "luogo dei possibili".</i>	in Linguae & ,		n.2,	2015	pp.47-64	ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line- doi: 107346/-fei-XIV-02-16_25 © Pensa MultiMedia
Zambaldi N.,	<i>Embodied Education al centro di un nuovo paradigma: un contributo da arte e teatro per un'interfaccia multimodale</i>	in Formazione & Insegnamento,	XIV	n.2,	2016	pp.333-339	
Zappaterra T.,	<i>La dimensione corporea nella disabilità. Da oggetto di occultamento a medium formativo ,</i>	in Humana.Mente – Issue 14			July 2010,	pp.147-154	handle">https://flore.unifi.it>handle

Zardi A, *La percezione del corpo in scena e lo spettatore. Un percorso trasversale. Un approccio neuro-scientifico*, in Mimesis Journal, vol.7 n.1, 2018 pp.91-111 <https://doi.org/10.4000/mimesis.1299>

Scena. Spettacolo cultura informazione dell'unione italiana libero Teatro, 3° trimestrale n.105, Settembre 2021, pp. 1-58 <https://www.uilt.net/archivio-scena/>

SITOGRAFIA

<http://www.istruzione.it/allegati/2016/Indicazionistrategiche20162017.pdf>

<https://www.agisweb.it/wp-content/uploads/2021/09/Protocollo-di-Rete-firmato.pdf>

<https://www.pannunziomagazine.it/seneca-luso-del-tempo-lettere-a-lucilio-i-secolo-d-c/>
www.treccani.it

www.la-scimmiapensa.com

<https://centroteatraldaponte.it/centro-teatrale-da-ponte/il-gesto-psicologico-di-michail-cechov/-Il-gesto-psicologico-di>

http://www.microteatro.it/microteatro.it/ART_Biomeccanica_1.html

<https://www.iopestalozzi.edu.it/rav/>

Sussidiario.net- Articolo del 05.05.2022 di Alessandro Artini

Academia.edu