



SELINUS UNIVERSITY
OF SCIENCES AND LITERATURE

**TEATRO E MUSICA NELLA PEDAGOGIA
CONTEMPORANEA**
come inclusione scolastica, sociale ed emozionale

By
Luana De Furia

Supervised by
Prof. Salvatore Fava Ph.D

A DISSERTATION

Presented to the Department of Arts & Humanities
program at Selinus University

Faculty of Arts & Humanities
in fulfillment of the requirements
for the degree of Doctor of Philosophy in
Education and Pedagogy

2019

INDICE

| | |
|--|---------|
| CAPITOLO PRIMO: IL BAMBINO E IL SUO SVILUPPO | pag. 3 |
| 1.1 Teorie dello sviluppo infantile | pag. 3 |
| 1.2 Biologia, emozioni ed esperienza | pag. 18 |
| 1.3 Lo sviluppo sensoriale | pag. 28 |
| | |
| CAPITOLO SECONDO: EDUCARE CON IL TEATRO | pag. 33 |
| 2.1 Teatro: dal luogo all'educazione creativa | pag. 33 |
| 2.2 Emozioni in gioco | pag. 36 |
| 2.3 Educare alla teatralità: l'importanza della valenza pedagogica | pag. 38 |
| 2.4 Dagli occhi dell'educatore-attore | pag. 40 |
| | |
| CAPITOLO TERZO: LA DIMENSIONE EDUCATIVA DELLA MUSICA | pag. 43 |
| 3.1 L'approccio alla musica prima e dopo la nascita | pag. 43 |
| 3.2 Metodo Montessori e Suzuki: l'educazione che passa dalla musica | pag. 47 |
| 3.3 Prospettive emotive nella musica | pag. 52 |
| 3.4 L'educazione musicale | pag. 56 |
| 3.5 Il ruolo della musica nelle difficoltà cognitive e linguistiche | pag. 61 |
| | |
| CAPITOLO QUARTO: PROGETTI EDUCATIVI MUSICO-TEATRALI | pag. 64 |
| 4.1 Presenza e valenza educativa dei progetti musico-teatrali | pag. 64 |
| 4.2 Progetto "Sssh... storie, sensi, suoni" | pag. 65 |
| 4.3 Progetto "Dire, fare, teatrare" – Laboratorio "Dietro le quinte" | pag. 71 |
| 4.4 Progetto "Danza delle parole" | pag. 72 |
| | |
| BIBLIOGRAFIA | pag. 79 |

CAPITOLO PRIMO

IL BAMBINO: TRA PENSIERO E SVILUPPO

L'apprendimento è l'elemento centrale della vita di un individuo a tutte le età, come espresso dal concetto di *lifelong learnig* coniato da David Kolb. Tuttavia, con le sue parole, Bruno Munari sembra riconoscere che questo non significa semplicemente operare affinché i processi che un tempo si pensavano limitati all'infanzia e alla giovinezza si prolunghino nel tempo, o che ci si debba preoccupare unicamente delle metodologie dell'apprendimento adulto. Dal momento che la psicologia dello sviluppo ha evidenziato come il bambino, già da quando è molto piccolo, ha davanti a sé il compito di diventare una persona pienamente funzionante e quindi in possesso di tutte le capacità che gli saranno necessarie nella vita adulta, la prospettiva che le scienze dell'apprendimento invitano a considerare è semmai inversa: il *lifelong learnig* deve rivalutare in realtà l'importanza dell'apprendimento precoce e dell'apprendimento scolastico, che costituiscono le fondamenta dell'apprendimento adulto.

Le ricerche neuroscientifiche che si sono sviluppate negli ultimi decenni hanno dimostrato che il cervello dell'uomo è influenzato, nella struttura e nel funzionamento, sia da componenti genetiche che dalle esperienze.

1.1 Teorie dello sviluppo infantile

Durante il XX secolo, la psicologia ha approfondito i propri studi grazie al contributo di numerosi ricercatori appartenenti a scuole diverse. Le principali sono di seguito riportate nei loro concetti principali.

1.1.1 Teorie psicoanalitiche: Sigmund Freud (1856-1939)

La psicoanalisi non sorge nell'ambito della psicologia ma in un contesto psichiatrico e quindi medico ed ha avuto una risonanza e una divulgazione particolarmente ampia. Essa fece propria la convinzione che nel comportamento anormale influissero più gli stati emotivo, lo stress, le esperienze infantili che le cause organiche. Freud ipotizzò l'esistenza di un'attività mentale costituita da desideri, rappresentazioni mentali, istinti del tutto nascosta alla coscienza del soggetto, cioè dell'inconscio che condizionerebbe gran parte delle nostre azioni. La nostra mente raccoglierebbe quindi contenuti e desideri inaccettabili (proibiti, punibili) che sarebbero spinti sotto la soglia della coscienza (repressi) rappresentando quello che lo stesso Freud definì "inconscio attivo". La psicoanalisi ritiene che la psiche umana sia costituita dalle seguenti tre istanze che si integrano tra loro e con la realtà esterna: l'ES rappresenta il serbatoio di tutte le pulsioni sessuali, aggressive, autoconservative, si tratta della "parte oscura, inaccessibile della nostra personalità"; l'IO deve mediare la realtà interna e la realtà esterna del soggetto; il SUPER IO rappresenta il "giudice" verso l'IO cioè la coscienza morale, i valori, i precetti ed ha funzioni di auto osservazione, elaborazione di ideali, si forma attraverso l'interiorizzazione delle richieste e dei divieti dei genitori e delle regole sociali. La teoria dello sviluppo elaborata da Freud afferma quanto segue: la psiche del neonato è costituita esclusivamente dall'Es, cioè dalle forze soddisfatte senza alcuna limitazione, dette pulsioni (vedi le parole della psicologia). Lo scontro tra le pulsioni e le limitazioni imposte dall'esterno che il lattante vive, conduce gradualmente alla formazione dell'IO, cioè dell'insieme delle funzioni (percezione, memoria, intelligenza, ecc.) che consente al soggetto di adattarsi al mondo circostante. L'IO ha inoltre la funzione di evitare l'espressione incontrollata delle pulsioni attraverso quelli che vengono definiti i meccanismi di difesa come la rimozione. I meccanismi di difesa agiscono a livello inconscio e comportano l'utilizzo di energia psichica, necessaria all'opposizione manifestata dalle pulsioni che vorrebbero essere

soddisfatte in modo diretto ed immediato. In sintesi possiamo definire le pulsioni come delle riserve di energia che determinano nell'individuo uno stato di eccitazione e la tendenza ad agire per diminuire tale tensione. Le pulsioni sono entità mitiche, grandiose nella loro indeterminatezza". Esse rappresentano quindi la forza che determina ogni comportamento dell'individuo. L'equilibrio tra pulsioni e meccanismi di difesa rappresenta la "normalità psichica", mentre l'eccesso o l'insufficienza delle difese genera forme di "psicopatologie". Esistono anche momenti nei quali le difese si affievoliscono come durante il sonno, in occasione dei quali i contenuti psichici rimossi possono emergere ed essere soddisfatti in forma mascherata (sogno come "appagamento di un desiderio").

Freud riteneva che la pulsione sessuale detta libido caratterizzasse l'infanzia fin dalla nascita, affermando che la sessualità infantile ha caratteristiche proprie, "non conosce un oggetto sessuale e la sua meta sessuale è dominata da una zona erogena". Lo sviluppo verso la maturazione sessuale segue, secondo Freud, le seguenti fasi denominate in relazione alla specifica zona erogena implicata:

1. **Fase Orale** (primi 12-18 mesi di vita). Il bambino tramite la bocca, le sue immediate vicinanze (labbra, lingua) soddisfa le proprie pulsioni. Questa teoria trova riscontro nell'abitudine del bambino di portare tutto alla bocca, di trarre piacere dalla suzione del pollice o altri oggetti che inducono in lui un senso di tranquillità e piacere.
2. **Fase Sadico-Anale** (dai 12-18 mesi ai 24-30 mesi) in cui la zona erogena si sposta dalla bocca alla zona anale, deputata alle funzioni corporali ed alla capacità di controllo delle feci. Il bambino prova piacere nel trattenere o lasciare andare le feci verso le quali manifesta una particolare attenzione e curiosità.
3. **Fase Fallico-Edipica** (dai 3 ai 5 anni) in cui la zona erogena si sposta sugli organi sessuali (in particolare quello maschile). Il bambino focalizza la propria curiosità sulle differenze anatomiche tra i maschi e le femmine e sulle funzioni

riproduttive. Si verifica inoltre un intenso “innamoramento” verso il genitore di sesso opposto e una forte rivalità verso il genitore dello stesso sesso che viene percepito come rivale. Si tratta di quello che viene definito il “complesso di Edipo” dalla tragedia greca di Sofocle che narra di come il re Edipo uccide il padre senza sapere fosse suo padre, e sposa sua madre, senza sapere che fosse sua madre per uno strano gioco del destino. In questa fase i bambini iniziano un’intensa attività masturbatoria esplorativa dei propri organi genitali.

4. **Fase Di Latenza** (età scolare) rappresenta un periodo di “pausa” delle pulsioni sessuali e di relativa stabilità, che consente al bambino di concentrarsi in altre attività, come quelle scolastiche, nell’acquisizione di valori etici, di conoscenze, di abilità cognitive e di interessi sociali. Il bambino ha subito la “sconfitta edipica” e per sfuggire all’angoscia, si identifica con il genitore dello stesso sesso, sforzandosi di diventare simile a lui.

5. **Fase Genitale** (adolescenza) con i cambiamenti fisiologici determinati dalla pubertà, le pulsioni tornano in primo piano e la zona erogena è costituita dai genitali che stanno raggiungendo la definitiva maturazione e tutti gli eventi dello sviluppo precedente divengono oggetto di nuove rielaborazioni che si concludono nella scelta di un partner dell’altro sesso. Si ripresenta una significativa attività masturbatoria. Questa breve sintesi delle fasi dello sviluppo secondo la teoria psicoanalitica, non ha nessuna pretesa di essere esaustiva della complessa teoria freudiana, ma ne ha presentato i principi fondanti per evidenziare il peso attribuito dallo stesso Freud all’infanzia come periodo che condiziona in modo significativo la vita futura di ciascun individuo.

1.1.2 Jean Piaget (1896-1980)

Jean Piaget rappresenta uno dei più significativi protagonisti della psicologia dello sviluppo e un Autore di riferimento per lo studio dei processi intellettivi. Il suo principale oggetto di interesse è la conoscenza nella sua origine e nel suo evolversi, la conoscenza non viene intesa come uno stato ma come un processo e come tale viene studiata nel suo divenire. Lo sviluppo cognitivo inteso da Piaget come “un cammino verso l’equilibrio” rappresenta, in particolare, una forma progressiva di adattamento all’ambiente. Egli propone un modello adattivo e attivo della conoscenza, secondo il quale l’intelligenza si crea nell’interazione dinamica e continua tra i processi mentali innati del soggetto e il suo ambiente fisico e sociale. Lo sviluppo si esplica in una serie di periodi evolutivi, caratterizzati da strutture cognitive specifiche, chiamate schemi intesi come “forme di organizzazione mentale”. Il processo di adattamento si realizza attraverso i seguenti meccanismi di base:

- Assimilazione: incorporazione nei propri schemi degli oggetti conoscitivi ambientali senza modificare i propri schemi mentali (quando per esempio nel sentir parlare una nuova lingua straniera “interpretiamo” le nuove parole di quella lingua, associandole alle parole della nostra lingua);
- Accomodamento: modificazione di uno schema mentale che diventa necessario quando l’oggetto dell’ambiente non si adatta agli schemi che già possediamo (le informazioni che riceviamo dall’ambiente non “entrano” negli schemi mentali che organizzano le nostre conoscenze e quindi è necessario modificare le nostre strutture mentali precedenti).
- Organizzazione - equilibrio: possibilità di coordinare tra loro schemi mentali diversi in funzione di uno stesso oggetto ambientale, al fine di raggiungere un sempre maggiore equilibrio tra assimilazione e accomodamento. La teoria “stadiale” di Piaget si basa sulla definizione di stadi intesi come tappe in successione, si tratta di un “sistema

gerarchico” in cui ciascuno stadio è caratterizzato da una struttura mentale che rappresenta l’integrazione dei precedenti e il presupposto necessario allo stadio successivo. Gli stadi di sviluppo sono qualitativamente diversi e procedono dalla semplicità alla complessità dei processi coinvolti. Le strutture cognitive (schemi) rappresentano quindi forme di organizzazione dei dati ambientali che caratterizzano e differenziano specifici periodi dello sviluppo.

Piaget (1970) descrive quattro periodi evolutivi (stadi) dell’intelligenza dalla nascita alla maturità:

1. **Stadio Senso-Motorio** (dalla nascita ai 2 anni circa). Il bambino scopre gradualmente il mondo solo attraverso l’utilizzo del sistema motorio e del sistema percettivo. La caratteristica principale di questo stadio è la “dominanza dell’azione”. Al termine di questo stadio il bambino arriva all’acquisizione delle quattro nozioni fondamentali per la conoscenza della realtà fisica, cioè: la permanenza dell’oggetto (il bambino capisce che gli oggetti esistono anche quando, per esempio, non li vedono o non li sentono); e la permanenza di spazio, entro la quale le azioni e gli oggetti si “collocano”; la permanenza di tempo, entro la quale le azioni e gli oggetti si “collocano” nel tempo; e la causalità: scoperta della relazione tra azioni ed effetti. Il bambino a circa 18 mesi sviluppa la capacità di pensiero fondata sulla rappresentazione di oggetti o eventi indipendentemente dalla loro concretezza.

2. **Stadio Preoperatorio** (dai 2 ai 7 anni circa). Il bambino consolida e perfeziona le attività rappresentative vere e proprie. Da 2 ai 4 anni il bambino attraverso lo stadio “simbolico” acquisisce il linguaggio, utilizza simboli e “gioca a far finta di” (gioco simbolico). Le sue rappresentazioni del mondo sono però ancora legate al dato percettivo, all’esperienza vissuta direttamente dal bambino sull’oggetto di conoscenza. Manca l’acquisizione delle

“operazioni reversibili” che permetterebbero al bambini di modificare con il pensiero un’azione concreta, così, per esempio, un bambino da 4 a 6 anni crede che la quantità di un liquido cambi quando si travasa in un altro recipiente di forma diversa (per esempio lungo e stretto) o che la quantità di due palline di plastilina vari se una di esse viene allungata.

3. Stadio Del Pensiero Operatorio Concreto (7-11 anni) Il bambino acquisisce il “pensiero operatorio” cioè diventa capace di coordinare singoli concetti tornando anche al punto di partenza del proprio pensiero. Si tratta di operazioni logico-matematiche reversibili (capacità di classificazione e seriazioni). Il bambini però non è ancora in grado di generalizzare la sua esperienza.

4. Stadio Del Pensiero Operatorio Formale (dagli 11 anni in poi) Il soggetto giunge a compiere operazioni mentali senza dover far riferimento a dati concreti o a immagini mentali, raggiungendo l’astrazione completa (pensiero formale). Il modello teorico elaborato da Piaget si è rivelato molto utile in ambito clinico ed educativo per-ché fornisce uno schema di riferimento che permette di individuare eventuali ritardi nello sviluppo e consente di programmare un insegnamento che rispetti le effettive “possibilità del soggetto” (livelli di competenza) poiché i bambini sarebbero in grado di apprendere solo ciò per cui sono maturi e risulterebbe inutile fornire stimoli ed esperienze educative inadeguate alle loro effettive capacità. Per concludere questa sintetica presentazione della teoria dello sviluppo elaborata da Piaget, riteniamo importante mettere in evidenza che, nonostante le critiche che le furono mosse, essa risulta fondamentale sia per i dati empirici raccolti sia per le teorie elaborate per la comprensione delle modalità con le quali il soggetto arriva ad esplorare, comprendere e manipolare il mondo circostante.

1.1.3 Teorie dell'attaccamento

Il comportamento di attaccamento dimostra in modo significativo la relazione e l'integrazione dello sviluppo cognitivo, sociale ed affettivo. L'idea di attaccamento come componente affettiva dell'abilità interpersonale concorda con l'ipotesi di Hay (1970) che in proposito afferma: «I piccoli dei primi ominidi avevano ragioni migliori per stare vicino ai genitori, della semplice necessità di proteggersi dai predatori». È tipico degli esseri umani in genere, instaurare solidi rapporti affettivi gli uni con gli altri e dipendere per alcune forti emozioni da questi rapporti. Se i rapporti stabili rappresentano fonte di gioia e di sicurezza, la separazione, la perdita o la minaccia della perdita provocano ansie, rabbia, depressione o tristezza.

Negli anni '50 sulla base di alcuni studi etologici (studi sul comportamento animale) e di ricerche condotte sulla separazione prolungata madre-bambino e sulla deprivazione delle cure materne, il pediatra e psicoanalista John Bowlby contribuì in modo significativo all'elaborazione della teoria dell'attaccamento che si ispirava fondamentalmente all'idea per cui «gli esseri umani sono felici e in grado di sviluppare i loro talenti al meglio quando sanno che dietro a loro ci sono una o più persone fidate che possono correre loro in aiuto se sorgessero delle difficoltà». Bowlby riteneva che il comportamento di attaccamento fosse biologicamente radicato e costituisse la base dei futuri legami affettivi a lungo termine. Secondo la teoria dell'attaccamento il bambino è dotato dei seguenti comportamenti che consentono di instaurare, in genere con la figura materna, questo stretto legame: piangere, sorridere, chiamare, seguire, abbracciare, protestare nel momento in cui il bambino è lasciato solo o in compagnia di estranei, ecc. La frequenza e l'intensità di questi comportamenti sembrano diminuire progressivamente con l'età, anche se persistono in forma diversa anche in età adulta. La maggior parte dei neonati sviluppa il comportamento di attaccamento verso una figura preferenziale nei primi nove mesi di vita, tale comportamento affettivo rimane "innescabile" fino al terzo anno di vita, superata questa età sembra molto difficile riuscire ad "innescarlo". Viene inoltre

precisato dalla letteratura che il concetto di attaccamento si differenzia da quello di dipendenza, poiché la dipendenza non è legata specificatamente al mantenimento della vicinanza, inoltre, non è determinata dal rapporto con un individuo particolare, e infine non implica un legame duraturo.

Le principali caratteristiche dell'attaccamento sono le seguenti: la ricerca di contatto, la protesta per la separazione e la sicurezza nell'esplorare il mondo legata alla certezza di poter tornare dalla figura di attaccamento. Un fenomeno importante legato al comportamento dell'attaccamento, consiste quindi nel fatto che, quando la madre è presente o la sua vicinanza è avvertita dal bambino, egli tenderà ad esplorare l'ambiente circostante con particolare sicurezza. Bowlby (1969) distingue le seguenti tre fasi nello sviluppo dell'attaccamento entro i primi tre anni di vita, che possono essere individuate dall'osservazione di precisi indicatori di condotte comportamentali oggettive:

- prima fase: entro i primi due mesi di vita, nella quale il bambino manifesta un orientamento dello sguardo e alcune segnalazioni senza discriminare la persona del ricevente. I comportamenti motori ed espressivi del lattante richiamano l'attenzione della madre o dell'adulto in genere, che di conseguenza, di fronte a tali segnalazioni, si prenderà cura di lui.
- seconda fase: dal secondo mese al quinto-sesto mese di vita il bambino inizia a riconoscere le diverse persone-stimolo. In questa fase i segnali del lattante sono prevalentemente rivolti alla figura materna, sia per frequenza che per durata.
- terza fase: dai sei mesi ai due-tre anni di vita, nella quale il bambino inizia a completare la discriminazione delle figure familiari da quelle degli estranei, rifiutando generalmente questi ultimi. Il bambino inizia inoltre a seguire con la deambulazione la madre, la quale viene costantemente seguita spazialmente. La letteratura tratta ampiamente

la teoria dell'attaccamento elaborata da Bowlby e le critiche che alcuni Autori rivolsero a tale prospettiva teorica (soprattutto dai movimenti femministi per l'accento posto esclusivamente alla figura materna), abbiamo voluto metterne in evidenza solo alcuni principi fondamentali per ribadire l'importanza svolta dalle prime relazioni fra il bambino e le figure di attaccamento nello sviluppo emotivo, cognitivo e sociale.

1.1.4 Teorie Comportamentiste

Mentre il mondo scientifico americano si interrogava sul ruolo dell'ambiente nella strutturazione psicologica del soggetto, le due figure rivoluzionarie di John Broadus Watson (1878-1938) e Burrhus Frederick Skinner (1904- 1990) elaborarono la teoria definita *comportamentista* perché focalizzavano la loro attenzione esclusivamente sui cambiamenti comportamentali e quindi osservabili del soggetto, senza considerare in alcun modo i comportamenti interni, mentali, psichici.

Nel 1913, Watson scrisse l'articolo "La psicologia dal punto di vista comportamentista" nel quale sostenne che la psicologia deve predire e controllare il comportamento manifesto del soggetto senza descrivere e spiegare gli stati di coscienza, osservando in modo oggettivo le relazioni stimolo-risposta. L'apprendimento, secondo il comportamentismo, è il risultato di processi di condizionamento, esistono due modalità generali di condizionamento:

1. **Condizionamento Classico**, studiato in Russia da Ivan Petrovich Pavlov(1849 – 1936) il quale, attraverso osservazioni e sperimentazioni sui cani, scoprì che era possibile condizionarli a emettere la risposta della salivazione non solo attraverso la vista dello stimolo-cibo (detto stimolo incondizionato), ma anche dopo aver associato quello stesso stimolo ad un nuovo stimolo (stimolo condizionato) come ad esempio un suono. Così, in pratica, i cani venivano condizionati a rispondere con la salivazione anche

attraverso una stimolazione nuova (suono) perché associata alla presentazione del cibo.

2. Condizionamento Operante, studiato negli Stati Uniti da Skinner attraverso sperimentazioni sui ratti. Nel suo esperimento più famoso un ratto viene posto in una gabbia nella quale vi è una leva sporgente che, se toccata, fa arrivare del cibo (rinforzo). Dopo numerose prove, il ratto “apprende” che premendo la leva potrà ottenere del cibo. Si è verificato quello che viene definito un condizionamento operante, basato sull’operare, l’agire, il modificare l’ambiente per raggiungere un dato risultato. Secondo Skinner, questo tipo di condizionamento rappresenta il fondamento di qualsiasi tipo di apprendimento, sia animale sia umano. Nell’ambito di queste teorie il comportamento del bambino rispetto a quello dell’adulto differisce solo a livello quantitativo come accumulo di esperienze e apprendimenti e non come cambiamento qualitativo: non esiste quindi uno sviluppo per fasi, come invece teorizza Piaget. In campo applicativo, la tecnica del condizionamento operante ha così suggerito a Skinner l’ideazione di macchine per insegnare, la cui funzione è quella di incrementare le conoscenze dell’allievo mediante la somministrazione di lezioni programmate con domande finali di verifica che prevedono “ricompense” o meno in base alla loro esattezza. Proprio la sopravvalutazione del ruolo ambientale e degli aspetti quantitativi nello sviluppo dell’individuo rappresentano i concetti della teoria comportamentista più criticati. Ci pare importante mettere qui in evidenza che pur partendo dall’idea skinneriana di comportamento “rinforzato” e premiato con una ricompensa, alcuni Autori come Albert Bandura (1967) si sono allontanati dal concetto fondamentale del condizionamento operante, evidenziando il ruolo del “rinforzo indiretto” che rappresenta il comportamento agito da un modello sociale significativo che viene imitato dal bambino. Si pone quindi l’accento sull’elaborazione cognitiva dei messaggi

esterni da parte dei bambini che selezionano i modelli comportamentali da imitare e quindi da apprendere. Viene ridimensionato il ruolo dell'apprendimento per prove ed errori e per rinforzi, poiché il soggetto che apprende è un soggetto attivo, che dopo aver osservato i comportamenti che diventano modelli da imitare, ne astrae regole generali. La teoria dell'apprendimento sociale di Bandura si basa sull'assunto che l'ambiente e il comportamento siano tra loro in relazione e che tale relazione sia realizzata dal sistema cognitivo del soggetto stesso. L'influenza avuta dagli studi di Bandura è del tutto particolare, poiché la sua teoria, pur partendo da presupposti comportamentisti, se ne allontana per meglio comprendere lo sviluppo psicologico, rappresentando in un certo senso una "critica dall'interno" che ha evidenziato i limiti della tradizionale impostazione comportamentista e la necessità, per la psicologia dello sviluppo, di studiare anche le funzioni cognitive della mente.

1.1.5 Approccio Cognitivista

Il termine "cognitivismo" non definisce una teoria specifica e circoscritta, ma un approccio al tema della conoscenza nato in America alla metà degli anni '50 in risposta al comportamentismo. In particolare fu criticato il rifiuto del comportamentismo di cercare di spiegare il funzionamento della mente per limitarsi allo studio oggettivo ed osservabile delle risposte comportamentali agli stimoli. Il primo interesse fu rivolto allo studio dei processi cognitivi e simbolici della mente umana. Il testo "Psicologia cognitiva" di Ulric Neisser, pubblicato nel 1967, rappresentò un importante punto di riferimento per molti ricercatori che abbracciarono questo nuovo orientamento. Le nuove teorie cognitive, definite information – processing theories, consideravano l'intelligenza umana simile a quella di un computer, poiché anch'essa elabora informazioni in qualsiasi situazione che richieda la risoluzione di problemi. Il bambino, secondo questa prospettiva,

rappresenta un computer in scala ridotta, giacché la sua capacità di elaborare le informazioni sarebbe ancora insufficiente per padroneggiare i numerosi stimoli provenienti dall'ambiente. In particolare, l'interesse dei ricercatori si rivolse all'elaborazione di "modelli" che spiegassero specifiche funzioni cognitive come per esempio uno specifico fenomeno percettivo o un aspetto della memoria. In sintesi la psicologia cognitivista, pur rappresentando un quadro di riferimento per ricercatori con approcci teorici e interessi di ricerca anche diversi piuttosto che una vera e propria teoria psicologica unitaria, si caratterizza per i seguenti punti:

1. il suo oggetto di studi è la descrizione dei processi della mente umana;
2. viene utilizzato un metodo il più possibile di tipo sperimentale;
3. il soggetto è considerato come un elaboratore di informazioni, viene utilizzata la metafora del computer per descrivere il funzionamento dell'attività della mente che trasforma gli input (stimoli in entrata) in output (stimoli elaborati).

Alcuni oggetti di studio privilegiati sono i seguenti:

- quanto tempo è necessario per immagazzinare un certo numero di informazioni;
- quanti tipi di memoria esistono (memoria a lungo termine, memoria a breve termine, memoria di lavoro);
- la modalità di risoluzione di problemi (problem solving), si ricorda in proposito il contributo di Jerome Seymour Bruner che rappresenta un "pioniere del cognitivismo"; egli considera il comportamento umano come guidato da scopi, piani, strategie di attuazione e controllo in relazione al contesto nel quale è inserito e attribuisce particolare importanza all'influenza della cultura nello sviluppo umano e del linguaggio nel pensiero (Vygotskij);
- l'intelligenza (Robert Steernberg e Howard Gardner: intelligenze multiple);

- come funziona l'attenzione;
- la metacognizione: studio di come il pensiero controlla se stesso e cosa il pensiero sa di se stesso (riflessione su come si pensa, come si impara, come si ricorda, ecc.);
- studi interattivo-cognitivisti sullo sviluppo sociale e comunicativo.

Il principale rischio delle teorie dell'elaborazione delle informazioni è rappresentato da una "parcellizzazione del sapere" che porta alla perdita di un quadro generale di riferimento (Farneti,1998) come ha evidenziato lo stesso Bruner (1990). Negli ultimi tempi, il dibattito internazionale è tornato a temi di fondo come l'incidenza dei fattori innati e dei fattori ambientali sullo sviluppo e in proposito, oggi, il cognitivismo pare avvicinarsi alle neuroscienze nel tentativo di spiegare tali relazioni.

1.1.6 Teorie Dello Sviluppo Emotivo

Per quanto concerne lo studio dello sviluppo emotivo sono state elaborate diverse teorie:

- **Teoria della differenziazione:** le specifiche emozioni si differenziano nel corso dello sviluppo individuale a partire da un iniziale stato emotivo indifferenziato di eccitazione. In proposito la teoria elaborata da Sroufe (1979) considera il neonato inconsapevole delle emozioni, nonostante la presenza di un sorriso endogeno (semplice espressione di piacere), indice di benessere interno piuttosto che di un'emozione vera e propria. L'interazione con le persone e col mondo permette al bambino di sviluppare il sorriso sociale ed acquisire maggior consapevolezza delle proprie emozioni quali gioia, paura, rabbia, sorpresa. È durante la fase dell'attaccamento (vedi teoria dell'attaccamento) che il bambino raffina l'espressività delle emozioni, l'intensità emotiva, la comunicazione intenzionale delle emozioni, cominciando a comunicare

con le persone che si prendono cura di lui. Durante una fase successiva, con lo sviluppo di un'autocoscienza, il bambino acquisirà la consapevolezza delle emozioni più complesse quali la vergogna, l'opposizione, l'aggressione intenzionale.

- **Teoria dello sviluppo differenziale:** ritiene che alcune emozioni fondamentali sono già differenziate nell'età neonatale. In proposito la teoria elaborata da Izard (1978, 1991) pone l'accento sulle espressioni facciali ed individua nel bambino tre livelli di "esperienza emotiva", legati al contemporaneo sviluppo cognitivo e della coscienza:
 - ✓ livello dell'esperienza sensorio-affettiva: nel corso dei primi due mesi di vita, l'espressione delle emozioni del bambino svolge l'indispensabile funzione di comunicare i propri bisogni vitali e di promuovere la formazione del rapporto bambino-madre. Le emozioni vis-sute più frequentemente dall'infante, sono tristezza o sconforto (di stress) e interesse (preferenza per certi stimoli visivi), il sorriso endogeno (non rivolto al volto umano), il disgusto e la reazione di trasalimento;
 - ✓ b. livello dei processi percettivo-affettivi: dal terzo mese di vita, Izard ritiene che il bambino sia in grado di prestare attenzione a distinti aspetti percettivi di cose e persone. Infatti si passa dal semplice interesse all'"interscambio gioioso" espresso dal sorriso sociale attraverso il quale è possibile distinguere l'interazione con altre persone e con oggetti, si sviluppa così la consapevolezza del Sé come "agente causale" dello scambio reciproco. A questo livello di sviluppo il bambino comincia inoltre a manifestare le emozioni della sorpresa, della collera e della paura.

- ✓ livello dei processi cognitivo-affettivo: dal nono mese di vita il bambino manifesta una consapevolezza superiore a quella precedente, poiché risulta “liberato dalla dipendenza dei dati percettivi attuali”, e quindi inizia ad agire su simboli, concetti e immagini.
- Teoria sulla comprensione infantile della mente (teoria della mente): a partire dagli anni ottanta molti Autori come Paul L. Harris (1989), hanno rivolto il loro interesse all’indagine e all’interpretazione della “capacità di rappresentazione di secondo ordine” o della meta-rappresentazione e in riferimento allo sviluppo emotivo hanno attribuito una notevole importanza alle dimensioni cognitive e sociali.

1.2 Biologia, emozioni ed esperienza

Il processo di apprendimento avviene durante la fase di sviluppo, e corrisponde ad un cambiamento incrementale durante il quale gli stimoli provenienti dall’ambiente rivestono un ruolo sempre più importante. Il periodo che precede i 10 – 12 anni rappresenta il momento in cui i bambini apprendono più velocemente e in modo più efficace che nel resto della vita, infatti coincide con la scolarità di base. A livello cerebrale si nota il maggior aumento del numero delle sinapsi che, una volta costruite, vengono selezionate dall’esperienza: quelle validate vengono consolidate, le altre vengono rimosse. L’aumento delle sinapsi indica quindi la maturazione del cervello, in cui diverse componenti e diverse aree vengono connesse tra loro. Le cellule cerebrali sono collegate a tutti gli organi, tra cui pelle, cuore, polmoni, come pure ai muscoli che permettono i movimenti: in questo modo il cervello riesce ad integrare il nostro pensare, sentire e agire. Due strutture in particolare vengono coinvolte: l’amigdala e l’ippocampo, che insieme formano quello che viene chiamato il ‘cervello emotivo’.

L'amigdala partecipa all'organizzazione e all'immagazzinamento delle emozioni associate alle esperienze, mentre l'ippocampo è coinvolto nel recupero dei ricordi e nell'immagazzinamento di nuovi eventi. Si possono distinguere 3 forme di memoria, strettamente legate tra loro:

- sensoriale o percettiva,
- a breve termine o di lavoro,
- a lungo termine o permanente.

I nostri ricordi, immagazzinati nella memoria permanente, influenzano fortemente ciò che viene percepito dalla memoria sensitiva, il modo in cui questo viene elaborato dalla memoria di lavoro e, infine, come viene immagazzinato dalla memoria permanente. Questo dimostra scientificamente quanto emozioni e cognizione siano profondamente legate tra loro tanto da favorire o pregiudicare l'apprendimento. Purtroppo si tratta di un ambito di ricerca molto attivo ma in cui regnano ancora molte incertezze.

Le emozioni sono frutto di processi cerebrali in parte inconsci e si compongono di tre elementi: uno specifico stato mentale (paura, collera, timore, piacere, ...), un cambiamento di carattere fisiologico (accelerazione del battito cardiaco, sudorazione, pallore, ...) e l'impulso ad agire. Sono quindi necessarie per l'adattamento e la regolazione del comportamento, perciò quanto più le persone sono sviluppate e educate tanto maggiori saranno le capacità di autocontrollo nel prendere le proprie scelte e decisioni. La corteccia prefrontale, strettamente coinvolta nella regolazione delle emozioni, è, curiosamente, la parte del nostro cervello che risulta proporzionalmente più grande di qualunque altra. Questa rappresenta una delle principali differenze tra l'uomo e gli altri animali. Uno degli obiettivi più importanti della scuola dell'infanzia dovrebbe essere quello di offrire delle esperienze per sviluppare l'autoregolazione da parte dei bambini, ovvero la capacità di gestire e controllare emozioni.

Questa condizione è fondamentale per un'adeguata partecipazione alla vita sociale e per lo sviluppo di quei fattori, tra cui la capacità di focalizzare l'attenzione, la metacognizione, la pianificazione, il problem-solving, che rendono possibile un apprendimento scolastico di successo. In linea generale si tratta di capacità del bambino di individuare ciò che può/non può fare e ciò che deve/non deve fare. Per questo motivo non riguarda esclusivamente nella dimensione individuale: necessariamente richiede il riferimento ad un contesto. Devono quindi esserci delle figure adulte che, proponendosi come modelli da imitare, aiutino e sostengano i bambini nella manifestazione di comportamenti autocontrollati, ma *“la situazione ottimale per l'apprendimento e lo sviluppo è quella in cui l'equilibrio di potere si sposta gradualmente in favore della persona in via di sviluppo.”*¹

In primo luogo i bambini devono imparare il 'vocabolario emotivo', cioè riconoscere il proprio stato d'animo, ed esprimere la corretta emozione corrispondente attraverso modalità differenti: linguistica – gestuale – corporea.

Dimensione emotiva e coinvolgimento personale sono anche i fattori che favoriscono la memoria episodica/autobiografica capace di produrre vivide rievocazioni che il bambino, a partire da 3-4 anni, è in grado di condividere in modo consapevole, intenzionale, organizzato, coerente, e utilizzando le coordinate spaziali e temporali. La relazione tra bambino e genitori prevede a quest'età anche delle conversazioni riguardo la condivisione di esperienze comuni, le quali permettono di comprendere le emozioni dell'altro e aiutano lo sviluppo dell'empatia.

Inoltre, questo legame rafforza la costruzione del senso del sé, cioè la percezione di sé stessi come esseri specifici, separati e diversi dagli altri individui e da questi distinguibili. Infine questa memoria inconscia, a cui ricorriamo durante ogni nuova azione cercando sempre un possibile riferimento ad esperienze precedenti, di cui sono rimaste delle tracce in noi, legate proprio alle emozioni, risulta fondamentale

¹ Bronfenbrenner U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, - cit in Reffieuna A., 2012, p.24.

nei processi di trasferimento degli apprendimenti tra contesti e situazioni differenti tra cui, ad esempio, la trasposizione delle conoscenze dall'ambiente scolastico alla vita reale.

La capacità di trasferire e generalizzare ciò che è stato appreso in situazioni specifiche in contesti di vita quotidiana dipende anche dalle situazioni specifiche in contesti di vita quotidiana dipende anche dalle 'funzioni esecutive', associate alla corteccia frontale, che consentono di mettere in atto strategie alternative alle abitudini consolidate, consentendo quindi la pianificazione e l'azione delle attività. I periodi chiave per lo sviluppo delle funzioni esecutive sono:

- da 1 a 2 anni: il bambino, da uno stato dipendente e reattivo agli stimoli esterni, diventa indipendente, attivo, in grado di esercitare un controllo consapevole. L'acquisizione del linguaggio gli permette di esprimersi verbalmente in modo adeguato e comprendere regole e punti di vista altrui;
- da 3 a 6 anni: migliorano la capacità di inibizione e la flessibilità cognitiva, correlativamente allo sviluppo morale e alla crescente capacità di far fronte a problemi cognitivi complessi;
- da 7 a 11 anni: aumentano la memoria a breve termine, la flessibilità cognitiva e la sua velocità. In particolare il bambino diventa capace di tenere in mente un'informazione, manipolarla e trasformarla. In questo percorso è evidente come l'età prescolare e l'età scolare si confermino come momenti fondamentali per lo sviluppo della persona. Tuttavia questo processo a livello biologico non deve ingannare: seppure a livello inconscio, lo sviluppo è possibile solo grazie ad un ruolo attivo del soggetto il cui sapere non è innato né dipende totalmente dall'ambiente, ma deriva da come egli plasma le proprie strutture interne attraverso l'esperienza².

² "Nihil est intellectu quod prius non fuerit in sensu" ('Nulla è nell'intelletto che non fu già nei sensi') sostenne Locke in *'An Essay concerning Human Understanding'* (lib. II, cap.1) a cui Leibniz replicò: "excipe: nisi intellectus ipse" ('fatta eccezione per l'intelletto stesso' – *Nouveaux essais sur l'Entendement humain*, lib. II, cap.1) affermando che nella mente sono presenti tutte le idee, sia intelligibili che sensibili, anche se non tutte in modo cosciente, chiaro e distinto. Le neuroscienze hanno confermato questa teoria.

*“L’esperienza è ciò che vivi, ma anche ciò che ti resta. L’esperienza è un viaggio sentito nel tempo e nello spazio. Ciò che ti resta è il prodotto di quello che hai fatto. [...] L’esperienza permette di appropriarti di qualcosa. Fare in modo che ciò che esisteva fuori di te ora ti appartenga: conoscere”*³. La struttura del cervello non è semplicemente ‘sensibile’ all’esperienza, ma modellata dall’esperienza stessa: tutti i processi cognitivi, anche quelli più astratti, dipendono e fanno uso di strutture di carattere biologico, per cui l’apprendimento è il frutto della reciproca interazione tra mente, corpo e mondo esterno. ‘Fare esperienza’ non significa più semplicemente vivere eventi diversi, ma appropriarsi di qualcosa che prima era estraneo per farlo diventare parte di sé, per cui il rapporto con il mondo esterno diventa occasione per un cambiamento interiore e un arricchimento della persona.

Le conoscenze innate (inborn knowledge) emergono solo dopo il contatto con il mondo esterno, definendo il modo in cui le operazioni di base del cervello (la percezione e l’interpretazione dei segnali sensoriali, la valutazione delle regolarità e delle conseguenti regole, l’associazione di segnali diversi e l’identificazione delle relazioni casuali, lo sviluppo dei ragionamenti) si sviluppano in processi di apprendimento successivi (visione, linguaggio, memoria, emozioni, apprendimento) secondo una gerarchia che dovrebbe esser presa in considerazione nella programmazione degli interventi educativi.

Questo processo avviene prima di tutto a livello biologico, infatti è stato dimostrato che *“indirizzando il bambino a orientarsi verso alcune tipologie di stimoli esterni, alcuni sistemi cerebrali svolgono una efficace funzione di tutorship nei confronti di altri sistemi, inviando loro gli input adeguati per la successiva specializzazione”*⁴ Tale flessibilità del cervello nel costruire e ricostruire connessioni in risposta a esperienze

³ Vargas E., Rito, Mito y Juego, *Tiempos de metáfora, Imagen sensorial e investigación y la búsqueda del no dicho*, pubblicati da El espectador.

⁴ Johnson M. H., *Functional brain development in Humans*, 2001, in Reffieuna A. 2012, p.67.

specifiche, viene definita plasticità, ed è ciò che permette ad un cervello sano di apprendere e ad uno danneggiato di riapprendere attraverso gli interventi di riabilitazione, lungo l'intero arco della vita anche se attraverso modalità diverse.

Esistono due tipi di plasticità:

- experience - expectant: ovvero modificazioni strutturali che si verificano in età precoce e che sono dovute all'influenza dei geni. Queste coinvolgono la visione, l'udito e l'acquisizione del linguaggio;
- experience - dependet: ovvero modificazioni strutturali che sono il risultato dell'esposizione ad ambienti complessi. I processi coinvolti sono apprendimenti resi possibili dagli stimoli forniti dal mondo esterno e ad apprendimenti di tipo scolastico, quali ad esempio l'acquisizione del vocabolario, il riconoscimento dei colori, l'apprendimento della lingua scritta.

Si possono quindi distinguere apprendimenti che presentano periodi sensibili, quindi modellati dallo sviluppo e dalle esperienze avvenute in determinati momenti, e apprendimenti 'senza limiti' che possono verificarsi in qualsiasi momento della vita. Questo non pregiudica la possibilità di apprendere le stesse capacità anche in momenti diversi, tuttavia comporta una maggior fatica, delle tempistiche più lunghe e, soprattutto, forme di stimolazione ed insegnamento configurate in riferimento alle caratteristiche individuali. Il modo in cui il contenuto viene veicolato all'alunno, infatti, non può prescindere dalle caratteristiche di quest'ultimo, tra cui una delle più importanti è l'età. Per cui se è vero, come sosteneva Bruner, che *"di ogni capacità o conoscenza esiste un'adeguata versione che può venire impartita a qualsiasi età si desideri cominciarne l'insegnamento"* il rischio è quello di intraprendere la via per un'eccessiva infantilizzazione o una precoce adultizzazione dell'apprendimento. È necessario, però, che vi sia ripetizione e continuità delle attività nel tempo, per favorire l'apprendimento a lungo termine, che insieme alla costanza dell'esercizio producono modificazioni profonde e pressoché permanenti.

Affinché l'evento si traduca in esperienza è necessario porre attenzione al grado di rilevanza dello stimolo e alla regolarità con cui esso è presente nell'ambiente. Il quotidiano si caratterizza, infatti, per essere luogo della ripetizione ma anche del cambiamento.

Una routine consolidata permette di far fronte all'ambiguità, all'inatteso e al problematico, fornendo un necessario supporto alla comprensione della realtà circostante, quindi alla conoscenza di sé e alla costruzione della propria identità.

L'esperienza d'altro canto, è sempre soggettiva, in quanto viene filtrata dalle caratteristiche individuali. Se così non fosse, tutti gli individui di un certo ambiente riceverebbero le stesse modificazioni. Allo stesso modo, però, la possibilità di fare esperienze comuni permette di esercitare l'attenzione condivisa, che riduce al minimo la diversità tra le differenti esperienze vissute e rende possibile i rapporti interpersonali che Vygotskij considera essenziali per lo sviluppo cognitivo del bambino.

Attraverso l'esperienza il cervello acquisisce le informazioni per ricezione o per scoperta, ma solo se l'allievo decide di mettere le nuove informazioni in relazione alla struttura di conoscenze già possedute in modo non arbitrario, si può realizzare un apprendimento di tipo significativo e non meccanico. Questo passaggio è fondamentale poiché consente la memorizzazione delle conoscenze e la possibilità per il soggetto di potervi accedere in altri momenti, ma richiede che i discenti investano sforzo nel loro apprendimento, che risulterà impegnato oltre che impegnativo. L'attribuzione di significato e la riorganizzazione delle conoscenze⁵ dipendono quindi da una scelta da parte dell'allievo, che deve esser posto nelle condizioni di assumere questa responsabilità.

La capacità di attribuire significato, tuttavia, non esiste a livello innato, ma deve esser appresa grazie al ruolo dell'educatore, il quale, oltre a finalizzare l'ambiente affinché stimoli il soggetto ad impegnarsi a fondo da un punto di vista cognitivo,

⁵ Sono entrambi alla base della teoria dell'educazione di David Ausubel ripresa da Joseph Novack (2012).

deve strutturare compiti e attività in modo che siano in sintonia con le conoscenze e i livelli di comprensione già raggiunti dall'allievo. Almeno in un primo momento deve continuamente porre l'attenzione, in modo esplicito e ripetuto, sui collegamenti tra le nuove informazioni e le precedenti, utilizzando strategie di richiamo alla memoria.

Affinché il bambino, che è per natura portato ad apprendere, vada oltre i domini privilegiati e arricchisca le sue conoscenze è indispensabile un'opera di mediazione prevede i seguenti compiti:

- far emergere e attivare le conoscenze pregresse degli allievi, che si tratti di concettualizzazioni corrette o meno,
- organizzare le conoscenze concettuali che intende insegnare,
- organizzare il contesto educativo in modo da favorire l'apprendimento,
- valutare e stimolare la motivazione dei discenti.

Poiché, come abbiamo visto, l'apprendimento è un evento interattivo che coinvolge i pensieri, le emozioni e le azioni, qualsiasi evento educativo rappresenta un'azione condivisa e una negoziazione di significati tra allievo e insegnante/educatore. Questo scambio diventa emotivamente positivo ed intellettualmente costruttivo quando i discenti aumentano le proprie conoscenze e competenze rispetto ad una porzione di sapere o di esperienza, viceversa si rivela negativo o distruttivo quando manca la comprensione o emergono sentimenti di inadeguatezza. Quindi l'incapacità di regolare efficacemente le emozioni negative entra in conflitto con le funzioni cognitive che svolgono un ruolo cruciale nel processo di apprendimento. La motivazione è un'altra capacità strettamente legata all'intelligenza emotiva. La capacità di prevedere le emozioni e le sensazioni future aiuta a non perdere di vista i propri obiettivi e orientare le proprie scelte e decisioni.

Aiutare gli studenti ad apprendere significa fornire loro delle capacità e delle strategie utili ad accrescere qualitativamente e quantitativamente le strutture concettuali, rinforzando così la loro autostima. Non esiste dunque una separazione tra pensiero, esperienze culturali e, come verrà analizzato in seguito, relazioni sociali.

Poiché le relazioni interpersonali hanno un ruolo costitutivo nella costruzione del pensiero, la discussione assume notevole importanza come predecessore del ragionamento nei bambini, in quanto contesto nella costruzione del pensiero, la discussione assume notevole importanza come predecessore del ragionamento nei bambini, in quanto contesto in cui ha luogo la riflessione collettiva ed esplicita che solo in un secondo tempo viene interiorizzata. Il collegamento tra le nuove informazioni e quelle già acquisite avviene associando concetti più specifici a concetti più generali già esistenti. Il ruolo di quest'ultimi, detti 'concetti assimilatori', è interattivo poiché facilitano il passaggio delle informazioni attraverso le barriere percettive. Durante questo processo, tuttavia, il concetto si modifica leggermente e trasforma anche l'informazione immagazzinata. Si generano quindi concetti più complessi in grado di facilitare l'apprendimento futuro e rievocare le conoscenze. Rispetto all'apprendimento meccanico, quindi, l'apprendimento significativo presenta dei vantaggi importanti:

- le conoscenze vengono ricordate più a lungo,
- l'assimilazione delle informazioni aumenta la differenziazione degli assimilatori rendendo più facile il successivo apprendimento di argomenti simili,
- l'informazione che non viene ricordata lascia comunque un effetto residuale sul concetto assimilatore e sull'intera relativa struttura di concetti (in questo modo è più facile ricordare delle informazioni collegate anche quando si è perso il ricordo di un elemento subordinato specifico),
- grazie all'elevata generalizzazione delle conoscenze, l'informazione appresa può essere applicata a un'ampia varietà di nuovi problemi o contesti. Questa è una caratteristica indispensabile del pensiero creativo. La creatività richiede quindi conoscenze bene organizzate e desiderio emotivo di riuscita.

La conoscenza, contrariamente all'informazione, dipende dalle credenze e dai punti di vista individuali. È quindi soggettiva, relativa alla costruzione di relazioni

che l'individuo attua in seguito alla propria esperienza. Infatti, a differenza dell'informazione, la conoscenza è legata all'azione, passata o futura, poiché presuppone uno scopo. La conoscenza riguarda, in ultima analisi, il significato che il soggetto è in grado di costruire. Può essere distinta in esplicita (deriva da studi empirici, si può facilmente mostrare o spiegare ad altri) o implicita (spesso difficile da trasmettere), dichiarativa (sapere di) o procedurale (sapere come).

L'interpretazione e l'utilizzo di simboli rappresentano quindi l'apprendimento significativo per eccellenza, in quanto si tratta di 'oggetti' che non devono essere trattati come fissi-statici, poiché in loro forma, contenuto e significato sono strettamente influenzati da una cultura di riferimento ma anche dalle caratteristiche dell'individuo stesso. Il linguaggio, ad esempio, rappresenta un codice simbolico che permette l'interazione sociale. Il suo apprendimento, quindi, consente al bambino di 'andare oltre' i dati sensibili, attraverso la condivisione e l'adattamento dei costrutti individuali in sistemi di significato più ampi, culturalmente, socialmente e storicamente contestualizzati. Attraverso il linguaggio il soggetto costruisce le basi per il tipo di umanità e socialità essenziale alla propria natura: è un atto di autoapprendimento, rivelatore della prossima autonomia del soggetto che solo attraverso questo diviene una soggettività determinata. Si tratta di un atto di identificazione, risultato di una vera e propria riorganizzazione interna della mente detta anche 'emergent literacy'. Nei primi anni di vita, infatti, il bambino possiede capacità e abilità che si presentano come precursori della successiva padronanza della lingua scritta, dimostrando che l'apprendimento avviene secondo un continuum che caratterizza l'intero arco della vita.

Questo dimostra come la successiva capacità di leggere e scrivere non si fondi su un precoce insegnamento sistematico, ma sulla proposta al bambino di molteplici, ricche e significative occasioni di 'avere a che fare' con dei simboli, di qualsiasi natura essi siano. L'arricchimento del vocabolario, ad esempio, è favorito dal fatto che gli adulti condividano con i bambini la lettura di molti libri. La scoperta e la

conoscenza del libro non devono essere eventi che il bambino vive in solitudine, bensì attraverso la mediazione dell'adulto. Il fine ultimo dell'esperienza non deve essere il libro in quanto oggetto da conoscere, quanto più piuttosto deve rappresentare solo un mezzo, attraverso il quale adulto e bambino impostano una conversazione coinvolgente che consente al bambino di imparare modalità di espressione nuove e di migliorare le proprie capacità linguistiche. Questo modo di operare consente al soggetto di raggiungere livelli sempre più elevati di astrazione ed elaborazione per cui le competenze possono essere considerate il risultato finale dell'apprendimento significativo.

Esperienza e apprendimento, quindi, devono avere valenza positiva per ottimizzare il funzionamento del cervello, e devono essere significativi perché altrimenti si verificherebbero ugualmente cambiamenti nelle strutture neuronali, ma non tali da favorire la realizzazione di uno sviluppo adeguato. Questo dovrebbe indurre gli adulti che rivestono un ruolo educativo ad orientare il bambino verso determinate attività e conoscenze che consentano di creare un contesto protettivo, capace di fornire supporto alla regolazione emotiva e comportamentale e ridurre così il rischio di evoluzioni negative. Questa consapevolezza è ciò che distingue una modalità di insegnamento estrinseca, riferita ai contenuti disciplinari in sé, da una intrinseca, riferita cioè alle strutture cognitive dell'allievo, la quale prevede, quindi, la necessità di considerare ciò che avviene nella loro mente.

1.3 Lo sviluppo sensoriale

Nel periodo tra 0 - 6 anni i sensi del bambino sono molto attivi, ed è presente una notevole attività cerebrale grazie al lavoro della mente assorbente. Il bambino ha dunque una intensa formazione di attività psichica e la sua mente ha bisogno di percezioni sensoriali per costruirsi e cogliere le impressioni che provengono dall'ambiente. La mente del bambino deve nutrirsi e il materiale sensoriale di sviluppo attrae il bambino e lega la sua attenzione; i materiali sensoriali aiutano nel

senso dell'organizzazione della quantità di impressioni assorbite dalla mente assorbente. Verso gli ultimi anni della sua vita, la Montessori ha aggiunto la parola "sviluppo" alla definizione dei materiali sensoriali per specificare che non si tratta di un materiale didattico ma di un mezzo di sviluppo per il bambino. L'intento, dunque, non è quello di offrire all'educatrice uno strumento di insegnamento ma di offrire direttamente al bambino un aiuto per sostenerlo e favorirlo nel suo sviluppo psichico. Esattamente come avviene nelle attività di vita pratica (attraverso le quali non vogliamo educare a pulire ma vogliamo rispondere al bisogno del bambino di ricerca di attività intelligente), anche con i materiali sensoriali di sviluppo avviene qualcosa di simile: il bambino ha la necessità di svolgere attività sensoriali e deve essere sfamato in questa sua ricerca, questi materiali rispondono ai suoi bisogni perché favoriscono il progresso degli organi sensoriali. A questo proposito però è necessario specificare una importante differenza tra i materiali di vita pratica e quelli sensoriali: i primi cambiano a seconda del contesto culturale, degli usi e costumi della nazione dove si trova il bambino e non hanno una base scientifica, mentre i secondi sono identici in tutto il mondo e sono basati su sperimentazione perché sono stati a lungo studiati mentre venivano utilizzati da migliaia di bambini in tutto il mondo. Partendo dall'esperienza di Séguin e Itard, Maria Montessori giunse ad una classificazione di materiali molto ampia: oltre al materiale usato dai due scienziati aggiunse oggetti usati come prove in psicologia sperimentale e una serie di materiali da lei stessa designati nel primo periodo del suo lavoro sperimentale⁶.

Dunque, ella fece un lungo lavoro di selezione e classificazione: il materiale era valido soprattutto se fissava l'attenzione del bambino per un tempo abbastanza prolungato, se stimolava i sensi e se il bambino dopo l'utilizzo risultava soddisfatto; *"sarà scelto con l'esperienza come adatto ad educare solo un materiale che effettivamente interessa il piccolo bambino e lo trattiene in un esercizio spontaneo e ripetutamente scelto"*.

⁶ Montessori M., *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 2015.

La finalità del materiale è dunque quella di educare i sensi, di raffinare e perfezionare il lavoro sensoriale e il bambino che si esercita con questo materiale affina una capacità importante: quella di osservare; *“non si creano gli osservatori dicendo: osserva: ma dando i mezzi per osservare: e questi mezzi sono l’educazione dei sensi”*.

Oggi grazie alle neuroscienze sappiamo che le esperienze sensoriali aumentano la quantità delle sinapsi prodotte, più il bambino tocca e sperimenta con i sensi più ricca sarà la base e la formazione dell’intelligenza. Un bambino che ha sviluppato i sensi possiede delle chiavi di lettura per osservare e classificare l’ambiente. Nei primi due/tre anni di vita egli ha accumulato e assorbito una elevata quantità di percezioni sensoriali e di impressioni ma queste percezioni sono tutte insieme nella sua mente e non sono organizzate: con questo materiale egli inizia a classificare, a distinguere le diverse qualità e può così leggere il mondo con occhi nuovi (ad esempio con le spolette dei colori coglie il dettaglio, le differenze e le gradazioni e può ordinare la sua mente).

Maria Montessori ha una visione olistica dell’uomo e divide il suo sviluppo in quattro piani. Il Metodo Montessori ha un’enorme diffusione in tutto il mondo perché si fonda sulle caratteristiche specifiche e peculiari che ci fanno riconoscere come appartenenti alla specie umana, indipendentemente dalle culture e dai contesti sociali.

Al primo piano, età dai 0 ai 6 anni, detta anche “infanzia”, vi è la creazione individuale della persona. Le peculiarità sono:

- Caratterizzato dalla mente assorbente: la mente del bambino come una spugna assorbe tutto quello che c’è nell’ambiente
- Caratterizzato da particolari sensibilità innate: i periodi sensitivi – ordine, movimento, linguaggio
- Caratterizzato dal pensiero concreto
- Costruzione della persona fisica
- Formazione del carattere

Le necessità presenti in questo piano sono la voglia del bambino di fare da solo, e di cercare un'indipendenza fisica. Il Metodo Montessori prevede che attraverso le attività di Vita Pratica i bambini imparano a prendersi cura di loro stessi e dell'ambiente, mentre attraverso il Materiale Sensoriale si impossessano delle chiavi di esplorazione dell'ambiente. Ogni bambino sceglie liberamente l'attività che più lo attrae, muovendosi in un ambiente preparato in cui trova ciò che appaga il suo profondo bisogno di fare e di scoprire, ciascuno pone le basi della fiducia in se stesso attraverso la coscienza del proprio saper fare.

Al secondo piano, età dai 6 ai 12 anni, detta anche "fanciullezza", vi è la costruzione dell'intelligenza. Le caratteristiche di tale piano sono sicuramente il ragionamento guidato dalla logica, l'intensa sete di conoscenza, il passaggio ad un pensiero astratto, e l'interesse per l'ambiente circostante. Le necessità di questi fanciulli si focalizzano sul pensare solo e sull'indipendenza intellettuale. La chiave di lettura del Metodo si concretizza nel Progetto di Educazione Cosmica offre la chiave di esplorazione del Mondo, nella sua bellezza e nella molteplicità delle sue interconnessioni. Gli innumerevoli Materiali Montessori forniscono strumenti di esplorazione chiari e logici, flessibili nel loro utilizzo, graduati nella complessità: i bambini li utilizzano autonomamente, si appropriano di efficaci strategie di studio e di ricerca, apprendono con facilità ma soprattutto si appassionano al sapere.

Al terzo piano, età dai 12 ai 18 anni, detta anche "adolescenza", vi è la costruzione del sé sociale. Le peculiarità di questo piano sono:

- Caratterizzato dalla concentrazione su se stessi
- Costruzione del pensiero critico
- Periodo di grande cambiamento fisico e psicologico e mentale
- Si inizia a percepire la necessità di trovare un posto nel mondo
- Importanza dei valori sociali e morali
- Lo sviluppo culturale si consolida e si approfondisce

L'adolescente vuole saper gestire le proprie emozioni da solo e quindi cerca l'indipendenza emotiva. La risposta della Scuola Montessori si concretizza con il "Progetto Erdkinder – vita in comunità e lavoro collettivo". In questa fase dello sviluppo umano la socialità è determinante. L'individuo esce dal guscio protettivo della famiglia e cerca il posto nel gruppo: l'Erdkinder coniuga istruzione e costruzione dell'essere sociale. Gruppi di ragazzi guidati da professori ed educatori apprendono i contenuti scolastici attraverso l'esperienza diretta della gestione di una vera e propria fattoria.

Al quarto piano, dai 18 ai 24 anni, detta anche "età adulta", vi è la costruzione del sé consapevole. Caratterizza questo piano la costruzione dell'aspetto spirituale della personalità, la distinzione consapevole del giusto e dello sbagliato, e la ricerca del proprio posto nel mondo. L'adulto vuole mantenersi da solo e cerca l'indipendenza finanziaria. È necessario favorire contatti reali e significativi con il mondo del lavoro parallelamente al percorso formativo, per favorire l'inserimento di ciascuno nel mondo reale.

CAPITOLO SECONDO

EDUCARE CON IL TEATRO

2.1 Teatro: dal luogo all'educazione creativa

Il linguaggio teatrale è interdisciplinare e contiene in sé il gesto, il movimento, il suono, la parola, l'immagine e il segno. Il teatro può essere uno strumento di conoscenza, di sperimentazione personale e di gruppo poiché si fa tramite di un'esperienza emotiva e creativa, come vedremo in seguito, e ha in sé la possibilità di rielaborare il mondo. L'attività creativa del teatro tiene conto delle ragioni e delle emozioni degli individui instaurando una dialettica di confronto e di crescita che, attraverso il corpo, le emozioni, il pensiero creativo e fantastico, coinvolge la globalità psicofisica. Il teatro, come l'educazione, si alimenta di relazioni. In chiave pedagogica, il teatro non divide gli aspetti cognitivi da quelli emotivi, anzi li mantiene in una visione globale rendendo l'esperienza dell'apprendimento completa e stimolante, non ha solo funzione di comunicare delle idee, ma è una modalità di esprimerle, crearle, fare esperienze e modellarle.

Caratteristica importante del teatro è sicuramente l'effetto del concetto di ambiente su chi ne prende parte. Con il termine 'ambiente', dunque, è da intendersi non solo il luogo fisico o virtuale in cui si inducono i processi di apprendimento, ma anche il luogo mentale, definito dalle caratteristiche del compito proposto, dalle azioni richieste, dalle modalità relazionali che vengono sollecitate, dal tipo di valutazione, dall'azione di sostegno del insegnante/educatore e più in generale dal clima emotivo e cognitivo che lo permea. Obiettivi e modalità di apprendimento si integrano quindi in un sistema organico e coerente rispetto agli elementi fisici: grazie e attraverso gli oggetti culturali il rapporto tra insegnante (o educatore) e alunno acquista senso e legittimazione, generando una dinamica "aperta", che rappresenta un investimento per entrambi. Questa relazione ha bisogno di uno spazio, in cui

poter germogliare, crescere e irrobustirsi. L'ambiente e gli oggetti sono considerati come risorse al servizio della relazione educativa. Solo considerando la valenza pedagogica e formativa dell'attività teatrale che si può individuare in essa una propensione ad un'educazione creativa. Una relazione educativa autentica, in grado di condurre alla piena realizzazione della persona, nasce e si sviluppa come condivisione e creativa elaborazione di esperienze.

Le basi di una efficiente e produttiva creatività nell'uomo si sviluppa con lo studio tenuto da Howard Gardner. Quest'ultimo sostiene che la creatività non è una cosa per pochi, bensì è un potenziale per ognuno di noi, qualcosa al quale dobbiamo essere educati, e che nella sua piena realizzazione fornisce opportunità di relazione con l'ambiente circostante. L'ambiente, inteso precedentemente come spazio vitale, è perciò una variabile di considerevole importanza nel processo di sviluppo della potenzialità creativa del bambino. Un ambiente fruttifero, in grado cioè di stimolare e promuovere la capacità creativa, da un lato fornisce possibilità concrete di esperienze cariche di significato, dall'altro crea uno spazio psicologico favorevole alla promozione di rapporti interpersonali costruttivi. Ogni bambino può imparare ad essere creativo, purché guidato e sostenuto da un adulto in grado di intuire le sue inclinazioni, i suoi talenti e le sue potenzialità, assecondarle ed incoraggiarle, mostrando sempre di avere stima e fiducia nelle sue capacità.

La creatività, è la risultante di processi educativi, la capacità di rinnovare i propri costrutti mentali e di comunicare socialmente tale rinnovamento attraverso stimoli e prodotti. Il giusto compimento e la corretta stimolazione si risolve non solo in uno sviluppo intellettuale, ma anche e soprattutto nella prospettiva di una più ampia visione della sfera emotiva, affettiva e motivazionale di una persona. L'adulto può svolgere un ruolo importante nel promuovere la spinta creativa capace di spezzare stereotipi e conformismi, mediante un comportamento che sia di sostegno, stimolo e promozione all'elaborazione di una capacità autoriflessiva, di un pensiero critico e indipendente, di una consapevolezza di scelta, di uno spiccato senso di

responsabilità e di un'autonomia di giudizio nella infinita varietà delle loro espressioni individuali.

Gianni Rodari, cui certo l'intelligenza creativa non faceva difetto, sosteneva addirittura che *"se vogliamo insegnare a pensare dobbiamo prima insegnare a inventare"* e che è compito innanzitutto della scuola stimolare nei bambini le tendenze creative, senza costringerli a soccombere di fronte ai conformismi. Nella realtà prospettata dal Rodari, il maestro appare come un 'animatore' capace di promuovere lo sviluppo della creatività, coinvolto con i suoi ragazzi, non più 'consumatori' ma 'creatori' di valori e cultura, in un comune impegno costruttivo⁷. Il suo compito non appare certo quello più convenzionale di condurre il bambino alla formulazione di una soluzione, ma piuttosto è il compito di guidarlo affinché questo si impegni a cercarla da solo in maniera creativa, aprendo la via all'acquisizione di nuove competenze.

Una mente creativa è una mente che si adopera per scovare nuove domande laddove gli altri si cullano in tranquillizzanti risposte, una mente che si spinge sempre verso l'imprevedibile piuttosto che verso il prevedibile, una componente della personalità che muove il soggetto verso l'elaborazione di una nuova via interpretativa della realtà. Si potrebbe dire che un apprendimento di tipo creativo necessita, per la propria realizzazione, di uno stato iniziale di 'disequilibrio dinamico' dal quale, in un secondo momento, far scaturire un'esigenza di senso.

Ecco allora l'idea della creatività come di una convenzione linguistica legata a costrutti mentali che condividiamo comunicando; quanto più il nostro costrutto sarà condiviso, tanto più apparirà creativo agli altri ciò che a noi appare come tale. La scuola dell'infanzia, consentendo al bambino di realizzarsi attraverso la creazione di liberi scambi sia con i coetanei che con gli adulti, si dimostra un adeguato 'laboratorio di relazioni umane', ambiente favorevole ad una costruzione creativa di significative esperienze condivise e gratificanti, volte al riconoscimento ed alla valorizzazione delle differenze.

⁷ Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Torino: Piccola Biblioteca Einaudi, 1973

Un bambino creativo è un bambino che trasferisce tutta la propria passione e tutto il proprio interesse in ciò che fa, connotandolo di una forte carica affettiva ed emotiva ed esprimendo, attraverso il suo agire, tutto sé stesso poiché, come sostiene, nell'applicazione delle proprie capacità creative.

2.2 Emozioni in gioco

L'attenzione al pieno sviluppo della sfera emotiva e creativa è fondamentale per una corretta educazione dell'infanzia; il bambino ha bisogno di imparare a riconoscere i propri sentimenti, elaborarli, esprimerli e condividerli in uno spazio di incontro dialogico formativo con l'adulto, sia esso educatore o genitore. Tale spazio può essere rappresentato dal laboratorio teatrale. La non legittimazione della sfera emotiva, rischia di divenire causa di atteggiamenti di repressione del vissuto interiore del bambino.

Un bambino che non sa condividere le proprie emozioni vive la relazione con l'altro in maniera sfiduciata, distaccata e frustrante, limitandosi a mostrare di sé solo la parte intellettuale e mai quella emotiva e affettiva. Nello stesso tempo egli sarà recepito dall'altro come freddo e poco partecipativo, inviando un messaggio facilmente interpretabile come sentimento di rifiuto.

Sentimenti, emozioni, affetti, sono aspetti costitutivi dell'identità umana; pur non risolvendolo nella sua totalità, questi lo strutturano e condizionano in maniera definitiva e permanente. Da qui deriva l'importanza di una corretta formazione degli educatori finalizzata al raggiungimento di una loro qualità professionale comunicativa, che li renda capaci di leggere le potenzialità o i blocchi/rischi delle variabili emotivo/affettive e di calarsi altresì nel mondo emotivo del bambino, mostrando interesse, coinvolgimento e partecipazione, dando il giusto valore ai sentimenti che egli vuole comunicare.

L'esperienza emotiva va educata nella direzione di un controllo intenzionale ed è soggetta a dei processi regolativi finalizzati alla creazione di reciproche

corrispondenze fra credenze-desideri-emozioni, nonché all'adeguamento dell'esperienza vissuta interiormente e della sua manifestazione esterna in relazione al contesto sociale di riferimento. Da ciò deriva che l'intelligenza relazionale che sta alla base di una corretta gestione delle emozioni, si apprende attraverso il processo di socializzazione.

Fin dai primi mesi di vita il bambino modifica le proprie espressioni emotive in relazione al messaggio affettivo che la madre gli trasmette attraverso le sue condotte emozionali. La figura materna si dimostra per lui il primo tramite fra esperienza intrapsichica e manifestazione esterna. Successivamente, questo primo elementare processo di sviluppo emotivo, che, viene strumentalizzato dal bambino all'interno di un processo di socializzazione, per collegare determinati stati emotivi personali a ben precise esperienze sociali. Dunque, il bambino apprende in maniera progressiva a modificare le proprie reazioni emotive in relazione a quelle degli altri e, sulla base del comportamento di questi, giunge ad acquisire la capacità di elaborare schemi mentali specifici e via via più complessi. Lo sviluppo di una corretta educazione emotiva è consentito dall'applicazione dell'attribuzione parentale, poiché *“i genitori tendono ad attribuire intenzioni ed emozioni al bambino prima ancora che questi sia in grado di provarle, nonché a qualificare determinate sue reazioni espressive e motorie come caratteristiche di specifiche emozioni”*⁸.

L'importante è che un tale atteggiamento da parte della figura genitoriale non si spinga fino a divenire propensione, spesso inconsapevole, ad attribuire alle emozioni del bambino un significato che l'adulto interpreta come 'giusto'. Così facendo egli trasformerebbe il sentimento espresso e vissuto dal bambino nel proprio sentimento, attuando un comportamento che quest'ultimo potrebbe interpretare come una vera e propria aggressione emotiva e psicologica, perdendo così ogni futuro interesse a raccontare i propri vissuti interiori. Ecco allora perché è importante che l'adulto recuperi la capacità di rielaborare il proprio 'pensiero magico', riscoprendo la

⁸ Anolli L., Ciceri R., *La voce delle emozioni*. Milano: Franco Angeli, 1992.

sensibilità nei confronti di quell'universo fantasioso attraverso il quale il bambino comunica la propria esperienza emotiva. Calarsi nel mondo interiore del bambino, mostrando interesse, coinvolgimento e partecipazione, consente di dare il giusto valore e significato ai sentimenti che egli ci vuole comunicare. Il bambino deve sentirsi libero di esperire il proprio universo emotivo trovando nell'adulto un modello e una guida che lo sostenga ed incoraggi a comunicare tutta l'unicità della propria interiorità. La comunicazione emotiva fra adulto e bambino, per potersi realizzare, necessita di un comune terreno d'incontro che non può che essere di tipo comunicativo. Comunicare emotivamente con un bambino, implica la disponibilità dell'adulto ad aderire al suo linguaggio emotivo, ovvero un linguaggio fatto di immagini e metafore, sogni e narrazioni fantastiche, allo scopo di riscoprire, in qualità di adulto-guida, il potere autoconoscitivo che una visione creativa, fantasiosa e immaginifica della vita può sprigionare. L'atteggiamento di disponibilità a condividere emozioni e pensieri dell'altro 'senza per questo violare i confini fra il sé e l'altro' si realizza tramite l'empatia.

L'instaurarsi di una corretta comunicazione emotiva consente all'adulto di accompagnare, promuovere, sostenere le esplorazioni interiori del bambino alla ricerca dei propri interessi, delle proprie inclinazioni e dei propri talenti, creando altresì un clima di cooperazione favorevole alla promozione nel bambino della propria autostima, ponendo le basi per la creazione di un corretto rapporto fra pari, basato sul valore dell'amicizia e del reciproco rispetto.

2.3 Educare alla teatralità: l'importanza della valenza pedagogica

Educare alla teatralità si configura come un processo che fa interagire con piani diversi: il gioco, la narrazione, l'identità, la continuità, il rito, la relazione. Diventa perciò fondamentale per la crescita del bambino: affonda le sue radici nelle innovazioni che i registi-pedagogisti del Novecento (Stanislavskij, Copeau, Boal,

Barba.) hanno apportato in campo teatrale e s'intreccia, nell'intento educativo, con le teorie dei maggiori pedagogisti degli ultimi due secoli (Devey, Montessori, Maritain).

Come abbiamo visto nel primo capitolo, nelle teorie di questi pedagogisti vi è l'importanza del fare, il mettersi in gioco, quasi "sporcarsi le mani" per imparare con l'esperienza i comportamenti quotidiani. L'incontro tra teatro ed educazione avviene all'interno della ricerca teatrale del XX secolo, dove l'attenzione viene spostata dalla realizzazione sterile di uno spettacolo alla centralità dell'attore, protagonista di un processo.

L'incontro è presente quando si mette al centro dell'opera teatrale l'uomo e le sue idee. Recupera così l'essere umano la propria personalità, espressività e lo fa crescere attraverso un percorso individuale che è inserito in un disegno di gruppo. Dall'azione teatrale emergono tre caratteristiche: la valenza affettiva, la finalità dell'azione e le relazioni. Poiché si è riscontrata una reale valenza pedagogica all'esperienza teatrale, appare necessario trovare per essa una posizione appropriata che la possa integrare alle attività didattiche tradizionali. Questo implica la necessità di ricondurre il teatro a un progetto educativo con i più larghi e vari riferimenti così che non occorra né un'assolutizzazione del teatro, né un'assolutizzazione di un particolare stile teatrale.

Per questa via la pedagogia non crea interferenze, non pone limitazioni arbitrarie, ma assume un atteggiamento di apertura nei confronti delle realtà teatrali, contribuisce a scindere ed a analizzare le componenti tecniche e stilistiche di queste realtà, ma trae le conseguenze del fatto che il teatro non può essere per gli studenti ciò che è per il drammaturgo, il regista, lo scenografo, l'attore. Ciò accade perché la scuola è consapevole che l'esperienza teatrale non rimane e non deve rimanere la sola attività, ma deve integrarsi con altre attività quali il cinema, la musica, le arti figurative, la poesia, la letteratura, le scienze ed, in particolare, l'aspetto che deve essere tenuto in maggior considerazione è costituito dal fatto che ogni allievo è inserito in una sua quotidianità in cui s'incontrano problemi, si prendono decisioni,

si provano dolori, si è attratti da ideali che esaltano e assaliti da delusioni che deprimono.

Si auspica quindi che l'educazione alla teatralità viva anche dei rapporti con altre esperienze i cui risultati possono dare vantaggio anche ai modi d'incontrare il teatro, dal momento che il teatro, se sperimentato attivamente, attira a sé, ma spinge contemporaneamente verso il mondo; ciò attesta che, a certe condizioni, la convenzione o la finzione teatrale non è chiusa in sé stessa, ma ha il compito di mediare ampliamenti di esperienza.

Realizzare una rappresentazione teatrale comporta una strategia di tipo costruttivo, dando un senso alle difficoltà, alle fatiche ed agli sforzi sopportati. Nel teatro, dove i ruoli sono molteplici e sono coinvolti parola, gestualità, presenze, assenze, sono presenti sia i sistemi comunicativi analogici, sia quelli digitali. Lo spazio scenico, per un educando, diventa importante perché è lo spazio dove poter provare e quindi studiare.

L'educazione alla teatralità parte dalla convinzione che ogni individuo ha una propria, preziosa pre-espressività naturale che lo caratterizza in modo particolare, della quale, però, non tutti hanno coscienza. Uno dei principi fondamentali di questa teoria è la formazione dell'attore-personale. L'obiettivo principale è lo sviluppo della creatività che come abbiamo visto nei paragrafi precedenti è la base per un corretto sviluppo.

L'attività teatrale diventa un processo educativo nel momento in cui implica un lavoro del soggetto su sé stesso, che lo porta alla scoperta del proprio essere umano.

2.4 Dagli occhi dell'educatore-attore

Il programma di formazione dell'attore-educatore è da vedere in una prospettiva di continuo arricchimento e direttamente calato nella realtà in cui egli stesso opera; così facendo egli mette alla prova le sue competenze e ricerca i modi più idonei per conciliarle. La scelta di servirsi del teatro come strumento educativo comporta come

conseguenza il dover ricercare un approccio pedagogico e didattico diverso dai modelli tradizionali, che estenda la sua analisi per trovare i punti di collegamento che permettano di unire l'arte teatrale e la pedagogia. Innanzitutto l'insegnante che si serve del teatro, nel porsi gli obiettivi di acquisizione di conoscenze, deve rendersi conto che questo bagaglio di conoscenze può essere raggiunto soltanto tramite il ricorso a tecniche e processi che si fondano sulla pratica. L'insegnante deve saper progettare uno spazio in cui gli allievi possano acquisire concretamente, quegli elementi di conoscenza posti come obiettivi; in secondo luogo deve avere la consapevolezza che l'arte non può rimanere chiusa dentro sé stessa, ma deve interagire con una molteplicità di linguaggi specifici quali la musica, la danza, il mimo, la letteratura, la pittura, ecc., che ampliano il suo campo di azione e la arricchiscono. Per lavorare con il teatro l'insegnante deve abbandonare un'ottica chiusa e settorializzata per aprirsi ai vari contenuti che possono venire da altri ambiti di conoscenza.

Le competenze pedagogiche sono fondamentali per definire anche nell'ambito teatrale i principi e le regole da seguire per guidare l'allievo verso un livello di conoscenza adatto a lui e funzionale nell'ottimizzare le sue risorse. Infatti, non tutti quelli che sono esperti nell'arte teatrale sono in grado di guidare necessariamente in maniera corretta chi partecipa a un laboratorio, perché, dove prevale il desiderio di ottenere un prodotto valido esclusivamente dal punto di vista dei criteri estetici, viene a mancare la funzione educativa. L'attore-educatore che conduce il laboratorio teatrale deve porsi di fronte a chi apprende come una guida, ma non come una figura direttiva che sacrifica l'aspetto ludico per imporre un proprio schema interpretativo. Egli deve essere chi conduce gli allievi al recupero di facoltà che già possiedono, alla valorizzazione delle forze già in atto in ciascun soggetto, cercando di contrastare il loro inaridimento. L'insegnante che assume il ruolo di attore-educatore deve essere disposto a rinunciare al suo protagonismo, che vincola gli allievi alla funzione di spettatori. Il conduttore dell'attività teatrale deve mettere in primo piano gli allievi,

deve ascoltarli, deve riconoscerne le risorse. Sarebbe importante riprendere in considerazione il senso della formalizzazione della conoscenza ed entrare nell'ottica di una forma di educazione più aperta e flessibile. Si tratta di accettare il rischio del cambiamento e di mettersi nella prospettiva della scoperta e del possibile. Il teatro proprio nella sua specificità di aprire orizzonti fantastici in cui agire, implica la necessità dell'apertura all'imprevisto, al gioco, al dialogo creativo.

CAPITOLO TERZO

LA DIMENSIONE EDUCATIVA DELLA MUSICA

3.1 L'approccio alla musica prima e dopo la nascita

Non tutti sono a conoscenza che il bambino inizia ad apprendere ancora prima della loro nascita, specialmente sotto il profilo sonoro. L'udito, infatti, è il primo dei cinque sensi che si sviluppa nel feto. I medici affermano che l'orecchio è quasi completamente formato dal quarto mese e quindi il piccolo inizia a sentire la voce della sua mamma. Lo studioso Tomatis si concentra sullo studio dell'"ambiente sonoro", nel quale il bambino è immerso, ciò che sente realmente e soprattutto comprende processi che non per forza vanno in coppia. Nelle sue prime ricerche, lo studioso in questione, cercò di capire come il feto coglie la voce materna attraverso il liquido amniotico dal quale è circondato e isolato e così si avventurò nei primi esperimenti. Ciò che Tomatis volle provare è che le abilità linguistiche hanno basi prenatali, in altre parole il feto inizia già ad organizzare la sua comunicazione verbale prima di venire al mondo.

Dopo la nascita, il bambino sa distinguere benissimo la voce della sua mamma da tutti gli altri rumori. Il primo linguaggio in assoluto è proprio questo, ossia questa "intima comunicazione fra madre e feto" che ha inizio con l'empatia in grembo. Alla nascita il bambino si fa sentire con il suo primo grido di pianto, il piccolo si ritrova in un mondo a lui sconosciuto, per il primo periodo, sente i suoni sempre filtrati, come quando era nel grembo materno, dopo circa dieci giorni, però, cade in una fase di silenzio. Piano piano acquisterà un udito sempre più vicino a quello degli adulti.

Numerosi esperimenti e ricerche, dei quali in seguito tratteremo, hanno provato ciò che in molti sostenevano, ossia che lo studio della musica fin dai primi anni di vita riporta un notevole miglioramento nello sviluppo cognitivo in primis, ma anche affettivo e motorio. Già Maria Montessori, in qualità di pedagoga ed educatrice aveva basato la sua didattica sulla stimolazione dei sensi, tra i vari materiali didattici

ricordiamo le famose “scatole dei rumori” o, ancora, la “serie di campanelli”. Lei stessa era “convinta che la musica aiuti e potenzi la capacità di concentrazione e aggiunga un nuovo elemento alla conquista dell'ordine interiore e dell'equilibrio psichico del bambino”⁹, l'utilizzo della musica era uno degli elementi cardine del metodo montessoriano.

Maria Montessori in qualità di educatrice, pedagoga, filosofa, medico e scienziata italiana, attribuiva all'educazione musicale una funzione essenziale nella vita dell'essere umano ed in primis del bambino, non solo dal punto di vista dello sviluppo cognitivo ma anche dal punto di vista psichico. La musica non è importante solo per chi la fa, ma anche per chi l'ascolta, in quanto la pedagoga sosteneva che la non - educazione al gusto musicale genera un popolo privo di sensibilità, non solo verso la musica, ma anche verso tutto ciò che è espressione e comunicazione.

L'educazione musicale, si basa su tre aspetti principali: una stretta connessione tra teoria e pratica, il concetto di movimento e l'educazione vocale. Per Maria Montessori, non si può insegnare la teoria musicale senza aver prima fatto esperienze pratiche (come l'educazione all'orecchio), perché sarà solo tramite quest'ultime che il bambino potrà assimilare e comprendere le regole di base che regolano il linguaggio musicale (scrittura); l'imitazione e la ripetizione dello stesso esercizio aiuteranno il bambino in questo delicato processo. Maria Montessori fu la prima a parlare di educazione musicale del bambino in età prescolare, creando appositi materiali di tipo pratico-sensoriale per l'educazione dell'orecchio e per l'apprendimento delle note e delle figure musicali, come ad esempio le campanelle montessoriane e le scatole dei rumori. Le campanelle montessoriane sono utili per allenare l'orecchio dei bambini ad ordinare i suoni dal più grave al più acuto. I diversi colori permettono di poter associare i diversi suoni alle note corrette. Le scatole dei rumori sono formate da un set di 6 cilindri in legno, sigillati all'estremità superiore, che se vengono scossi, i materiali racchiusi all'interno producono dei suoni distinti, da molto acuti a molto

⁹ <http://musicoterapiadiversabile.blogspot.it/p/metodo-montessori.html> (consultazione 26 settembre 2013)

tenui. Anch'essi sono materiali utili a sviluppare la discriminazione uditiva attraverso esercizi di abbinamento e gradazione di una serie di suoni. Un altro aspetto centrale dell'idea di educazione musicale di Maria Montessori, riguarda il concetto di movimento, inteso come manifestazione di vita in ogni essere vivente del pianeta.

Gli esercizi di educazione muscolare da eseguirsi sul filo, ideati dalla stessa per supportare lo svolgimento dei movimenti fisiologici dei bambini, risultano utili per la percezione del ritmo ma anche per l'acquisizione di una corretta respirazione. La fluidità del movimento corporeo e la capacità di muoversi ritmicamente sono strettamente legate allo sviluppo delle capacità vocali legate al ritmo respiratorio, ovvero la corretta intonazione dipende proprio dalla corretta coordinazione tra respirazione ed emissione del suono. Il corpo, quindi, in una visione più ampia diventa un mezzo per rappresentare, attraverso il movimento, le diverse qualità della percezione sonora: altezza, durata, timbro, intensità. Per quanto riguarda l'educazione vocale, Maria Montessori afferma che la scoperta della voce avvenga già nella prima infanzia e che gli adulti (genitori, educatori), hanno il compito di supportarla ed educarla correttamente in maniera da evitare interventi di correzione sull'apprendimento del linguaggio in età scolare. I bambini, già nei primi mesi di vita evidenziano un certo interesse verso suoni o rumori provocati casualmente, seguiti dalle sperimentazioni e improvvisazioni di suoni semplici o duplici come "bl", "gl", "ch", fino ad arrivare alla produzione di suoni sillabici per giungere alla parola bisillaba come la parola mam-ma. Da questo canto, è utile attivare un semplice esercizio come la ripetizione paziente di singoli suoni vocalici e consonantici, alternata a vere e proprie pause di silenzio per consentire agli organi vocali di riposare. Queste tipologie di esercizi utili per lo sviluppo del linguaggio parlato, risultano fondamentali anche per l'apprendimento dell'educazione vocale finalizzata al canto, proprio perché linguaggio parlato e canto risultano strettamente collegati, in particolar modo nella fase di sviluppo dell'età sensoriale (0-2 anni). Infatti le

proposte operative di Maria Montessori possono essere tradotte, per quanto riguarda l'educazione musicale-vocale, in un percorso che parte dall'emissione e dall'intonazione musicale di singoli suoni all'unisono (identità), procedendo con l'esecuzione e l'intonazione di semplici intervalli come quello di terza DO-MI (contrasto), fino alla realizzazione di una breve frase musicale per esempio la scala diatonica (gradazione). Concludendo, si può affermare che l'idea di educazione musicale della pedagogista miri alla formazione globale del bambino, contribuendo al suo sviluppo percettivo, intellettuale, creativo, psicomotorio, favorendo la sua crescita personale. In un senso più lato l'idea di fondo che richiama la pedagogia montessoriana è che la Musica possa unire tutti gli uomini in un'unica e grande comunità, rappresentando un bene comune accessibile a tutti. Solo rispettando questi principi si potrà ottenere un uomo completo capace di comunicare, vivere in serenità con la collettività, in grado di ritenere la musica un elemento essenziale nell'ottica di un'educazione che possa sviluppare i principi di libertà, autonomia, collaborazione, rispetto, partecipazione e solidarietà.

Possiamo citare anche Rosa Agazzi, pedagogista, la quale diede grande importanza al canto dei bambini in quanto importante contribuente all'apprendimento linguistico e motorio nei fanciulli. È stato quindi provato svariate volte che lo studio della musica porterebbe ad un miglioramento proprio nello sviluppo cerebrale, in particolare se intrapreso tra i sei e gli otto anni, periodo d'età definito da vari ricercatori come "finestra sensibile"¹⁰. La Concordia University di Montreal ha condotto una ricerca dalla quale confermarono che imparare a suonare uno strumento nel periodo dell'infanzia faciliterebbe la conquista di abilità motorie soprattutto per quanto riguarda la coordinazione e la scioltezza.

Con delle semplici percentuali possiamo capire quanto è importante che l'educazione musicale inizi il prima possibile nel bambino, infatti ogni neonato viene alla luce con un potenziale musicale innato: circa il 68% dei bambini appena nati ha

¹⁰ http://www.corriere.it/salute/pediatria/13_aprile_01/musica-adolescenti-cervello-conessioni_e145bbc6-80d3-11e2-b0f8-b0cda815bb62.shtml (consultazione 29 settembre 2013)

un potenziale musicale medio, il 16% ha un potenziale più alto rispetto alla media mentre l'altro 16% ha un potenziale musicale al di sotto della media. È chiaro che la predisposizione alla musicalità varia da bambino a bambino ma è altrettanto evidente che un'alta percentuale ha un potenziale medio che sarebbe, senza alcun dubbio, maggiore rispetto agli stimoli musicali ai quali i bambini sono generalmente sottoposti. Questa inferiore esposizione rispetto alle possibilità reali dei bambini comporta una diminuzione dell'attitudine alla musicalità.

Non tutti i bambini hanno le stesse competenze musicali perché, come abbiamo visto precedentemente, il loro sviluppo dipende da svariati fattori come il potenziale innato e le stimolazioni sensoriali che vengono proposte ai bambini fin dalla nascita; infatti nel momento in cui i bambini iniziano a cantare "ci si imbatte in differenze individuali considerevolissime."

3.2 Metodo Montessori e Suzuki: l'educazione che passa dalla musica

Le teorie della pedagoga Maria Montessori e del didatta del violino Shinichi Suzuki sono note in tutto il mondo e il loro valore oggi in Italia è ampiamente riconosciuto dopo molti decenni di indifferenza e disinteresse. Queste due grandi personalità vissero nella stessa epoca storica e, sebbene non esistano testimonianze di una loro diretta conoscenza, certamente respirarono in Europa lo stesso clima di grande fervore riguardo al rinnovamento dei metodi educativi.

Montessori e Suzuki sostengono entrambi la centralità dell'apprendimento musicale nei bambini e, soprattutto, che non si possa distinguere tra bambini dotati o meno: ciascuno alla nascita possiede dei talenti che si possono sviluppare se lo permette l'ambiente in cui crescono. Entrambi descrivono l'esistenza di una sorta di istinto-guida presente sin dalla nascita, spinta vitale che porta ad agire: l'*hormé* (di origine greca) e il *kan* (termine giapponese). Per Maria Montessori l'*hormé* è una forza vitale "divina che lavora per l'evoluzione" e "nel bambino che cresce normalmente si manifesta con l'entusiasmo, la felicità, la gioia di vivere". Per Suzuki il *kan* è una

sorta di intuito o sesto senso presente alla nascita, che guida il bambino nel suo sviluppo, dandogli fiducia in sé stesso e portandolo ad agire: “L’essere umano è governato da forze vitali. L’anima e il suo desiderio di eternità generano una grande energia per adattarsi al proprio ambiente”.

Montessori definisce mente assorbente una forma di intelligenza particolare che, attraverso la prodigiosa abilità di assorbire in maniera inconsapevole ciò che c’è intorno a sé, consente al bambino piccolo di costruire la memoria e la facoltà di capire e ragionare. Secondo Suzuki i bambini di tre anni apprendono senza fatica e le loro acquisizioni sviluppano in loro nuove forze. Egli afferma che «osservando e sentendo ciò che la circonda, la forza vitale si manifesta e sviluppa le capacità». L’ambiente, secondo Maria Montessori, è caratterizzato da un diffuso potere educativo in grado di proporre situazioni molteplici e differenziate per permettere al bambino di sperimentare, confrontarsi e apprendere. Secondo Suzuki, in linea con Montessori, «le condizioni ambientali favorevoli e una educazione attenta non costituiscono soltanto una base preziosa, ma procurano ai bambini un vero benessere e sono una promessa di luce e di speranza per il futuro dell’umanità». Scrive ancora Suzuki: «La parola *educazione* implica due concetti: prima di tutto l’azione di formare un bambino o un ragazzo sviluppando e guidando le sue facoltà fisiche, morali e intellettuali, e poi l’azione di istruire. Ma nelle scuole si tiene conto solo del secondo [...]». Con Maria Montessori la figura dell’insegnante cambia radicalmente: non istruire, bensì educare è il nuovo obiettivo da raggiungere.

Secondo Maria Montessori l’attitudine al lavoro è per il bambino un istinto vitale, necessario all’organizzazione della propria personalità. Si tratta di un lavoro non consapevole, realizzato da un’energia spirituale che si sta sviluppando, un lavoro creatore. Il bambino ha dunque un compito importante: lavorare per produrre l’uomo che diventerà. La ripetizione gioca un ruolo fondamentale sia nella didattica Montessori sia in quella Suzuki. Ripetere incessantemente un’azione, con energia e pazienza permette di raggiungere un obiettivo, rinforza l’impegno e la costanza e

permette di accrescere la capacità di raggiungere una meta. L'imitazione è un canale di apprendimento privilegiato per il bambino di età compresa tra i 3 e i 6 anni. Le neuroscienze, oggi, confermano questa tesi descrivendo l'esistenza di una classe di neuroni (specchio) che si attivano quando un individuo osserva un'azione compiuta da un altro soggetto. Esecutore e osservatore sono quindi in simbiosi dal punto di vista neuronale. Non a caso, tutta l'opera di Maria Montessori è costellata di richiami all'importanza della pratica e della conoscenza della musica per la formazione psicofisica del bambino. In più di un'occasione insiste sull'esigenza di offrire a tutti i bambini una formazione musicale, perché la mancata educazione al gusto musicale genera individui privi di sensibilità, non solo verso la musica, ma verso tutto ciò che è espressione e comunicazione.

Nel caso della didattica Suzuki il materiale musicale è composto da un repertorio di brani, raccolti in dieci volumi, che propongono un percorso graduale e attraente che risponde ai medesimi criteri utilizzati da Maria Montessori. Sulla base di queste convergenze tra i due metodi è stata elaborata una proposta innovativa: introdurre nell'ambito del percorso "la Casa dei Bambini" nuovi materiali musicali, fra cui cartellette di nomenclatura dedicate all'argomento musica, libretti di approfondimento, applicazioni digitali (utilizzabili su tablet) per il riconoscimento dei diversi timbri. Inoltre si propone l'approccio allo studio di uno strumento musicale, pratica che contribuisce ad aumentare le capacità cerebrali, le abilità sociali, comunicative e linguistiche, a migliorare la memoria, a stimolare la risoluzione di problemi, a potenziare le capacità motorie, l'autodisciplina e l'autostima e a favorire la creatività e la libertà di espressione.

Per rendere possibile all'orecchio del bambino la percezione cosciente dei suoni e per affinarne le capacità di analisi e riconoscimento, Montessori ha compreso che è necessaria un'operazione preliminare, finalizzata al potenziamento delle capacità di attenzione e concentrazione, realizzabile grazie alla creazione del silenzio assoluto.

La cosiddetta “lezione del silenzio” che ne è scaturita, ha riscosso nel tempo grande risonanza e clamore mediatico, tanto da essere considerata ancora oggi uno dei tratti distintivi del metodo. Il “silenzio” è concretamente assenza di suono e quindi di movimento. «Il silenzio assoluto equivale ad assoluta immobilità», scrive Montessori nel suo libro *Educare alla libertà*.

Maria Montessori riteneva l’educazione musicale parte integrante del suo ideale di educazione cosmica ma, non essendone particolarmente esperta, per l’ideazione e la costruzione del materiale specifico si è affidata ai preziosi consigli dell’allieva e assistente Anna Maria Maccheroni, la quale si è dedicata con passione alla sperimentazione musicale con i bambini ed è stata in grado di concretizzare le sue intuizioni e mettere a punto la parte del metodo dedicata alla psicomusica.

All’interno del materiale di sviluppo sensoriale, quello musicale ha lo scopo di affinare la percezione dell’udito. È costituito da *cilindri dei rumori*, finalizzati al riconoscimento dell’intensità, e da *campanelli* per il riconoscimento dell’altezza dei suoni, ai quali si associano i *tre pentagrammi* con i relativi dischetti delle note per i successivi esercizi di posizionamento delle note sul rigo musicale. Le tecnologie in uso all’inizio del Novecento non hanno permesso lo sviluppo di un materiale specifico per il riconoscimento del timbro.

I *cilindri dei rumori*, contenuti in due scatole rettangolari contrassegnate da due colori, producono rumori identici a due a due, quindi sono appaiabili. Ciascuna serie presenta cilindri in gradazione con intensità variabile dal piano al forte. I *campanelli* sono suddivisi in due serie di tredici campanelli ciascuna, che riproducono tutti i semitoni compresi in un’ottava. La parte superiore dei campanelli è costruita con una lega metallica di particolare pregio capace di non modificare l’intonazione con l’usura; si fa risuonare colpendola delicatamente con un battente sul lato. Le due serie, riconoscibili dai colori, sono disposte una davanti all’altra su una tavola di posa che riproduce gli spazi bianchi e neri della tastiera del pianoforte. Questo materiale ha lo scopo di educare l’orecchio alla percezione dell’altezza del suono. La

particolarità di questo materiale risiede nella capacità di rispondere al bisogno primario dell'orecchio musicale di poter scegliere e ascoltare una nota alla volta.

L'isolamento del singolo suono infatti è un fenomeno molto raro nell'ambiente quotidiano. Durante l'utilizzo dei campanelli si osserva come spontaneamente il bambino inizi a imitare con la voce la nota prodotta dal metallo educando la propria emissione alle diverse altezze del suono, così come il linguaggio parlato si adatta alla pronuncia. Il periodo di massimo interesse verso l'ascolto e l'imitazione del suono isolato è tra i tre e i cinque anni. *I pentagrammi* sono due tavolette di legno sulle quali è disegnato un pentagramma.

Nella prima, il pentagramma presenta degli incavi circolari in corrispondenza delle note, nei quali si possono incastrare i dischetti raffiguranti le note con il proprio nome scritto sul lato superiore; nella seconda, il pentagramma prevede l'uso di un rigo analogo ma senza incavi, quindi senza numerazioni per il controllo, per testare la memoria del bambino sul corretto collocamento delle note. L'utilizzo di questo materiale destò all'epoca della sua ideazione, e in alcuni casi tutt'ora, resistenze e opposizioni giustificate dal luogo comune, inconsistente quanto diffuso, che di musica si possano occupare solo i musicisti.

Uno dei punti salienti della didattica Montessori è l'intuizione del legame imprescindibile che esiste tra l'apprendimento e il movimento e l'estrema importanza conferitagli. Dalla predisposizione di un ambiente adeguato alla libera scelta degli esercizi da svolgere, dalle attività di vita pratica all'utilizzo del materiale sensoriale, tutto nel metodo Montessori è basato sul movimento, ma esso deve essere ordinato e controllato in autonomia dai bambini. Gli esercizi sul filo permettono l'acquisizione della sicurezza nell'equilibrio e la conquista del pieno controllo sui movimenti del proprio corpo.

Anna Maria Maccheroni iniziò ad accompagnare l'esecuzione di questi esercizi al pianoforte e notò che, ripetendo più volte la stessa selezione di battute di un brano musicale, nei bambini si generava spontaneamente una determinata andatura che

mutava al cambiare del brano stesso. I bambini risultavano essere più sensibili ai ritmi molto caratterizzati e diversi tra di loro, così come avveniva per i contrasti utilizzati in tutto il materiale sensoriale e, fino ai quattro anni, mostravano di preferire chiaramente, tra le andature presentate, il passo lento e la corsa. L'importante era lasciarli liberi di "sentire" e interpretare il ritmo delle musiche proposte senza dare indicazioni.

Anna Maria Maccheroni ha potuto anche osservare come, dopo diversi ascolti delle stesse selezioni musicali, i bambini fossero in grado di capire e riproporre la suddivisione della battuta senza che questo concetto fosse mai stato spiegato e, dopo questa conquista, era molto più semplice presentare loro i valori delle note. Uno degli elementi di maggiore modernità nella proposta musicale del metodo Montessori risiede nell'importanza conferita all'educazione dell'ascolto consapevole e analitico. Anna Maria Maccheroni, a partire da alcune esperienze didattiche, ebbe l'intuizione di proporre ai bambini veri e propri concerti con musiche e strumenti vari uniti all'uso della voce, coinvolgendo, ove le condizioni lo permettevano, dei musicisti professionisti. Come scrive Montessori nel suo libro *L'autoeducazione*: «questa nuova applicazione "scientifica" dell'arte sarebbe una vera benefattrice dell'umanità».

3.3 Prospettive emotive nella musica

La maggior parte degli studi che affrontano il nesso musica/processi cognitivi ha posto una maggiore attenzione sugli effetti provocati dagli studi musicali (studio di uno strumento o della teoria musicale) più che dalla semplice fruizione della musica (relativa principalmente alla dimensione dell'ascolto). Molte di queste ricerche, al di là delle critiche metodologiche ricevute, hanno mostrato una evidente correlazione tra la pratica musicale e lo sviluppo di alcune abilità cognitive nonché di un livello generale d'intelligenza.

Nel rapporto tra musica e processi cognitivi, un'attenzione particolare va rivolta agli studi sulle emozioni, intese queste ultime come risultato di un'attività cognitiva ed in modo particolare di un processo di valutazione (*appraisal*) finalizzato alla realizzazione del proprio benessere, per cui differenti emozioni corrisponderebbero a differenti valutazioni. Tale definizione maturata nell'ambito della prospettiva teorica cognitivista, sottolineando gli aspetti cognitivi e soggettivi nel qualificare le emozioni, è in opposizione ad un approccio di tipo evolucionista che sottolinea, invece, il ruolo centrale attribuito ai fattori genetici per cui l'emozione sarebbe definibile in modo oggettivo.

Nel definire l'esperienza emozionale, sintetizzando le contrapposizioni tra diverse prospettive teoriche classiche, i recenti orientamenti ritengono che l'emozione consti *"in una variazione complessa ed integrata dello stato fisiologico, espressivo e cognitivo di un soggetto"* e per questo oggi può essere definita come *"un processo multicomponentiale"*¹¹.

Il significativo ruolo della musica nella quotidianità, soprattutto relativamente alla sua capacità di elevare il livello della nostra vita emotiva, è sostenuto da John Sloboda, secondo il quale *"il motivo per cui la maggior parte di noi prende parte ad attività musicali, componendo, eseguendo, o semplicemente ascoltando, è dato dal fatto che la musica è capace di suscitare in noi stessi delle emozioni profonde e significative. Sono emozioni che possono andare da un puro godimento estetico per un costrutto sonoro, alla gioia o alla disperazione, che la musica a volte evoca o sostiene, al semplice sollievo dalla monotonia, dalla noia, dalla depressione, che le esperienze musicali quotidiane possono fornire"*¹².

Se, da un lato, queste osservazioni possono essere generalmente riconosciute e condivise da un punto di vista istintivo ed esperienziale, dall'altro, il rapporto tra musica ed emozioni va compreso affrontandolo da molteplici punti di vista e

¹¹ Aiello A., *Memoria ed emozioni: l'abc di un'alfabetizzazione emotiva*, in Schettini B., Strollo M. R. (a cura di), *Processi cognitivi e formazione – Percorsi trasversali*, Luciano Editore, Napoli, 2008, p.83.

¹² Sloboda J. A., *La mente musicale*, il Mulino, Bologna, 1998, edizione italiana a cura di Riccardo Luccio, traduzione a cura di Gabriella Farabegoli, (Titolo originale: *The musical mind. The Cognitive Psychology of Music*, Oxford University Press, Oxford, 1985),

tenendo conto dell'esistenza di un ampio dibattito a riguardo. Non tralasciando gli aspetti specificamente sociali della musica, a cui è necessario dedicare attenzione specifica, sotto il profilo psicologico è opportuno qui soffermarsi sui processi cognitivi individuali che si attivano attraverso la fruizione, l'esecuzione e la produzione musicale generando un'ampia varietà di risposte emotive.

Alcune risposte agli stimoli musicali possono avere origine da un bagaglio genetico di base, ma necessariamente la cultura e le relazioni in cui si è immersi nel corso della vita determinano la conoscenza di altre possibili risposte sia a livello individuale che sociale. In tal senso le emozioni possono essere distinte rispettivamente in primarie, facendo riferimento a quelle innate, e complesse, che sono il frutto dell'esperienza acquisita.

Sembra infatti auspicabile un superamento del dualismo che vede contrapposte due visioni, l'una che sostiene la quasi totale predisposizione genetica della struttura del cervello, l'altra che sottolinea il ruolo fondamentale dell'ambiente nel determinare lo sviluppo cerebrale di ognuno. I recenti approcci neuroscientifici, non negando l'esistenza di una certa predisposizione genetica, ritengono che il cervello abbia una notevole plasticità che consente la sua modificazione nel tempo. Tale modificazione può essere strutturale, per cui un gruppo di neuroni sollecitati chiede aiuto a neuroni vicini, o funzionale, per cui un gruppo di neuroni sollecitati si riorganizza per essere più efficiente. Il risultato è comunque riconoscere una plasticità del cervello durante tutto l'arco della vita che è particolarmente evidente nei primi anni e che non si estingue o si riduce drasticamente da adulti, ma anzi consente cambiamenti anche importanti. Quindi l'ascolto e la pratica musicale consentirebbero entrambi l'attivazione di connessioni neuronali tali da sollecitare aree del cervello deputate all'attivazione di altri compiti cognitivi anche generici.

Dal controllo e dalla regolazione delle emozioni dipendono lo stato di salute e il benessere individuale. Che la musica sia veicolo di emozioni è noto sin dai tempi di Platone che nel suo modello ideale di città ipotizza la non inclusione di alcune

musiche che avevano un effetto sulle emozioni tale da scaturire comportamenti negativi. Sono diversi gli aspetti della musica che ci portano a sentire un'emozione. In primo luogo la struttura del brano, nella quale il tempo ha un ruolo principale. Il tempo veloce fa variare la dimensione dell'arousal, favorisce infatti un aumento dello stato di eccitabilità. Quello che la maggior parte di noi ricerca nella musica è un'esperienza emozionale. Infatti, l'ascolto della musica ha un effetto su diverse manifestazioni fisiologiche del sistema nervoso autonomo attraverso una variazione del battito cardiaco, frequenza respiratoria, sudorazione, secrezione gastrica, tensione muscolare. Ma i rapporti tra emozione e musica non si limitano solo a queste risposte fisiche. La musica riduce la secrezione di cortisolo in risposta allo stress; questo fenomeno, riscontrato essere presente in età prenatale e nel lattante, è stato verificato anche nell'adolescente. La misurazione del livello di cortisolo prima e dopo attività stressanti in gruppi di adolescenti ha verificato un significativo abbassamento dei livelli di questo ormone dello stress sia nelle femmine che nei maschi durante l'ascolto della musica. Recenti ricerche hanno esplorato la percezione emotiva della musica nelle differenti culture.

Soggetti di cultura africana o occidentale che hanno ascoltato gli stessi brani musicali hanno attribuito ai brani musicali le stesse emozioni (paura, gioia, tristezza). Le emozioni espresse in musica possono essere comprese al di là dell'appartenenza culturale, indipendentemente dalle differenze educativo culturali. Questa comune capacità di identificare il contenuto emotivo musicale fa pensare alla musica come un linguaggio universale non verbale per comunicare un contenuto emotivo. La risposta emozionale all'ascolto del motivo musicale è praticamente immediata ed è presente nei musicisti e nei non musicisti. Il training e l'esperienza musicale aumentano la sensibilità percettiva nel riconoscere le emozioni oltre che nella musica anche nel linguaggio parlato. È stato provato, attraverso studi di imaging cerebrale, che la risposta emozionale alla musica coinvolge le strutture del sistema limbico, e questo avviene sia in musicisti provetti che in ascoltatori senza un training specifico. Il

coinvolgimento di queste strutture durante l'esperienza musicale fa pensare a un collegamento avvenuto in antichissima età nella filogenesi, mettendo in relazione la musica con attività legate alla sopravvivenza umana e in rapporto con centri di ricompensa e gratificazione, attivi nelle attività indispensabili, appunto, per la sopravvivenza dell'organismo.

3.4 L'educazione musicale

La riflessione sugli ambiti che il concetto di "pedagogia della musica" ha assunto nei secoli presso popoli diversi, in civiltà lontane nel tempo e nello spazio, consente di ritenere che esso si è spesso focalizzato entro i confini di una delle due aree (concettualmente distinte, operativamente autonome ancorché siano state frequenti le interferenze e le sovrapposizioni reciproche) nelle quali all'interno delle varie società si è configurata l'organizzazione formativa e scolare della musica. Per contrassegnare queste 2 aree bisogna fare ricorso a una distinzione terminologica di comodo, che nel suo schematismo possiede però il pregio dell'evidenza didascalica.

Un'area è quella dell'*educazione musicale*, perché la musica è intesa come momento o fase della formazione generale; come tale il suo ambito ha toccato, nelle diverse situazioni storiche le comunità, le caste o le classi elitarie, i cittadini nella loro globalità.

La seconda area, di minor interesse ai fini di questa tesi, è quella dell'*istruzione musicale* e riguarda la formazione dei musicisti, secondo le esigenze professionali che si sono diversamente configurate nelle varie epoche storiche.

Nel primo caso la *pedagogia musicale* è un aspetto, un momento integrato nell'insieme degli interventi educativi; nel secondo caso è l'asse portante di una formazione che individua i suoi terminali nell'esercizio della musica. La presa di coscienza del coesistere e, nel contempo, di una demarcazione dei fini e dei mezzi, che sono differenti per ciascuna delle 2 aree della pedagogia della musica, è una riflessione cui la cultura pedagogica è pervenuta solo tra il terzo e il quarto decennio

del nostro secolo, per merito principalmente di musicisti (Jaques-Dalcroze, Orff, Kodàly, Martenot, e altri) che, pur provenendo dall'area dell'istruzione, si sono preoccupati di sviluppare l'area dell'educazione. Il valore primario che il movimento pedagogico moderno ha conferito alle attività espressive avalla l'imponente domanda di educazione musicale che la scuola di oggi avanza.

Grazie alle indagini ed agli apporti di diverse discipline, tra le quali fondamentali risultano la psicologia infantile e la pedagogia, ed all'applicazione di aggiornate metodologie educative, possiamo affermare che la scuola di oggi si è molto evoluta rispetto a quella del passato. I cambiamenti avvenuti nelle attività didattiche durante gli ultimi decenni sono quanto mai evidenti: tutti sappiamo, ad esempio, come si è trasformato l'apprendimento della scrittura e della lettura che, superando il vecchio metodo delle aste e delle consonanti è ora approdato a quello che comunemente viene definito "*metodo globale*". Oggi i ragazzi normodotati che frequentano la prima classe elementare, alla fine dell'anno scolastico raggiungono un livello di lettura e di scrittura che è stato paragonato ad un buon allievo della terza elementare di altri tempi (poche decine di anni or sono). Questa rivoluzione didattica si è estesa alle altre materie e quindi anche all'educazione musicale, dove però, in Italia, si riscontra ancora una certa frammentarietà nel metodo che non è uniformato ma ancora molto soggettivo e dovuto, in parte, alla mancanza una tradizione osservativa e di verifica del lavoro che si conduce.

Edwin Gordon, è celebre in tutto il mondo nel campo dell'educazione musicale come ricercatore, autore, docente universitario, e curatore di riviste scientifiche.

Dopo aver approfondito lo studio del contrabbasso ed aver sperimentato l'esperienza di suonare in orchestra, ha dedicato molti anni della sua vita all'insegnamento della musica ai bambini in età prescolare. Le sue intuizioni e ricerche in ambito musicale nascono proprio dall'esperienza maturata negli anni di insegnamento; grazie a quest'ultime riesce a coniare un nuovo modo di pensare il concetto di "*Attitudine Musicale*", elaborando il metodo della "*Music Learning*

Theory” (teoria dell’apprendimento musicale), basato sul concetto di Audiation. La visione che Gordon¹³ ha del bambino è centrata sul concetto che egli sia un soggetto musicale, che fin dalla nascita sia in grado di apprendere la musica così come il linguaggio parlato. L’autore sostiene che la musica non si possa insegnare ma che il bambino la possa apprendere autonomamente, visto che nell’età prescolare nulla viene insegnato, ma tutto viene costantemente appreso dal mondo circostante e dall’adulto di riferimento, principalmente dalla mamma. L’adulto, quindi, può favorire la crescita musicale del bambino essendo musica per lui, attraverso due elementi fondamentali: la voce e il proprio corpo in movimento. Gordon sostiene che non occorre possedere particolari conoscenze o capacità musicali in merito ma semplicemente saper cantare e muoversi in maniera discreta permetterà di poter interagire musicalmente con il bambino stabilendo una sorta di relazione. L’adulto viene definito dall’autore “guida informale”, quindi deve essere un buon modello di musicalità, sempre pronto ad accogliere le proposte di gioco musicale spontaneo del bambino e dare a quest’ultimo la possibilità di ricevere una ricca e stimolante acculturazione musicale. La teoria dell’apprendimento di Gordon prevede che il bambino possa sviluppare la capacità di comprendere internamente la sintassi musicale definita “Audiation”, grazie alla preziosa guida informale ricevuta in età prescolare. Questa capacità risulta fondamentale perché il bambino possa comprendere la musica, non solo come ascoltatore ma anche come soggetto attivo che fa musica. Edwin Gordon riporta come tanti altri studiosi l’idea che la capacità di apprendimento dell’essere umano è più sviluppata al momento della nascita e decresce progressivamente con l’età. Il periodo più fecondo per apprendere, quindi è quello che va dalla nascita, se non già dal periodo prenatale, fino al diciottesimo mese di vita, periodo in cui si gettano le basi di qualsiasi apprendimento e proprio per questo occorre esporre il bambino ad esperienze musicali già dalla primissima infanzia. Una precoce e buona guida informale rappresentata da genitori o educatori

¹³ Gordon E., L’apprendimento musicale del bambino dalla nascita all’età prescolare, Milano, Edizioni Curci, 2003,

permetterà al bambino di trarre maggiori benefici dalla propria istruzione; viceversa, un intervento tardivo ridurrà i possibili benefici futuri: infatti non sarà possibile restituire al bambino le opportunità perdute durante il periodo più fecondo per il suo apprendimento con un'istruzione di tipo correttivo ma solo con un intervento di tipo compensativo, che non darà gli stessi risultati di un intervento precoce. Molti studiosi, tra cui neurologi, pediatri, psicologi hanno dedotto dopo varie ricerche in campo medico che la fase prenatale e la primissima infanzia sono caratterizzate da una serie di periodi nevralgici, durante i quali si producono moltissime connessioni sinaptiche. Secondo i ricercatori, i processi cognitivi sono collocati nella corteccia cerebrale, strato più esterno del cervello, composta da una serie di neuroni che sono stimolati da un'intensa attività sinaptica.

L'essere umano viene fornito di una quantità enorme di cellule per realizzare queste connessioni, ma sostanzialmente se queste cellule preposte non realizzano connessioni, vengono perse con il rischio di non poter essere più recuperate, creando così una notevole riduzione di opportunità di apprendimento per il bambino nelle tappe fondamentali del suo sviluppo. Dal punto di vista musicale, se al bambino non viene data l'opportunità di elaborare un proprio vocabolario di ascolto musicale, le cellule preposte allo sviluppo del senso dell'udito, verranno perse, o meglio potrebbero essere dirottate verso un altro sistema sensoriale, che verrà potenziato a discapito di quello preposto. Nessun tipo di intervento correttivo successivo, potrà recuperare completamente il danno così prodotto. L'invito quindi è quello di esporre e dare possibilità ai piccoli di fare esperienze musicali il prima possibile per potere gettare le basi per un corretto sviluppo. Per comprendere a fondo la teoria di Gordon, occorre fare una prima distinzione tra i concetti di guida e di istruzione: in musica la guida è per definizione di carattere informale, mentre l'istruzione è sempre formale. La guida informale a sua volta può essere non strutturata o strutturata: nel primo caso il genitore o l'educatore mostra al bambino le proprie conoscenze in maniera diretta, senza una programmazione specifica, nel secondo, invece, gli

interventi educativi vengono programmati in modo preciso. L'elemento che contraddistingue entrambi i tipi di guida informale è sicuramente la mancanza di imposizioni riguardo all'apprendimento di informazioni e abilità particolari; il bambino viene semplicemente esposto agli stimoli che offre la sua cultura senza aspettarsi che raggiunga risultati specifici. Questo tipo di guida si basa sull'assecondamento delle attività e sulle risposte naturali che offre il bambino.

L'ambito educativo principale per il bambino in età prescolare è quello familiare, i genitori sono gli insegnanti più importanti di tutti quelli che può incontrare nel corso della sua vita. Molto spesso i genitori non sono molto abili a guidare i bambini nell'apprendimento musicale, questo non è dovuto al fatto che essi non possiedano un'adeguata attitudine musicale, ma piuttosto al fatto che, a loro volta, da bambini non sono stati educati a comprendere la musica. Come già accennato, il genitore non occorre che sia un musicista o che abbia particolari doti o conoscenze musicali; una discreta intonazione e sapersi muovere in maniera fluida e flessibile trasmettendo piacere, saranno sufficienti per guidare il bambino nella scoperta dell'universo musicale. La capacità potenziale di comprendere la musica appartiene a tutti gli esseri umani, c'è chi la possiede in misura maggiore e chi in minore, ma è pur sempre una peculiarità dell'essere umano, al pari grado di altre forme d'arte, svolgendo un ruolo fondamentale per lo sviluppo dell'individuo. Il bambino attraverso la musica sviluppa una serie di capacità e abilità, come: l'introspezione, la comprensione degli altri e di sé stesso, l'ascolto, l'incremento della propria creatività. Lo sviluppo musicale in età prescolare non è un fatto immediato, seppur spontaneo, occorrerà quindi far attenzione a non spingere il bambino a dare risposte musicali specifiche.

Gordon sostiene che l'apprendimento musicale avvenga paradossalmente come l'apprendimento del linguaggio. Il bambino sin dalla nascita è immerso in un mondo ricco di suoni che provengono dalla lingua parlata, e nelle situazioni più fortunate, le persone che si prendono cura di lui iniziano a leggere per lui prima che egli stesso sia in grado di capire pienamente il significato di ciò che viene letto: il soggetto assorbe

semplicemente tutto ciò che ascolta e presto comincerà a vocalizzare e riprodurre i suoni del linguaggio attraverso il processo di imitazione. Già a nove mesi il bambino possiede tutto il bagaglio che gli permetterà di articolare i suoni necessari per parlare la lingua della sua cultura di appartenenza. Successivamente e in maniera del tutto naturale, il bambino “decifrerà il codice” della propria lingua e inizierà a imitare le parole vere e proprie, per poi utilizzarle per comunicare con gli altri imparando a creare frasi ed espressioni proprie, per concludere infine nell’età scolare ad imparare a leggere e a scrivere ciò che ha udito e pronunciato in precedenza. Lo sviluppo in sequenza dei quattro vocabolari (ascolto, parlato, lettura e scrittura), inizia alla nascita e si sviluppa durante tutto l’arco dell’infanzia per poi proseguire negli anni successivi (nella scuola dell’infanzia e primaria).

Se il processo, che si sviluppa attraverso una guida informale strutturata e non strutturata, non si realizza sin dalla nascita, il bambino poi non sarà in grado di affrontare l’istruzione linguistica di tipo formale. Analogamente, l’apprendimento della musica avviene con modalità molto simili a quelle del linguaggio, creando una sorta di propedeuticità in famiglia attraverso la guida informale strutturata o non strutturata, il bambino potrà sviluppare la comprensione del linguaggio musicale.

3.5 Il ruolo della musica nelle difficoltà cognitive e linguistiche

È ormai chiaro quanto la musica e il linguaggio siano connessi, infatti “sono composti da sequenze strutturate secondo regole sintattiche.” A seguito di varie ricerche le ipotesi sono state confermate, è risultato che i bambini con difficoltà nel linguaggio incontravano delle problematiche anche con la sintassi musicale, tale fenomeno è giustificato dal fatto che le funzioni del processamento delle strutture sintattiche musicali e linguistiche sarebbero almeno per una parte coincidenti. Con tali risultati è possibile evidenziare la forte relazione che esiste tra la capacità di processare la sintassi musicale e linguistica a livello del cervello, tale relazione pone le fondamenta per una possibile unione e cooperazione nell’insegnamento della

musica nell'età infantile con bambini che hanno difficoltà nel linguaggio. Un altro fattore che ci porta a rinforzare la tesi secondo la quale musica e linguaggio sono fortemente connessi è la capacità di distinguere i cambiamenti di tono, infatti a seguito di esperimenti "rivolti allo studio dell'elaborazione dei toni nella musica e nel linguaggio", a seguito di tali studi è stato scoperto "che la competenza in ambito musicale migliora le capacità di processare i toni non solo nella musica ma anche nel linguaggio."

La comunicazione musicale con bambini in difficoltà mette al centro il suono in tutte le sue dimensioni. Uno sbadiglio, una sillaba possono già dare lo spunto per la creazione di una melodia condivisa e co-creata a cui la diade adulto/bambino attribuirà un significato. Sollecitare la musicalità di un bambino non significa indirizzare stimoli sonori tout court, in maniera lineare da un emittente a un ricevente. Premesse importanti per stimolare gli scambi musicali sono l'offrire uno spazio (fisico e d'ascolto), il fornire proposte e dispositivi idonei agli obiettivi e, ingrediente essenziale, l'intendere la comunicazione come processo continuo e dialogico, di ascolto, di ricalco e di guida strategicamente orientata.

Successivamente, all'interno di questa cornice, l'utilizzo di parametri sonoro-musicali e del linguaggio non verbale, calati in una necessaria dimensione relazionale, completano il contesto di gioco.

La comunicazione musicale con bambini in difficoltà considera il suono, in tutte le sue forme, come l'elemento centrale attorno al quale organizzare la costruzione di una relazione che a sua volta si avvale dell'utilizzo di parametri sonoro musicali come timbro, intensità, altezza, durata. Uno sbadiglio, una sillaba, possono già dare lo spunto per la creazione di una melodia condivisa e co-creata a cui la diade adulto/bambino attribuirà un significato legato al particolare momento del percorso musicale. È infatti compito dell'adulto creare, anche partendo da piccoli spunti musicali del bambino, proposte musicali via via più articolate e a lui congeniali, partendo dal suo "repertorio" eseguito fin dal primo incontro.

Con “bambini in difficoltà” si fa riferimento a bambini con deficit, con disarmonie evolutive, con disturbi pervasivi dello sviluppo, con ritardi degli apprendimenti. Quando si lavora con questi bambini, l’osservazione dell’utilizzo delle loro modalità esplorative, dell’uso della voce e del corpo, delle modalità espressive (sonore e non verbali) è sempre l’elemento di partenza, lo strumento che consente di costruire un progetto (di tipo educativo, riabilitativo o terapeutico) il più calibrato possibile.

Secondo la teorizzazione di Daniel Stern, le sintonizzazioni affettive costituiscono il fondamento di qualsiasi modalità di comunicazione non verbale. Utilizzando questo approccio in una comunicazione musicale, il suono diventa linguaggio e strumento attraverso che consente di leggere le reazioni manifeste e gli stati emotivi del bambino, e di rispondere con azioni sonore che, variandone le qualità musicali, ne ricalcano le qualità affettive, utilizzando diversamente i parametri sonori. Modalità di condivisione, di gioco, di attenzione ed emozioni presenti nelle comunicazioni musicali possono favorire lo sviluppo e l’acquisizione di competenze inter-soggettive e contribuire al processo di costruzione di un senso di sé di tutti i bambini, e sono particolarmente utili quando il percorso di sviluppo risulta problematico. Imparare a regolare i propri stati emotivi, stimolare e armonizzare funzioni sensoriali, cognitive, neuropsicologiche, psichiche e sociali attraverso la musica e all’interno di una relazione, rientrano infatti tra gli obiettivi riabilitativi possibili di interventi con bambini in difficoltà.

La co-creazione musicale e la nascita di un dialogo sonoro a due, possono diventare a loro volta stimoli e premessa per affrontare un’esperienza di gruppo, in cui giocare, scambiare e arricchire il proprio linguaggio musicale all’interno del gruppo dei pari. Partendo dall’ascolto e dalla valorizzazione delle competenze (anche minime) di ogni bambino è infatti possibile costruire un percorso di scambio e di allargamento delle sue capacità di relazione e di comunicazione e rendere l’esperienza scolastica del gruppo significativa nelle sue valenze sociali e culturali.

CAPITOLO QUARTO

PROGETTI EDUCATIVI MUSICO-TEATRALI

4.1 Presenza e valenza educativa dei progetti musico-teatrali

Una delle importanti definizioni del “teatro-educazione” o della “danza-educazione” è la valorizzazione del lavoro collettivo, per questo ciò che bisogna realizzare diventa un obiettivo da raggiungere “insieme”. Le attività laboratoriali incoraggiano sia l’individuo che il gruppo: il lavoro è volto da un lato a favorire l’emergere dell’identità personale del bambino/ragazzo e a rafforzarne la sicurezza, attraverso la sua valorizzazione, promuovendo le qualità positive che possiede e, quindi, aiutandolo a conoscersi, dall’altro viene valorizzato il lavoro di gruppo come momento di confronto che stimola i ragazzi a tenere conto dei pareri altrui, facilitando un decentramento da sé e dalle proprie posizioni. La finalità ultima è, quindi, quella di offrire ai minori un luogo in cui valorizzare la libertà di pensiero, la creatività, l’immaginazione e la collaborazione con gli altri.

L’idea del laboratorio è idealizzata come luogo dell’esperienza deweyanamente intesa e dell’arte come esperienza dell’educazione. Ancora, il laboratorio inteso come spazialità diversa rispetto all’aula, dove si impara facendo, dove si designa un atteggiamento mentale costantemente in apprendimento, mediante la riflessione e l’attività. Il laboratorio all’interno di una scuola non si prefigge di impiantare un’accademia di arte drammatica, di formare attori o tecnici, ma deve proporre e cercare di realizzare un progetto didattico. Il percorso che gli studenti compiono con i loro gli insegnanti impegnati in questa attività è un percorso di conoscenza, la cui meta è conoscere sé stessi e le proprie capacità espressive, realizzate attraverso il proprio corpo, gli altri (imparando ad ascoltare e a farsi ascoltare) e l’universo culturale in cui tutti agiamo.

Si potrebbe affermare che il fine di un laboratorio di questo genere è la formazione di un soggetto che sia essenzialmente un buon cittadino, dunque è

coincidente con quello dell'istituzione scolastica. Ecco perché così concepito può esistere solo all'interno di una scuola e si presenta come una sperimentazione didattica vera e propria che mira a cercare nuovi modi di imparare. Le arti a scuola significa mettere l'accento sul processo di presa di coscienza dell'alunno, del suo corpo, della sua voce, delle sue emozioni e delle sue relazioni con gli altri. Non ultima la voglia di "mostrarsi", consapevole che quello che mostra ha il paravento della "maschera": "sono io, ma nello stesso tempo sono l'altro che rappresento. E chi mi vede, vede quell'altro. Ma io metto in risalto me stesso. Quel me stesso che ho conosciuto, analizzato, amato, contrariato, durante il laboratorio teatrale".

Inoltre, la didattica laboratoriale incoraggia la comunicazione che, basandosi sulla drammatizzazione e focalizzandosi sulla finzione e sul "come se", anche mediante l'uso del role-play, oltre a stimolare la curiosità, favorisce un migliore apprendimento delle lingue straniere, proprio grazie al "learning by doing".

In questo capitolo si presenteranno dei progetti applicati in diverse scuole o centri educativi italiani che hanno raggiunto importanti risultati di inclusione sociale e di finalità pedagogiche.

4.2 Progetto "Sssh...Storie, sensi, suoni"¹⁴

"Ssh... storie, sensi, suoni" è un laboratorio di teatro sensoriale per i bambini, svoltosi a Napoli nell'estate del 2018. L'associazione Teatro dei Sensi Rosa Pristina ha realizzato nell'ambito della manifestazione promossa dal comune di Napoli "Estate a Napoli 2018 - 'A voce d'è creature'" degli incontri laboratoriali rivolti ai bambini dai 3 ai 10 anni per avvicinarli al linguaggio del teatro dei sensi.

Adeguando e integrando il linguaggio del teatro dei sensi con le modalità percettive ed espressive dei più piccoli, l'obiettivo è stimolare la creatività e la sensibilità attraverso esercizi ritmici e giochi di poetica sensoriale, sperimentare la

¹⁴ Tratto dal diario "A voce de creature" di Napoli.

maggiore capacità immaginativa dei più piccoli, la necessità della sintesi, ma anche la paura del buio totale e quindi della benda. Mettendo per un po' da parte la vista, i bambini scoprono come, semplicemente chiudendo gli occhi, tutti gli altri sensi si fanno più vivi e svegli e possono accadere cose magiche e sorprendenti. In un ambiente soffusamente illuminato, i bambini sono guidati a vivere ed a costruire storie fatte di musica, odori e sensazioni ambientate in un bosco, nel mare, toccare o sentirsi animali, fuggire dai pirati... etc.

Il numero totale di bambini coinvolti è stato di 62, di cui 35 maschi, 27 femmine e tra cui 1 bambino non vedente e 1 bambino non udente. Tutti i bambini avevano un'età compresa tra i 3 e i 10 anni. Gli accordi organizzativi sono stati presi con le coordinatrici dei rispettivi circoli didattici (Scuola Materna Statale 37 Circolo Didattico - Scuola Elementare Fava Quartiere Materdei Napoli) e sono stati organizzati 5 incontri in 5 giornate differenti, dividendo i bambini in 2 gruppi in 2 fasce orarie diverse.

I vari giorni sono divisi in laboratori specifici che hanno uno schema ben preciso di successione. Vi è un primo momento di accoglienza e presentazione, poi un esercizio di risveglio muscolare e di contatto. A questo segue un esercizio di movimento nello spazio, e attività di tipo manuali che hanno a che fare con odori, materiali, tatto. E infine, vi è il momento di saluto.

Il laboratorio ha a che fare con gli elementi naturali della Terra: sole, acqua, alberi, foglie, mare. Lo spazio ci rimanda ad una indefinitezza e a un contesto illimitato che ci sollecita ad analizzare il rapporto tra il limite e l'illimito, sia nella sua accezione fisica, sia dal punto di vista etico e letterario. Lo spazio come estensione fisica e come presupposto dei rapporti definiti geometricamente ci fa entrare nei contesti delle forme, delle proprietà di carattere qualitativo, riguardanti la vicinanza, la lontananza, il finito, l'infinito in un succedersi di suggestioni poetiche, storiche e scientifiche nello stesso tempo. Il concetto di spazio racchiude significati ampi nel contesto naturalistico in relazione per esempio allo spazio interstellare a quello

geometrico e astronomico, ma anche a quello antropologico e sociologico dei movimenti migratorie umani dei viaggi sentimentali e degli atlanti delle emozioni. Il luogo invece ci accompagna verso l'idea di uno spazio abitato da un rapporto, uno spazio che ha raggiunto un certo significato e permette a chi lo abita di riconoscersi soggetto. Per sua natura l'educazione, essendo un processo, si qualifica come ricerca, in quanto l'autonomia della persona e la sua collocazione etica nel mondo in cui vive, si definisce attraverso un percorso di scoperta, che a sua volta nasce dall'innata predisposizione dell'essere umano ad indagare. Ora lo spazio, inteso come l'ambiente di vita dell'alunno, è il presupposto fondamentale della ricerca, perché si ricerca in una dimensione diacronica, ma anche in una dimensione sincronica nella quale il soggetto misura la sua attività, acquisisce punti di riferimento si confronta con la natura e i suoi abitanti e, infine, crea il suo mondo.

L'arte di porsi domande, di interrogarsi, quando non cela la manifestazione di un potere dell'insegnante, è il sintomo più chiaro della curiosità che alberga nell'animo di tutti noi e in particolare in quello dei bambini.

Per riflettere sugli esercizi proposti dal progetto laboratoriale, gli educatori di tale esperienza si sono posti le seguenti domande:

- Quali reazioni spontanee emergono nel laboratorio teatrale?

Trovare nuovi linguaggi comunicativi, esplorare differenti potenzialità del proprio corpo, affinare la capacità di stare in gruppo e collaborare con gli altri, esprimere le proprie risorse creative ed espressive, scoprire la ricchezza della diversità attraverso l'incontro con l'altro. Come conduttrici di laboratori si ritiene che l'attento ascolto dell'altro (collega, allievo o viaggiatore in uno spettacolo) sia una pratica imprescindibile e da esercitare ed allenare costantemente nel teatro sensoriale, essere sempre in ascolto, un ascolto totale, da esercitare con tutti i sensi e con ogni parte del corpo. Praticando l'ascolto costante, le reazioni spontanee dei bambini/allievi sono diventate parte integrante del percorso di formazione, hanno creato nuove strade in questo percorso (scorciatoie, strade più lunghe, piazze e

slarghi...) che hanno condotto il gruppo a destinazione attraverso un viaggio un po' diverso da quello progettato inizialmente dal maestro. Il teatro da sempre è riconosciuto come un'attività che permette di esprimere il potenziale di una persona e che lo mette nelle condizioni di confrontarsi con il mondo della comunicazione e i suoi elementi: ovvero il corpo, la voce, l'emozione, e questo ha portato alla nascita di laboratori teatrali con finalità terapeutiche, i cui risultati spesso straordinari hanno dimostrato l'utilità di questa attività per lo sviluppo personale. Creare un luogo dove poter vincere paure e insicurezze, conoscere persone nuove ed esplorare le potenzialità del proprio corpo e della propria voce attraverso giochi teatrali vincolati solo da poche regole basate sul 'non giudizio' verso gli altri e verso sé stessi per consentire ad ogni partecipante di esprimersi in libertà. Un obiettivo generale è quello di favorire la libera espressione del bambino. Familiarizzare con il mondo delle emozioni e del corpo e la loro espressione per fornirgli un ampliamento delle sue competenze comunicative, grazie all'utilizzo di forme diverse di linguaggio e in particolare del linguaggio corporeo, inoltre favorisce l'integrazione di tutti i soggetti coinvolti e la definizione di sé all'interno di un gruppo.

- Quali sono le disponibilità e le capacità dei bambini nell'atto di fruizione di un laboratorio teatrale a produrre atti metacognitivi e costruzioni di senso rispetto all'esperienza creativa in corso?

La metacognizione significa letteralmente 'oltre la cognizione' e sta ad indicare la capacità di 'pensare sul pensiero' o meglio di poter riflettere sulle proprie capacità cognitive. Il concetto si riferisce alle attività della mente che hanno per oggetto la mente stessa, sia nel momento della riflessione, sia nel momento del controllo. Questa capacità funziona come 'acceleratore cognitivo', cioè migliora l'efficacia dei processi cognitivi attraverso il monitoraggio e la valutazione costante del monitoraggio dell'andamento del pensiero. L'approccio metacognitivo rappresenta una modalità privilegiata per trasmettere contenuti e strategie, a qualsiasi età, poiché mira alla costruzione di una mente aperta. La didattica metacognitiva riguarda il

funzionamento dei processi di apprendimento, è un approccio didattico che richiede, prima di tutto, un atteggiamento metacognitivo che privilegi non cosa l'alunno apprende, ma come l'alunno apprende e che attivi la propensione a far riflettere gli studenti su aspetti riguardanti la propria personale capacità di apprendere, di stare attenti, di concentrarsi, di ricordare. La didattica metacognitiva richiede allo studente di acquisire un atteggiamento attivo e responsabile rispetto all'apprendimento; l'allievo 'metacognitivo' si propone di creare il proprio bagaglio intellettuale attraverso domande, investigazioni e problemi da risolvere. Le principali strategie didattiche metacognitive usate nel laboratorio sono state: strategie di selezione, organizzativa, di elaborazione e di ripetizione. La memorizzazione è, dunque, l'evento conclusivo di ripetute evocazioni mentali dell'informazione o della percezione. Perché ci sia memorizzazione duratura, il processo di andata e ritorno, deve avvenire più volte e subito.

- Spostare i ragazzi da un ambiente familiare come quello scolastico, per loro più rassicurante potrebbe inficiare il risultato educativo? O ne attribuisce valore? Il luogo creerà imbarazzo? Curiosità? Il risultato educativo è sempre consequenziale ad un ambiente che i bambini sono abituati a riconoscere come luogo Scuola e a rispettarne le regole? Quali reazioni provocherà uno spazio poco illuminato o addirittura buio?

Il laboratorio-percorso è stato vissuto come un vero e proprio viaggio, che ha trovato nella formazione del gruppo la forza per far emergere il proprio io, la fiducia per lasciarsi andare, il coraggio per osare a essere diversi da come si compare negli altri contesti sociali. Giocare ad essere 'altro' ha permesso ai bambini di uscire dai ruoli che gli sono stati dati e nei quali ogni tanto rimangono intrappolati: anche qui sta la magia del teatro, nel dare la possibilità di trasformare quello che viene definito esternamente in un modo, in qualcosa d'altro. La sperimentazione delle proprie abilità e potenzialità, naturalmente avviene anche al di fuori della scuola, ed è necessaria per affrontare i compiti di sviluppo della fase evolutiva. Gli ostacoli

incontrati nel superamento di questi compiti sono legati spesso proprio alle difficoltà scolastiche (cognitive, relazionali e affettive), e comunque si riflettono sull'efficacia del percorso scolastico, in molti casi gli allievi vivono nella scuola conflitti che non vivono in altri contesti relazionali, soprattutto in famiglia, perché non trovano canali di espressione adeguati. La scuola, anche se riconosciuta come un'ambiente istituzionale, spesso può giocare a sfavore degli educatori esterni perché i bambini si sentono come a casa loro, tu sei l'estraneo. Tirarli fuori in ambiente neutro può funzionare di più.

Il progettare un percorso educativo e didattico incentrato sulla scoperta e conoscenza 'dell'altro' come strumento di incontro, privo di qualsiasi tipo di barriera, con l'obiettivo di affermare, attraverso il racconto, lo scambio e i valori comuni della condivisione, dell'accettazione e della socialità e di far scoprire ai bambini l'universalità di questa forma didattica è in assoluto una delle principali potenzialità di incrementare il laboratorio teatrale in termini di proposte da fare agli attori delle Scienze dell'educazione e della formazione. Offrire al bambino la possibilità di trovare soluzioni ai suoi problemi e alle sue paure e di acquistare, mediante processi di identificazione, fiducia in sé stesso; promuovere l'acquisizione di competenze e abilità, lo sviluppo della socializzazione, dell'apprendimento collaborativo, della creatività, attraverso l'uso di linguaggi diversi per 'raccontare', 'guidare' i bambini alla scoperta della struttura e dei meccanismi del laboratorio teatrale interiorizzandone le caratteristiche universali e costanti. Il gruppo di bambini seduti in cerchio ad ascoltarsi e raccontarsi è, a mio avviso, un'immagine non troppo diversa da quella del gruppo di persone riunite attorno al focolare a raccontare ed ascoltare storie meravigliose... esperienza di ascolto partecipato in uno spazio concreto e in un tempo presente.

4.3 Progetto “Dire, fare, teatrare” - laboratorio “Dietro le quinte”

Il laboratorio “Dietro le quinte” nasce in un istituto comprensivo della Calabria, in Villapiana. Il laboratorio “dietro le quinte” fa parte di un progetto più ampio denominato “Dire, fare, teatrare”. Il laboratorio ha come obiettivo primario quella di definire la drammatizzazione come la forma più conosciuta di educazione alternativa a scuola. Infatti, con questa dicitura si identificano tutte le attività teatrali e musicali con fini educativi. Quindi, drammatizzazione significa: socialità, emotività, linguaggi, creatività, interdisciplinarietà.

La valenza educativa e pedagogica del teatro nella scuola è ormai riconosciuta e comprovata. L’idea di questo progetto è che l’attività teatrale sia la risposta ai bisogni più emergenti dei bambini, che vanno ad affrontare la complessità della società contemporanea. Studi di sociologia culturale e di psicologia sociale mettono in evidenza come i bambini siano esposti ad un numero incontrollato di stimoli esterni: tv, giochi multimediali, pubblicità. Tutto quello che nell’adulto può trovare un filtro cognitivo, nel bambino incontra un soggetto pronto a recepire disordinatamente ogni sorta di informazione, immagine, suono. La motivazione di questo progetto fonda le sue radici nella necessità di conoscere sé stessi, le proprie emozioni, il proprio corpo, i movimenti e i suoi gesti. I bambini sono coinvolti insieme ai compagni nelle attività che richiederanno impegno personale, ascolto e fiducia nei confronti degli altri e della propria persona. Gli obiettivi cognitivi stabiliti da raggiungere sono: comprendere un testo teatrale, individuare personaggi, ambienti, sequenze, avvenimenti, relazioni; comprendere messaggi di testi musicali; comprendere i messaggi della narrazione. Gli obiettivi, invece, legati al comportamento sono: interpretare in modo efficace situazioni di dialogo; saper utilizzare il linguaggio mimico, gestuale e motorio, musicale; saper ascoltare e concentrarsi; sapersi rapportare con il pubblico.

La metodologia utilizzata è l’educazione al gesto e al riconoscimento delle emozioni in modo ludico e divertente attraverso strumenti e mezzi che attingono alle

situazioni quotidiane molto vicine al mondo dei bambini coinvolti nel progetto. Si è cercato di favorire l'interazione sociale attraverso il processo creativo e la capacità di ascolto e fiducia verso i compagni nella coscienza, all'interno del gruppo, della responsabilità del singolo per il successo del lavoro di tutti.

4.4 Progetto "la danza delle parole"¹⁵

Il progetto "la danza delle parole" è un laboratorio teatrale per donne migranti alla scoperta della lingua italiana. Tale progetto è redatto dalla dott.ssa Irene Salza, dottoranda in Studi Teatrali presso la Universidad Autónoma di Barcellona. Questa si occupa di teatro di interazione sociale come artista, formatrice e ideatrice di progetti teatrali e di sviluppo di comunità in Italia e in ambito internazionale, in collaborazione con diversi enti, associazioni, Università e ONG.

L'associazione di volontariato *Ewivere*, attiva sul territorio torinese dal 2002, nasce con l'obiettivo di offrire ogni anno la possibilità a circa una ventina di donne migranti di frequentare una scuola di lingua italiana, avendo cura di proporre anche un contatto con i servizi offerti dalla Città di Torino (Consultori, Biblioteche Pubbliche, Uffici Relazioni con il Pubblico, Musei), uscite e visite culturali sul territorio, sessioni di educazione civica, incontri con esperti. Il progetto, finanziato dalla Fondazione San Paolo, prevede che le partecipanti vengano segnalate a *Ewivere* da associazioni e cooperative attive sul territorio nell'accoglienza dei migranti. A partire dall'anno 2012 l'utenza, fino ad allora costituita principalmente da donne dell'Est Europa e maghrebine, si è notevolmente ampliata e differenziata, includendo donne provenienti da Nigeria, Eritrea, Somalia, Camerun, Burundi, Congo, Costa d'Avorio, India, Cina, in gran parte in fuga da situazioni di guerra o vittime di sfruttamento. Con il loro portato di storie, vissuti, percezioni, dolori, visioni del mondo le «nuove straniere», come scrive Antonia Inghingalo, «hanno costretto le volontarie di *Ewivere* a riflettere sulla propria esperienza: dovevamo sperimentare

¹⁵ Laboratorio/progetto proposto dalla casa editrice Erickson a favore degli educatori in relazione ad un gruppo adulto.

nuovi metodi di incontro e riconoscimento, con la consapevolezza di esserci reciprocamente straniere» (Inghingalo, 2017).

Le attività proposte dall'associazione sono state così ripensate in funzione della sperimentazione di nuovi spazi e modalità di incontro, dando vita a laboratori espressivi e artigianali volti ad agevolare l'inserimento sociale e orientandosi ancor più verso un insegnamento della lingua attento a favorire gli aspetti comunicativi legati all'espressione di sé e alla manifestazione di idee, opinioni e vissuti, veicolo per la ricostruzione della propria identità in una nuova realtà. In questo contesto di riprogettazione delle proprie attività formative l'associazione *Ewivere* ha incontrato la compagnia teatrale *Onda Teatro*, diretta dall'attore e regista Bobo Nigrone, una delle storiche realtà teatrali torinesi di riferimento soprattutto nell'ambito del Teatro Ragazzi e negli ultimi anni particolarmente orientata alla sperimentazione teatrale legata alla dimensione sociale, attraverso il lavoro con diversi gruppi e associazioni e la collaborazione con Enti del territorio piemontese.

Il laboratorio teatrale «La danza delle parole», a cura di Francesca Guglielmino e oggetto della presente trattazione, ha preso avvio nell'anno scolastico 2013/2014 e da allora ha coinvolto ogni anno l'intero gruppo di allieve della scuola di *Ewivere*, arrivando a interessare circa un'ottantina di donne nel corso di quattro anni e producendo quattro performance aperte al pubblico presso la Casa del Teatro Ragazzi e Giovani di Torino. Nell'anno scolastico 2016/2017 l'associazione *Ewivere* ha intrapreso un'importante trasformazione, che ha coinciso con la conclusione del finanziamento della Fondazione San Paolo e che la vede attualmente operare all'interno delle attività del *Sermig*, presso l'Arsenale della Pace di Torino, un'importante realtà cittadina per quanto riguarda l'accoglienza e l'integrazione tra le culture. Si stanno così cominciando a immaginare nuove possibili collaborazioni, soprattutto per quanto riguarda il laboratorio teatrale: gli allievi e gli insegnanti della scuola di italiano del *Sermig* hanno assistito alla performance «La danza delle parole-2017» e hanno espresso il desiderio di far parte dell'esperienza. Così, dal prossimo

anno scolastico, oltre alle donne di *Ewivere*, il progetto coinvolgerà anche un gruppo di allievi del *Sermig*, per lo più di sesso maschile, affrontando così una nuova sfida nel processo di integrazione.

Il progetto «La danza delle parole», articolato ogni anno in un laboratorio teatrale di circa una decina di incontri di due ore e mezza, ha prodotto nel corso delle sue quattro edizioni altrettante performance teatrali e ha coinvolto, tra partecipanti, insegnanti volontarie e pubblico, circa cinquecento persone. Il percorso è stato ideato e condotto da Francesca Guglielmino e Irene Salza, con la collaborazione, nelle diverse edizioni, di Anna Carla Bosco e Simona Carapella.

Il laboratorio teatrale, inteso come luogo di un processo protetto che organizza il suo *setting* in base ai soggetti a cui si rivolge e mette il gruppo a contatto con tecniche eterogenee finalizzate alla messa in gioco del sé nella sua totalità psicofisica, costituisce il cuore pulsante del progetto ed è stato ideato e condotto secondo le fasi processuali tipiche del teatro sociale: il training, l'improvvisazione, la narrazione e infine la creazione performativa. Tra gli obiettivi fondamentali del percorso, oltre a quelli legati al consolidamento delle competenze linguistiche e l'esplorazione dell'espressività individuale e collettiva, vanno ricordati: «il benessere, l'apertura verso gli altri, il riconoscere aspetti positivi di sé, il valutare/rivalutare sé stesse, i propri valori, le tradizioni, la lingua, i desideri, le speranze. L'obiettivo principe per tutte le donne partecipanti è di essere riconosciute nella totalità di sé stesse».

Il titolo «La danza delle parole» pone in evidenza il tema di lavoro, declinato in maniera diversa a seconda degli anni e delle specificità emerse dai diversi gruppi di donne partecipanti: le parole, che nella loro danza diventano suoni e musica, corporeità ed espressività; le parole, cercate e scoperte nella lingua italiana, evocate, ricordate, cantate nelle lingue d'origine, hanno costituito il filo rosso dell'esperienza, ponendo al centro il processo di appropriazione di una nuova lingua, l'italiano, come strumento di comunicazione e riconoscimento di sé in una realtà nuova e per molti versi ancora sconosciuta, oltre che come veicolo di dialogo con la propria lingua e

cultura d'appartenenza. Le parole, dette, imparate, tradotte, declamate in coro, regalate, trovate, hanno accompagnato ogni anno una ricerca teatrale che ha avuto cura di tenere insieme e valorizzare le potenzialità di sviluppo artistico-espressivo e relazionale offerte dalle tecniche del teatro sociale e un apprendimento linguistico stimolato dalla sollecitazione dell'espressività come esperienza formativa di apprendimento personale e di gruppo. Presentato come parte integrante del percorso didattico offerto dall'associazione *Ewivere* alle allieve migranti, il laboratorio arricchisce il percorso educativo con strumenti e tecniche che favoriscono la presa di parola e il coinvolgimento e nello stesso tempo riguardano non solo le capacità logico-razionali, ma anche quelle creative e immaginative, nella convinzione che il linguaggio artistico sia un linguaggio universale e dunque spazio di incontro privilegiato tra persone appartenenti a culture diverse.

Le sessioni di laboratorio, distribuite secondo un calendario leggermente diverso nel corso degli anni, a seconda delle esigenze dell'associazione e nel tentativo di rispondere in maniera sempre più puntuale all'equilibrio del percorso didattico (creazione del gruppo, rafforzamento dei legami interni, superamento delle diffidenze, padronanza linguistica) sono state frequentate, in alcune edizioni, da giovani studentesse italiane interessate al progetto, oltre che, a rotazione, da un ampio gruppo di insegnanti volontarie. Alcune di loro hanno partecipato assiduamente, svolgendo un ruolo attivo anche nella performance finale, altre più saltuariamente e mettendosi in gioco soprattutto negli esercizi di riscaldamento. Il contatto tra insegnanti volontarie e donne migranti è stato vissuto da entrambe le parti come un'occasione per accrescere la confidenza e l'empatia, contribuendo a migliorare la comunicazione in un rapporto nella maggior parte dei casi già caratterizzato da stima e fiducia reciproche.

Il teatro è l'arte che lavora sul ruolo, sulla relazione e sulla comunicazione e in cui l'interrelazione tra queste componenti è più forte, oltre ad avere dalla sua, rispetto ad altre arti creative, il valore performativo, dato dalla possibilità che offre di

comunicare all'esterno un processo interno al gruppo. L'occasione di portare l'esito performativo del laboratorio sul palco della Casa del Teatro Ragazzi e Giovani, riconosciuto luogo di arte e di cultura, è stato uno degli elementi che hanno contribuito all'*empowerment* delle allieve: vedere riconosciuti le proprie storie, apprendimenti e rappresentazioni come qualcosa di valore artistico e umano le ha portate a riconoscere quel valore come parte di sé e a essere orgogliose di volerlo comunicare. L'attenzione del progetto al consolidamento degli apprendimenti linguistici e comunicativi in lingua italiana delle partecipanti ha fatto sì che il training teatrale venisse in larga parte orientato a tale scopo, avendo cura che le strutture linguistiche riprese o presentate fossero funzionali all'emersione di tematiche significative per le partecipanti e che favorissero un'«applicazione forte» degli approcci comunicativi. Per «applicazione forte» si intende quella che si concentra su esperienze pratiche in lingua straniera che enfatizzano l'uso attivo del linguaggio, concedendo poco spazio alla riflessione metalinguistica e privilegiando il contatto e l'utilizzazione diretti della lingua. Le strutture linguistiche e gli elementi lessicali trattati emergono chiaramente, come vedremo in seguito, quali assi portanti della costruzione drammaturgica di ogni performance, oltre che come ponti per creare collegamenti tra le proprie lingue e culture di origine e quella del Paese di accoglienza. Un lavoro particolarmente significativo, ripreso nel corso degli anni con effetti di volta in volta diversi, è stato quello di richiedere alle partecipanti di cercare e scegliere delle parole in lingua italiana importanti per sé e per la propria vita, parole da cui poi hanno tratto nutrimento successivi sviluppi dell'esplorazione teatrale. L'impostazione generale del training *linguistico-teatrale*, soprattutto a partire dal 2015, si rifà al metodo «Alphabets of Tomorrow», elaborato e sperimentato da Anna Carla Bosco e Irene Salza in diversi contesti formativi nazionali e internazionali e messo a punto in occasione dell'omonimo Workshop Europeo Grundtwig, realizzato a Torino nell'estate 2014, che proponeva a insegnanti e educatori

un'esperienza di apprendimento sull'applicazione di tecniche artistiche e performative nell'alfabetizzazione linguistica degli adulti.

L'esperienza artistica proposta permette di cercare le parole per definire temi importanti e significativi a livello personale attraverso un'esperienza concreta di messa in azione. Diventa così fondamentale nell'apprendimento il ruolo della motivazione: la capacità e la rapidità di apprendimento dipendono anche dal significato e dal valore che ad esso è attribuito dal discente. L'inserimento di tecniche e metodologie che permettano al singolo di definirsi ed esprimere sé stesso, la propria cultura e i propri vissuti può costituire un importante incentivo all'apprendimento nei percorsi di alfabetizzazione. La metodologia proposta è particolarmente indicata per gruppi di migranti che devono apprendere la lingua del Paese di accoglienza. Partire dalla terra d'origine, abbandonare gli affetti, la casa, i ritmi di vita, la cucina, gli odori, i paesaggi, i suoni, i riti, le abitudini, le lingue, i linguaggi e i registri comunicativi del proprio Paese natio, così come perdere i punti di riferimento, il riconoscimento sociale, il senso di autonomia assimilato in tutto il percorso di una vita, la propria identità, sono tutti fattori che pongono l'immigrato in una condizione di incertezza. Il delicato equilibrio emotivo, psicologico, familiare, le risorse intellettuali e professionali acquisite e conquistate nel Paese d'origine vengono messi fortemente in crisi e possono portare a situazioni di marginalità e isolamento.

L'inserimento delle tecniche proposte nel workshop nei percorsi di alfabetizzazione linguistica rivolti a queste persone può intervenire in modo significativo su queste difficoltà. La rielaborazione artistica attraverso attività concrete di vissuti ed esperienze personali volte ad attività di comunicazione e condivisione con l'altro permettono una rivalutazione e riscoperta della propria identità e influiscono sulla motivazione e interesse verso l'apprendimento della lingua. Inoltre questo tipo di attività, grazie agli esiti artistici concreti (installazioni, performance ecc.) si rivela anche utile a favorire momenti di comunicazione e

incontro con la comunità locale promuovendo il dialogo interculturale e i percorsi di integrazione.

Nel caso del percorso proposto dal laboratorio «La danza delle parole», basato sulle tecniche del teatro sociale e sul training linguistico-teatrale, a questi aspetti si aggiungono quelli legati all'esperienza trasformativa del vedere i propri contenuti (aneddoti, storie, emozioni, ricordi, parole, canzoni, improvvisazioni).

BIBLIOGRAFIA

Baldacci, M. (2004). Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane in Bronfenbrenner U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, - cit in Reffieuna A., 2012 *bùsqueda del no dicho*, pubblicati da El espectador. Editore: Roma.

Filograsso N., Travaglini R. (a cura di), Franco Angeli

Gardner, H. (2005). Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento, tr. it. Edizioni Erikson: Trento

Grotowski, J. (1970). Per un teatro povero. tr. it. Bulzoni: Roma.

Guerra, M., Militello, R. (2011). Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola. FrancoAngeli: Milano.

Imberty M., *Suoni, emozioni, significati. Per una semantica psicologica della musica*, a cura di Laura Callegari e Johannella Tafuri, Clueb, Bologna, 1986.

Joanella Tafuri "Didattica della musica e percezione musicale" – ed. Zanichelli.

Marcucci L. 1986, *Viaggi nell'arte. Creativa Mente Incontro con Bruno Munari*

Martucci L., 1990, *Educare teatrando. Aspetti educativi e didattici del far teatro a scuola*

Montessori, M. (1987). La mente del bambino. Garzanti: Milano.

Montessori, M. (2008). La scoperta del bambino. Garzanti: Milano.

Nardon, A. (2013). Laboratorio teatro. Proposte per fare teatro a scuola, Dino Arduino. Editore: Roma.

Oliva G., *Educazione alla Teatralità e formazione*, LED, Milano, 2005.

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

Oliva, G. (1999). *Il laboratorio teatrale*, LED: Milano.

Piscator, E. (2002). *Il teatro politico*. Einaudi: Torino.

Riccardo Allorto – UTET, *Pedagogia musicale*, 1984.

Rossi Ghiglione, A., Pagliarino, A. (a cura di) (2011). *Fare teatro sociale*. Dino Arduino

Rossi S., Travaglini R. (a cura di), *Formazione all'ascolto. Contesti educativi e terapeutici per l'età evolutiva*, Franco Angeli, Milano, 2005

Strollo M. R., Capobianco R. (a cura di), *Il ruolo della musica nella formazione dell'identità individuale e sociale*, Pensa Multimedia, Lecce, 2009.

Vargas E., Rito, Mito y Juego, *Tiempos de metáfora, Imagen sensorial e investigación y la*

Viola V., *Alla conquista dell'ascolto*, in Atti del convegno AIGAM *Il bambino in ascolto – L'apprendimento musicale tra senso e sensorialità*, Roma, 4-5 dicembre 2009.