

Anna Valera
Carla Penati

IL TEATRO BAMBINO

Itinerari formativi per l'infanzia



edizioni la meridiana
p a r t e n z e

Anna Valera IL TEATRO
Carla Penati BAMBINO

Itinerari formativi
per l'infanzia

edizioni la meridiana
p a r t e n z e

Indice

Prefazione <i>di Mario Lodi</i>	7
Introduzione	9
Parte Prima	
INCONTRO, ESPLORAZIONE, RICERCA	
Diario di bordo “La lunga attesa”	17
Drammaturgia “La lunga attesa”	83
Parte Seconda	
EDUCAZIONE E TEATRO.	
INCONTRO POSSIBILE	
La valenza educativa del teatro	99
Parte Terza	
ITINERARIO PER BAMBINI	
DELLA SCUOLA PRIMARIA	
Il gioco del teatro	113
Bibliografia	125

Prefazione

Le maestre Anna Valera e Carla Penati nella scuola di Concorezzo da oltre trent'anni hanno introdotto la pratica del teatro, linguaggio che assume oggi un valore altamente educativo di fronte alla sempre più diffusa passività televisiva dei bambini.

Oggi il bambino è spesso spettatore di esperienze altrui, non corre più fra le erbe del prato che pizzicano la pelle e hanno profumi diversi, non immerge le mani nell'acqua dei ruscelli e non sente più la carezza del vento sul viso; non compie più quelle esperienze quotidiane dirette che un tempo gli facevano scoprire la realtà fisica in forma di gioco dalla quale nascevano domande e pensieri. Non ha più tempo per l'esperienza; però prima di andare alla scuola dell'infanzia i bambini hanno già una loro "cultura" organizzata secondo il loro modo di pensare e di interpretare il mondo che stanno scoprendo.

Questo insieme di conoscenze, logicamente collegate fra loro, è il risultato delle esperienze dirette (poche ma per fortuna ancora presenti) fatte giocando nell'ambiente in cui sono nati e hanno vissuto.

A questa prima cultura appartengono alcuni linguaggi che essi hanno imparato osservando e imitando gli adulti (come la parola) o che hanno scoperto e usato per rappresentare realtà e sentimenti come il segno, gli scarabocchi o come il gioco del teatro, per creare situazioni immaginarie ma collegate con la realtà, in cui scambiare ruoli, per essere altro da sé: abbracciare la bambola e parlarle, giocare con le piccole macchine di plastica imitando il rumore dei motori e l'urlo delle sirene, giocare a guardie e ladri e fare teatro. Più ricco è il magazzino dei materiali dell'esperienza, più facile è inventare, cioè proiettare nell'immaginario la realtà psicologica (problemi, desideri, sogni).

Fare teatro nella scuola significa quindi ridare alla comunicazione quella connotazione di verità e profondità che i media stanno distruggendo e nello stesso tempo valorizzare la personalità di ciascuno in forma originale e creativa; è anche un mezzo prezioso per capire del bambino cose della sua vita che lui non ci direbbe mai direttamente. Il teatro, che queste due maestre milanesi propongono, è un gioco serio che non mira a formare bambini attori, ma ad usare il linguaggio teatrale per raccontare se stessi attraverso la finzione scenica, quindi nella dimensione antropologica, un teatro come rappresentazione di se stessi, della propria realtà, dei propri desideri.

Attraverso la parola, il gesto, il corpo, il silenzio, il rumore, si attiva un percorso di narrazione in cui il gruppo possa manifestarsi e riconoscersi, e in cui ognuno possa affermare la propria identità. Il bambino creerà così scene di vita quotidiana e le vivrà sapendo che le sta giocando. Dal nuovo punto di vista si accorgerà quindi che la realtà attraverso la rappresentazione comincia a dipendere da lui. Egli esce da una posizione determinata dagli adulti: "Mascherandosi" si svela, non solo per quello che è, ma anche per quello che vorrebbe essere.

Oggi c'è ancora bisogno di far uscire dal banco il corpo del bambino e di ridare alla sua mente la possibilità di pensare, immaginare, progettare; di ritornare a giocare al teatro accogliendo le sue regole di ascolto, partecipazione, autocontrollo. Di rendere insomma il bambino protagonista dell'esperienza scolastica, che è suo diritto vivere come persona libera, consapevole, felice.

Mario Lodi

Camminate sul nome

Riprendiamo il lavoro sul nome iniziato nel precedente incontro.

I bambini camminano nella palestra e noi chiediamo loro di dire il proprio nome agendolo in diversi modi.

Proponiamo che ognuno scelga un'azione qualsiasi da associare al proprio nome e la mostri agli altri. Uno alla volta, prima fanno il mimo, poi aggiungono all'azione mimica la voce, pronunciando il proprio nome e gli altri tentano di interpretare cosa sta succedendo.

Osservazioni dei bambini

Ecco le azioni proposte dai bambini:

- A., M.: rincorrono l'aquilone
- B., F., C.: rimbalzano come una palla
- L.: rotola
- M., A.: rincorrono il proprio nome
- A.: galleggia sull'acqua
- T.: tira il proprio nome come se fosse una corda
- L.: lo taglia
- G., S.: lo tirano come una palla
- S.: fa il tiro alla fune

Invitiamo i bambini a ricercare una maggior precisione nei gesti e nei movimenti in modo da avere una maggiore efficacia comunicativa e chiediamo un altro tentativo.

- M.: lecca il proprio nome come se fosse un gelato
- A.: lo suona come se fosse un trombone
- A.: striscia come un bruco
- S.: si muove come se fosse un'onda
- C.: si avvita
- E.: striscia come un serpente
- F.: lo sgrida
- A.: si muove come se fosse un surf
- F.: lo imbuca
- T.: lo dice tremando dal freddo
- S.: lo mangia come se fosse una mela
- L.: si muove come se giocasse a hockey
- G.: salta come una rana

Osservazioni delle insegnanti

Per fare questo esercizio i bambini pescano idee dalla loro quotidianità, da momenti della loro vita (a parte l'hockey e il surf, che sono quelli meno riusciti dal punto di vista della comunicazione); quasi tutti riescono a usare meglio la gestualità e a farsi capire. Tutte le loro proposte sono interessanti da

vedere: anche i bambini assistono all'azione dei compagni con stupore e danno consigli per correggere e comunicare meglio l'idea.

Ciò rinsalda in noi l'idea del teatro non solo come finzione, ma come rappresentazione della realtà. E ci viene spontanea una riflessione: perché non dovrebbe essere più valorizzata la comunicazione quotidiana fatta di parole, di gestualità, di comportamenti, di mode, di manie, di ruoli?

Ci chiediamo perché nella scuola non entra facilmente il linguaggio antropologico.

Il proprio nome a ritmo in cerchio

Quasi sempre iniziamo la lezione facendo dire il proprio nome in cerchio.

Il gioco è semplice e oggi lo proponiamo nella seguente variante: ciascuno ripete il proprio nome, mentre noi battiamo un ritmo sul tamburo.

Osservazioni delle insegnanti

Dire il proprio nome sembra un esercizio banale, ma il pronunciarlo ad alta voce nel cerchio aiuta a fare gruppo e a coinvolgere da subito tutti in modo personale.

I risultati ottenuti oggi non sono soddisfacenti, sia per la difficoltà di mantenere da parte nostra un ritmo costante, sia per la difficoltà dei bambini a seguirlo.

Proponiamo questa variante del nome col ritmo del tamburo, ispirate dallo spettacolo dei Myumana, un gruppo di danzatori israeliani.

Ci succede di mutuare, da spettacoli che vediamo, idee che ci sembra possano essere proposte, seppure con qualche modifica ai nostri bambini.

A volte funzionano, a volte no. In questo caso forse occorre da parte nostra maggiori competenze musicali e ritmiche.

Secondo noi è molto importante tenersi aggiornate sulla ricerca in atto in campo artistico al di fuori della scuola e un modo per esserlo è quello di assistere a spettacoli teatrali per adulti e per ragazzi.

Ciò vale anche per i bambini. Ecco perché è importante partecipare alle Rassegne di teatro per ragazzi, individuando gli spettacoli più interessanti.

Riscaldamento

Correre lentamente per un tempo lungo, due minuti circa. Muovere le articolazioni del corpo, superiori e inferiori.

Ostacolo

Sistemarsi su un lato della palestra e raggiungere quello opposto immaginando di dover superare a metà del percorso un muretto alto fino al proprio ombelico.

Raggruppamenti

Camminare per la palestra, con un sottofondo musicale. Formare gruppi di diverso numero, dandosi la mano. Alla parola "Soli", sciogliere i gruppi.

Spazio teatrale

Camminare dentro lo spazio riservato alle rappresentazioni, circa un quarto della palestra. Allo stop osservare gli spazi pieni e vuoti, notare le posizioni.

Suoni del proprio nome

Riprendere i gesti che corrispondono ai suoni sentiti nel proprio nome, prima individualmente, poi imitando un compagno nominato dall'insegnante.

Poesia del telo

Definire i passaggi della poesia collettiva. Ripeterla cercando di dare espressività alle frasi. Realizzare una spirale e insieme ricercare modi diversi per recitare la poesia; ad esempio: uscendo dal gruppo, dopo aver pronunciato il proprio verso.

Osservazioni delle insegnanti

Fa troppo freddo in palestra perché non funziona il riscaldamento, perciò muoversi è indispensabile. I bambini riescono a scaldarsi un po' e nessuno si lamenta.

Prendono le misure immaginarie per individuare l'altezza del muretto da saltare e fanno qualche tentativo. Ci sono molte imprecisioni ed errori di vario genere: altezza, larghezza, scavalcamiento. Chiediamo allora di mettersi a coppie per fare concreti tentativi. Un bambino si mette in ginocchio e allunga le braccia all'altezza voluta, un altro prova il superamento. Poi si cambia il ruolo: chi ha agito diventa osservatore e viceversa.

Si fa una verifica finale, sempre divisi in due gruppi: uno osserva e l'altro agisce. Si commentano i risultati che sono migliorati solo in alcuni casi. C'è più concentrazione e più consapevolezza della difficoltà.

Nella formazione dei gruppi, chiediamo spesso di formare il 2, perché notiamo difficoltà ad accettarsi per alcuni bambini: K. rifiuta alcuni accoppiamenti, Q. manifesta disappunto apertamente.

Ci chiediamo come mai succede questo, a questo punto dell'anno scolastico. Sono più interessati alla scelta dell'amico che al gioco del fare e disfare. Cambiamo musica, ne scegliamo una più allegra, tenendo conto che la prima era dolce e lenta. Facciamo osservare che il "resto" non può darsi la mano, perché si gioca con le unità. Questa osservazione li stimola a concentrarsi più sui numeri che sugli amici e migliora la capacità di accettarsi come il caso richiede. C'è ora maggiore flessibilità nella mente e nel cuore.

Alla richiesta di formare gruppi da 5, c'è da aspettare prima che si realizzino; la difficoltà maggiore crea incertezze sull'agire.

Ripetiamo più volte le camminate nello spazio teatrale, perché gli stessi amici si trovano spesso vicini. Notiamo che migliora la disposizione del gruppo. Si passa alla corsa, cercando di non toccarsi. Introduciamo la regola che chi si tocca si ferma e si fermano 5-6 bambini. Z. si scontra con un compagno, ma continua a camminare.

Ci sembra importante che lo spazio di rappresentazione sia vissuto, in modo da facilitare poi il movimento in scena, renderlo familiare, conosciuto. È una conquista graduale che richiede tempo.

Nei gesti dei suoni del proprio nome F. chiede se è possibile cambiare il gesto scelto. Ci sembra sia maturata in lei la consapevolezza che il gesto debba avere un'efficacia comunicativa e anche corrispondere con le proprie intenzioni. Ha capito che la ricerca espressiva deve essere personale e va alla ricerca di un gesto che sia più adeguato a se stessa e anche alla comunicazione agli altri.

La recita della poesia sul telo rappresenta una fase di ricerca attiva, concreta. I bambini si rendono conto che solo provando si potrà individuare la soluzione interpretativa adeguata. Partecipano con osservazioni e sono molto reattivi. La costruzione della messa in scena li coinvolge sempre, resistono anche ai momenti d'incertezza, includendoli nel processo, non vengono da loro vissuti con noia o come "perdita di tempo", come pare a noi quando non troviamo una soluzione soddisfacente.

Camminate

Immaginare di avere in mano un gruppo di palloncini che ci tira verso l'alto. Cercare di vivere delle situazioni diverse.

Riprendere le camminate proposte nell'incontro a Mezzago.

Immaginare di trasportare una valigia perché si deve partire per un viaggio. Immaginare il contesto: con chi si sta partendo, dove si va, perché si è deciso di partire, cosa si porta, che tipo di valigia si ha. Richiamare la cura del particolare, del dettaglio che rende comprensibile a chi guarda cosa sta succedendo.

Immaginare di camminare su una strada ghiacciata che fa scivolare e cadere.

Lo specchio della voce

Ripetere il nome detto dall'insegnante in modi diversi per volume, intonazione, intenzione.

Osservazioni delle insegnanti

I bambini ci sembrano un po' agitati e ridono spesso, sono piuttosto incerti nelle camminate. Qualcuno si scontra facendo in modo di divertirsi e di non fare lo sforzo immaginativo.

Chiediamo loro di fermarsi e formiamo un gruppo che guarda e un gruppo che agisce. Poi riprendiamo il lavoro tutti insieme. È ancora difficile trovare la concentrazione, ma forse siamo sulla strada giusta.

Alcuni bambini chiedono di lavorare insieme, hanno voglia di socializzare e divertirsi giocando; noi invece pensiamo all'apprendimento. Dobbiamo riuscire a conciliare queste due esigenze.

Q. e R. fanno domande su qualcosa già comunicato. Altri esagerano vistosamente nel trasportare la valigia e P. cade a terra.

Dividiamo ancora in due gruppi i bambini e aggiungiamo degli apprezzamenti a quanto fatto. Finalmente riusciamo a trovare un equilibrio tra le nostre intenzioni e le loro aspettative.

Come sempre, ci chiediamo se la comunicazione non è positiva perché i bambini sono distratti o perché la richiesta è difficile.

La richiesta della camminata sul ghiaccio risulta ancora più difficile per i bambini. Commentiamo richiamando l'attenzione alla visibilità delle azioni: si deve capire la precauzione con la quale si cerca di non cadere, si deve vedere il punto in cui non ce la si fa e si scivola un po'. La richiesta di precisione è forse troppo alta, ma parlarne significa già avere compreso la necessità di una comunicazione efficace. Essere guardati dai compagni agisce sicuramente da stimolo perché sottolinea questo obiettivo. Riceviamo qualche riscontro dai commenti dei bambini.

F.: P. è scivolato subito.

E.: ho notato che R. guardava dove andare.

A.: K. l'ha fatto bene e si capiva cosa stava succedendo.

Proponiamo il gioco dello specchio della voce prima collettivamente. È un modo per sbloccare la resistenza a parlare ad alta voce.

I bambini si divertono e reagiscono con entusiasmo.

Chiediamo a questo punto di disporsi in due file, una di fronte all'altra, leggermente distanziate. Il primo bambino dice una parola con un'intonazione a scelta; la parola viene ripetuta a zig zag tra le due file. Si cerca di mantenere lo stesso volume e di restare fedeli all'intonazione del bambino che parla immediatamente prima.

C'è più incertezza nel ripetere da soli una parola a voce alta di fronte a tutti, si abbassa subito il volume e si perde facilmente l'intonazione. La concentrazione è più difficile da mantenere. Anche B. comincia a voce alta e conclude la parola a bassa voce.

Ripetiamo tre volte commentando i risultati, ma non si riesce a migliorare molto. Solo qualche bambino riesce a prestare attenzione maggiore e a mantenere la parola simile a quella di partenza.

Prove

Riprendiamo le prove del lavoro sulla storia personale. Cominciamo a distribuire le parti e a curare il dialogo.

Occorre, per ora, ricordare il significato di quanto scelto, che è nato dai loro testi e dalle improvvisazioni; più avanti si lavorerà sull'interpretazione.

Notiamo che l'esperienza dello scorso anno è stata utile in quanto i bambini già comprendono cosa si sta facendo e possono prevedere le fasi del lavoro. Nessuno rifiuta di partecipare, anzi tutti accettano ogni proposta con entusiasmo.

Facciamo ripetere la stessa battuta a più bambini in modo da incoraggiare e dare esempi possibili d'interpretazione.

Naturalmente il tempo a disposizione è poco e dobbiamo smettere a malincuore. Occorre sempre una parte del tempo iniziale ad immergersi nella storia per poi riuscire a collaborare pienamente. Notiamo che alcune soluzioni individuate precedentemente non reggono alla ripetizione ed è necessario rinunciare o modificare le scelte.

Narrazione e identità

Riprendere il raccontare, il narrare e riconoscerne l'importanza educativa è sicuramente legato alla scelta di fare teatro nella scuola, infatti l'esperienza teatrale è fondamentalmente un'esperienza di narrazione.

L'attenzione al racconto in alcuni settori della ricerca teatrale e in ambito educativo nasce dal prendere coscienza della crisi del narrare nella nostra società e della necessità di riprendere tale pratica.

Purtroppo in questi ultimi vent'anni il primato dell'informazione, la massificazione delle notizie, gli eventi infarciti di spiegazioni hanno decisamente contribuito a rendere più difficile e rara l'arte del narrare e la capacità di ascolto e come scriveva Calvino già nel lontano 1988:

Siamo bombardati da una tale quantità di immagini da non saper più distinguere l'esperienza diretta da ciò che abbiamo visto per pochi secondi alla TV.

L'accumularsi d'immagini teletrasmesse ci fa diventare indifferenti all'ascolto e così ci sembra di non avere più esperienze da scambiarsi, più nulla da dirci.

Eppure il desiderio di raccontare, il bisogno del magico della leggenda è cresciuto in questi ultimi tempi; basta pensare alle leggende metropolitane che nascono e si diffondono velocemente e che rappresentano le nostre paure più profonde. Certo sono storie brevi, narrazioni deboli che nascono dalla precarietà, ma ogni volta che una figura di rilievo riesce a farsene interprete, si crea la magia del racconto.

Sono molti ormai gli autori che sottolineano l'importanza del narrare¹⁶.

P. Ricoeur in *Trilogia e racconto* lega strettamen-

16. Pensiamo ad esempio alle opere di filosofi come Bloch, Lyotard, Ricoeur, Bruner, Gardner, di pedagogisti come Massa, Demetrio, Canevaro, Dallari, Mantegazza, di psicologi come Smorti, Fabbri, di maestri come Dolci e Lodi.

te la narrazione alla temporalità. Non esiste una dimensione storica del narrare, è proprio il narrare che genera la storia:

In principio è il racconto. Di non narrativo c'è solo la natura senza l'uomo, ma appena l'uomo dice la natura o dice se stesso ecco il racconto.¹⁷

Sulla scia di Ricoeur, Bruner in *La ricerca del significato*, afferma che esistono due tipi di pensiero: il pensiero paradigmatico e il pensiero narrativo.

Il primo è tipico del ragionamento scientifico, e si fonda su enunciati logici, il secondo è tipico del discorso, del ragionamento quotidiano e ci permette di organizzare la nostra esperienza in modo narrativo. Quest'ultimo pensiero si ricollega in modo particolare con l'universo simbolico, con i valori e con i vissuti personali e favorisce la costruzione di significati. Bruner propone questa conclusione:

La forma tipica di strutturazione dell'esperienza è narrativa... e ciò che non viene strutturato in forma narrativa non viene ricordato.¹⁸

Si tratta di una pedagogia in cui il racconto non è riferito solo alla narrazione come oggetto (i racconti, le fiabe, i miti, ecc.) ma al narrare come strategia educativa.

Educare narrando, dare un impianto narrativo al percorso educativo, concepire l'educazione non solo come tempo e luogo delle spiegazioni, della trasmissione del conoscere, ma anche come ascolto reciproco tra soggetti narranti la cui identità è anzitutto narrativa... dobbiamo tornare alla narrazione, al racconto, alla ricostruzione paziente dei processi storici, al confronto di esperienze significative. Attraverso la pedagogia narrativa diventa più semplice educare al pensiero genealogico e dunque alla coscienza storica per promuovere nei soggetti un'identità narrativa.¹⁹

17. Ricoeur, 1986, p. 91.

18. Bruner, 1992, p. 65.

19. Mantegazza, 1996, p. 40.

Sul fronte del teatro, uno dei protagonisti di questa rimessa in gioco della narrazione nella pratica educativa è M. Baliani. Egli scrive:

I bambini giungono alle soglie della scuola con un patrimonio di esperienze enorme: qui però nessuno chiede loro di raccontarle, devono attendere molti anni, imparare a leggere e scrivere... Accade così che quando sono maturi per esprimersi, quel primo nucleo mitico di esperienze è già stato dimenticato e le nuove parole della scrittura che hanno faticosamente interiorizzato (e che sono un modo di pensare il tempo e lo spazio) non servono più a raccontare quel mondo dove tempo e spazio erano sentiti in modo diverso... Il tempo del racconto è sempre un tempo eccezionale, quello delle esperienze irripetibili, che l'ascoltatore avidamente ruba per renderle a sua volta trasmissibili, per appropriarsene. Il tempo del racconto è senza finalità e senza mete da conseguire, come le storie che non finiscono mai, un tempo da poter sprecare, un tempo inutile, non produttivo.²⁰

D'altra parte ci troviamo in una struttura scolastica ancora fortemente condizionata da forme di pensiero legate alla scrittura, che favoriscono un pensiero astratto e analitico. Troppo spesso l'educazione e l'insegnamento sono centrati su un'idea di sapere certo, verificato; ma la scuola non può essere interessata solo alla formazione di un pensiero logico-formale, deve anche interessarsi a forme di pensiero narrativo, proprio perché deve aiutare i ragazzi a formarsi un'identità plurima, aperta, flessibile.

Nelle nostre scuole la parola orale è completamente sottovalutata, viene poco esplorata, per quello che veramente rappresenta per ciascuno di noi. Ai bambini e ai ragazzi si chiede di esporre, di riassumere, di fare dei resoconti, ma raramente di narrare, di raccontare, di affabulare. Potrebbe invece saldare, mettere in comunicazione la cultura scolastica, prevalentemente scritta, con la cultura della società, dove prevale

20. Baliani, 1991, pp. 44-46.

lo scorrere sempre più accelerato delle immagini.

Per M. Baliani l'esperienza teatrale diventa educativa in quanto conduce fuori dalle regole, dal linguaggio abituale attraverso cui la realtà viene confermata. La narrazione e il teatro sono quindi i luoghi di quel *tempo dell'altrove* dove l'esperire acquista senso grazie al fatto che è possibile raccontarlo.

Nella nostra esperienza la pratica teatrale è diventata davvero quello spazio e quel tempo dove coltivare il desiderio e il piacere di raccontare e ascoltare.

Possiamo concludere con le parole di A. Nanni che, riassumendo le ragioni di una pedagogia narrativa, così scrive:

la scuola non potrà diventare una comunità educante se non farà passi avanti nella direzione di una comunità narrante: e questo perché non si fa comunità alcuna senza narrazione condivisa... invece i docenti si auto-percepiscono come portatori di spiegazioni (non di narrazioni) e i discenti come coloro che devono imparare le cose spiegate perché solo su quelle verranno valutati. È del tutto falso credere che la narrazione sia la via facile e che la spiegazione sia invece la via difficile. Forse è vero il contrario, è molto più rassicurante il modello esplicativo perché tutto è già previsto, le domande e le risposte, il punto di partenza e il punto di arrivo. Ma forse proprio per questo i nostri ragazzi si sentono spesso già stanchi e annoiati prima ancora di cominciare il cammino di una pseudo-ricerca.²¹

Gioco e teatro

Scrive S. Dalla Palma:

[...] e poiché ogni gioco, quello più arcaico in particolare, si attua attraverso modalità di tipo mimetico, non c'è gioco che non si caratterizzi originariamente come vero e proprio atto teatrale. L'essere del teatro ha qui il suo fonamen-

21. Mantegazza, *op.cit.*, p. 51.

to e il suo principio, in una prossimità essenziale al corpo, e, attraverso il corpo, ai suoi significati originari.

La vocazione dell'uomo come animale simbolico si realizza così a partire da un'esperienza ludica e mimica, in cui il destino della significazione si inaugura con il teatro.²²

Concordiamo pienamente con questa definizione perchè abbiamo verificato che il gioco è un elemento essenziale dell'attività teatrale del bambino e in particolare che il gioco simbolico e fantastico svolge funzioni vitali nei processi formativi dell'individuo. Giocare consente di ripetere e organizzare il pensiero in termini di immagini e simboli; serve ad assimilare e rafforzare le esperienze emotive. L'attività teatrale, fondandosi sul gioco, è un'esperienza creativa, in quanto si svolge in una continuità spazio-temporale, che nello stesso tempo ha qualcosa simile al sogno; questo perchè unisce ciò che è soggettivo a ciò che viene percepito oggettivamente.

L'utilizzo del gioco come possibilità di entrare nell'universo del bambino, di promuovere l'elaborazione dei vissuti e di stimolare processi espressivi e creativi, è stata confermata anche in psicologia dagli studi di Winnicott, Erikson, Piaget e Bettelheim.

Winnicott in *Gioco e realtà* analizza approfonditamente le tematiche del gioco, della creatività, dell'esperienza culturale e ciò risulta utile anche a comprendere il valore formativo dell'attività teatrale.

Egli afferma che attraverso il gioco e la scoperta del proprio corpo si forma il senso di esistere e quindi il senso di sé, e riconosce che:

la creatività appartiene al fatto di essere vivi... è non solo percepire, ma mettersi deliberatamente in rapporto con il nostro percepire.²³

Dai suoi studi si ricava l'importanza del gioco

22. Dalla Palma, 1973, p. 78.

23. Winnicott, 1993, p. 9.

nella formazione dell'identità personale e nella crescita globale del bambino e ci sembra legittimo dal punto di vista pedagogico riconoscere che la conquista della propria identità passa anche attraverso l'esperienza del fare teatro.

B. Cuminetti scrive:

L'ancoraggio alla dimensione ludica:

- a) amplia e propizia una molteplicità di percorsi educativi;
- b) sottrae le pratiche teatrali ai rischi e alle tentazioni della produzione spettacolare e agli equivoci deleteri del professionismo;
- c) delimita l'ambito dell'esperienza specifica che non può confondersi con il teatro tout court, pur nel riconoscimento della fragilità dei confini;
- d) mantiene viva la sua prossimità al teatro, ma non recide e non può recidere del tutto i fili e i nessi che si intrecciano.²⁴

A sostenere l'importanza del gioco drammatico nella scuola è J.P. Ryngaert, che in *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, lo ritiene uno strumento di apprendimento alla pari di altri. Egli, pur distinguendo rigorosamente le due aree, quella teatrale e quella ludica, le mette in relazione e in particolare sottolinea l'aspetto fondante del gioco che consiste nella sua capacità di investigare il reale e di alternare finzione e realtà.

La definizione che egli dà del gioco drammatico è tra le più interessanti:

Il gioco drammatico non tende a una riproduzione fedele della realtà, ma a un'analisi di questa.

Il gioco drammatico è un'attività collettiva. Il gruppo è il luogo in cui l'individuo si elabora per se stesso e con gli altri.

Il gioco drammatico non è subordinato al testo. Il gioco drammatico non mira alla rappresentazione ufficiale circondata da un apparato

24. Cuminetti, 1991, p. 27.

importante. Esso utilizza la rappresentazione all'interno del laboratorio come mezzo d'interrogazione e di verifica della comunicabilità del discorso fatto.

Il gioco drammatico non ha bisogno né di scenografia, né di costumi, né di accessori nel senso tradizionale. La costruzione dello spazio di gioco viene fatta a partire dallo spazio scolastico.

Gli obiettivi educativi a lungo termine non devono nuocere al piacere del gioco qui e ora. Se scompare questo, sparisce anche il concetto stesso di gioco. Ed esso è uno dei due termini indispensabili per l'esistenza del gioco drammatico propriamente detto.²⁵

Il gioco drammatico in queste affermazioni è visto come uno strumento di apprendimento e il teatro diventa a sua volta un luogo in cui si sperimentano nuove conoscenze della realtà e di se stessi.

Le nostre performance teatrali sono sempre partite dal gioco, in particolare dall'osservazione dei giochi che i bambini facevano nel tempo libero. Da questi giochi abbiamo sempre preso spunti per i nostri percorsi teatrali.

Il potenziale formativo delle arti

Valorizzare il teatro nella scuola per noi significa riaffermare l'importanza formativa, a partire dal teatro, di tutte le arti.

A questo proposito interessanti ci sembrano le riflessioni del drammaturgo M. Apollonio, che già nel 1954 aveva elaborato un progetto organico di drammaturgia da cui derivava le modalità di inserimento del teatro nella scuola.

In questo documento poco conosciuto egli colloca l'esperienza teatrale in un progetto educativo che prevede il necessario contributo di tutte le arti alla formazione integrale dell'alunno. Del teatro, in particolare, sottolinea l'importanza del gruppo e il suo contributo specifico per un'edu-

25. Ryngaert, *op.cit.*, 1991, p. 8-9.

cazione integrale che ponga al centro la persona.

Il Manifesto di Apollonio va inteso non solo come una delle prime indicazioni organiche sulla riproposta di una pratica teatrale nella istituzione scolastica, ma soprattutto come progetto educativo che chiama il teatro a favorire l'espressione totale della persona, a ristabilire l'equilibrio tra la formazione attiva sia all'esperienza del fare e dell'esprimersi che dell'assistere e dell'accogliere (con l'affinamento delle possibilità recettive ed espressive) e a sperimentare la creazione di moduli di più intensa partecipazione alla vita della comunità.²⁶

I cardini importanti di questa visione del teatro nella scuola sono ancora oggi proponibili e possono essere posti a fondazione culturale ed estetica del teatro educativo.

Per Apollonio le arti, in particolare il teatro, non solo arricchiscono, ma modificano radicalmente la situazione educativa.

Secondo B. Cuminetti, Apollonio elabora un progetto educativo che propone il teatro come strumento per favorire l'espressione totale della persona.

L'importanza delle arti nel processo educativo oggi sta a cuore anche a diversi pedagogisti che condividono l'importanza di dare maggiore spazio alla conoscenza artistica nella scuola:

Soltanto in uno schema educativo dedito, nel suo complesso e in tutte le sue attività, all'intento di rendere visibile il mondo, può avere senso in teoria e in pratica l'educazione artistica... l'arte comincia ad avere senso quando viene concepita come il tentativo più radicale di comprendere il significato della nostra esistenza mediante le forme, i colori, i movimenti che il senso della vita coglie e interpreta.²⁷

Attraverso le arti il nostro sguardo può subire una inevitabile trasformazione, in quanto noi ci mettiamo in relazione con ciò che ci circonda e impariamo a ricercare nella quotidianità nuove

26. Cuminetti, *op.cit.*, p. 22,

27. Arnheim, 2008, p. 184-185.

impressioni che ci possano aprire porte o suggerire nuove direzioni di senso, modificando le nostre idee. Secondo M. Dallari:

Senza la condivisione esistenziale, senza la possibilità di ritrovare nella quotidianità segni, simboli, paradigmi di questo sapere, gli alunni non intravedono il senso di questo sapere e se ne allontanano o quantomeno rinunciano a considerarlo come ingrediente della loro identità personale e chiave di accesso al mondo...²⁸

Spesso il sapere scolastico non è inserito in un contesto di relazioni, è un sapere che si identifica con il conoscere e non insegna a saper essere, si riduce a un sapere scientifico.

In qualsiasi attività artistica invece sono presenti delle qualità che fanno emergere quell'intenzionalità e quell'intersoggettività che rendono il nostro sapere condivisibile e sono:

- la partecipazione attiva del soggetto, in quanto siamo coinvolti con il corpo, i sensi, le emozioni e sensazioni;
- l'assunzione del rischio, infatti iniziamo lavori di cui non conosciamo l'esito finale;
- l'unicità dell'espressione di sé, in quanto le creazioni prodotte riflettono la personalità di ciascuno;
- l'attività non verbale, la creazione artistica è accessibile a tutti e permette di esprimere idee, stati d'animo, sentimenti, difficili da verbalizzare;
- la valorizzazione del prodotto finale.

Una pedagogista che tenta di costruire una pedagogia che nasca dal dialogo continuo con le arti e soprattutto con il teatro, sottolineandone il primato educativo, è G. Barret.

G. Barret individua proprio nell'esperienza teatrale la possibilità di mettere al centro della relazione didattica il primato del soggettivo, del

28. Dallari, Francucci, 1999, p. 5.

vissuto personale e di gruppo promuovendo relazioni non rigidamente predeterminate e aprendo a percorsi espressivi e creativi.

La sua ricerca è rivolta a definire e a sperimentare "La pedagogia della situazione educativa" o "Pedagogia dell'azione", una pedagogia in netta contrapposizione con il cognitivismo, da lei definito autoritario, perchè tende a programmare rigorosamente gli obiettivi.

Questa pedagogia sarebbe una pedagogia del vissuto, che gestisce ogni momento dei qui ed ora nella sua diversità aleatoria, rischiosa, imprevedibile, assumendosi il rischio di rispondere alle urgenze del momento, anche se espresse dagli studenti finalmente coinvolti, implicati, perciò motivati a esprimersi, senza paura della divergenza, della differenza, spontaneamente, semplicemente, non in un rapporto di forza permanente, ma in una coesistenza dinamica, in cui il confronto permette sia l'interrogarsi che l'approfondire.

Questa pedagogia della situazione non impedirebbe del resto l'intervento di una pedagogia disciplinare e programmata. Al contrario permetterebbe al *logos* di svilupparsi nell'*eros*, riconciliando così il discorso con l'azione, l'intelletto con l'affetto, ritrovando il desiderio come motore primo e sorgente d'energia, rianimando questo luogo privilegiato che dovrebbe essere la scuola, vivificando così anche gli allievi e i professori.²⁹

Sin dall'inizio le sue ricerche tendono a ridurre le distanze tra il cognitivo e l'affettivo, tra la razionalità astratta e l'esperienza.

G. Barret cerca di fondare la relazione educativa, modellandola sulle forme della relazione teatrale, dando quindi un ampio risalto allo spazio di libertà di partecipazione.

Nella formula da lei sperimentata e diffusa di *espressione drammatica*, si preoccupa soprattutto di ricomporre la distanza tra i discorsi dell'educazione e la pratica quotidiana. Secondo que-

29. Barret, 1986, p. 6.

sta studiosa le esperienze artistiche, e in modo speciale il teatro, non solo arricchiscono, ma modificano radicalmente la situazione educativa:

Attraverso le attività teatrali nella scuola, attività di espressione drammatica, club, laboratori teatrali, ragazzi e adolescenti scoprono altri modi di rapportarsi all'insegnamento e al sapere, alla comunicazione e alla pratica artistica, scoprono una forma di saper-essere.³⁰

La sua *ricerca* si indirizza quindi verso una "Pedagogia delle arti", che ha però come fine il primato educativo e non artistico e così:

Nel momento in cui le arti entrano nel dominio dell'educazione subiscono una inevitabile deviazione e in forza di questa deviazione, abbandonano l'area artistica, che è la loro ragione ultima di essere, per entrare nella più vasta area dell'espressione al servizio di processi che appartengono all'arricchimento dell'essere.³¹

G. Barret ritrova la possibilità di fondare un apprendimento globale (cognitivo, sensoriale, motorio, estetico). *L'espressione drammatica*, favorisce infatti l'espressione orale e corporea, l'immaginario e la creatività, la comunicazione, la fiducia in se stessi, l'approccio culturale.

Il teatro dunque permette di far coesistere, accanto a una pedagogia disciplinare, una pedagogia della situazione o del vissuto che, partendo dal desiderio di esprimersi e di apprendere degli alunni, riconcilia il discorso con l'azione, l'intelletto con l'affetto.

30. *Ivi*, p. 79.

31. *Ivi*, 1994, pp. 38-39.

...per continuare la lettura *www.lameridiana.it*

Novità, recensioni, pagine da leggere e scaricare, blog e forum attivi con gli autori, appuntamenti e presentazioni... a portata di click.

Le nostre collane

Partenze... per educare alla pace

Partenze... per l'adolescenza

Partenze... Pangea

Curata da Antonio Brusa e Giovanna Cipollari

P come gioco

Curata da Antonio Brusa e Arnaldo Cecchini

P come gioco... strumenti

P come gioco... pilastri

Prove... storie dall'adolescenza

Curata da Paola Sculari e Paola Sartori

Persone

Curata dallo IACP e diretta da Alberto Zucconi

Premesse... per il cambiamento sociale

Curata da Paola Sculari

Per sport

Curata da CSI e UISP

Paginealtre... lungo i sentieri della differenza

Passaggi... al meridiano

Paceinsieme... alle radici dell'erba

Persuasioni

Curata da Goffredo Fofi

Fare teatro nella scuola significa ridare alla comunicazione quella connotazione di verità e profondità che i media stanno distruggendo e nello stesso tempo valorizzare la personalità di ciascuno in forma originale e creativa; ciò è anche un mezzo prezioso per capire del bambino cose della sua vita che lui non ci direbbe mai direttamente.

Il teatro, che queste due maestre milanesi propongono, è un gioco serio che non mira a formare bambini attori, ma ad usare il linguaggio teatrale per raccontare se stessi attraverso la finzione scenica, quindi nella dimensione antropologica; un teatro come rappresentazione di se stessi, della propria realtà, dei propri desideri.

Attraverso la parola, il gesto, il corpo, il silenzio, il rumore, si attiva un percorso di narrazione in cui il gruppo possa manifestarsi e riconoscersi, e in cui ognuno possa affermare la propria identità. Il bambino creerà così scene di vita quotidiana e le vivrà sapendo che le sta giocando. Dal nuovo punto di vista si accoglierà quindi che la realtà, attraverso la rappresentazione, comincia a dipendere da lui. Egli esce da una posizione determinata dagli adulti: "Mascherandosi" si svela, non solo per quello che è, ma anche per quello che vorrebbe essere.

Oggi c'è ancora bisogno di far uscire dal banco il corpo del bambino e di ridare alla sua mente la possibilità di pensare, immaginare, progettare; di ritornare a giocare al teatro accogliendo le sue regole di ascolto, partecipazione, autocontrollo. Di rendere insomma il bambino protagonista dell'esperienza scolastica, che è suo diritto vivere come persona libera, consapevole, felice.

(dalla Prefazione di Mario Lodi)

Anna Maria Valera ha insegnato per 38 anni nella scuola primaria; interviene nelle scuole come esperta di teatro e ambiente, laureata in Pedagogia con una tesi sul teatro all'Università Cattolica di Milano.

Carla Penati, insegnante nella scuola primaria, ha conseguito il diploma di consigliere psicopedagogico all'Università Cattolica di Milano.

Si interessano da più di 25 anni di promozione della cultura teatrale nella scuola, organizzando laboratori e promuovendo una rassegna di teatro di ragazzi nel territorio del Vimercatese. Nel 2006 hanno ottenuto una borsa di ricerca dall'ex IRRE Lombardia sul "Teatro educativo".

In copertina disegno di Silvio Boselli

Euro 14,00 (I.i.)

ISBN 978-88-6153-290-8



9 788861 532908