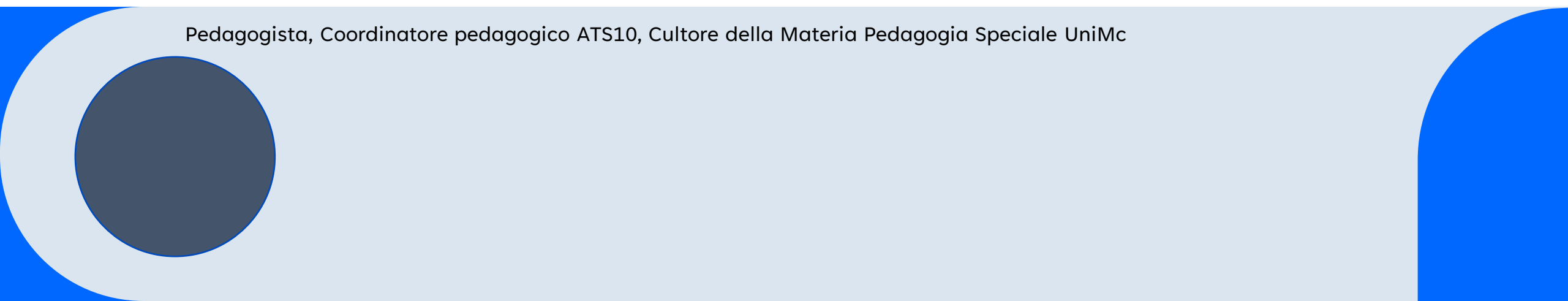




Il teatro come forma di ascolto

Antonio Cuccaro

Pedagogista, Coordinatore pedagogico ATS10, Cultore della Materia Pedagogia Speciale UniMc



Il Teatro...

θεάομαι (**theaomai**)=vedo, osservo
δρᾶμα, (**drama**) = azione, storia

Azione che viene a dipanarsi tra due contesti particolarmente delicati, poiché di passaggio, **luoghi di confine** tra esseri in formazione: da un lato **la scuola dell'infanzia**, con il suo fare, essere ed essere nel fare; dall'altro una **pratica laboratoriale** continuamente dinamica e viva, da intendersi come possibilità concreta di rinnovamento dell'esperienza formativa.



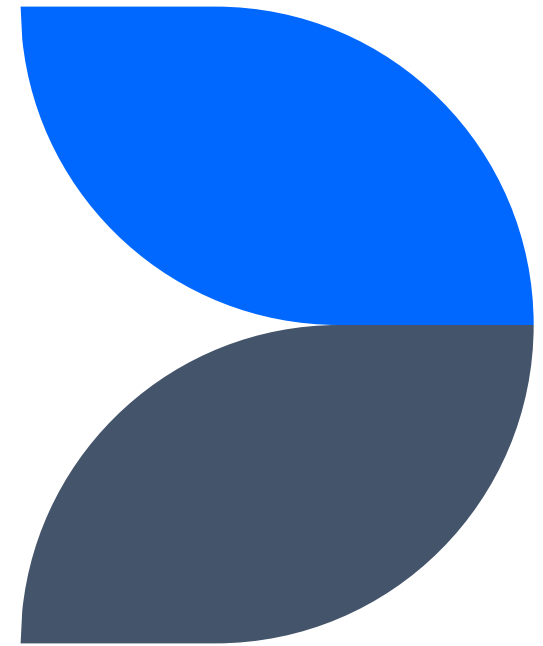
La progettazione

Una progettazione *co-educativa, mirata, estesa*. **Co-educativa** in quanto costruita ed informata nella pratica della relazione con tutti gli attori coinvolti sulla scena formativa, dai docenti ai discenti (Fornasa, 1999). **Mirata** poiché derivata dall'osservazione (Bortolotti, Sorzio. 2014), contestualizzata nella pratica, attenta agli ambienti fisici e relazionali in cui si interviene, consapevole della centralità della persona come corpo che apprende. **Estesa**, poiché aperta a tutti e quindi attenta ad ognuno. Estesa non in quanto generalizzata ma poiché individualizzabile, non riferita alla genericità ma all'individuazione, vale a dire alla possibilità di ognuno di esprimersi e propriamente prendere forma (Gadamer, 2014) in quanto soggetto portatore di una intrinseca complessità.

Framework scientifico

Embodied Cognitive Science
Scienze della cognizione incarnata

(Filippo Gomez Paloma (2012))



ECS- Educare Conoscere Scoprire

Come lente interpretativa della corporeità intesa come punto nodale di ogni acquisizione cognitiva dell'essere umano, nonché come punto di incontro tra soggettività ed intersoggettività, utilizziamo l'approccio scientifico **dell'Embodied Cognitive Science**, con particolare riferimento al paradigma di Embodied Cognition (Caruana, Borghi, 2013).

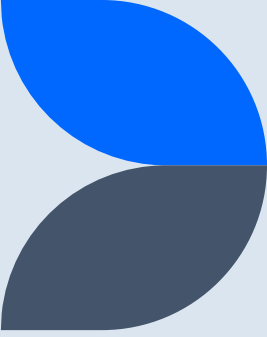
Un corpo umano non si dà mai per sé, ma in relazione ad altri. Corpi vicini e lontani, che si toccano o si guardano, danzano insieme, costruiscono mondi. Corpi che evocano, rispecchiano sentimenti e saperi, raccontano storie vissute e prefigurazioni future.
(Gamelli, 2012, p.111)

ECS- Educare Conoscere Scoprire

L'azione pedagogica si fonda nel contesto della scuola dell'infanzia inteso come ambiente complesso, sistemico, fisico e relazionale ad un tempo.

Lo spazio parla e il bambino a sua volta parla di lui, lo racconta, perché il bambino abita lo spazio con tutto se stesso. L'abitare è una dimensione profonda e il bambino la esercita con la mente e con il corpo. Il bambino, cioè, stabilisce con lo spazio un rapporto percettivo-motorio ed emotivo, attribuisce significati a colori, odori, presenze, voci, rumori, e tutto questo gli consente di provare sentimenti di sicurezza e fiducia che utilizzerà poi nei rapporti con il mondo esterno. (Bosi, 2013, p. 78).

La pratica laboratoriale



Nel discorso laboratoriale inteso come processo formativo umano, il teatro come pratica spettacolare c'entra veramente poco!

Se il teatro delega all'attore la resa rappresentativa di un'idea drammaturgica e in un secondo momento registra, il laboratorio non può sottomettere l'individuo che agisce, il focus pedagogico di ogni attività, alle esigenze dell'idea creativa di un operatore o di un insegnante.

Immaginando tale un'attività come un contenitore delle **infinite possibilità** dell'espressione umana, una scatola senza confini, potremmo dire che le sue direttrici di senso risultano essere: **la progettazione** (Fornasa,1999) condivisa e coordinata delle attività con le figure educative rilevanti; **l'attenzione** (Duncan, 1984) per gli oggetti e la relazione con la realtà fisica; **la riflessione** (Massa,1990) sulla metodologia, il metodo e gli strumenti operativi; **la cura** (Mortari, 2015) e l'attenzione per le complesse dinamiche relazionali umane che intercorrono durante l'attività.



Un sentiero è un percorso per andare da qualcuno. Chi è abituato a percorrere sentieri, individua a istinto – ma un istinto coltivato, cresciuto, educato- il punto che permette di entrare in casa d'altri. Rispetta il sentiero e in questo modo rispetta il confine.

Andrea Canevaro, 2006



Obiettivi funzionali del laboratorio (ICF,2001)

AREA AUTONOMIA:

- 1) Gestione del corpo
- 2) Gestione dello spazio e del tempo
- 3) Gestione della relazione con l'altro

AREA COGNITIVA:

- 1) Integrazione italiano-inglese
- 2) Comprensione delle consegne verbali
- 3) Capacità di rielaborazione personale

AREA MOTORIA:

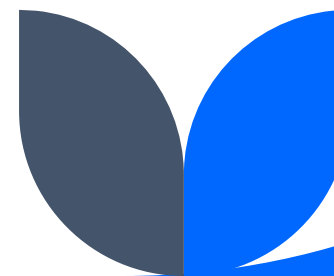
- 1) Psicomotricità di base
- 2) capacità di coordinazione motoria,
- 3) seguire il ritmo, consequenzialità
- 4) Coordinazione in spazio e tempo:

AREA EMOTIVA:

- 1) Saper riconoscere le emozioni
- 2) Saper verbalizzare le emozioni
- 3) Saper gestire le emozioni

AREA SOCIALITA':

- 1) Sapersi mettere in relazione con l'altro
- 2) Gestire il conflitto e la componente problema
- 3) Gestire la relazione con l'operatore



Obiettivi individualizzati del laboratorio

- creare insieme un luogo protetto laddove ognuno possa sentirsi “bene”, a suo agio e possa portare avanti le attività in un clima sereno e ludico.
- creare una definita immagine di Sé;
- acquisire consapevolezza di uno spazio diverso da quello solitamente agito;
- acquisire consapevolezza della presenza dell’Altro, sia operatore sia fruitore;
- aumentare l’attenzione specifica;
- implementare la capacità e le abilità psico-motorie ad ampio spettro;
- aumentare l’autonomia personale;
- aumentare l’autostima;
- aumentare l’auto controllo;
- veicolare nuove e semplici norme comportamentali;
- favorire l’integrazione e la collaborazione del gruppo;
- liberare energie trattenute;
- definire energie libere e controllarle.



Aree di lavoro dell'attività laboratoriale

AREA DI LAVORO 1:

Consapevolezza e gestione dello spazio.

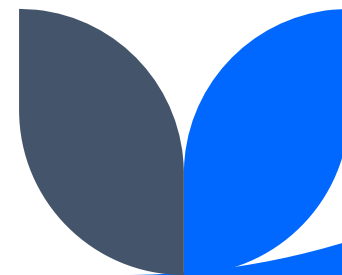
- a) Gestione dello spazio e del proprio corpo;
- b) Consapevolezza della relazione con l'altro nello spazio;
- c) Sensorialità.

AREA ATTIVITA': Giochi di spazialità, prossemica, prassica, psico-motricità, costruzione e decostruzione degli spazi, percorsi sensoriali.

ADL 2: Relazione e contatto.

- a) Lavoro sulla relazione e contatto fisico;
- b) Lavori in coppia, piccolo e grande gruppo;

AA: Giochi di relazione, conoscenza. Giochi di contatto fisico.



Are di lavoro dell'attività laboratoriale

ADL 3: Conoscenza e gestione del tempo.

- a) Costruzione della linea del tempo;
- b) b) Rispetto dei tempi di lavoro e di attesa;

AA: Giochi a tempo definito. Gestione autonoma dei tempi.

ADL 4: Uso dell'oggetto.

- a) Gestione ed uso degli oggetti;
- b) Uso fantastico dell'oggetto;
- c) Relazione con l'oggetto con l'altro/dell'altro.

AA: Giochi con oggetti, costruzione spaziali con oggetti, uso fantastico.



Aree di lavoro dell'attività laboratoriale

ADL 5: Conoscenza e lavoro con la musica.

- a) Gestione del tempo-ritmo;
- b) Emozionalità e musica;
- c) Musica col/del corpo;

AA: Giochi in musica, di creazione musicale, di lavoro emozionale.

ADL 6: Narrazione.

- a) Ascoltare e ricordare una storia;
- b) Inventare e giocare con le storie;
- c) Arricchimento lessicale

AA: Giochi di narrazione, invenzione, comprensione, ricombinazione elementi narrativi.

ADL 7: Drammatizzazione.

- a) drammatizzare autonomamente una storia in piccolo e grande gruppo;
- b) condivisione;

AA: Giochi di drammatizzazione e improvvisazione immaginativa. Role Play.



Conclusioni

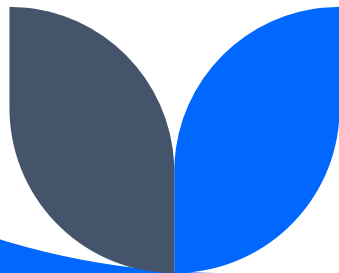
Tutti i giorni, chi lavora nel campo dell'educazione e della formazione corre infiniti rischi ma uno in particolare: **quello di confondere lo strumento di attuazione progettuale con il progetto in sé.**

Errore temibilissimo: poiché si rischia di non distaccare le parole dalla carta per renderle vita;

si rischia di rendere un lavoro formalmente perfetto ma praticamente irrealizzabile;

si rischia di rendere la parola vuota, promessa disattesa.

Non è lo strumento l'obiettivo primario dell'agire didattico (Rivoltella, Rossi, 2012) , **ma la persona.** Qui sta il cuore della responsabilità di coloro che aiutano a progettare la vita: andare oltre la forma per poter accedere alla sostanza, al senso, alla possibilità. [Parliamo della necessità di porre la persona in condizione di poter commettere degli errori](#) (Andreoli, Provasi, 2011) nella propria vita ed aiutarlo ad assumersene la possibilità, [accedendo alle proprie risorse per affrontare ogni aspetto della sua esistenza](#), compresa la delusione, la frustrazione, la difficoltà.



Conclusioni

Dobbiamo oltre-passare il concetto stesso di inclusione: non dobbiamo agire semplicemente sulla persona per includerla.

Dobbiamo lavorare sul mondo perché possa diventare realmente inclusivo, permettendo la ricombinazione libera, efficace o inefficace che sia, della persona nel tessuto sociale, comunitario, umano.



Per approfondire

<https://ojs.gsdjournal.it/index.php/gsdj/article/view/470>

UNA PEDAGOGIA DI POSSIBILITÀ: IL LABORATORIO INCORPORATO DEL DRAMMA COME PRATICA DI PROGETTAZIONE CO-EDUCATIVA

Antonio Cuccaro, Chiara Gentilozzi, Filippo Gomez Paloma

Bibliografia

Andreoli V., Provasi G., (2011) Scusa ho sbagliato. Dialoghi sull'errore, in Biblioteca della Mente, RCS, Milano.

Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., William D. (2003), Assessment and classroom learning: putting it into practice, Open University Press, Buckingham.

Bortolotti E., Sorzio P. (2014), Osservare per includere. Metodi di intervento nei contesti socio-educativi, Carocci Editore, Roma, pp.39-55.

Bosi R. (2013), La cura nella scuola dell'infanzia, Carocci Faber, Urbino, p.78.

Bottino A., Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania, Prefazione Corporeità, didattica e apprendimento. Le nuove neuroscienze dell'educazione,

Salerno, Edisud, pag.11.

Bricco, Marco (2001), Alfabeto Teatro, Idee e materiali per un percorso teatrale dai tre ai dieci anni, pp. 9 e ss., Ed. Erickson, Trento.

Canevaro A. (2014), Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione [per tutti, disabili inclusi], in Professione Insegnante, collana diretta da F.Fraboni, Trento, pag.24-27.

Chemero A., (2009) Radical Embodied Cognitive Science, Cambridge, MA, MIT Press.

Cottini L., (2003), Psicomotricità. Valutazione e metodi nell'intervento, Carocci editore

Crispiani P. (2016), Hermes 2016, Glossario scientifico professionale, JuniorSpiaggiari ed., Parma, pag.74-75.

Di Dago R. (2008), Emozionalità e teatro. Di pancia, di testa, di cuore. Franco Angeli Editore, Milano, pag. 55.

Cunningham B. (1976), Ricerca-azione: verso un modello procedurale. «Human Relations, 29 (3)», 215-238. Duncan J (1984) Selective attention and the organization of visual

information in «Journal of Experimental Psychology»: General 113 (4):501-517

Fraboni F., Pinto Minerva, (2003), Introduzione alla pedagogia generale, Laterza, Urbino, pag.67.

Fornasa W. (2008)., Progetti e situazioni. Riflessioni sull'agire co-educativo, in Di Dago R., Emozionalità e teatro. Di pancia, di testa, di cuore. Franco Angeli Editore, Milano

Fornasa W. (1991), Ambienti educativi e contesti di vita: una prospettiva di ecologia sistemica, in Mantovani S., La scuola del bambino, Juvenilia, Bergamo.

Gadamer, H.G. (2014) Educare è educarsi, traduzione di M.Gennari, il Melangolo, Genova.

Giannandrea L. (2012), La valutazione. Il paradigma ermeneutico: prospettive, tecniche, strumenti, in Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2012) L'agire didattico, Ed. La Scuola, Brescia.

Gomez F.P., Damiani P., (2021) Manuale delle scuole ECS. The Neuroeducational approach, Morcelliana, Brescia.

Gomez, F. P.(2013) Scuola in movimento, la didattica tra scienza e coscienza, ed. Nuova Cultura, pp.31-32.

Gomez F.P (2013)., Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica, Ed. Nuova Cultura, pag. 34.

Gomez, F.P., Cognizione corporea, competenze integrate e formazione docenti, Edizioni Erikson, Trento, 2015, pag.13.

Bibliografia

Lewin K. (1946), "Action research and minority problems", in: G.W. Massa R., (1990) Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione, Laterza Roma- Bari, pag.582 e ss.

Merleau-Ponty M. (1945), Phenomenologie de la perception. Paris: Librairie Gallimard. Tr. italiana(2003), Fenomenologia della percezione, Bompiani, Milano, pag. 177.

Morin E., (2001), Il metodo 1. La natura della natura, Trad it. Di G. Bocchi- A. Serra, Cortina, Milano, pag 7-9. Morin E., (2015), La sfida della complessità, a cura di Annamaria Anselmo e Giuseppe Gembillo, ed. Le Lettere, Firenze, pag.70-71. Morin E., Ciurana E. R., Motta D.R.(2018), Educare per l'era planetaria. Il Pensiero complesso come metodo di apprendimento, Armando editore, Roma, pag. 113 e ss. Mortari L. (2015), Filosofia della cura, Raffaello Cortina Editore. Oliva G. (2008), Aspetti teorici teatrali in rapporto all'educazione emotiva, in Di Dago R., Emozionalità e teatro. Di pancia, di testa, di cuore. Franco Angeli Editore, Milano, pag.44. Oliva G., Il laboratorio teatrale, Milano, Led, 1999. Pitruzzella S. (2004), Franco Angeli, Milano. Perissinotto L.(1997), Tre dialoghi sull'animazione, Roma, Bulzoni. Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2012) L'agire didattico, Ed. La Scuola, Brescia. Sbarbati S. (2010) Teatreducazione. Una ricerca di significato, TJ Tipografica, Jesi. Striano M. (2012), Riflessione e riflessività, in L'agire didattico, a cura di Pier Cesare Rivoltella e Pier Giuseppe Rossi, Editrice La Scuola, pag.359.

Grazie!