



CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN TEORIA E
RICERCA EDUCATIVA E SOCIALE

XXXI CICLO

**Il valore educativo dell'arte: linguaggi espressivi
per una scuola interculturale**

Dottoranda

Dott.ssa Giorgia Meloni

Docenti guida

Prof. Massimiliano Fiorucci

Prof. Marco Catarci

Coordinatore

Prof. Luca Diotallevi

*A mia sorella,
che al tempo stesso mi segue e
precede nella strada del
lavoro educativo,
mostrandomi sentieri non
ancora esplorati.*

Indice

| | |
|--|-------|
| Introduzione | p. 6 |
| | |
| 1. Il quadro teorico di riferimento | |
| 1.1 Approcci educativi per un mondo interconnesso | p. 10 |
| 1.2 John Dewey e l' <i>attivismo pedagogico</i> | p. 11 |
| 1.3 Howard Gardner e la <i>teoria delle intelligenze multiple</i> | p. 16 |
| 1.4 Esperienze significative nel contesto italiano | |
| 1.4.1 Loris Malaguzzi e il <i>Reggio Emilia Approach</i> | p. 21 |
| 1.4.2 Lo sviluppo della creatività in Bruno Munari | p. 26 |
| 1.4.3 L'esperienza didattica di Mario Lodi | p. 33 |
| 1.5 Per una scuola interculturale | |
| 1.5.1 L'educazione interculturale | p. 39 |
| 1.5.2 Le competenze interculturali degli insegnanti | p. 46 |
| | |
| 2. L'arte educativa a scuola | |
| 2.1 L'educazione attraverso l'arte | p. 51 |
| 2.2 Il contributo della neuropedagogia a sostegno dell'arte educativa | p. 57 |
| 2.3 La declinazione educativa dell'arte attraverso alcuni linguaggi espressivi: | p. 62 |
| 2.3.1 La danza educativa | p. 63 |
| 2.3.2 Il teatro educativo | p. 71 |
| | |
| 3. La ricerca sul campo | |
| 3.1 Il contesto | p. 77 |

| | | |
|-----------|---|--------|
| 3.2 | Gli obiettivi e la metodologia della ricerca | p. 78 |
| 3.3 | Il campo di indagine: Il Progetto Mus-e nelle scuole di Roma | |
| 3.3.1 | La storia del Progetto Mus-e | p. 88 |
| 3.3.2 | Il Progetto Mus-e Roma Onlus | p. 90 |
| 3.3.3 | I laboratori artistici osservati | p. 91 |
| 3.4 | La ricerca empirica. I temi emersi | p. 96 |
| 3.4.1 | Lo scambio metodologico e la formazione congiunta sul campo | p. 98 |
| 3.4.2 | La partecipazione delle famiglie | p. 103 |
| 3.4.3 | Il linguaggio non verbale per il dialogo interculturale | p. 107 |
| 3.4.4 | L'importanza del lavoro in gruppo e la risoluzione dei conflitti | p. 111 |
| 3.4.5 | Il valore educativo dell'arte | p. 115 |
| 3.5 | Proposte e riflessioni conclusive | p. 119 |
| | | |
| 4. | Il Progetto <i>Integr-Arte</i> | |
| 4.1 | Introduzione | p. 125 |
| 4.2 | Gli obiettivi del Progetto <i>Integr-Arte</i> | p. 126 |
| 4.3 | Lo sviluppo del Progetto <i>Integr-Arte</i> | p. 127 |
| 4.4 | I risultati del Progetto <i>Integr-Arte</i> | p. 131 |
| 4.5 | Riflessioni conclusive | p. 132 |
| | | |
| | Conclusioni | p. 135 |
| | | |
| | Allegati | |
| | Allegato 1. Materiali fotografici | p. 140 |

| | |
|---|--------|
| Allegato 2. Griglie per le interviste | p. 147 |
| Allegato 3. Tabelle di decodifica delle interviste e dei gruppi focus | p. 153 |
| Allegato 4. Diario di bordo | p. 155 |
| Allegato 5. Trascrizioni interviste | p. 171 |
| | |
| Bibliografia | p. 278 |
| | |
| Sitografia | p. 285 |
| | |
| Materiali progetto <i>Integr-Arte</i> presenti in rete | p. 286 |
| | |
| Ringraziamenti | p. 287 |

Introduzione

La presente tesi di dottorato nasce dall'idea che l'arte, nella sua dimensione educativa, possa divenire un valido strumento da inserire nella scuola al fine di promuovere percorsi educativi che si articolino secondo una prospettiva interculturale.

La scuola odierna è infatti indubbiamente un ambiente multiculturale, in cui persone provenienti da contesti culturali diversi convivono e, alcune volte, si incontrano.

È proprio sull'incontro che si ritiene opportuno soffermarsi, in quanto – ancora oggi – questo processo non sempre si realizza; come evidenzia infatti Allemann Ghionda il prefisso “multi” indica la convivenza di persone appartenenti a culture diverse all'interno, ad esempio, dello stesso edificio scolastico, mentre con “inter” ci si riferisce proprio all'interazione che si viene a creare (Allemann Ghionda, 2009, p. 135).

Favorire e sostenere questa interazione diviene oggi imprescindibile, in quanto è nella scuola che si pongono le basi per la società del futuro, è nella scuola che si formano le nuove generazioni, i cittadini di domani, ai quali spetterà il delicato compito di favorire e sostenere lo sviluppo della società stessa.

Perché questo avvenga è indispensabile offrire a tutti la possibilità di esprimersi, di raccontarsi, di imparare a mettersi in ascolto attivo di se stessi e degli altri, apprendendo non solo a condividere gli spazi, ma anche a muoversi all'interno di questi spazi anche in relazione agli altri; diviene fondamentale osservare e comprendere la realtà utilizzando tutti i sensi, perché i sensi sono strumento di conoscenza sin dalla prima infanzia e «stimoli per l'azione» (Perillo, 2018, p. 21).

È importante lavorare sui sensi anche per comprendere processi come la percezione e la relativa interpretazione, scoprendo che spesso l'interpretazione di una percezione può non essere corretta o universale.

Si tratta quindi di compiere esperienze attive che valorizzino la diversità, che è elemento costitutivo della stessa identità, diversità appunto di percezioni, di punti di vista, di interpretazioni ecc., che non necessariamente devono scontrarsi, ma possono incontrarsi con la possibilità di generare qualcosa di inedito.

L'ipotesi di partenza della presente indagine si ritrova proprio nella possibilità che i linguaggi espressivi, propri dell'arte, offrono di stimolare i sensi e costruire occasioni di incontro, favorendo così il dialogo interculturale e la nascita di relazioni positive, promuovendo, conseguentemente, l'integrazione sociale.

I linguaggi dell'arte infatti, inseriti all'interno dell'ambiente scolastico e del percorso educativo, forniscono l'occasione di imparare ad esprimersi e raccontarsi con modalità diverse, che non sono necessariamente quelle verbali, incrementando anche la conoscenza di se stessi, dei propri interessi e delle proprie potenzialità, andando così a lavorare anche sull'autostima, la quale sostiene la relazione positiva con gli altri; inoltre l'arte può divenire strumento di conoscenza della realtà, in quanto la conoscenza – in accordo con Dewey (Dewey, 1995) – deriva dall'esperienza e una forma genuina di esperienza è proprio quella artistica, come asserito da Hernández: «el conocimiento puede derivar también de la experiencia. Y una forma genuina de experiencia es la artística» (Hernández, 2008, p. 90).

La ricerca poggia su un quadro teorico che vuole riportare alla luce diverse esperienze realizzate da alcuni tra i più importanti protagonisti della pedagogia del secolo scorso¹, ognuno dei quali ha creduto fortemente nel valore educativo dell'arte, indagando, sperimentando e approfondendo i linguaggi espressivi all'interno di quelli che sono considerati approcci educativi attivi.

L'auspicio di tale riflessione pedagogica è che tali esperienze possano essere riscoperte e rielaborate per costruire nella scuola odierna nuove modalità di intervento educativo.

Nel primo capitolo si compie quindi un viaggio alla scoperta dei suddetti autori, noti nel panorama internazionale, con un focus su alcune esperienze da essi realizzate in Italia, esperienze che si ritiene opportuno continuare ad approfondire, perché ad oggi ancora estremamente innovative e non del tutto note.

Sempre nel primo capitolo si approfondisce inoltre il concetto di “educazione interculturale”, soffermandosi anche su quelle che dovrebbero essere le competenze degli insegnanti all'interno della scuola di oggi.

Il secondo capitolo entra nel vivo di quella che viene definita “arte educativa”, che si differenzia dall'educazione artistica (Audino, 2016; Dallari, 2008), in quanto

¹ Si tratta di John Dewey, Howard Gardner, Loris Malaguzzi, Bruno Munari e Mario Lodi.

con la prima si tende a dare rilevanza al percorso che si realizza quotidianamente conseguendo in itinere diversi obiettivi educativi, con la seconda ci si riferisce invece prevalentemente allo studio di strumenti e tecniche volti a realizzare un prodotto finale (un dipinto, una coreografia di danza, uno spettacolo teatrale ecc.). In questo capitolo si cerca quindi di definire l'arte come strumento educativo, approfondendo i vantaggi che tale approccio apporta all'interno del curricolo scolastico, attraversando l'intera didattica e ponendosi come prezioso alleato per la realizzazione di esperienze educative, passando anche tramite il contributo della neuropedagogia a sostegno dell'importanza dei linguaggi espressivi.

In particolare ci si sofferma sul linguaggio della danza e su quello del teatro, i quali offrono preziosi contributi teorici e spunti didattici che possono essere approfonditi, analizzati e rielaborati per apportare innovazione all'interno dei percorsi formativi.

Il terzo capitolo è dedicato alla ricerca sul campo, realizzata nell'ambito del progetto Mus-e Roma Onlus, all'interno di alcune scuole primarie di Roma. Mus-e Roma Onlus si occupa infatti di organizzare laboratori artistici nelle scuole primarie della Capitale, senza alcun costo né per le scuole stesse, né per le famiglie; i laboratori vengono inseriti nel piano dell'offerta formativa di ogni scuola e realizzati in orario curricolare da artisti professionisti, in collaborazione con gli insegnanti di classe. Nel suddetto capitolo vengono quindi affrontati gli obiettivi della ricerca, la metodologia utilizzata e i temi emersi, passando attraverso la descrizione del progetto Mus-e Roma Onlus e dei laboratori artistici osservati.

Il quarto e ultimo capitolo è invece dedicato al Progetto Erasmus+ *Integr-Arte*, a cui la scrivente ha avuto l'occasione di partecipare nel corso degli anni in cui si è svolta la presente ricerca. Il Progetto *Integr-Arte* ha coinvolto Italia, Spagna e Portogallo, con lo scopo di mettere in rete le esperienze che Mus-e realizza in luoghi differenti, prendendo in considerazione alcune scuole all'interno di quattro comuni europei: Roma, Evora, Badajoz e Paterna.

In un mondo caratterizzato da una complessità crescente diviene indispensabile incoraggiare lo sviluppo di un pensiero che sia flessibile e creativo, volto a fronteggiare le continue sfide poste dalla società, un pensiero rispettoso delle

differenze, che non siano oscurate o minimizzate, ma valorizzate come risorse per un reciproco arricchimento.

L'arte offre una chiave di accesso privilegiata verso uno scenario che si arricchisce attraverso la diversità degli elementi che lo caratterizzano, elementi che non sono separati nettamente tra loro, ma al contrario interagiscono e si contaminano continuamente, trasformando quello scenario e gli occhi che lo guardano, insegnando a quegli occhi a vedere differenti anche quelle cose che possono sembrare uguali e a scorgere la bellezza proprio in quella differenza, come un tramonto, che non è mai uguale ad un altro, perché il modo in cui il cielo accoglie i raggi e le nuvole è sempre diverso e così sono sempre diversi gli spettacoli che offre.

Intrecciare arte ed educazione interculturale può offrire così l'occasione per scorgere sentieri di crescita ancora inesplorati all'interno della scuola, scoprendo approcci educativi innovativi e capaci di continua evoluzione, approcci educativi dinamici per un mondo in costante movimento e in perpetuo mutamento.

Capitolo 1. Il quadro teorico di riferimento: autori, teorie, esperienze.

1.1. Approcci educativi per un mondo interconnesso

Il mondo attuale è un mondo interconnesso; esiste una costante relazione tra tutte le parti del pianeta e ciò che accade in un luogo provoca effetti anche in altre zone, motivo per cui è possibile parlare oggi di una «cultura delle interdipendenze» (Susi, 1995, p.19).

Gli individui sono quindi indissolubilmente collegati tra loro, senza però averne completa coscienza, in quanto le differenze sono ancora – troppo spesso – vissute come qualcosa da cui diffidare.

In diversi contesti e situazioni emerge la difficoltà di relazionarsi costruttivamente con l'altro, di comunicare in modo efficace, di cooperare per uno scopo comune, di condividere gli spazi di quello che è un solo e unico mondo.

Diviene allora fondamentale realizzare interventi concreti che incrementino le occasioni di scambio, dialogo e confronto, in cui mettere in atto un'educazione che valorizzi le differenze, come risorse attraverso le quali arricchirsi; del resto tutto ciò che utilizziamo e con cui veniamo in contatto nel corso delle nostre giornate (che siano espressioni, oggetti, cibi o materiali) è frutto di un incontro tra luoghi e stili di vita spesso anche profondamente diversi.²

In questa prospettiva la scuola assume un ruolo basilare, in quanto è proprio all'interno dell'ambiente scolastico che si dovrebbe imparare a vivere nella società, sviluppando competenze indispensabili: si apprende a lavorare in gruppo, a risolvere situazioni problematiche in modo creativo, a gestire i conflitti utilizzando la capacità di ascolto.

I linguaggi espressivi propri dell'arte si pongono in questo senso come strumenti dalle enormi potenzialità da utilizzare nella scuola, poiché permeando tutta la didattica e ponendosi come linguaggi veicolari, divengono estremamente efficaci per avviare alcuni processi essenziali nelle classi scolastiche attuali.

² Si veda a questo proposito il testo "Cento per cento Americano" in R.Linton (1973), *Lo studio dell'uomo*, Bologna, Il Mulino pp.359-60 consultabile al link http://www.creifos.org/materialididattici/Linton_100percentoamericano.pdf (consultato in data 12/01/2018)

I linguaggi artistici infatti sono ottimi mezzi per imparare a osservare, gestire e interpretare la realtà in cui si è inseriti. In questo senso non si tratta infatti tanto di studiare le immagini, le opere, le creazioni o gli strumenti artistici, quanto di utilizzarli per fini didattici. (Francucci, Vassalli, 2005).

La storia della pedagogia è ricca di spunti da cui partire per avviare processi innovativi nella scuola, processi atti a sviluppare percorsi educativi in prospettiva interculturale utilizzando l'arte nella sua valenza educativa.

La letteratura scientifica offre infatti numerosissimi studi di diversi autori che hanno speso la propria esistenza ad occuparsi delle questioni educative. È possibile oggi riportare alla luce molte esperienze che nel corso degli anni hanno contribuito a sviluppare prassi educative ancora oggi innovative, perché non sempre conosciute o utilizzate come punti di partenza per avviare processi trasformativi.

Di seguito verranno riportate solo alcune delle numerose teorie elaborate e esperienze realizzate da illustri studiosi che hanno saputo vedere nell'arte un valore educativo e che oggi si ritiene opportuno continuare ad approfondire, perché siano rielaborate e riadattate nelle aule scolastiche odierne, come strumenti per sviluppare percorsi educativi che si articolino secondo una prospettiva interculturale.

1.2. John Dewey e l'attivismo pedagogico

La seconda metà del XIX secolo segna un momento decisivo nella storia della scuola, la quale divenendo obbligatoria e gratuita, si profila da quel momento «come un luogo di incontro dove alunni di tradizioni eterogenee venivano a contatto tra loro e imparavano a conoscersi, a stimarsi, a collaborare». (Borghi, 2008, p. 58).

È questo il periodo in cui John Dewey dà inizio al movimento della *scuola attiva*, destinato a compiere una delle massime innovazioni dei metodi educativi.

Dewey nasce nel 1859 a Burlington, nel Vermont, da una famiglia di piccola borghesia. Si laurea in filosofia con una tesi su *La psicologia di Kant* presso la John Hopkins University (Baltimora), dimostrando presto l'interesse per l'applicazione della ricerca psicologica all'ambito educativo.

Diviene professore presso diverse università e terminato il periodo dell'insegnamento inizia un'attività intensa volta a valorizzare, sviluppare e far conoscere le sue teorie pedagogiche, attraverso corsi, conferenze e viaggi in molti paesi del mondo (Cina, Turchia, Messico, Giappone, Unione Sovietica), con l'ulteriore scopo di approfondire, secondo un'ottica universale, le sue ricerche circa i problemi sociali contemporanei. Si dedica anche all'attività politica, sia nei confronti del proprio Paese, sia per questioni internazionali. Muore a New York nel 1952 (Fornaca, Di Pol, 1993).

Tra i meriti principali del filosofo americano sta quello di aver segnato una svolta cruciale nella didattica scolastica, indirizzando l'attenzione verso l'importanza dell'esperienza e dell'attività dei bambini all'interno dell'ambiente scolastico, ponendo l'alunno al centro di un'educazione che si propone di unire teoria e pratica, ragionamento e esperienza creativa, dando alla scuola il compito di «curare lo sviluppo delle sue attitudini individuali e sociali in un libero gioco di rapporti tra alunni e alunni e tra alunni e insegnanti» (Borghi, 2008, p. 66).

L'attivismo pedagogico si prefigge così di superare il modello della scuola tradizionale, basato sulla trasmissione di contenuti e nozioni, modello visto da Dewey come qualcosa di estraneo dalle esperienze dei ragazzi, metodo quindi non idoneo alla reale comprensione, poiché rimanendo passivo e mnemonico tende ad essere rimosso, divenendo di conseguenza difficilmente richiamabile in momenti di vita successivi. L'obiettivo è invece quello di dare spazio a un modello didattico attivo, che ponga al centro i bisogni degli alunni, in contatto con la società in cui vivono, una società in movimento, in costante cambiamento, alla quale non può essere adatto un metodo educativo statico, poiché «l'educazione non si acquisisce ascoltando parole, ma facendo esperienze» (Bini, 1977, p. 10).

È l'esperienza quindi – e non la performance – che si rivela il vero centro del fare scuola, perché è attraverso questa che i ragazzi hanno modo di farsi un'idea concreta di com'è fatto il mondo e di come l'attività umana si svolge al suo interno, in relazione con le condizioni fisiche, le forme di vita sociale ecc. Apprendendo dalle attività, inoltre, i discenti hanno la possibilità di sviluppare maggiori competenze, in termini di attenzione, concentrazione, osservazione, riflessione e sviluppo del pensiero critico, in quanto l'apprendimento si basa sulla

messa in atto di queste capacità e non sulla semplice assimilazione e ripetizione di fatti e nozioni (Dewey, 1964).

I primi interessi di Dewey sui problemi dell'educazione si manifestano con l'inizio del lavoro come professore di filosofia presso l'Università di Chicago, dove nel 1899 fonda la *scuola laboratorio*, la quale gli offre la possibilità di svolgere le sue prime ricerche sperimentali.

È alla fine del XIX secolo che Dewey pubblica le sue prime opere pedagogiche – *Il mio credo pedagogico* del 1897 e *Scuola e società* del 1899 – nelle quali riassume i risultati delle ricerche svolte nella scuola elementare annessa all'Università di Chicago (Fornaca, Di Pol, 1993).

In particolare è in *Scuola e società* che Dewey esplicita i fini sociali dell'educazione: in una società in continuo cambiamento, la scuola deve riprodurre, in miniatura, la comunità in cui si è inseriti, dove i discenti non siano costretti ad immagazzinare nozioni astratte, ma possano imparare attraverso esperienze concrete, realizzate sulla base di interessi naturali, non imposti loro dall'esterno.

Nella *scuola attiva* teorizzata e sperimentata da Dewey infatti le esperienze educative che i bambini compiono si basano sui loro stessi istinti, che il pedagogo suddivide in 4 tipi:

- Istinti sociali e del linguaggio, che si manifestano nelle relazioni interpersonali, lì dove i bambini mostrano nel modo più semplice il bisogno di esprimersi circa qualcosa per cui nutrono interesse, chiedendo inoltre il parere degli altri: «il linguaggio è prima di tutto un fatto sociale, un mezzo mediante il quale noi comunichiamo le nostre esperienze agli altri e riceviamo le loro» (Dewey, 1964, p. 35);
- Istinto del fare, ravvisabile nella gestualità, nel costante movimento del corpo e nel bisogno di costruire;
- Istinto investigativo, il bisogno di indagare, un intreccio tra l'istinto di costruire e quello di comunicare. Nel loro fare i bambini hanno bisogno di osservare il proprio lavoro per comprendere cosa succederà, anche attraverso l'interazione con gli altri;

- Istinto artistico; anche in questo caso si tratta del bisogno di costruire e esprimersi; attraverso la costruzione i ragazzi danno voce a se stessi e alle loro idee. Dewey scrive: «Fate che la costruzione sia adeguata, rendetela piena, libera e flessibile, datele un motivo sociale, qualcosa da dire e avrete un'opera d'arte» (Dewey, 1964, p. 33).

Proprio nei confronti dell'esperienza dell'arte Dewey nutre un profondo interesse poiché la ritiene in costante contatto con l'esperienza quotidiana, dalla quale non può essere separata per non perdere il proprio significato, in quanto essa «intensifica il senso del vivere immediato» (Dewey, 1995, p.9).

Il filosofo quindi valorizza il nesso esistente tra l'esperienza artistica e le condizioni in cui essa nasce e in cui si trova ad operare, conferendole un significato sociale che si dissocia da un'ottica prettamente consumistica; l'arte in questo senso, fin dai tempi più antichi, si connette con le emozioni scaturite da momenti rilevanti della vita quotidiana:

La danza e la pantomima, origine dell'arte teatrale, fiorivano come parte di riti e celebrazioni religiose. L'arte musicale consisteva nel pizzicare una corda, battere su una pelle tesa, soffiare in una canna. Anche nelle caverne le abitazioni erano ornate di immagini colorate e ricordavano continuamente i rapporti con gli animali, che erano così strettamente legati alla vita degli uomini. Le costruzioni che ospitavano i loro dei, e tutti gli oggetti che facilitavano il commercio con le potenze superiori, erano lavorati con particolare finezza. Ma le arti del dramma, della musica, della pittura e dell'architettura in tal modo esemplificate non avevano nessuna connessione con teatri, gallerie e musei. Esse appartenevano ai momenti importanti della vita di una comunità organizzata (Dewey, 1995, p.10).

Il pensiero pedagogico di Dewey è impregnato dall'importanza della connessione tra scuola e vita, tra educazione e esperienza, tra educazione e democrazia. E se l'arte è esperienza che rende più intenso il significato della stessa esistenza quotidiana, allora è necessario che essa entri completamente nella scuola per rendere quest'ultima un ambiente in cui realizzare esperienze positive, esperienze realmente educative, in quanto richiamabili alla luce di esperienze successive.

Dewey insiste molto su questo aspetto, specificando che se è vero che esiste un profondo legame tra esperienza e educazione, poiché per apprendere e per comprendere è necessario esperire situazioni, eventi, fenomeni, non è invece vero che esperienza e educazione si equivalgono; non lo è nella misura in cui l'esperienza non è necessariamente positiva, ma può essere anche negativa: è negativa nel momento in cui blocca l'ingresso in esperienze successive, quando limita le capacità dell'individuo invece di accrescerle. Inoltre l'esperienza non è positiva quando, seppur gradevole, appare sconnessa dalle altre, conducendo ad uno spreco di energie e un calo dell'attenzione. Per evitare che questo accada occorre costruire un percorso che abbia un certo grado di strutturazione, in cui le esperienze siano collegate tra loro, in modo da far sì che ognuna conduca ad una porta aperta per quella successiva, attraverso un sentiero che si possa ampliare strada facendo:

Nessuna esperienza vive e muore per se stessa. In completa indipendenza dal desiderio o dall'intenzione ogni esperienza continua a vivere nelle esperienze future. Ne consegue che il problema centrale di un'educazione basata sull'esperienza è quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno (Dewey, 2014, p. 14).

Molto spesso le esperienze che si fanno in aula sono avvertite come noiose e la noia è una delle peggiori nemiche dell'apprendimento e, soprattutto in campo educativo, l'indiscussa antagonista della motivazione, della curiosità e della creatività, tutti ingredienti indispensabili affinché un'esperienza sia positiva, costruttiva e continuativa.

Diviene quindi fondamentale sviluppare nella scuola contesti e percorsi in cui si realizzino esperienze attive, in contatto con la vita sociale, in continuità tra loro, in grado di suscitare interesse, di stimolare i sensi, di far leva sugli istinti naturali, di favorire l'interazione, l'espressione e la cooperazione, una scuola che sia un laboratorio di partecipazione attiva, un terreno in cui gli scontri possano divenire incontri, una palestra di scambi e confronti, una scuola democratica per tutti.

A oltre 100 anni dalla comparsa delle opere di John Dewey, gli scritti del pedagogista americano sono ancora attuali; i suoi studi appassionati hanno prodotto risultati e indicazioni che ad oggi ancora non risultano attuate con sistematicità nelle scuole italiane.

Già da *Scuola e società*, Dewey parlava di grandi cambiamenti sociali con cui la scuola doveva necessariamente rapportarsi per non divenire qualcosa di distaccato dalla vita.

Oggi il mondo continua la sua costante evoluzione che conduce a cambiamenti sempre più rapidi, rendendo la società ogni istante più complessa.

La scuola ha il dovere, oggi come ieri, di mettersi al passo con i cambiamenti sociali e di formare i suoi studenti, perché siano in grado di comprenderli e gestirli al fine di divenire cittadini attivi e consapevoli.

1.3. Howard Gardner e la teoria delle intelligenze multiple

Howard Gardner nasce nel 1943 a Scranton (Pennsylvania), figlio di Ralph and Hilde Gardner, ebrei tedeschi scappati dalla Germania nazista e rifugiati in America il 9 novembre del 1938, la *notte dei cristalli*.

Studente eccellente e promettente pianista, Gardner consegue il dottorato nel 1971 presso l'Università di Harvard, dove si specializza in psicologia dell'età evolutiva e in neuropsicologia, senza mai abbandonare la passione per la musica e per l'arte in diverse sue espressioni.

Nel 1986 inizia a insegnare presso la stessa università, nella Facoltà di Scienze dell'Educazione.

Attualmente è docente di Cognitivismo e Pedagogia presso la Harvard Graduate School of Education, professore a contratto di Psicologia all'Università di Harvard e direttore del *Progetto Zero*, gruppo di ricerca sullo sviluppo della conoscenza, che attribuisce grande rilievo alle arti.

Lo psicologo americano è conosciuto nella comunità scientifica principalmente per aver ideato e sviluppato la *Teoria delle intelligenze multiple* spiegata nel suo libro *Frames of mind* (1983), ma tra i suoi meriti si riconosce anche quello di aver delineato strumenti atti a migliorare l'apprendimento, stimolare la creatività e

sviluppare le capacità artistiche nei bambini, attraverso curricoli e modelli di insegnamento e di valutazione personalizzati.³

La proposta di Gardner parte da quello che lui stesso definisce un «risentimento verso programmi totalmente dominati dal pensiero linguistico e logico-matematico» (Gardner, 1991, pp. 315-316) e dalla convinzione che esistano molteplici intelligenze da stimolare attraverso programmi più ricchi.

Effettivamente il sistema scolastico occidentale tende a favorire lo sviluppo di competenze di natura linguistica o logico-matematica, a differenza di altri contesti sociali e culturali che invece attribuiscono molta importanza all'acquisizione di competenze sociali e relazionali, per lo sviluppo delle quali i linguaggi espressivi giocano un ruolo privilegiato.

In un sistema scolastico che dovrebbe rispecchiare la complessità del contesto sociale in cui si inserisce, Gardner ritiene indispensabile sviluppare un ampio spettro di intelligenze che forniscano importanti vantaggi sia su un piano intra-personale, sia su un piano inter-personale.

La teoria elaborata da Gardner ha solide fondamenta, in quanto si basa su studi relativi all'intelligenza svolti attraverso una rigorosa analisi letteraria secondo prospettive storiche, filosofiche, psicologiche, psicoanalitiche e antropologiche, oltre che sulla raccolta di documenti di carattere biologico e bio-chimico sul cervello, sui processi cognitivi e su ricerche di tipo comparativo che prendono in esame contesti sociali e culturali differenti (Fornaca, Di Pol, 1993).

Le indagini effettuate sull'intelligenza, che egli definisce «la capacità di risolvere problemi, o di creare prodotti, che sono apprezzati all'interno di uno o più contesti culturali» (Gardner, 1987, p. 10), lo conducono a identificare dapprima sette tipologie di intelligenza umana, ovvero le *formae mentis*:

- *L'intelligenza linguistica*, che si esprime nella capacità di utilizzare il linguaggio verbale e di scegliere i termini linguistici, sapendoli contestualizzare.

³ <https://howardgardner.com/biography/> (ultima consultazione 24/11/2017)

- *L'intelligenza musicale*, che si rivela nella capacità di composizione di analisi dei brani musicali, oltre che nell'abilità di distinguere l'altezza del suono, del timbro e del ritmo.
- *L'intelligenza logico-matematica*, che chiama in causa la capacità di individuare relazioni tra diversi fattori e nel conoscerne i principi.
- *L'intelligenza spaziale*, che ha a che fare con la capacità di percepire e rappresentare gli oggetti visivi, manipolandoli idealmente, anche se non fisicamente presenti.
- *L'intelligenza corporeo-cinestetica*, che si manifesta nell'abilità di saper utilizzare il proprio corpo come mezzo di espressione e nella capacità di muoversi nello spazio riuscendo a controllare e coordinare i movimenti del proprio corpo, in relazione agli altri e all'ambiente circostante.
- *L'intelligenza interpersonale*, che si esprime nelle doti empatiche e nell'abilità di interpretare le emozioni, le motivazioni e gli stati d'animo degli altri.
- *L'Intelligenza intrapersonale*, capacità di introspezione, comprensione e gestione delle proprie emozioni, anche in relazione agli altri (Gardner, 1987).

Alle principali *formae mentis*, Gardner ne aggiunge in seguito altre due:

- *L'intelligenza naturalistica*, relativa alla capacità di riconoscere e distinguere gli elementi della natura (animali, piante ecc.).
- *L'intelligenza esistenziale*, che riguarda la capacità di ragionare in astratto e riflettere sulle questioni relative all'esistenza.

L'idea dello psicologo è che ognuna di queste intelligenze sia presente in ogni individuo e che queste si sviluppino e si combinino in modo differente secondo gli stimoli che si ricevono e le esperienze che si svolgono; proprio dal diverso modo di combinarsi di tutto questo dipenderebbero le differenze nelle prestazioni e nelle caratteristiche intellettive individuali.

Dovere imprescindibile della scuola – secondo Gardner – è quello di rispettare le diverse modalità di apprendimento, predisponendo percorsi atti a favorire lo sviluppo dell'ampio spettro di intelligenze di cui i discenti sono dotati, poiché necessarie per affrontare le situazioni critiche che possono manifestarsi in modi

diversi nell'esistenza di ognuno; in particolare, Gardner sostiene che nel mondo attuale siano richieste competenze di cui fino ad oggi il sistema scolastico non ha stimolato lo sviluppo, poiché non ritenute indispensabili. Lo scenario odierno – caratterizzato dal processo di globalizzazione sempre più accelerato, da stimoli continui a cui si è costantemente sottoposti e dalla crescente eterogeneità dei contesti contemporanei – richiede nuove modalità di apprendimento da favorire soprattutto attraverso la scuola.

Sono queste le premesse per la stesura dell'opera *Cinque chiavi per il futuro* (2007), con cui Gardner descrive ulteriori cinque intelligenze, presentandole come, appunto, le *chiavi* vincenti per riuscire a gestire in modo costruttivo le sfide della società del futuro:

- *L'intelligenza disciplinare*: la padronanza delle principali materie scolastiche, ovvero la scienza, la matematica e la storia, oltre che la capacità di saper svolgere almeno un mestiere professionale.
- *L'intelligenza sintetica*: la capacità di integrare elementi di diverse discipline in modo coerente e saper trasmettere agli altri il contenuto elaborato.
- *L'intelligenza creativa*: l'abilità nello scoprire e nel risolvere problemi, rispondere a domande e comprendere fenomeni.
- *L'intelligenza etica*: la capacità di assumersi e adempiere alle proprie responsabilità sia come cittadino, sia come lavoratore.
- *L'intelligenza rispettosa*: la consapevolezza e la valorizzazione delle differenze tra gli esseri e i gruppi umani.⁴

In particolare, a proposito di quest'ultima intelligenza Gardner scrive che essa «registra e accoglie con favore le diversità che esistono tra i singoli individui e tra le comunità umane, si sforza di capire i “diversi” e di operare efficacemente con loro. In un mondo in cui tutti sono interconnessi, l'intolleranza e l'assenza di rispetto sono opzioni non più concepibili» (Gardner, 2007, p. 13), sottolineando in tal modo l'importanza di sviluppare atteggiamenti pro-sociali che incoraggino i processi di accettazione e di integrazione, contribuendo così al superamento dei

⁴ <https://howardgardner.com/five-minds-for-the-future/> (ultima consultazione 07/03/2018)

pregiudizi nei confronti di persone provenienti da contesti sociali e culturali diversi.

Pur non essendo stata scientificamente dimostrata⁵, la teoria di Gardner continua ad essere considerata un prezioso contributo poiché offre lo spunto per riflettere sulla necessità di predisporre nella scuola spazi didattici che favoriscano l'emergere delle diverse potenzialità di cui gli allievi sono portatori, facendo in modo che i processi che si generano in aula stimolino lo sviluppo di competenze plurime atte a gestire in modo creativo la complessità del mondo.

⁵ Inedito articolo di John White, Professore di Filosofia dell'Educazione presso *l'Institute of Education* dell'Università di Londra
<http://discovery.ucl.ac.uk/10001263/1/WhiteJ2005HowardGardner1.pdf> (ultima consultazione 07/03/2018)

1.4) Esperienze significative nel contesto italiano

1.4.1. Loris Malaguzzi e il *Reggio Emilia Approach*

Tra i protagonisti principali di una scuola attiva e democratica, costruita intorno al bambino, offrendogli un ambiente laboratoriale fatto di forme espressive diverse, c'è uno dei più grandi pedagogisti italiani: Loris Malaguzzi.

Malaguzzi nasce a Correggio, il 23 febbraio 1920; si laurea in pedagogia a Urbino e negli anni quaranta inizia a lavorare come insegnante elementare a Sologno, in provincia di Reggio Emilia.

L'esperienza pedagogica di Malaguzzi inizia dopo la seconda guerra mondiale, quando la crisi provocata dalla stessa guerra spinge le donne di Reggio Emilia a cercare lavoro e allo stesso tempo a sentire l'esigenza di creare degli spazi in cui, oltre a tenere al sicuro i propri figli, fosse possibile trasmettere loro i valori e lo spirito di ricostruzione e rinascita del dopoguerra.

Siamo a Villa Cella, una piccola frazione di Reggio Emilia, stata più volte – durante gli anni della guerra – teatro di orrori provocati dalle rappresaglie nazifasciste, le quali avevano lasciato nitidi ricordi nelle menti dei suoi abitanti, decisi per questo a fare in modo che quanto accaduto in passato non accadesse mai più. I genitori dei bambini di Villa Cella erano infatti convinti che fosse necessario lavorare sui e con i propri figli per coltivare e far crescere in questi ultimi quel sentimento di libertà che loro non erano riusciti a salvaguardare: «I nostri figli dovranno essere diversi e più gelosi della libertà di quanto non fummo noi» (Barazzoni, 1985, p. 19).

Venuto a conoscenza di questi eventi, Malaguzzi decide di farsi portavoce di tale fervore e di guidare la costruzione delle scuole gestite dal popolo, fino a giungere all'ideazione e allo sviluppo di un sistema educativo innovativo per i bambini da 0 a 6 anni, noto oggi in tutto il mondo con il nome di *Reggio Emilia Approach*.

Il grande sogno del pedagogista di Correggio – al quale egli avrebbe dedicato il resto della sua vita – era quello di costruire, con la partecipazione di tutti, una comunità educante in cui si insegnasse e si praticasse la democrazia, lavorando sulla creazione di relazioni positive e di spazi predisposti all'interazione, dove si potesse pensare insieme agli altri sia con la mente sia attraverso le mani.

Queste le parole dello stesso Malaguzzi in un'intervista rilasciata a Lella Gandini:

[...] Ci sono scelte che si insinuano e si confermano con un'ostinata leggerezza e allora pensi che esse siano cresciute con te e con i fatti come per una mischianza di molecole e intelligenze. Dev'essere accaduto così. Non so se la guerra nella sua tragica absurdità può essere un'assurda esperienza che spinge al mestiere dell'educare, come uno dei tanti ricominciamenti possibili per vivere e lavorare per il futuro [...] Non so bene. Ma credo che sia lì il luogo dove cercare. [...] Dove e quando le idee e i sentimenti rivolti al futuro sembravano immensamente più forti di quelli che si fermavano al presente, e quando pareva che non esistessero cose difficili e incapaci di superare le barriere dell'impossibile (Gandini, 1995, p. 61).

Nel 1945 nasce così a Villa Cella la prima scuola autogestita grazie alla tenacia di un gruppo di genitori, all'impegno di alcuni volontari e ai fondi ricavati dalla vendita di un carro armato, tre autocarri e sei cavalli abbandonati dai militari tedeschi in fuga.

Loris Malaguzzi, deciso a farsi guida del fervore popolare, accetta la proposta dei genitori di insegnare in quella scuola, la prima scuola del popolo; quella di Villa Cella è infatti la prima esperienza, ma nascono successivamente molte altre scuole autogestite, seppure con diverse difficoltà.

L'organizzazione e la gestione delle scuole viene affidata proprio ai genitori dei bambini e ai volontari, poiché a quei tempi in Italia non esistevano ancora figure professionali formate per svolgere la professione educativa con minori appartenenti a questa fascia di età (0-6).

Nel 1963 nasce a Reggio Emilia la prima scuola comunale per l'infanzia – la Robinson – la quale eredita un gruppo di insegnanti dalle scuole del popolo. La Robinson era una scuola particolare, innovativa anche per i tempi odierni, in quanto era una scuola in parte itinerante: veniva portata in città una volta a settimana attraverso un camioncino che ospitava bambini e maestri, conducendoli nelle piazze e nei giardini pubblici e coinvolgendo nelle proprie attività l'intera comunità.

Successivamente, nel 1971, viene fondata la prima scuola per bambini da 0 a 3 anni, il primo asilo nido a Reggio Emilia, in lieve anticipo rispetto alla legislazione sugli asili nido che passa nel dicembre dello stesso anno (Edwards *et al*, 1995).

L'inizio degli anni '80 vede, per iniziativa di Malaguzzi, la nascita del primo nucleo dell'attuale *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia*⁶ che si propone lo scopo di gestire i servizi educativi offerti alle famiglie, sulle basi della filosofia e della pratica educativa elaborate dal pedagogista italiano; Malaguzzi stesso ne rimane presidente fino alla sua morte, avvenuta nel 1994.

È importante sottolineare che la storia appena descritta segna un passaggio fondamentale per comprendere come, ancora oggi, la partecipazione della famiglia nel processo educativo sia un elemento essenziale nel sistema educativo di Reggio Emilia.

L'approccio pedagogico di Loris Malaguzzi è fortemente attento al legame tra educazione e relazioni sociali e si sviluppa approfondendo la conoscenza di numerosi autori (Pestalozzi, Dewey, Montessori, Freinet, Freire, Bonfenbrenner, ecc.) e diverse teorie pedagogiche, a cui il pedagogista guarda con occhio curioso, ma critico al tempo stesso, sostenendo di voler bere da tutte le fonti, ma senza essere imprigionato nelle idee di nessuno (Hoyuelos Planillo, 2004); egli stesso afferma: «La Montessori è come nostra madre ma, come accade a tutti i figli, dobbiamo renderci indipendenti da lei» (Rinaldi, 2009, p. 17).

La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi – come egli stesso amava definirla (Ivi, p. 156) – segue un approccio socio-costruttivista e vede il bambino come un soggetto competente, portatore di diritti, ricco di potenzialità e capace di costruire la propria conoscenza grazie all'incontro continuo con gli altri e con il mondo. La pratica reggiana è infatti fortemente impegnata nella costruzione di pratiche educative innovative volte alla costruzione di spazi nei quali possa svilupparsi interazione e interdipendenza – oltre che nella difesa dei diritti dell'infanzia – per rendere i bambini sempre più consapevoli della realtà in cui vivono, partecipanti attivi per la sua trasformazione e per la costruzione e l'evoluzione della comunità a cui appartengono.

⁶ <http://www.grupponidiinfanzia.it/> (Ultima consultazione 29/08/2018)

Tra i diritti dei bambini Malaguzzi evidenzia in particolar modo il diritto alla relazione positiva con i propri pari e con gli adulti, alla partecipazione attiva, alla costruzione della propria conoscenza e delle proprie esperienze e il diritto alla bellezza; fondamentali poi sono il diritto all'errore e quello a coltivare anche la relazione con se stessi, oltre che quella con gli altri. Diritti di ogni bambino e bambina, senza differenze di classe sociale, provenienza o cultura; al contrario, è proprio ai bambini provenienti da realtà sociali e familiari svantaggiate, bambini di salute precaria, o che parlano dialetto e non comprendono l'italiano che Malaguzzi riserva una particolare attenzione (Hoyuelos Planillo, 2004).

Quello di Loris Malaguzzi è un progetto pedagogico innovativo, poiché pur prendendo spunto da preziosi insegnamenti passati, si rende poi autonomo dalle teorie e dalle sperimentazioni altrui, con l'obiettivo non di escludere ciò che di positivo è già stato fatto, ma di arricchirlo, uscendo così fuori dalla logica che porta a ragionare in termini di "o una cosa o un'altra" per pensare invece nell'ottica di "una cosa più l'altra".

L'originalità dell'approccio pedagogico reggiano è ravvisabile nella *teoria dei cento linguaggi* che Malaguzzi elabora con il fine di comprendere con quali modalità nella prima infanzia si interpreta la realtà, con l'obiettivo di individuare e valorizzare i diversi modi attraverso i quali i bambini rappresentano e esprimono pensieri e idee, che non sono solo quelli verbali e che hanno la potenzialità di rompere barriere linguistiche e culturali, oltre che di abbattere gli stereotipi e i pregiudizi.

Sono questi i presupposti con cui, già a partire dagli anni '60, nelle scuole reggiane viene introdotto l'*atelier*, uno spazio innovativo, un laboratorio scolastico in cui sperimentare, un luogo in cui creare, dove i bambini possono dare vita a progetti che coinvolgono i numerosi e diversi linguaggi di cui sono dotati (verbali, non verbali, visivi, tattili, uditivi e le combinazioni da essi derivanti) incontrando inoltre quelli degli altri. L'*atelier* è un luogo in cui si attivano e si utilizzano il corpo, la mente, i pensieri e le emozioni, un luogo in cui punti di vista diversi e teorie interpretative della realtà si incontrano, dove la creatività di ognuno viene valorizzata in base alle diverse competenze che si hanno a disposizione, dando a tutti la possibilità di esprimersi. Nell'*atelier* si

impara così anche ad ascoltare, non solo il linguaggio verbale, ma anche quello non verbale, il quale chiama in causa le emozioni e permette di dire, talvolta, anche di più di ciò che si può esprimere con le parole.

L'*atelier* e le attività che al suo interno si progettano e realizzano, non sono distaccati dalla scuola e dal lavoro che si svolge in classe, così come l'*atelierista* – insegnante con competenze artistiche – non è una figura isolata dagli altri insegnanti, ma fa parte a tutti gli effetti dell'equipe educativa.

L'*atelier* è una metafora della scuola stessa, una scuola laboratorio in cui i prodotti realizzati possono divenire materiali per la costruzione dell'ambiente circostante e elementi di apertura alla comunità in cui la scuola si inserisce, perché quei prodotti raccontano le storie degli individui che quotidianamente la vivono; una scuola che è parte integrante della comunità in cui nasce e cresce (Edwards *et al.*, 1995).

L'attenzione all'ambiente educativo è uno degli elementi salienti della pratica pedagogica reggiana; l'ambiente infatti per Loris Malaguzzi rappresenta il “terzo educatore” (insieme alla famiglia e alle educatrici o/e agli educatori) e deve essere progettato in dialogo con l'architettura e le arti visive, perché possa favorire la nascita di spazi per la creatività, spazi che diventano essi stessi veri e propri progetti pedagogici (Rinaldi, 2009). L'ambiente stesso può infatti “educare”, nel senso più profondo del termine, ovvero “tirare fuori”, permettendo così ai bambini di conoscere le proprie potenzialità, di soddisfare le proprie curiosità, di esprimere se stessi attraverso la possibilità di “fare”, da soli e insieme agli altri, in un ambiente idoneo, sicuro e predisposto alla loro crescita serena; un ambiente che sia quindi in grado di favorire l'esplorazione, che sia fonte di ispirazione, che possa divenire un progetto da costruire insieme, ognuno con la propria identità in costante evoluzione e in relazione con quella degli altri. Un progetto partecipato e condiviso, uno spazio in grado di ricevere e trasmettere le tracce della vita che scorre al suo interno.

La pedagogia di Malaguzzi ha guidato l'esperienza reggiana ed è ancora oggi alla base di quell'approccio pedagogico conosciuto e imitato in tutto il mondo, anche se ancora poco diffuso in Italia. Attualmente la divulgazione dell'approccio reggiano è obiettivo di *Reggio Children, Centro Internazionale per la difesa e la*

promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine, società nata nel 1994 da un'idea di Loris Malaguzzi, il quale però non ha il tempo di vederla realizzata, poiché nel gennaio dello stesso anno, nella sua Reggio Emilia, muore improvvisamente.

Nel contesto attuale l'approccio pedagogico elaborato e sviluppato da Loris Malaguzzi ha ancora molti spunti da offrire alla scuola, dove oggi più che mai c'è bisogno di spazi innovativi e insegnamenti attivi che incoraggino la partecipazione e la nascita di relazioni positive attraverso un'interazione fatta di quanti più linguaggi possibili, affinché nessuno sia escluso dal proprio ambiente di crescita e di vita e tutti possano usufruire delle risorse che ogni bambino porta nel proprio percorso personale. Oggi, come ieri, è necessario che ognuno abbia possibilità di esprimere se stesso e "interconnettersi" con l'altro:

Noi stiamo lavorando in tempi difficili, così mutevoli, così cangianti, [...] al di là di ogni capacità previsionale poiché il futuro oggi è difficile da governarsi. Io credo che il problema dei bambini oggi sia [...] pensare all'interconnettere – che è il grande verbo del presente e del futuro – un verbo che dobbiamo essere capaci di capire fino in fondo e di declinare; tenendo conto che viviamo in un mondo che non è più a isole ma è un mondo fatto a rete... e in questa immagine c'è dentro la costruzione del pensiero del bambino e la nostra costruzione di pensiero [...] che appartiene a un grande arcipelago dove l'interferenza, l'interazione, l'interdipendenza sono le costanti, anche quando non le vediamo (Loris Malaguzzi, 1993)⁷.

1.4.2. Lo sviluppo della creatività in Bruno Munari

Un lavoro che indaga circa il valore educativo dell'arte non può non soffermarsi su un personaggio come Bruno Munari (Milano 1907 – Milano 1998), ad oggi considerato uno dei più grandi e geniali protagonisti del mondo dell'arte, del design e della grafica di tutto il '900.

È sin da bambino che Munari manifesta la sua passione verso l'attività creativa, come egli stesso racconta:

⁷ Reggio Children, Rechild: <http://www.reggiochildren.it/wp-content/uploads/2012/08/rechild07.pdf> (ultima consultazione 09/03/2018)

Si può dire che ero un po' come tutti i bambini, solo che avevo delle particolari curiosità. Per esempio, andavo con gli amici a dipingere... le prime cose che ho fatto sono delle pitture diciamo naturaliste, dove si vedevano i mulini dell'Adige. A Badia Polesine dove sono nato c'è il fiume, che è molto bello, e ci sono questi vecchi mulini che sono fatti di legno con il tetto di paglia, e hanno una grande ruota a pale che, spinta dall'acqua, si muove e tira su le alghe del fiume, fa tutto un gioco di colori e di luci, molto bello. E poi inventavo dei giochi, dei giocattoli per i miei amici. Cioè io li costruivo per me, e poi i miei amici li usavano anche loro o se li costruivano anche loro, con il mio aiuto.⁸

Ancora giovanissimo entra in contatto con il movimento futurista milanese e da qui inizia la sua attività da sperimentatore eclettico che gli dà la modo di dare sfogo alla sua inventiva, esplorando le forme e i colori degli oggetti e realizzando diverse opere, tra le quali si ricordano – tra le numerosissime altre – le *macchine inutili* del 1933 e i *libri illeggibili* del 1949.

È dagli anni '70 che inizia ad interessarsi particolarmente all'educazione dei bambini, dai quali è convinto che sia possibile ripartire per favorire lo sviluppo di una società migliore, poiché i bambini – a differenza degli adulti – non sono ancora imprigionati nelle celle degli stereotipi e dei pregiudizi.

All'educazione allora inizia a dedicare il suo tempo attraverso la creazione di materiali visivi e tattili utilizzati nei laboratori che egli stesso conduce nelle scuole (e non solo), con l'obiettivo principale di favorire la formazione di individui liberi e creativi, utilizzando un approccio che coinvolge tutti i sensi, senza nessun divieto o restrizione nel toccare, nel sentire, nell'agire.

Stimolare la creatività e stimolare la fantasia dei bambini significa sì lasciare che essi si esprimano liberamente, ma anche aiutarli a osservare il mondo e i suoi elementi attraverso tutti i diversi sguardi possibili, offrendogli stimoli in grado di favorire l'apprendimento e mostrando loro tecniche per mettere in atto la conoscenza acquisita.

⁸ Intervista di Alfredo Barberis: <http://www.munart.org/doc/bruno-munari-a-barberis-1978.pdf> (ultima consultazione 06/03/2018)

La rappresentazione visiva è il linguaggio espressivo che Munari utilizza maggiormente, poiché quello dell'immagine è un linguaggio per cui non esistono alfabeti, è un linguaggio universale a cui tutti possono accedere senza bisogno di traduzioni (Munari, 1980), attraverso il quale è possibile comunicare, osservare da diverse prospettive e scoprire così il mondo da diverse angolazioni. Proprio sulla capacità di assumere prospettive diverse Munari insiste molto, incitando tutti – soprattutto i bambini – a osservare da punti di vista diversi, a non restare statici dentro schemi predefiniti, ma a muoversi insieme al mondo – perché non è possibile vivere in modo statico all'interno di un mondo in movimento e in costante evoluzione – cercando di scoprire anche ciò che non è immediatamente visibile, ma che potrebbe essere portato alla luce, utilizzando la fantasia per riuscire a vedere che qualsiasi cosa può essere vista anche in altri modi:

Se osservate una comune forchetta, potete anche considerarla come una piccola mano con le sue dita, il palmo e l'avambraccio fino al gomito. Da quel momento potete prendere delle forchette morbide (quelle che costano meno) e con una pinza dare tutte le espressioni della mano a questo strumento [...] C'è anche una forchetta a pugno chiuso, per la dieta. (Munari, 1977, p. 64)

Non esiste nulla per Munari che non sia in grado di nascondere qualcosa ad uno sguardo e rivelare qualcosa di diverso ad un altro; qualsiasi cosa può essere vista in modi diversi.

Altro elemento interessante nel lavoro munariano si ritrova nella ricerca di relazioni apparentemente particolari, perché danno vita a connessioni – o addirittura a fusioni – tra situazioni, oggetti, luoghi ecc. considerati comunemente distanti o poco coerenti tra loro; un bambino capace di vedere e utilizzare più relazioni possibili sarà un bambino in grado di trovare anche molteplici soluzioni a diversi problemi (Munari, 1977).

Premesse queste volte a descrivere la duplice valenza del pensiero di Munari, che da un lato incoraggia l'individuo a conoscere e manifestare se stesso attraverso la messa in atto di ogni sua potenzialità e dall'altro lo esorta ad aprirsi alla realtà sociale di cui è parte.

Emerge così un Bruno Munari impegnato nel costruire una conoscenza del mondo attraverso le risorse e la creatività di ognuno, insieme agli altri; una co-costruzione di molteplici significati differenti, tramite l'interpretazione che scaturisce da prospettive diverse. Ecco come in Munari ritroviamo lo stesso concetto di *democrazia* già incontrato in Dewey, *democrazia* come partecipazione di tutti alla costruzione della società.

Da qui l'interesse dell'artista nei confronti di una società che, nel suo stesso interesse, dia valore all'educazione, un'educazione che non distacchi l'individuo dalla società, ma che con essa sappia creare dei collegamenti, stimolando l'utilizzo della creatività, la quale:

esige una intelligenza pronta ed elastica, una mente libera da preconcetti di alcun genere, pronta a imparare ciò che serve in ogni occasione e a modificare le proprie opinioni quando se ne presenta una più giusta. [...] Una persona creativa prende e dà continuamente cultura alla comunità, cresce con la comunità [...] La crescita culturale della comunità dipende da noi come individui, dipende da quello che diamo alla collettività. Noi siamo la collettività. La società del futuro è già tra noi, la possiamo vedere nei bambini. Da come crescono e si formano i bambini possiamo pensare a una società più o meno libera e creativa. Dobbiamo quindi liberare i bambini da tutti i condizionamenti e aiutarli a formarsi. Sviluppare ogni personalità perché questa possa aiutare la crescita collettiva. (Munari, 1977, pp. 121-122)

Bruno Munari riesce in questo modo a fondere nel suo lavoro appassionato lo sviluppo della creatività, l'attenzione all'educazione e l'interesse verso la società, incoraggiando gli individui a spostare lo sguardo, a guardare oltre ciò che appare a prima vista, a sperimentare prospettive diverse e a creare connessioni alternative a quelle individuabili con maggiore facilità.

Nell'intento di approfondire la conoscenza del pensiero di Bruno Munari la scrivente ha avuto l'opportunità di realizzare un'intervista con Rosi Robertazzi⁹,

⁹ Rosi Robertazzi è artista e didatta dell'arte, trainer di percorsi di sviluppo personale attraverso l'arte (narrazione, teatro, canto, poesia e yoga) e docente nella formazione di insegnanti e operatori. Lavora con persone dai 3 ai 90 anni, nelle scuole di ogni ordine e grado e collabora con diversi enti. Attualmente è attiva in Italia, in Norvegia e in India su progetti e tecniche per favorire

la quale ha raccontato del proprio incontro con Munari¹⁰ e con il suo pensiero, aprendo un'ulteriore porta sul *non-metodo* dell'artista,

perché in realtà non è un metodo, è più un pensiero filosofico, ma è suo personale ed è completamente aperto e libero [...] perché lui non ti diceva il laboratorio che dovevi fare, ma una volta scelto il tema, che anche quello è convenzionale... in realtà puoi non avere un tema e cominciare a sviluppare attraverso la sperimentazione qualcosa che poi emerge inevitabilmente; allora lì i suoi operatori, i suoi laboratoristi erano liberi e poi glielo presentavano... e lui diceva quali erano i punti di forza, quali erano i punti di debolezza... quali erano “secondo te?”, chiedeva... quali erano gli obiettivi e come lo volevi portare avanti. E come arrivare alle varie soluzioni, perché tu in uno stesso obiettivo ci puoi arrivare da tante strade diverse, quindi non ce ne è una... che è quello che richiede un metodo no? Il metodo ti chiede di fare degli step: fai questo, poi fai questo e arrivi a questo. In realtà non è così, è super aperto. La cosa che mi ha affascinato subito è che ognuno era libero di esprimere le proprie passioni [...] ognuno si poteva creare il suo “metodo”, o modalità, o come preferisci, partendo da un pensiero filosofico che lui esprimeva anche in maniera non imperativa. (Int. 16)

Anche Enrico Mussani, uno dei più stretti collaboratori di Munari, evidenzia la necessità di non rivolgersi al pensiero del proprio mentore come a un “metodo”:

Dopo anni di lavoro nei suoi laboratori mi sono accorto di non seguire nessun metodo, mi sono accorto che Bruno Munari non mi ha trasmesso nessun metodo: mi sono accorto che mi ha trasmesso *solo* il desiderio di “fare”; mi ha liberato dalle pastoie delle regole imposte da altri; mi ha consentito di superare stereotipi radicati sin dall'infanzia; mi ha trasmesso il desiderio di far conoscere ad altri il suo pensiero. (Mussani, 2007, p. 7)

la libera espressione dell'individuo. È cofondatrice dell'associazione *Thea salute, arte e natura*, <https://rosirobertazzi.com/> (ultima consultazione 06/06/2018).

¹⁰ Rosi Robertazzi ha partecipato direttamente, come allieva, ai *laboratori liberatori* condotti da Bruno Munari presso il museo Pecci di Prato.

Un pensiero, quello di Munari, indirizzato quindi a rendere gli individui liberi, di esprimersi, di creare, di sperimentare attraverso il “fare”, utilizzando le proprie intuizioni personali, modalità operativa che poi si traduce anche nel lavoro con i bambini, a cui «non chiedeva mai “Fallo così”, ma “Tu come lo faresti? Sei soddisfatto di quello che hai fatto? Pensi che lo puoi esprimere meglio?”» (Int. 16).

Quella che traspare è l'immagine di un uomo profondamente curioso e umile, desideroso di scoprire sempre qualcosa di nuovo aprendosi agli altri, vedendo infinite possibilità creative in ognuno:

Mi ha colpita soprattutto l'umiltà di questa persona così grande [...] Io credo che l'umiltà sia una qualità speciale. I grandi – uomini, donne, bambini, chiunque – cioè le grandi anime, sono umili. Sono pronte a lasciare spazio, ad ascoltare, a non mettere al centro il proprio ego. Credo che questa sia una qualità grande. E l'ho potuta osservare nei grandi. Ma la *sua* cosa grande secondo me è la creatività. La sua creatività, in tutti i campi, nel campo della grafica, nel campo del design, nel campo dei libri per bambini... nell'assoluta semplicità... Munari in giapponese significa “fare dal nulla”, gli sta perfetto secondo me! Quello, la sua creatività in ogni campo! Dove ha pensato di creare oggetti belli per tutti; e quindi di farli in serie, non perché valessero di meno, ma perché l'arte va condivisa! La bellezza va condivisa! Non è un appannaggio di pochi. Così come sviluppare la conoscenza, la curiosità nei bambini, deve essere a portata di tutti i bambini, cioè è una scelta chiara, politica! (Int. 16)

Bruno Munari è un uomo che si descrive autonomamente in tantissimi modi – «Quello nato a Milano nel 1907. Quello delle macchine inutili del 1930. Quello dei nuovi libri per bambini del 1945 [...]» (Mussani, 2007, p. 8) ecc. – ma che può essere definito in altrettanti modi, come artista e scrittore certo, ma anche come ricercatore inarrestabile:

R: Sicuramente mi ha insegnato a [...] lavorare sulla creatività, con questa particolare attenzione sul dare gli strumenti, [...] per potersi esprimere, per poter lavorare sul linguaggio divergente [...] attraverso la passione, attraverso l'ascolto, attraverso il fare creativo, il fare costruttivo, attraverso la relazione con

gli altri. [...] Lui prima di portare avanti qualsiasi laboratorio chiedeva “Si hai questa idea, ma chi lo ha fatto prima di te?”. Quindi, ricerca. Questa cosa è stata fatta prima di me? Da chi è stata fatta? Come è stata fatta? Continuare a ricercare... e dopo che hai visto tutte le varie possibilità, trovare la tua. [...] È importante capire qual è stato il tuo percorso, che non è necessariamente quello che sarà il mio, però io parto da una cosa che già esiste e quindi se voglio lavorare sul segno, allora mi vado a ricercare tutti quelli che hanno lavorato sul segno, sotto tutti gli aspetti, e poi elaboro qualcosa che per me ha un significato. E poi la cosa bella è che quando lo proponi, vedi cosa succede all’altro!

S: Esce fuori qualche altra cosa che ancora non era uscita...

R: Qualcosa che ancora tu non sapevi...

S: C’è l’originalità di ognuno, no?

R: Esatto. Ed è fantastico! (Int. 16)¹¹

Di Munari arriva così la profonda curiosità, una curiosità trasmessa poi agli altri, attraverso i suoi insegnamenti, attraverso le sue opere, ponendosi lui stesso – in primis – come eterno apprendente di qualcosa di nuovo, senza vedere mai una fine alle possibilità dell’arte, alle possibilità della creatività, senza smettere mai di giocare, «e questo è, non prendersi mai troppo sul serio, ma farlo in maniera molto seria» (Int. 16).

In definitiva il pensiero di Munari è tanto semplice quanto estremamente complesso da raccontare, motivo per cui si preferisce concludere questo paragrafo a lui dedicato con le parole di uno dei suoi più stretti allievi e collaboratori, poche parole che, leggendo anche tra le righe, possono dire molto su una personalità così eclettica:

Il pensiero di Bruno Munari è tanto semplice che è difficilissimo da spiegare, non si sa da dove cominciare e come non ritornare sempre sugli stessi concetti. In pratica ci si trova a complicare le cose. Chi desidera spiegare o comprendere il pensiero munariano come una sequenza ordinata e lineare di concetti, idee, azioni o nozioni, non ha la minima cognizione di cosa sia il pensiero di Bruno Munari e non riuscirà mai né a spiegarlo né a comprenderlo. Se fossi stato furbo

¹¹ In questo brano tratto dall’intervista a Rosi Robertazzi, **R.** indica l’intervistata, mentre **S.** si riferisce alla scrivente, anche intervistatrice.

avrei fatto un libro completamente bianco. Il titolo sarebbe bastato. (Mussani, 2007, p. 11)

1.4.3. L'esperienza didattica di Mario Lodi

Capita talvolta che ci siano personaggi straordinari, in grado di racchiudere nel proprio operato molti insegnamenti del passato – tra cui quelli appena descritti – fondendoli con l'originalità della propria esperienza. A parere della scrivente, è questo il caso di Mario Lodi.

Mario Lodi nasce nel 1922 a Piadena, in provincia di Cremona, dove consegue il diploma di maestro. Durante la guerra viene arrestato per motivi politici e nel 1945 inizia ad organizzare diverse attività: un giornale aperto a tutti, il teatro, mostre di artigianato locale e una scuola professionale gestita insieme a docenti volontari. Nel 1948 inizia a lavorare come maestro a Cremona, dove sin da subito si accorge delle potenzialità creative dei bambini e inizia a lavorare per aiutarli a svilupparle attraverso le attività svolte a scuola.

È in questo periodo che entra in contatto con il *Movimento di Cooperazione Educativa*, un'associazione pedagogico-culturale fra insegnanti, dirigenti scolastici, operatori e operatrici della scuola, educatori e educatrici, che ha le proprie radici nella pedagogia popolare di Célestin ed Elise Freinet e si propone di promuovere, organizzare, diffondere la cooperazione, l'innovazione e la sperimentazione educativa e didattica con bambini e adulti¹², con l'intento di attuare attraverso la scuola pubblica i principi della Costituzione della Repubblica.

La libertà di pensiero e di parola, la democrazia, la partecipazione alla cosa pubblica non erano cose da imparare leggendole sui libri, ma momenti da vivere dentro la scuola, ancora rigidamente trasmissiva. Ma come potevano cambiare le cose? Con questo obiettivo, verso gli anni '50, sorse spontaneamente un movimento di base formato da docenti di ogni ordine e grado [...] che ispirandosi alle tecniche elaborate dal pedagogista francese Celestin Freinet, introdusse nella scuola italiana l'idea del bambino protagonista che sviluppa le sue capacità, le mette a disposizione della classe-comunità, stampa un giornale

¹² Statuto del MCE http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/282/mod_resource/content/0/statutomce.pdf (ultima consultazione 08/03/2018)

su cui racconta la vita sua e dei compagni, continua il gioco prescolare della esplorazione occasionale nella ricerca organizzata, rappresenta il mondo che sta scoprendo: col disegno, il teatro, la musica ecc. (Lodi, 2014, p. X)

Inizia così ad affermarsi nella scuola italiana un approccio pedagogico innovativo e alternativo a quello tradizionale, considerato più passivo e nozionistico.

Nel 1956 Lodi inizia la sua esperienza di insegnamento nel suo paese natale: Vho di Piadena. È qui che realizza la maggior parte dei suoi libri, alcuni scritti insieme ai suoi alunni, altri nei quali racconta e documenta le proprie esperienze di maestro.

Durante l'estate del 1963 si reca a Barbiana per incontrare Don Lorenzo Milani, dopo aver scoperto che le sperimentazioni pedagogiche che entrambi stavano realizzando non erano poi così diverse; tra i due maestri inizia così un prezioso scambio che conduce all'avvio di una preziosa corrispondenza tra i loro allievi¹³. Si riporta di seguito parte della testimonianza rilasciata dallo stesso Mario Lodi a Sandro Lagomarsini:

Era l'agosto del 1963. Mentre stavo in villeggiatura in Toscana, l'amico giornalista Giorgio Pecorini mi propose di andare a far visita a un prete, don Lorenzo Milani. Non lo conoscevo. [...] Arrivato a Barbiana, il mio primo contatto è stato con i ragazzi. Stavano sotto il pergolato, studiando, scrivendo, facendo cose varie. C'era anche un gruppo a sguazzare in una piscina. Seppi che l'avevano costruita loro. Io vedevo dei ragazzi che si divertivano, ma per don Milani il nuoto era un apprendimento utile, che poteva "servire per la vita". [...] Provenivamo da due esperienze diverse. L'esperienza mia era collegata al Movimento di Cooperazione Educativa, nato quando l'Italia aveva "voltato pagina". Era passata dalla dittatura alla guerra poi alla pace e alla nuova vita democratica. Si trattava, a nostro giudizio, di introdurre anche nella scuola i principi della democrazia, di realizzare a partire dalla scuola la società dei pari, degli uguali. La scuola era ancorata al vecchio modello, il modello verticistico, trasmissivo, "televisivo" in anticipo: io preparo i programmi, tu devi assorbirli e basta. Non devi pensare, non devi creare: questo era il messaggio complessivo.

¹³ Biografia di Mario Lodi <http://www.casadelleartiedelgioco.it/mariolodi/biografia.php> (ultima consultazione 08/03/2018)

Noi volevamo cambiare quella scuola, per metterla al servizio della democrazia. Don Lorenzo invece era stato formato dalla Chiesa. L'esperienza l'aveva fatta dentro la Chiesa [...] Ma io lo trovai curiosissimo a riguardo della mia attività di maestro. Il motivo credo di averlo capito. Anche se i nostri percorsi erano stati diversi, tutti e due avevano lo stesso fine: creare un popolo libero, che sapesse ragionare, pensare, essere artefice del proprio futuro. Alla fine della giornata, don Milani volle che mi fermassi a dormire a Barbiana. Anche il secondo giorno fu pieno di domande. Don Lorenzo voleva sapere com'era la nostra scuola: quante ore lavoravamo, se facevamo scuola anche la domenica, se facevamo delle attività extra che non si facevano a Barbiana. Insomma, tantissime domande per sapere com'era l'Italia al di fuori dei confini di quella piccola parrocchia trasformata in scuola. Spiegai tutte le cose che facevamo nel Movimento di Cooperazione Educativa, seguendo l'esempio di Célestin Freinet. È stato Freinet a introdurre nella scuola il testo libero, il calcolo vivente, la corrispondenza, le attività artistiche, eccetera.

Alla fine dei due giorni, don Milani disse che doveva decidere se collaborare con noi oppure no. Era tentato dalla corrispondenza. Avrebbe voluto fare con i suoi ragazzi una prova dell'arte dello scrivere, come diceva lui, preparando una lettera nella quale trovassero posto i pensieri di tutti, dal più grande al più piccolo. Salutandoci disse: "Siamo in agosto. Se decideremo di tenere una corrispondenza con voi, vi arriverà una lettera tra il Primo e il Quattro novembre". [...] entro il tempo stabilito arrivò la lettera datata 2 novembre. Si trattava in realtà di due lettere, la sua, nella quale spiegava come aveva lavorato assieme ai bambini e la lettera dei ragazzi, che descrivevano la loro scuola e spiegavano perché la frequentavano. Questo modo di scrivere, di utilizzare i ragazzi con la freschezza del loro linguaggio infantile per dire cose importanti, era la prima prova di un metodo che avrebbe poi prodotto la *Lettera a una professoressa*. Ricordo che nello stanzone usato da don Milani per fare scuola, erano esposti gli articoli della Costituzione: lo notai perché io avevo fatto lo stesso nella mia aula. A Barbiana gli articoli più in evidenza erano l'articolo 11 e il 21. L'undici perché dice che "l'Italia ripudia la guerra". [...] C'era anche l'articolo 21, il quale dice che tutti (tutti quindi, non tutti tranne i bambini)

hanno diritto di esprimere il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo.¹⁴

La corrispondenza interscolastica è tra gli elementi di maggior rilievo nell'esperienza pedagogica di Mario Lodi, così come il *testo libero* – che si basa sulla libera espressione scritta, senza che ci sia una tema predefinito da seguire – il *calcolo vivente* – che utilizza gli esercizi matematici come strumenti per risolvere problemi concreti – e le attività espressive in cui crede fermamente come strumenti per favorire lo sviluppo della creatività ancora viva nei bambini e per aiutarli a manifestare la propria libertà di espressione in modi diversi. Proprio questa consapevolezza lo conduce a fondare a Drizzona *La Casa delle Arti e del Gioco*, un laboratorio in cui sperimentare ogni tipo di linguaggio di cui gli esseri umani sono portatori spesso inconsapevolmente. Nella stessa Drizzona morirà nel 2014 (Masala, 2007).

Il lavoro pedagogico di Mario Lodi inizia dai bambini, da quello che essi già sanno, da ciò che imparano ogni volta che si fermano a osservare ogni dettaglio del mondo, utilizzando tutti i sensi per esplorare l'ambiente sin dalla nascita.

In questo senso sono i bambini stessi a fornire la chiave per l'aiuto che il maestro può dare alla loro crescita: partire da ciò che i bambini già conoscono e scoprire in che modalità lo hanno appreso, così da poter fornire loro stimoli in grado di favorire le condizioni per dare vita a quel modo di apprendere.

La natura diviene così contesto e stimolo di apprendimento principale, terreno di partenza per riflettere su ciò che si vede e si sente, sul come lo si percepisce, in modi diversi per ognuno, realizzando esperienze didattiche che partano dall'ambiente in cui si svolge la vita di ogni essere vivente:

E lì, di fronte alla natura che si scatena, i bambini mi si presentano un'altra volta: chi ha paura del tuono che brontola sopra di noi, chi invece ride, chi indica le nuvole basse che sembrano sfiorare la bandierina del campanile, chi schiaccia

¹⁴ Testimonianza di Mario Lodi, raccolta da Sandro Lagomarsini il 18 aprile 2009, pubblicata su *Avvenire.it*: <https://www.avvenire.it/agora/pagine/il-maestro-odi-alla-scuola-di-barbiana> (ultima consultazione 27/03/2018)

il naso contro il vetro, incantato alla musica dell'acqua, il volto incorniciato in un'aureola di vapore alitato sulla fredda lastra. (Lodi, 2014, p. 28)

Come per John Dewey, anche per il maestro Lodi la scuola deve essere collegata alla vita e ai problemi della società; è nella scuola che si dovrebbe imparare il rispetto, sono i maestri che possono contribuire a vaccinare i bambini contro l'intolleranza e il razzismo; il 29 ottobre del 1964 Lodi si trova in classe con i suoi bambini, quando una di loro afferma di aver visto in chiesa tre uomini neri, accendendo così il dibattito con i suoi compagni sul perché di quel colore della pelle. Ecco cosa il maestro racconta di quella giornata:

[...] con parole che mi vengono dal cuore dico che noi viviamo in un mondo grande dove ci sono uomini che hanno la pelle diversa: chi ce l'ha bianca, chi gialla, chi scura, chi colore dell'oliva. Ma tutti sono uomini come noi e dobbiamo rispettarli. (I bambini) Mi guardano come per dire: ma che strane cose dice costui? [...] Vorrebbero giocare con i bambini neri. Mi passa un lampo, dentro: fin quando durerà questo candore? (Lodi, 2014, p. 55)

Ogni giornata nella scuola di Mario Lodi contiene un insegnamento, non solo per i bambini e per le bambine, ma soprattutto per il maestro stesso, che insieme a loro sperimenta, impara e scopre se stesso come persona e come educatore.

I bambini hanno un modo di apprendere diverso da quello che spesso la scuola propone, ovvero quello della separazione (un esempio è la netta separazione tra le materie scolastiche), poiché essi apprendono in modo globale, sperimentando continuamente e direttamente molteplici fenomeni, pure non conoscendone la definizione scientifica o non sapendoli ascrivere a nessun ambito specifico. I bambini per propria natura sono in grado di guardare la realtà da diversi punti di vista e di raccontarla attraverso linguaggi differenti che scoprono proprio esplorando e osservando ciò che accade intorno; per questo motivo anche l'ambiente riveste una particolare importanza:

L'ambiente classe si modifica radicalmente sotto questa spinta al mutamento di pensiero: lo spazio diventa flessibile, la cattedra perde il suo primato e la sua

centralità per tramutarsi in un semplice piano d'appoggio contro una delle pareti; i banchi e le sedie si spostano, si raggruppano, a seconda del tipo di attività da fare; compare l'angolo della falegnameria, la libreria con i volumi d'arte, arriva il "Ciclostile" e il materiale per la stampa, si costruisce la baracca dei burattini ed il teatro delle ombre, c'è il Giradischi con i dischi in vinile. (Bertoletti, 2016, p. 36)

L'esperienza didattica di Mario Lodi è ancora oggi profondamente attuale e innovativa; il momento storico in cui ci troviamo ha bisogno di una scuola che sappia contrastare quei meccanismi che rischiano di condurre alla rovina della società, promuovendo invece una filosofia educativa che faccia leva sulla cooperazione e sulla non-violenza; una scuola fatta di maestri in costante impegno per costruire una scuola democratica, così come accadde in passato, quando Mario Lodi scriveva quello che sarebbe stato il racconto più importante della sua esperienza pedagogica, *Il Paese sbagliato*. Così recita parte della lettera scritta da Lodi ai nuovi giovani maestri nel 1995:

Dal tempo del *Paese Sbagliato* a oggi molto è cambiato. C'è stata la diffusione capillare della Tv, proliferata in modo selvaggio senza un codice etico. E c'è stata la crisi di un sistema politico degenerato. A livello internazionale sono caduti muri e miti, con le relative ripercussioni politiche. Eppure io noto analogie fra il momento del dopoguerra e quello di oggi. Come allora, anche oggi c'è bisogno di ricostruire moralmente una società, recuperando i valori abbandonati. La scuola non può estraniarsi da questo processo. [...] A scuola i bambini possono imparare a vivere ogni giorno da cittadini liberi e responsabili. Alla filosofia del consumismo e dell'arrivismo noi possiamo contrapporre la collaborazione, la cooperazione, la solidarietà, la non violenza. (Lodi, 2014, p. XIX)

Le analogie di cui parla il maestro Lodi sono ben visibili ancora oggi e oggi più che mai è indispensabile intervenire in questa direzione attraverso le enormi opportunità che solo un'esperienza realmente educativa (Dewey, 2014) è in grado di offrire.

1.5. Per una scuola interculturale

1.5.1. L'educazione interculturale.

La storia è fondamentale per comprendere e gestire il presente e lo studio delle esperienze passate può fornire spunti preziosi per lavorare nella scuola odierna, specialmente lì dove esistono approcci pedagogici ancora scarsamente conosciuti e utilizzati nel panorama italiano. Non c'è, naturalmente, la pretesa di adattare completamente questi approcci alle problematiche del nostro tempo, poiché il mondo è in continua evoluzione e quindi mai uguale a se stesso, ma c'è la speranza di riportarli alla luce, riscoprirli, rielaborarli e utilizzarli come strumenti utili a gestire e rinnovare l'attuale scuola italiana.

Parliamo oggi di una scuola multiculturale, dove persone appartenenti a contesti sociali e culturali diversi convivono quotidianamente; una scuola che però non sempre è interculturale, poiché l'interazione – aspetto evidenziato dallo stesso prefisso “inter” (Allemann, Ghionda, 2009, p. 135) – tra universi differenti talvolta non è facilmente ravvisabile o presente. Non sempre è semplice avviare quei processi di dialogo e contaminazione che partendo dalla scuola, riescano a raggiungere la vita nella società di appartenenza.

I dati relativi all'anno scolastico 2016-2017 registrano la presenza di 826.000 alunni di origine straniera nella scuola italiana, ovvero il 9,4% del totale degli iscritti, di cui il 61% nati in Italia (MIUR, 2018).

Si tratta di un dato particolarmente significativo, poiché indica come la presenza di allievi di origine straniera nella scuola italiana rappresenti ormai un dato strutturale, che impone al sistema scolastico il compito di predisporre percorsi educativi che si sviluppino seguendo un approccio interculturale, il quale «possa favorire negli allievi soprattutto competenze sociali, come l'attitudine all'incontro, all'accoglienza e al dialogo.» (Fiorucci, Catarci, 2015, p. 82).

L'analisi della regolarità nel percorso scolastico degli studenti – considerato un importante indicatore di integrazione – evidenzia il permanere di distanze tra studenti di origine italiana e studenti di origine straniera; si tratta di distanze che aumentano con il crescere dell'età, ma che sono già presenti nella scuola primaria,

dove il ritardo si attesta all'1,8% per gli studenti italiani e al 13,2% per quelli di origine straniera (MIUR, 2017)¹⁵.

Il quadro descritto pone dunque la scuola davanti la necessità di elaborare percorsi educativi che siano in grado di rispondere alle esigenze di ogni singolo allievo, fornendo a ognuno le stesse opportunità, al fine di «garantire a tutti il successo formativo che la Costituzione assegna come mandato alla scuola pubblica» (Tarozzi, 2015, p. 212). Seppure la Costituzione è stata promulgata nel lontano 1948 e la scuola attuale è indubbiamente molto diversa da quella di allora, ancora oggi il suo fine principale rimane la formazione di individui liberi e responsabili che abbiano a cuore la pace e siano in grado non solo di accettare, ma di valorizzare la diversità, vedendola come risorsa, specialmente nel contesto odierno che più che mai è espressione di innumerevoli differenze tra gli individui. In Italia alcune indicazioni preziose – ancora scarsamente attuate – sono state fornite da alcuni documenti istituzionali, tra cui *La via italiana per l'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, prodotto dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 2007.

Il suddetto documento si pone l'obiettivo di individuare un modello italiano per far fronte a numerose sfide che – in questo epoca estremamente complessa – la scuola italiana dovrebbe affrontare indipendentemente dalla presenza di alunni di origine straniera, per educare le nuove generazioni al rispetto nei confronti di qualsiasi tipo di diversità:

L'obiettivo di individuare un modello italiano deriva dall'esigenza di:

- evidenziare le specificità delle condizioni, scelte e azioni che hanno caratterizzato l'esperienza italiana;
- individuare i punti di forza che devono diventare *sistema*;
- individuare le debolezze da affrontare con nuove pratiche e risorse;
- dare visibilità a nuovi obiettivi e progettualità. (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p. 5)

¹⁵ http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf (ultima consultazione 15/03/2018)

Tali presupposti forniscono l'occasione per indagare circa le esperienze che si sono realizzate in passato e quelle che si realizzano attualmente nella scuola italiana, sia per riportare alla luce quelle di ieri e fare tesoro degli spunti preziosi che possono offrire, sia per analizzare e raccontare quelle di oggi, così che possano uscire dall'occasionalità che le caratterizza e diventare invece *sistema*.

È nel 1973 che in Italia si registra il primo saldo migratorio positivo e negli anni '80 l'approccio educativo interculturale fa il suo ingresso nel sistema scolastico italiano «per offrire risposte educative al rapido mutamento multiculturale della società» (Fiorucci, Catarci, 2015, p. 62).

Nel corso degli anni le scuole italiane hanno così iniziato a sperimentare molteplici approcci e strategie per realizzare percorsi educativi e didattici in prospettiva interculturale, seppure con una certa asistematicità e con un discreto grado di confusione, poiché gli studenti di origine straniera sono estremamente eterogenei (neo-arrivati, seconde generazioni, provenienze differenti ecc. ecc.), così come sono differenti le esigenze di ogni allievo. Sono state quindi attuate diverse iniziative, come l'istituzione di corsi di italiano come L2, l'inserimento di integrazioni nelle attività curricolari, la costruzione di percorsi didattici laboratoriali, l'introduzione di sportelli informativi e di protocolli di accoglienza per alunni stranieri, la realizzazione di proposte volte alla valorizzazione della lingua e della cultura d'origine, l'istituzione di percorsi formativi per insegnanti ecc.

È necessaria in questo senso una riflessione circa l'essenza di quella che viene chiamata "educazione interculturale", la cui nascita, seppure si ricollega ai fenomeni migratori, è ad oggi un approccio pedagogico trasversale e innovativo rivolto a tutti gli allievi, non solo a quelli di origine straniera, così come afferma Massimiliano Fiorucci:

Si è venuta a definire, pertanto, la proposta di un'educazione interculturale che si configura come la risposta in termini di prassi formativa alle sfide poste dal mondo delle interdipendenze; essa è un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone

di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri, sia il nuovo mondo delle interdipendenze.

L'educazione interculturale non ha, quindi, un compito facile né di breve periodo, perché implica un riesame degli attuali saperi insegnati nella scuola e perché l'educazione interculturale non è una nuova disciplina che si aggiunge alle altre, ma un punto di vista, un'ottica diversa con cui guardare ai saperi attualmente insegnati. (Catarci, Fiorucci, 2015, p. 24)

Si tratta quindi di realizzare interventi educativi che siano in grado di valorizzare tutte le diversità presenti nella scuola multiculturale, di fornire a tutti le stesse opportunità di espressione e di partecipazione, di rendere tutti ugualmente coinvolti nel progetto di costruzione e cambiamento della realtà in cui si è inseriti. In questo senso, come evidenziato da Agostino Portera, l'approccio educativo interculturale è da considerare *rivoluzionario*:

Tale cambiamento di paradigma pedagogico è da definire rivoluzionario nella misura in cui ha permesso di superare le strategie educative a carattere compensatorio, dove l'emigrazione, lo sviluppo e la vita in contesto multiculturale erano intesi solamente come rischio di disagio o malattia. [...] Per la prima volta nella storia della pedagogia l'alunno straniero è considerato in termini di *risorsa* e si riconosce ufficialmente l'opportunità di arricchimento e di crescita personale che può scaturire dalla presenza di soggetti culturalmente ed etnicamente differenti. (Portera, 2017, p. 302)

In questi anni, nella scuola italiana, gli insegnanti hanno così sperimentato diverse modalità per indirizzare la didattica in prospettiva interculturale, seguendo indicazioni offerte dalle teorie pedagogiche o anche affidandosi alla propria iniziativa e creatività. Graziella Favaro ha suddiviso nei seguenti filoni alcune delle esperienze realizzate in questo senso (Catarci, Fiorucci, 2015):

- la *didattica dell'accoglienza*, da attuare nella fase iniziale del percorso di inserimento degli allievi stranieri, attraverso la predisposizione di un protocollo che contiene interventi e strategie utili;
- la *didattica per la promozione e il confronto delle culture*, con la quale si predispongono percorsi didattici volti alla conoscenza delle differenti appartenenze culturali;
- la *didattica per il decentramento dei punti di vista*, che comporta la scelta di alcune tematiche da affrontare secondo diverse prospettive, per mostrare l'esistenza di punti di vista differenti e avviare un processo di riflessione in questa direzione;
- la *didattica per la prevenzione degli stereotipi e dei pregiudizi*, riguarda soprattutto la messa in discussione di alcuni contenuti disciplinari;
- la *didattica per il cambiamento delle discipline e dei curricoli scolastici*, che ha lo scopo di rivedere i contenuti insegnati a scuola e inserirne di nuovi;
- la *didattica dell'italiano come lingua seconda*, per rispondere alle esigenze di allievi di origine straniera che si trovano alle prese con l'apprendimento della lingua italiana (Ivi).

Un modo efficace per promuovere lo scambio, il dialogo e per costruire relazioni positive a scuola è la *didattica dei personaggi ponte*, ideata da Vinicio Ongini. Partendo dal significato e dal valore della parola "ponte" – che significa *facilitare* – e che contrasta quella di "muro" – che significa invece *ostacolare* – Ongini elabora la sua proposta:

I ponti sono stati costruiti fin dall'antichità con i materiali più diversi: sassi, pietre, vegetali, legno, corde. Poi ferro, acciaio e vetro e, come accade con i ponti moderni, combinando materiali diversi e complementari. Ma questi materiali, alcuni almeno, sono anche gli stessi che si usano nella scuola dell'infanzia (perché chiamarli "materiali poveri" se servono a costruire ponti?) e l'arte della combinazione dei materiali è competenza didattica degli insegnanti. Dunque come si possono costruire "ponti" a scuola, con quali materiali, con quali combinazioni? I ponti che propongo di utilizzare sono figure, storie,

personaggi che sono comuni a bambini e ragazzi di provenienze e culture diverse. Personaggi che sono condivisi, che sono “in comune”, materiali interculturali, elementi di unione. (Ongini, 2017, pp. 234-235)

Ecco che alcuni materiali tattili universali – come i sassi ad esempio – combinati tra loro in modi diversi, utilizzando la fantasia e l’istinto creativo, diventano elementi utili alla costruzione di ponti. Non solo i materiali, ma anche le immagini, i colori, le fiabe e tanti altri elementi, possono divenire mezzi per fare educazione interculturale, nel corso dell’intera giornata scolastica, durante tutto il percorso che inizia da bambini, quando si fa il primo ingresso a scuola e prosegue da adulti lungo quel ponte che la collega alla società.

Le strategie di accoglienza attuate e le pratiche didattiche utilizzate nel corso degli anni dalle diverse scuole, offrono l’occasione per avviare momenti di confronto che siano in grado di costruire risposte operative efficaci e adatte a molteplici situazioni, tenendo sempre presente che nel complesso universo delle relazioni umane, una situazione non può mai essere identica ad un’altra, perché sono in primis proprio gli individui che si incontrano a non esserlo mai, la diversità è elemento costitutivo dell’identità e sono l’evoluzione e l’innovazione stesse a richiedere un’unione e una contaminazione tra elementi diversi¹⁶; in questo senso è necessario che anche gli spazi fisici in cui i processi formativi si realizzano – come le classi scolastiche – siano resi flessibili e aperti al cambiamento e alla diversità (Fiorucci, Catarci, 2015), attuando differenti metodologie didattiche attive che diano modo di sviluppare nel contesto scolastico dinamiche di partecipazione e socializzazione, traendo spunto dalle numerose esperienze presenti, ma anche da quelle passate.

In particolare, imparare a leggere criticamente le esperienze del passato aiuta a comprendere la complessità della società contemporanea favorendo

¹⁶ Si veda a questo proposito il testo R. Linton (1973), *Cento per cento Americano*, in *Lo studio dell’uomo*, Bologna, Il Mulino pp.359-60 consultabile al link http://www.creifos.org/materialididattici/Linton_100percentoamericano.pdf (consultato in data 12/01/2018)

conseguentemente una comprensione di chi siamo e chi sono gli altri (Gundara, 2015, p. 38).

La scuola odierna è caratterizzata da «forme di eterogeneità complesse» (Zoletto, 2017, p. 155) che non sono solo le differenze culturali, motivo per cui è necessario evidenziare la differenza insita nelle esperienze e nei percorsi personali di ognuno:

i figli e le figlie nati in Italia da genitori migranti [...] non possono essere visti come semplici rappresentanti di presunte culture d'origine in quanto attraversano – come i loro coetanei figli di genitori italiani, e come ognuno di noi – una pluralità di esperienze culturali a partire da altrettanto diversi percorsi biografici. (Ivi, p. 159)

È possibile quindi partire proprio dal racconto delle proprie storie biografiche e origini personali e dalla scoperta di quelle degli altri, dalle storie di diverse comunità culturali e di luoghi vicini o lontani, vissuti, raccontati o immaginati, con lo scopo di ridurre le distanze e valorizzare la diversità, vedendola come risorsa e opportunità, promuovendo nella scuola la realizzazione di percorsi educativi che si orientino in prospettiva interculturale.

Di seguito si riporta il testo integrale dell'*Appello per l'educazione interculturale in Italia del Gruppo di Pedagogia Interculturale della SIPED*:

1. L'educazione interculturale è, in primo luogo, un approccio aperto a tutte le differenze (di origine, genere, classe sociale, orientamento sessuale, politico, linguistico, culturale e religioso) che mira a valorizzare le diversità dentro l'orizzonte della prospettiva democratica definita dai valori e dai principi della Costituzione della Repubblica italiana.
2. L'educazione interculturale non è un particolare tipo di educazione speciale per stranieri, né da attuare solo in presenza di stranieri ma è rivolta a tutti e, al contrario, lavora affinché nessuna persona umana sia esclusa e/o debba sentirsi straniera.

3. L'educazione interculturale si fonda sull'idea che ogni persona, indipendentemente dalle proprie origini, condizioni, orientamenti, valori, costituisca un patrimonio unico e irripetibile per l'umanità.
4. L'educazione interculturale consente a ciascuno, da un lato, di non essere "ingabbiato" dalle proprie origini etniche o culturali e, dall'altro, di non dover negare riferimenti, differenze, componenti della propria identità per essere accettato e accolto e per esercitare pienamente i propri diritti.
5. L'educazione interculturale si basa su una concezione dinamica dell'identità e della cultura al fine di evitare sia la chiusura degli individui in una prigione culturale, sia gli stereotipi e la folklorizzazione.
6. L'educazione interculturale vuole garantire ad ogni persona la possibilità di svilupparsi liberamente e di esercitare i propri diritti di cittadinanza.
7. L'educazione interculturale rappresenta l'occasione per interrogarsi criticamente su se stessi e per ripensare le proprie relazioni con gli altri.
8. L'educazione interculturale richiede un impegno costante che ha luogo nella scuola e nella società a tutti i livelli nel quadro di processi di *lifelong learning* dei soggetti e delle comunità.
9. L'educazione interculturale è né naturale né scontata e, al contrario, rappresenta un progetto educativo intenzionale ed un processo che deve essere consapevolmente portato avanti giorno dopo giorno e che richiede attenzione e competenza da parte di tutti i protagonisti dell'incontro.
10. L'educazione interculturale si iscrive nel solco della grande tradizione della pedagogia democratica italiana ed ha tra i suoi principali obiettivi la giustizia sociale e l'uguaglianza delle opportunità indipendentemente dalle storie e dalle origini di ognuno. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi e impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare, con gli strumenti della pedagogia, i conflitti che ne possono derivare. (Fiorucci *et al.*, 2017, pp. 617-618)

1.5.2. Le competenze interculturali degli insegnanti

L'educazione interculturale nel corso del tempo è divenuta dunque un approccio per rinnovare l'intero curriculum scolastico, ponendo così inevitabilmente i professionisti del lavoro educativo di fronte a ulteriori sfide e richiedendo loro di

acquisire nuove competenze specifiche atte a progettare percorsi didattici e ad individuare strumenti che siano in grado di promuovere il dialogo e il confronto «per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita di classe.» (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p. 8).

Si tratta di un'esigenza che chiama in causa l'intero processo educativo, poiché l'educazione interculturale – come già detto – non è una materia scolastica da aggiungere al curriculum e attuare nelle situazioni di emergenza, ma un approccio trasversale, un modo innovativo di fare scuola; un compito, dunque, certamente non semplice in quanto riguarda le conoscenze culturali (filosofiche, storiche, pedagogiche, antropologiche, linguistiche ecc.), le competenze metodologiche (gestione della classe, individualizzazione dell'insegnamento ecc.) e le competenze istituzionali (lavoro di equipe, relazioni con le famiglie ecc.) (C.N.P.I., 1992)¹⁷.

La formazione iniziale – seppure indispensabile – non è sufficiente per rispondere alle esigenze degli insegnanti, che richiedono un sostegno per quanto riguarda in primo luogo il proprio «saper fare didattico che si alimenta di riflessioni teoriche ma si matura articolandosi e svolgendosi a diretto contatto con i problemi» (Fiorucci, 2011, p. 61); un sapere didattico, quindi, da apprendere e attuare durante e attraverso l'esperienza sul campo, a contatto con le situazioni che man mano si presentano, una formazione in itinere che si nutra di indicazioni operative e azioni pratiche durante tutto il percorso.

La scuola di oggi è investita da rapidi cambiamenti che non solo richiedono l'acquisizione di nuove conoscenze – che non possono essere apprese unicamente attraverso corsi di aggiornamento – ma, ancora di più, impone lo sviluppo di nuove competenze necessarie a rapportarsi con la diversità in modo positivo e costruttivo, mettendo così in atto i saperi appresi e non limitandosi a trasmetterli.

Se possedere competenze interculturali è oggi divenuto indispensabile per chiunque, ancora di più lo è per gli insegnanti, i quali si trovano a guidare la vita

¹⁷ C.N.P.I. (1992), Pronuncia del 23 aprile 1992 su "L'educazione interculturale nella scuola". http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm122_92.html (ultima consultazione 19/03/2018)

all'interno del complesso ambiente scolastico, abitato da una popolazione più che mai eterogenea, dove sono molteplici e differenti le esigenze di ognuno; se la scuola – per dirla con Dewey – deve essere collegata alla vita, ecco che diviene fondamentale sostenere gli alunni nello sviluppo di quelle competenze così importanti per relazionarsi agli altri e per destreggiarsi nella società odierna, competenze che non possono essere insegnate o trasmesse se non acquisite precedentemente. In altre parole, gli insegnanti sono chiamati ad apprendere e sperimentare attraverso e su se stessi ciò che hanno il compito di trasmettere ai loro allievi.

È necessario allora soffermarsi su quelle che sono definite “competenze interculturali”, per comprendere cosa si intende con questa espressione. Il concetto di “competenza” è indubbiamente complesso: etimologicamente deriva dal latino *competere* (mirare a un obiettivo comune, andare insieme) (Portera, 2013) e racchiude in sé abilità, conoscenze e attitudini che permettono all'individuo di sapersi muovere in modo efficace all'interno di determinati contesti; si tratta dunque di un sapere agito (Reggio, Santerini, 2014) a cui il termine “interculturale” aggiunge ulteriori elementi di complessità, chiamando in causa il rapporto con la diversità, nelle sue molteplici accezioni (Portera, Dusi, 2016).

Nel lavoro svolto da un gruppo di esperti del Consiglio d'Europa la competenza interculturale è definita come segue:

Intercultural competence is therefore a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action which enables one, either singly or together with others, to:

- understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations from oneself;
- respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people;
- establish positive and constructive relationships with such people;
- understand oneself and one's own multiple cultural affiliations through encounters with cultural “difference”. (Barrett *et al.*, 2014, pp. 16-17)

Si tratta dunque di comprendere, oltre il concetto di competenza, una serie di concetti correlati, che sono quelli di identità, di cultura e di incontro interculturale, necessari a capire e rispettare la differenza, come caratteristica insita nell'identità di ognuno, al fine di costruire e promuovere lo sviluppo di relazioni positive.

Poiché agli insegnanti è richiesto di esercitare continuamente il proprio *sapere*, *saper fare* e *saper essere* in contesti e situazioni diverse, spesso imprevedibili e complesse, una delle caratteristiche delle competenze da sviluppare in ambito interculturale è sicuramente la dinamicità, la quale «impone l'assunzione di strategie di cura continuativa delle conoscenze, delle abilità e degli atteggiamenti» (Reggio, Santerini, 2014, p. 26). Si tratta infatti di doversi destreggiare all'interno di un ambiente estremamente complesso, fatto di allievi diversi tra loro e con esigenze differenti, fatto di relazioni, fatto di conflitti, che non sono solo quelli interpersonali, ma anche quelli intrapersonali; è un ambiente che richiede di sapersi rapportare con il gruppo (quello classe), ma tenendo in conto, al tempo stesso, le necessità di ogni singolo individuo, necessità che non sempre emergono esplicitamente, ma talvolta restano tacite e hanno bisogno di essere tirate fuori, attraverso la conoscenza teorica e quella metodologica.

Con l'espressione "competenze interculturali" si fa quindi riferimento non unicamente a competenze disciplinari o abilità cognitive, ma a competenze atte a gestire la sfera emotiva, relazionale e comunicativa (Portera, 2013), dove con l'espressione "comunicativa" non si parla solamente di abilità di natura linguistica, ma si intende la capacità di sapersi esprimere e raccontare, quella di sapersi mettere in ascolto degli altri, oltre che quella di saper connettere, costruire ponti tra tutti i soggetti che partecipano al processo educativo e tra tutti i contesti in cui quel processo si svolge. L'insegnante diviene quindi un mediatore, un tramite prezioso tra mondi apparentemente distanti, un facilitatore di relazioni e comunicazioni positive, un professionista le cui competenze sono indispensabili

per favorire negli allievi quell'apertura al dialogo e al confronto tra universi culturali diversi raccomandata anche dai documenti istituzionali.¹⁸

¹⁸ Nel testo del Ministero della Pubblica Istruzione, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, si legge: «La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe.»

Capitolo 2. L'arte educativa a scuola.

*“Tutti gli usi della parola a tutti”
mi sembra un buon motto, dal bel
suono democratico. Non perché
tutti siano artisti, ma perché
nessuno sia schiavo. (Rodari, 1973,
p. 6)*

2.1. L'educazione attraverso l'arte

Alla luce di quanto detto fin ora, risulta evidente l'imprescindibilità di progettare e realizzare nella scuola percorsi educativi che guardino l'individuo attraverso una prospettiva olistica, ovvero considerando tutti e tre gli aspetti che caratterizzano l'essere umano: cognitivo, emotivo e corporeo. Si tratta di aspetti che risultano collegati, ma che spesso, nei programmi scolastici, vengono trattati ancora come fossero separati. Non si può negare che l'aspetto cognitivo è quello che continua ad essere in qualche modo privilegiato, a discapito degli altri.

Nella cultura occidentale è ancora evidente quella separazione tra mente e corpo – rintracciabile nel dualismo cartesiano – che fa della prima uno strumento di conoscenza e di comprensione della realtà, riducendo invece il secondo ad un oggetto scollegato dai processi emotivi e cognitivi; dal secolo scorso però è in atto un cambiamento importante che sempre di più sta modificando la visione della natura umana, la quale assume una connotazione sempre più “olistica” (Mignosi, 2015).

Già nel 1943 Herbert Read, nella sua opera *Educare con l'arte*, metteva in luce l'esigenza di uscire da un concetto di istruzione legato unicamente al pensiero logico, incapace a suo avviso di educare gli individui all'attività immaginativa e di favorire lo sviluppo e l'utilizzo dei sensi, attraverso i quali si fa esperienza della realtà organica di cui si è parte. Ciò che Read sostiene è infatti che l'istruzione concepita e organizzata in tal modo, distacchi i concetti dalle sensazioni e la logica dalla vita, divenendo ostacolo a quell'unità della coscienza, ovvero di ragione e sensazione, «che è la sola sorgente dell'armonia sociale e della felicità individuale» (Read, 1980, p. 93).

La proposta dell'autore non è semplicemente quella di inserire l'arte nei programmi educativi, ma di programmare l'attività educativa utilizzando l'arte come base per costruire esperienze integrali che siano in contatto con la realtà e in grado di fondere l'aspetto logico con quello sensoriale:

Si vuole che l'arte, in senso lato, possa essere la base fondamentale dell'educazione. Nessun'altra disciplina, infatti, è capace di dare al bambino, non solo una coscienza in cui immagine e concetto, sensazione e pensiero siano collegati e unificati, ma anche una conoscenza istintiva delle leggi dell'universo e un atteggiamento o un comportamento in armonia con la natura. (Ivi, p. 94)

L'arte, quindi, per educare; una proposta ancora sorprendentemente attuale e innovativa, soprattutto nella società odierna, in cui la scuola appare spesso disorientata di fronte ad allievi poco motivati e insegnanti che con molta fatica tentano di richiamarne l'attenzione e suscitare l'entusiasmo.

Proporre interventi attivi che utilizzano i linguaggi espressivi dell'arte consente di lavorare sulle emozioni, dando loro una forma (Gheri, 2015) e quindi esternalarle e avere in un certo senso la possibilità di poterle "toccare", di stabilire un contatto diretto, visivo, sensoriale. In questo senso l'arte offre l'occasione per lavorare sui vissuti emotivi, accrescendo così il benessere degli individui e di favorire l'apprendimento, grazie al coinvolgimento che suscita:

Arts education offers opportunities for several levels of emotional wellbeing. It is a strong tool for integrative, domain-general learning. It balances the activity of the mind and the body in schools. This is, in the traditional view, a source of happiness and emotional well-being. [...] Creativity is typical of arts education. True creativity and diversity in learning processes stimulate deep-level learning because high involvement and concentration are required to achieve it. [...] The combination of diverse approaches, creative stimuli, the personal and reflective character of the arts and deep-level learning leads to identity development--the conscious or unconscious—experience of one's own identity in bloom is an important and powerful tool to help achieve emotional well-being. (Ollieuz T., 2011, p. 55)

I linguaggi espressivi oltre a favorire la realizzazione di esperienze coinvolgenti e educative, consentono anche di rappresentare quelle stesse esperienze vissute, attraverso l'utilizzo di linguaggi differenti, promuovendo così processi di riflessione, consapevolezza e conoscenza, in modo stimolante e immediato:

L'esperienza estetica è in grado di suscitare un coinvolgimento immediato proprio perché riesce a far convergere in tempo reale nella medesima attività dimensioni diverse, sensoriali, cognitive e sociali e incoraggia il loro rilancio come capacità interpretative che gli alunni possono utilizzare per comprendere e trasformare la loro vita quotidiana. (Dovigo *et al.*, 2015, p. 24)

Si tratta inoltre di un processo che svolgendosi a scuola ha il vantaggio di non mettere in risalto unicamente i vissuti interiori individuali, ma quelli di tutti coloro che del processo stesso fanno parte, avendo in questo modo la possibilità di conoscere e comprendere anche le emozioni degli altri, connettendosi così con percezioni e sensazioni differenti.

Educare con l'arte significa dunque utilizzare strumenti in grado di coinvolgere tutti gli aspetti che caratterizzano gli esseri umani, i quali del resto pensano attraverso tutto il corpo e di questo si servono sin da bambini per conoscere il mondo e esplorare la realtà. I primi contatti con gli altri si realizzano attraverso il corpo e così si stabiliscono le prime relazioni. Dal momento che la conoscenza non può realizzarsi senza connessione tra il pensiero logico e lo sviluppo sensoriale, diviene indispensabile che nei contesti formativi si sviluppino attività in grado di stimolare processi riflessivi che richiedano l'utilizzo di tutti i sensi per favorire una crescita armonica degli individui.

Esistono oggi numerose ricerche e diverse esperienze a testimonianza del ruolo determinante che i linguaggi espressivi (teatro, musica, danza, arti figurative ecc.) assumono nello sviluppo dell'individuo, nell'apprendimento e nei processi di socializzazione, specialmente in contesti multiculturali, dove spesso si dimostrano in grado di favorire l'incontro e il confronto tra persone che fanno riferimento a diversi universi di significato, partendo dalla conoscenza intrapersonale, dalla scoperta della dinamicità della propria identità, in relazione con gli altri e con il contesto in cui ci si trova.

L'importanza dei linguaggi espressivi nel contesto scolastico odierno è evidenziata anche da *Le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* prodotte dal MIUR, in cui si legge quanto segue:

[...] La familiarità con i linguaggi artistici, di tutte le arti, che sono universali, permette di sviluppare relazioni interculturali basate sulla comunicazione, la conoscenza e il confronto tra culture diverse. (MIUR, 2012, p. 60)

Tale consapevolezza sembra però non ancora completamente diffusa, in quanto generalmente nelle scuole i laboratori espressivi occupano un ruolo secondario rispetto alle altre discipline, rimanendo perlopiù relegati nell'orario extra scolastico, non garantendo così a tutti i bambini di usufruire delle stesse opportunità formative.

Riprendendo la *scuola laboratorio* di John Dewey o l'*atelier* di Loris Malaguzzi, ma più in generale l'idea pedagogica e l'imprescindibilità del “fare” per crescere, per apprendere, per stare nel mondo insieme agli altri, un “fare” che sia trasversale a tutta la programmazione didattica, non è più concepibile che ciò accada.

Alla base di questa mancanza c'è probabilmente – oltre una concezione dell'arte come «qualcosa che si fa con il corpo, non con la mente» (Dovigo *et al.*, 2015, p. 213) – una scarsa consapevolezza di ciò che si intende con l'espressione “educare attraverso l'arte” o “arte educativa”, che ha in sé una dimensione pedagogica ben lontana e estremamente diversa da quella rappresentata dall'educazione artistica, in quanto con la prima si fa riferimento al processo educativo che l'utilizzo dell'arte avvia e realizza (un esempio sono i processi di cooperazione e socializzazione), mentre la seconda riguarda l'apprendimento e l'utilizzo delle tecniche e dei linguaggi finalizzati alla realizzazione di un prodotto o di un'esecuzione artistica (ad esempio una coreografia di danza) (Audino, 2016; Dallari, 2008); l'idea non è quindi quella di apprendere l'arte, ma quella di apprendere attraverso l'arte, non solo scoprendo nuove modalità di utilizzare i linguaggi espressivi, ma anche di crearne di nuovi.

Apprendere attraverso l'arte stimola modalità di pensiero diverse da quelle trasmesse da metodi di insegnamento frontali: un pensiero flessibile, intuitivo, che

nasce dall'utilizzo dei sensi. Le arti appartengono alla storia di ogni tempo e hanno contribuito alla costruzione di quell'universo di significati alla base della mentalità e dei valori di riferimento (Zagatti, 2004).

Si tratta quindi di realizzare percorsi che sappiano favorire negli individui lo sviluppo di un pensiero che sia flessibile e creativo, affinché possano approcciarsi alla realtà con quante più risorse possibili e affrontare le sfide poste dal mondo odierno.

I linguaggi dell'arte a scuola, poiché consentono di realizzare esperienze attive in modo originale e creativo, divengono risorse educative da utilizzare in diverse situazioni, incrementando le occasioni in cui allievi provenienti da diversi contesti sociali e culturali possano giungere insieme a ideare qualcosa di innovativo, frutto dell'incontro tra la singolarità e l'esperienza di ognuno. In questo senso i bambini hanno modo di sperimentare la creatività che nasce dall'incontro di sguardi, idee e competenze differenti, vedendo in questo modo la diversità come una risorsa e non come un ostacolo al raggiungimento di obiettivi condivisi.

L'idea che questi processi possano evolversi spontaneamente attraverso la pratica non è però realistica, in quanto tali esperienze per divenire educative hanno bisogno di seguire dei percorsi continuativi e strutturati, seppur mantenendo sempre un elevato grado di flessibilità; non basta infatti mettere a disposizione degli allievi materiali diversi e lasciare che l'utilizzo sia completamente istintivo, ma è necessario stimolarli e aiutarli a comprendere *come* utilizzare determinati materiali e strumenti (tornando in questo senso al *come* munariano); si tratta quindi di ideare un percorso che parta dalle finalità educative che si vogliono raggiungere, tenendo in considerazione le persone a cui ci si rivolge – con i loro interessi, le diverse necessità, provenienze ecc. – e il contesto in cui si opera, osservando attentamente come il processo si evolve e rimanendo dinamici e disponibili al cambiamento, lì dove il processo lo richiede.

Inoltre, l'arte intesa come esperienza educativa ha in sé una forte valenza interattiva, in quanto non nasce esclusivamente dall'interiorità dell'individuo, ma si nutre dello scambio con gli altri e degli stimoli sensoriali che giungono dall'esterno, stimoli che poi possono essere rielaborati attraverso la propria

creatività, sperimentando così come l'invenzione possa nascere dall'incontro con ciò che è diverso da quanto già si conosce (Dovigo *et al.*, 2015).

Anche Marco Dallari¹⁹ spiega come l'arte possa divenire un pretesto per avviare un processo educativo in grado di permeare tutta la didattica, stimolando la capacità di vedere nell'arte uno strumento di comprensione della realtà, poiché del resto «l'arte e la scienza sono parimenti mezzi per comprendere» (Goodman, 1984, p. 108). Il sovraccarico di stimoli a cui i bambini sono esposti in questo periodo storico rende loro difficile districare la matassa e interpretare il mondo in modo corretto; i linguaggi dell'arte offrono materiali e metodologie di osservazione in grado di aiutarli a riflettere e comprendere la realtà, oltrepassando così anche la tendenza a soffermarsi sugli stereotipi e i pregiudizi e offrendo inoltre l'occasione per l'educazione di quel mondo emozionale che fa parte di ognuno e che entra in ogni aspetto della crescita, ma che viene scarsamente preso in considerazione nei percorsi formativi. Il fine principale è quindi quello di abituare i bambini – attraverso gli stimoli offerti dall'arte – a leggere il mondo con occhi che siano più creativi, critici e aperti alla novità, all'imprevisto, alla sorpresa, alla diversità.

La pratica artistica, poiché è sempre in divenire, si pone come uno strumento trasformativo, attraverso il quale è possibile promuovere la mediazione interculturale e l'apertura alle differenze (Burnard *et al.*, 2016).

Parlare di “pedagogia interculturale dell'arte” (Dovigo *et al.*, 2015, p. 25) e di “arti interculturali” (Burnard *et al.*, 2016) nelle pratiche educative può avere molti significati, motivo per cui non è semplice definire l'essenza della pratica artistica interculturale, ma è necessario ragionare su cosa questa pratica può fare e su cosa può produrre: «A focus on intercultural arts practice entails thinking not only about what arts practice *is* but also what it *does*, or what it produces» (Burnard *et al.*, 2016, p. 4).

Nell'epoca odierna è indispensabile sviluppare un pensiero che sia flessibile e delle menti che siano disponibili a vedere ciò che non si conosce con curiosità e non con timore, riconoscendo il valore della differenza; è necessario imparare a

¹⁹ Marco Dallari, *L'arte per i bambini*, <http://reteinnova.org/wp-content/uploads/2016/01/Dallari-Larte-per-i-bambini.pdf> (ultima consultazione 29/05/2018)

sostenere la convivenza tra molteplici punti di vista, in modo da riuscire a vedere la realtà come pluralità di rappresentazioni e di cui esistono diverse interpretazioni, che non necessariamente devono entrare in conflitto tra loro, ma al contrario possono convivere e contaminarsi reciprocamente, producendo la nascita di nuove idee.

Essere parte della società, contribuire alla sua evoluzione, richiede la capacità di sapersi esprimere e di costruire relazioni positive con gli altri, capacità che trovano nell'arte uno strumento privilegiato per il proprio sviluppo.

Consolidare e incrementare una modalità di educazione che utilizzi i linguaggi espressivi propri delle discipline artistiche diventa allora un intervento mirato allo sviluppo di una molteplicità di modi di pensare, esprimersi, agire e costruire la realtà.

2.2. Il contributo della neuropedagogia a sostegno dell'arte educativa

La necessità di svolgere esperienze formative che coinvolgano i sensi è sostenuta oggi anche dalle neuroscienze, in particolar modo dalla neuropedagogia, ovvero l'incontro tra le neuroscienze e l'insegnamento (Oliverio, 2015).

Quando si parla di neuroscienze si fa riferimento a un approccio interdisciplinare che si occupa dello studio scientifico del cervello e, più in generale, del sistema nervoso (Mastandrea, 2015).

Alberto Oliverio nel suo volume *Neuropedagogia* spiega come lo sviluppo del cervello dipenda in larga misura dalle esperienze che si compiono e evidenzia dunque l'importanza di stimolarne varie aree creando diverse forme di connessione, proprio attraverso percorsi esperienziali che possono realizzarsi a scuola.

Le neuroscienze hanno dimostrato come gli stimoli che il cervello riceve contribuiscano a modificarne la struttura, da qui l'importanza delle esperienze vissute dagli individui per la formazione del cervello:

Sorridere, parlare, rispondere in modo appropriato al pianto di un bambino piccolo, confortarlo, aiutarlo a raggiungere un oggetto o a camminare, raccontargli una semplice storia, rinforzare con l'approvazione le sue condotte e

disincentivare quelle meno appropriate, favorire le attività ludiche, sono i mattoni di base di una pedagogia strettamente intrecciata con la maturazione della mente e del cervello infantile, una “neuropedagogia”. (Oliverio, 2015, p. 10)

Le esperienze possono quindi esercitare effetti positivi, ma anche negativi sullo sviluppo del cervello; in particolare è l’assenza di esperienze che può ridurre lo sviluppo di alcune aree.

Oliverio spiega che al centro della neuropedagogia si trova infatti il concetto di plasticità neuronale (Ibidem), ovvero il fatto che il cervello dell’essere umano può produrre continuamente neuroni e connessioni che sono influenzate dalle esperienze compiute e dagli stimoli ricevuti.

Già Maria Montessori nella sua opera *La mente del bambino* aveva spiegato in che modo determinate esperienze fossero in grado di influenzare lo sviluppo del cervello, favorendo la costruzione della conoscenza attraverso la scoperta, facendo leva su quella che Lev Vygotskij chiama “zona di sviluppo prossimale”, ovvero «la distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale, che può essere raggiunto con l’aiuto di altre persone» (Ivi p. 12).

Per la Montessori il fare è strettamente collegato al pensiero, del quale diviene la manifestazione esterna:

Lo studio dello sviluppo psichico del bambino è intimamente connesso con lo studio del movimento della mano. [...] Possiamo esprimerci in questo modo: l’intelligenza del bambino raggiunge un certo livello, senza far uso della mano; con l’attività manuale egli raggiunge un livello più alto, ed il bimbo che si è servito delle proprie mani ha un carattere più forte. Così anche lo sviluppo del carattere, che sembrerebbe un fatto tipicamente psichico, rimane rudimentale se il bambino non ha la possibilità di esercitarsi sull’ambiente [...]. La mia esperienza mi ha dimostrato che se, per condizioni particolari di ambiente, il bambino non può far uso della mano, il suo carattere rimane ad un livello molto basso, resta incapace di ubbidienza, di iniziativa, pigro e triste; mentre il bambino che ha potuto lavorare con le proprie mani rivela uno sviluppo spiccato e forza di carattere. (Montessori, 1987, p. 152)

Le attuali conoscenze permettono di affermare che i diversi stimoli che giungono alla corteccia cerebrale sono in grado di renderla più o meno efficiente e che la struttura dei circuiti cerebrali non dipende soltanto da un programma genetico, ma anche dalle esperienze realizzate (sin dalla prima infanzia), le quali consentono all'essere umano di sviluppare la propria individualità:

Certo, un aspetto fondamentale è la componente genetica, le informazioni contenute nel DNA che rendono ognuno di noi pressoché unico. Ma l'idea che ognuno di noi ha di se stesso non è, e giustamente, prettamente biologica, è legata a un senso di unicità, al modo in cui guardiamo al mondo, alle esperienze che abbiamo fatto, ai ricordi della nostra vita, all'immagine che ci rinvia lo specchio. Considerato dal punto di vista del biologo, anzi dello psicobiologo, l'io dipende da una serie di tappe dello sviluppo, passi in cui si intrecciano predisposizioni genetiche e fattori ambientali. (Oliverio, 2015, p. 21)

Quanto detto fin ora apre nuovamente molteplici riflessioni circa l'importanza delle esperienze vissute a scuola per la formazione dell'individuo, il cui cervello si sviluppa in modo che varia in base a numerosi fattori.

Si riportano di seguito alcune parole di Alberto Oliverio in occasione del dialogo coordinato da Ermanno Detti, realizzato durante il convegno dal titolo *Neuroscienze, pedagogia, creatività* svoltosi a Roma il 16 ottobre del 2015:

Il nostro cervello non è fatto con gli stampini, è molto variabile. Se avessimo di fronte a noi 10 cervelli vedremmo, già a occhio nudo, che sono tutti diversi. C'è poi l'ambiente che può indurre delle modifiche, anche di tipo macroscopico. [...] In un mondo come il nostro, in cui ci sono stimoli, bisogna cercare di fare chiarezza e scegliere gli stimoli giusti al momento giusto. (Proteo Fare Sapere *et al.*, 2016, p. 30)²⁰

²⁰ Proteo Fare Sapere, Edizioni Conoscenza, FLC, *Le vie della conoscenza sono infinite. Neuroscienze, pedagogia, creatività - Apprendere. Dal grembo materno al cammino nel mondo. Confronto a tre voci* in «Articolo 33», vol. VIII, n. 3-4, marzo-aprile 2016: <http://www.proteofaresapere.it/cms/resource/1027/atti-convegno-neuroscienze-16ott15.pdf> (ultima consultazione 04/05/2018)

Tra i fattori che intervengono nello sviluppo del cervello e nella formazione dell'individuo, rivestono particolare importanza quelli appartenenti al contesto in cui le esperienze si realizzano. Quando si fa riferimento al contesto scolastico è evidente che uno dei fattori che riveste maggiore importanza è indubbiamente la presenza di altri individui e il conseguente instaurarsi di diverse relazioni interpersonali.

La qualità delle relazioni che si vengono ad instaurare dipende in modo significativo da quella che è stata definita da Daniel Goleman "intelligenza emotiva", una capacità indispensabile per gestire le proprie emozioni, conoscere se stessi, comprendere gli altri e di conseguenza avere maggiori possibilità di instaurare relazioni positive (Goleman, 2016) e salvaguardare se stessi da «quelli che la società definisce comportamenti "asociali" o "antisociali"» (Oliverio, 2015, p. 91).

Le emozioni giocano dunque un ruolo determinante nello sviluppo di relazioni positive, soprattutto in un ambiente come quello scolastico, in cui la cooperazione diviene indispensabile la anche per la crescita individuale oltre che per la vita sociale.

Scrive Goleman:

Oggi è proprio la neuroscienza che sostiene la necessità di prendere molto seriamente le emozioni. Le nuove scoperte scientifiche sono incoraggianti. Ci assicurano che se cercheremo di aumentare l'autoconsapevolezza, di controllare più efficacemente i nostri sentimenti negativi, di conservare il nostro ottimismo, di essere perseveranti nonostante le frustrazioni, di aumentare la nostra capacità di essere empatici e di curarci degli altri, di cooperare e di stabilire legami sociali - in altre parole, se presteremo attenzione in modo più sistematico all'intelligenza emotiva - potremo sperare in un futuro più sereno. (Goleman, 2016, p. 7)

Nel contesto scolastico assumono allora particolare rilievo quei percorsi educativi in grado di realizzare esperienze che chiamino in causa le emozioni individuali e collettive, esperienze che siano continuative affinché il cervello possa accoglierle

«come percorsi consolidati, come abitudini neurali a cui ricorrere in momenti di costrizione, di frustrazione e di sofferenza» (Ivi, p. 424).

Utilizzare i linguaggi espressivi nei percorsi realizzati a scuola permette ai bambini di sperimentare l'incontro con le proprie emozioni e con quelle degli altri, attraverso esperienze sensoriali di varia natura (tattili, motorie e visive ecc.) di cui inoltre il cervello ha bisogno affinché possano svilupparsi alcune aree superiori, come quella del linguaggio e quella del pensiero complesso (Oliverio, 2015, p. 101).

In particolare, le esperienze visive hanno un valore enormemente significativo; scrive Oliverio:

Un bambino ha un'incredibile capacità di registrare informazioni visive sotto forma di immagini grazie alla massiccia memoria "iconica" di cui è dotato il suo cervello mentre altrettanto non si verifica per l'informazione uditiva. Rappresentare la realtà tramite immagini significa memorizzare in modo più efficace e, di conseguenza, imparare meglio di quanto non avvenga a mezzo della trasmissione orale o della lettura, cioè attraverso codici "semantici", basati sul significato. È stato calcolato che le esperienze visive sono 3-4 volte più efficaci di quelle uditive e che quelle audiovisive sono a loro volta 2 volte più efficaci di quelle visive, il che indica che un metodo di apprendimento che passi prevalentemente attraverso il codice orale (parola scritta o parlata) è di gran lunga inferiore a un metodo di tipo audiovisivo. (Ivi, p. 54)

Anche dal punto di vista delle neuroscienze è quindi evidente come un approccio educativo basato sull'esperienza e sull'utilizzo di strumenti che siano in grado di stimolare i sensi è nettamente più efficace di un metodo basato prevalentemente sulla trasmissione orale di nozioni e contenuti.

I linguaggi espressivi rispondono alle modalità cognitive infantili – caratterizzate da una dominanza sensoriale e motoria – e favoriscono lo sviluppo di forme di linguaggio più complesse, atte a facilitare l'espressione personale e la relazione interpersonale (Zagatti, 2004).

Alcune esperienze che i bambini compiono sin dai 2 anni di età – da quando inizia la fase del gioco simbolico – sono indispensabili per apprendere le regole del

gruppo e di conseguenza quelle della società; in questo senso un esempio emblematico è indubbiamente quello dell'attività teatrale – di cui si parlerà in modo approfondito in seguito – che gioca un ruolo decisivo nello sviluppo dell'empatia, in quanto consente di scoprire se stessi e di imparare a mettersi nei panni degli altri.

Quanto detto evidenzia il ruolo decisivo che i linguaggi dell'arte giocano sullo sviluppo della mente e dell'intelligenza emotiva, favorendo l'educazione dei sensi e divenendo così validi strumenti da inserire nei percorsi educativi per la formazione di individui aperti, creativi e rispettosi nei confronti degli altri.

2.3. La declinazione educativa dell'arte attraverso alcuni linguaggi espressivi:

Questa trattazione non ha certo la pretesa di essere esaustiva, in quanto se non è possibile, o quantomeno semplice, definire cosa sia arte e cosa non lo sia, ancor meno lo è raccontare le innumerevoli esperienze educative realizzate utilizzando i linguaggi espressivi nel corso della storia.

I linguaggi dell'arte inoltre hanno una connotazione interdisciplinare, in quanto – come vedremo meglio successivamente – si trovano spesso a lavorare insieme, convergendo in un medesimo percorso e contribuendo simultaneamente alla creazione di un progetto. La danza e la musica, ad esempio, quasi sempre coesistono in una stessa scena e il teatro, non di rado, le contiene entrambe. Esiste poi un genere di danza chiamato “teatrodanza”, un fenomeno complesso della coreografia che si è affermato in Germania intorno al 1970 ad opera di diversi personaggi, tra cui Pina Bausch, una delle coreografe più note in tutto il mondo; il teatrodanza indica una diramazione nell'ambito della danza moderna, dalla quale però si differenzia in quanto include elementi recitativi, come l'utilizzo del gesto teatrale e della parola (Schlicher, 1989).

Allo stesso modo troviamo frequentemente accostamenti importanti tra musica e arti figurative, come nel caso dell'opera di Paul Klee e Vassily Kandinskij; i titoli delle opere di Klee, ad esempio, spesso si ispirano al linguaggio musicale, oltre che a quello del teatro, come nel caso dell'opera *Bianco polifonicamente incorniciato* del 1930. Anche Kandinskij, per le sue tele, si serve di termini

utilizzati nel linguaggio musicale, come “improvvisazione” o “composizione”, giungendo ad accostare i colori ai suoni prodotti dagli strumenti musicali; nella sua opera *Dello spirituale nell'arte* l'artista descrive la sua pittura come fosse un brano musicale che suscita emozioni negli spettatori (Kandinskij, 1989).

L'interdisciplinarietà dei linguaggi espressivi offre notevoli vantaggi in ambito educativo, in quanto permette di presentare agli allievi diverse modalità di espressione, fornendo loro l'occasione di sperimentarle e scoprire quella più congeniale al proprio essere.

I linguaggi dell'arte divengono così strumenti particolarmente validi per progettare e realizzare esperienze che siano formative per tutti.

In questa sede ci si soffermerà però prevalentemente sul linguaggio della danza e su quello del teatro per la forte valenza educativa attribuita a entrambe queste forme di linguaggi artistici, oltre che per il lavoro che entrambe consentono di svolgere sulle potenzialità espressive del corpo, il quale spesso si rivela fondamentale per la comunicazione interculturale. Il lavoro sul corpo contribuisce infatti ad accrescere la consapevolezza di sé (Tranquini, 2015, p. 121) – già nei primi decenni del '900 si era fatta strada l'ipotesi che con la danza fosse possibile educare l'interiorità²¹ (Zagatti, 2004, p. 32) – favorendo inoltre la scoperta delle diverse possibilità di comunicare attraverso un linguaggio non verbale (Tranquini, 2015, p. 120).

2.3.1. La danza educativa

La danza è da sempre uno dei principali esempi di comunicazione non verbale, che sin dall'antichità ha permesso agli individui di relazionarsi con l'ambiente e con gli altri attraverso l'espressività del corpo.

Le sue origini sono rintracciabili già nel periodo preistorico, in cui veniva utilizzata in occasione di diversi rituali. È possibile affermare che gli uomini primitivi hanno iniziato a muoversi ancora prima di sapere parlare (Sachs, 2000).

Curt Sachs ha definito la danza «madre delle arti» in quanto «in essa creatore e creazione, opera ed artista fanno tutt'uno» (Ivi, p. 21). Il movimento del corpo si

²¹ Tale convinzione nasceva dall'idea che il movimento nascesse dall'interiorità e ne fosse la più diretta espressione, motivo per cui l'educazione del movimento sarebbe potuta rivelarsi una possibilità per educare l'interiorità (Zagatti, 2004, p. 32).

libera infatti nello spazio per esprimere l'interiorità di chi la pratica, trasmettendo un messaggio, raccontando una storia o esternando uno stato d'animo, che può poi essere colto, interiorizzato o rielaborato da chi si trova ad osservare; ciò che avviene in questo caso è un vero e proprio dialogo tra il danzatore e lo spettatore, un dialogo che si sviluppa in base alle emozioni provate, trasmesse e suscitate e in base ai vissuti emotivi delle figure coinvolte nella scena.

Nonostante la sua lunga storia e l'importante ruolo da sempre esercitato – in diversi modi – nella società, alla fine del XIX secolo la danza non era ancora considerata né un'attività dalle potenzialità educative, né tantomeno un'arte allo stesso livello di quelle letterarie, visive e musicali. La seconda rivoluzione industriale aveva però condotto gli uomini a convivere con le macchine, meccanizzando la vita intera e alienandoli sempre di più; da qui l'aspirazione di utilizzare la danza come un mezzo per l'espressione dei valori della società (Garaudy, 1999).

È così che all'inizio del XX secolo, la necessità di uscire da un universo di regole e schemi definiti che in qualche modo inibivano le emozioni e impedivano l'espressione delle proprie sensazioni, conduce a ripensare la danza, leggendo e riscoprendo i movimenti del corpo come qualcosa che nasce dall'interiorità. Ha così origine la danza moderna (Search, 1985).

Alla danza moderna si dà particolare attenzione in questa sede, perché essa dà l'avvio alle riflessioni sulle potenzialità pedagogiche di questa forma di espressione, partendo dall'idea che sia possibile utilizzarla per educare l'interiorità (Casini Ropa, 1990).

È questo il periodo storico e il contesto in cui emergono personaggi come Rudolph Von Laban e Isadora Duncan, a cui si dedica spazio in questa trattazione per il loro sguardo innovativo nei confronti della danza, che conduce a studiarla e analizzarla anche in base alla sua valenza educativa.

Rudolph Laban (Bratislava, 1879 – Weybridge, 1958) emerge in Europa come danzatore, ricercatore e coreografo della danza; fortemente influenzato dalla pedagogia attiva, in particolar modo dal concetto di *learning by doing* di John Dewey, il danzatore è convinto che tramite il movimento libero e spontaneo

l'individuo possa sviluppare la propria espressività e l'interesse nei confronti degli altri, poiché l'incontro tra uomini liberi può dare luogo a una coralità.

Laban è inoltre il creatore della *danza libera*, una forma di espressione innovativa che nasce dal ritmo interiore ai corpi dei danzatori; non si tratta di una danza priva di consapevolezza, ma di una modalità di esternare sia stati d'animo momentanei, sia tratti costanti delle personalità. L'obiettivo è quello di esprimere le emozioni. I danzatori si esercitano all'aria aperta, a piedi nudi e indossando abiti leggeri.

Il danzatore ungherese è convinto che ogni individuo possa imparare a comunicare attraverso il movimento del proprio corpo, perché ogni aspetto vitale è movimento: l'attività del cervello, il respiro e il battito del cuore (Laban, 1999).

La metodologia di questo artista rimane un punto di riferimento per lo sviluppo di approcci pedagogici o terapeutici basati sulla danza.

Isadora Duncan (San Francisco, 1877 – Nizza, 1927), danzatrice celebre in tutto il mondo, fece dell'educazione attraverso la danza lo scopo della propria vita, un'educazione in primis rivolta alla libertà di essere e di esprimersi.

Secondo la Duncan, l'io può definirsi ed esprimersi solo all'interno del contesto in cui si evolve, quindi in costante collegamento con la società, l'epoca storica e la natura. La sua danza diviene una lotta costante contro le oppressioni e uno strumento di espressione e di unione con gli altri.

La sua passione per l'insegnamento si sviluppa sin da bambina e la accompagna per tutta la vita; lei stessa racconta che quando aveva solo 5 anni, riunì tutte le bambine del quartiere in cui viveva per insegnare loro ad esprimere il movimento delle onde dell'oceano attraverso le braccia (Duncan, 1980).

Isadora Duncan è una figura emblematica anche per quanto riguarda la difesa del corpo delle donne, in quanto ha il merito di aver danzato un corpo femminile libero da secoli di costrizioni, riscoprendo il movimento come mezzo per la liberazione fisica e sociale (Pontremoli, 2002).

Il mondo della danza è sempre stato mutevole e soggetto a diverse sollecitazioni. Nel corso del tempo questa forma espressiva si è evoluta, passando da azione motoria spontanea a forma d'arte cosciente e arrivando ad essere studiata anche in base alla sua valenza educativa. La danza infatti può concorrere alla formazione dell'individuo ponendo l'accento non solo sulle funzioni percettive e motrici – in

stretto rapporto con le funzioni mentali – ma anche sul piano relazionale (Le Boulch, 1979).

La danza educativa è caratterizzata da un approccio esplorativo del movimento, che viene utilizzato come mezzo di comunicazione con gli altri; gli allievi imparano a conoscere il proprio corpo e a scoprire il legame esistente tra movimento ed emozione, che può modificarsi in base alle sensazioni vissute, allo spazio circostante, alla musica e alle persone con cui si condivide lo spazio.

In un contesto educativo la danza può divenire un approccio didattico attivo, che stimola la creatività spesso soffocata da un'educazione incentrata sulla trasmissione frontale di nozioni e contenuti teorici.

I metodi educativi innovativi partono dal presupposto che sia più importante formare, rispetto ad informare, sviluppando delle teste ben fatte, piuttosto che delle teste ben piene (Morin, 2000). Lo scopo principale dell'educazione rimane quello di fornire le competenze necessarie per vivere nella società, per esprimersi, per comprendere la realtà e imparare a convivere in armonia, producendo idee innovative grazie allo sviluppo della creatività.

Inoltre in una società in cui l'educazione del corpo è stata a lungo separata da quella dell'interiorità, la danza diviene un potente antidoto contro questo dualismo, vedendo nel corpo un'esteriorizzazione dell'individuo stesso (Garaudy, 1999).

Il processo artistico diviene così un collegamento tra il pensare e il fare, permettendo alla persona di esprimersi con un linguaggio fatto di movimenti del corpo che vengono utilizzati al posto delle parole allo scopo di comunicare.

Un percorso educativo che si serve della danza offre agli allievi la possibilità di imparare attraverso il fare, un fare che nasce dall'esperienza di movimento, di creare, esplorando i movimenti e inventandone di originali, di osservare, imparando sia attraverso gli altri che da se stessi, divenendo contemporaneamente interpreti e creatori (Zagatti, 2004).

Nella danza educativa l'apprendimento avviene attraverso l'esplorazione di quelli che sono considerati i principali elementi della danza: il corpo e i suoi movimenti, lo spazio, la dinamica, la relazione e la musica.

Il corpo è l'elemento essenziale per danzare; non è tanto importante l'atto motorio, quanto il sentire il proprio corpo e avere coscienza del movimento prodotto, utilizzando a questi fine vari metodi, tra cui quello di associarlo all'immobilità, che va in primo luogo percepita e poi confrontata con la differente sensazione provata quando ci si muove. Le azioni di movimento possono coinvolgere tutto il corpo oppure possono riguardare solo singole parti; le combinazioni generate da queste varianti costituiscono importanti spunti creativi e l'inizio di un apprendimento che dipende dall'esperienza personale di conoscenza di sé tramite il proprio corpo.

La conoscenza dello schema corporeo – intuizione d'insieme del proprio corpo in posizione statica o in movimento, in relazione sia alle diverse parti tra loro, sia allo spazio circostante – è fondamentale, poiché uno schema corporeo incerto dà luogo a una serie di lacune per quanto riguarda la relazione tra l'individuo e il mondo, traducendosi su diversi piani, tra cui quello della percezione, causando problemi riguardanti la strutturazione spazio-temporale, quello della motricità, provocando goffaggine e scarsa coordinazione, quello delle relazioni interpersonali, originando insicurezza e di conseguenza incapacità di rapportarsi con gli altri (Le Boulch, 1979).

Il secondo elemento a cui si fa riferimento è lo spazio, la cui conoscenza è collegata all'acquisizione della percezione corporea. Per danzare è infatti necessario percepire il proprio corpo in relazione allo spazio in cui si muove, che è di due tipi: spazio personale e spazio generale. Il primo riguarda la zona in cui il soggetto è inserito, quella più vicina a lui, che il corpo riesce a raggiungere tramite alcune azioni motorie. Il secondo è invece lo scenario nel quale il corpo può spostarsi e orientarsi. Per acquistare la capacità di muoversi nello spazio generale il soggetto deve sviluppare la consapevolezza della direzione verso la quale il corpo si sta muovendo.

Quando si parla del “come” del movimento, si fa riferimento invece alla dinamica, intesa come una particolare qualità del movimento stesso, scaturita da una certa combinazione dei movimenti che nel loro insieme rivelano sensazioni, impulsi e motivazioni interiori.

La danza diviene in grado di comunicare una serie di informazioni riguardanti stati d'animo, emozioni, personalità, cambiando le componenti principali della dinamica (peso, flusso, tempo) in base a cosa si vuole trasmettere attraverso un determinato movimento.

Il quarto elemento preso in esame è la relazione, ovvero ciò che definisce con chi o con che cosa si sta danzando. Il lavoro in coppia o in gruppo dà modo di sperimentare soluzioni diverse da quelle utilizzate nel lavoro individuale. La relazione nella danza è un fattore indispensabile, sia per la composizione delle coreografie, sia per imparare a lavorare insieme agli altri, mettendo le proprie capacità a disposizione di un obiettivo comune. Nel gruppo ogni membro è importante, perché tutti insegnano qualcosa agli altri e da loro apprendono qualcos'altro; ognuno impara a rispettare gli spazi altrui e a sviluppare idee originali e creative, contaminando le proprie attraverso quelle degli altri.

La danza educativa si pone in questo senso come metafora della vita stessa: l'essere umano conosce la propria identità attraverso la quale agisce in un contesto fisico e sociale, in cui si relaziona con gli altri e osserva, ascolta, comunica e contribuisce alla creazione della propria realtà, così come il danzatore conosce il proprio schema corporeo e attraverso i movimenti si muove nello spazio nel quale interagisce con gli altri, dando vita alla produzione coreografica.

Un elemento saliente su cui – in questa sede – si ritiene opportuno soffermarsi è la musica, che rappresenta una valida accompagnatrice della danza o comunque uno stimolo per la sua manifestazione.

Il ruolo che la musica svolge nella formazione è estremamente rilevante, poiché il suo ascolto attua grandi influenze a livello pedagogico, in quanto stimola le capacità creative e attiva quelle mnemoniche, riflessive e percettive; insegna inoltre ad ascoltare e favorisce la socializzazione (Gordon, 2004). Il suo utilizzo è molto efficace in ambito interculturale, poiché una volta appreso il linguaggio musicale si è in grado di comprendere tutta la musica – non solo quella del proprio paese – la quale diviene quindi un elemento in grado di accomunare tutti, indipendentemente dalle differenze linguistiche o culturali.

La musica è in grado di evidenziare un certo tipo di movimento e di aiutare a comprendere le proprie emozioni, favorendo l'interiorizzazione dell'esperienza

corporea. L'attività di ascolto inoltre rappresenta uno strumento didattico efficace per evocare determinate immagini, come il suono e il movimento delle onde del mare ad esempio.

Il concetto di corpo utilizzato nella danza educativa – tutt'altro che distaccato dall'aspetto emotivo – è particolarmente incentrato su un "sentire" che si evolve in relazione a se stessi, agli altri e al contesto, la cui osservazione e analisi è indispensabile per la progettazione pedagogica, che deve essere dotata di un elevato grado di flessibilità.

La danza educativa apporta vantaggi su almeno tre piani:

- Individuale, poiché permette di esprimere la propria emotività e di conoscere meglio se stessi, esplorando la propria personalità, favorendo così l'autostima e lo spirito di iniziativa;
- Sociale, perché in quanto attività di gruppo accresce il rispetto verso gli altri, facilitando la comunicazione e le relazioni interpersonali e consentendo la trasmissione di valori culturali;
- Artistica, perché favorisce l'espressione degli individui attraverso forme e codici estetici che raffigurano la realtà secondo punti di vista diversi, in base agli aspetti culturali e ai periodi storici in cui si manifesta.

Inserire la danza nel contesto scolastico significa quindi avere consapevolezza di diverse sue valenze educative, che non sono ascrivibili al solo sviluppo di competenze fisiche; gli allievi hanno infatti la possibilità di conoscere il proprio corpo e di imparare a utilizzarlo come strumento per comunicare, le attività mnemoniche si sviluppano grazie all'esercizio di memorizzazione dei passi, anche la capacità di ascolto è favorita dalla necessità di riconoscere il ritmo, inoltre in quanto rappresentazione corale accresce il sentimento di unione e solidarietà nel gruppo, ridimensionando gli egocentrismi e incoraggiando gli alunni che per varie ragioni hanno maggiori difficoltà a esprimersi e a inserirsi. La condivisione di momenti in grado di fare leva sulle emozioni è un ottimo antidoto contro le diffidenze, poiché quando si riesce a riconoscere la propria emozione e a percepire quella dell'altro, si entra in una dimensione dialogica più potente di qualsiasi barriera.

Non si tratta quindi della formazione del futuro artista, ma dell'educazione della persona (Zagatti, 2004).

La danza educativa deve integrarsi nel percorso didattico del contesto scolastico in cui si inserisce attraverso modalità di intervento coerenti con gli altri insegnamenti, scegliendo accuratamente i contenuti e sapendoli trasformare in base alle necessità delle persone con cui si interagisce e delle risorse a disposizione:

Adottare un metodo progettuale implica negli insegnanti la capacità di organizzare situazioni di apprendimento in cui comunicazione e conoscenza possono coesistere e interagire in modo armonico. Si tratta quindi di imparare a modulare tempi, spazi, materiali, per dare vita ad una situazione educativa stimolante, che combina in modo strategico le variabili in gioco. (Mazzoli, 1997, p. 14)

Il metodo didattico utilizzato nella danza educativa è un metodo attivo, in quanto i movimenti si devono “fare”, così come i suoni si devono ascoltare per comprenderne pienamente il significato (Laban, 1999).

Utilizzare la danza a scuola come strumento per la formazione di individui creativi, dinamici e cooperativi è un modo per educare l'individuo nella sua interezza, contrastando il pericoloso tentativo – non di rado ancora presente – di separare gli aspetti cognitivi da quelli emotivi, o la mente dal corpo (Bateson, 1976).

Oggi la danza è praticata in numerose forme differenti, che nel tempo si sono evolute e modificate in base ai valori da trasmettere, alle realtà da raccontare o alle esigenze storiche, culturali e sociali. Le diverse forme della danza che si sono susseguite nel corso della storia rappresentano quindi differenti popoli, culture e periodi storici, ma hanno in comune l'essenza stessa della danza, che trova nell'espressione attraverso il movimento la sua forza maggiore, quella in grado di esternare, trasmettere, accomunare e costruire relazioni anche lì dove la parola non riesce ad arrivare.

Ogni giorno degli specialisti trovano una nuova terminologia per definire tale o tal'altra forma di movimento e creare allo stesso tempo una casta, una setta, un'esclusione. La danza è una e in movimento. Ogni scoperta ne comporta un'altra senza abolire il passato, che non è fuori moda ma, un passo superato e non abolito, necessario all'evoluzione costante [...]. Le classificazioni nella danza hanno dato vita ad una specie di razzismo, teoria assurda che impedisce sempre una visione, una vera evoluzione. Non esiste un grande periodo artistico che non si rifaccia al meticciano, tra un passato ritrovato e un nuovo orizzonte svelato, tra un paese scoperto e un passato ritualizzato, tra culture e tecniche in apparenza antagoniste, ma in realtà complementari. (Béjart, 2011, pp. 47-48)

2.3.2. Il teatro educativo

Con l'espressione "teatro educativo" si fa riferimento a un progetto laboratoriale con cui educatori e esperti di teatro utilizzano l'attività teatrale con finalità educative, artistiche e culturali (Minoia, 2017).

Dagli anni '30 del XX secolo il teatro è diventato un metodo educativo molto utilizzato, specialmente nelle scuole degli Stati Uniti, sia come disciplina autonoma, sia per l'insegnamento di altre discipline – principalmente la storia e la lingua – oltre che per la possibilità che offre di affrontare problematiche sociali, imparando a conoscerle, comprenderle e cercare soluzioni, mettendo in atto un'immedesimazione all'interno della situazione problematica (Landy, 1999).

Il quadro teorico di riferimento del linguaggio teatrale in prospettiva educativa è molto ampio, ma trova importanti spunti pedagogici in quello che è il "Teatro dell'oppresso", metodo ideato dal regista brasiliano Augusto Boal partendo dall'incontro tra il teatro popolare e la pedagogia dell'oppresso di Paulo Freire.

Questa forma teatrale nasce dalla necessità di sperimentare approcci attivi in grado di contrastare le diverse forme di oppressione sociale e affronta tematiche legate ai diritti umani, alla diversità, all'emancipazione ecc. (Boal, 1977).

Il Teatro dell'oppresso, in particolare, consente di attuare quel processo di "coscientizzazione" descritto da Freire nella sua opera *La pedagogia degli oppressi* (Freire, 2004), ovvero «un presupposto fondamentale del processo di

liberazione: l'acquisizione da parte degli oppressi di una coscienza critica dell'oppressione» (Catarci, 2016, p. 46).

Ciò che rende il teatro particolarmente efficace nella lotta contro l'oppressione è la possibilità che offre di mettere in scena la realtà, con lo scopo di comprenderla e trasformarla al tempo stesso, manipolandola senza incorrere in troppi rischi, poiché si assume un'identità che è – almeno apparentemente – diversa dalla propria.

Il teatro offre quindi l'opportunità di osservare la realtà circostante e anche se stessi, consentendo così di intervenire sul proprio comportamento lì dove si ritiene necessario.

Così come nella danza, anche nel teatro si ha la duplice possibilità di eseguire e osservare, divenendo quindi contemporaneamente attori e spettatori.

Il personaggio messo in scena può quindi essere analizzato al fine di individuare somiglianze e differenze che ha con la persona che lo interpreta o anche con chi lo osserva. È in questo modo che diviene possibile portare alla luce parti di sé che non si erano mai espresse prima e di scoprire così che la diversità si trova in primis proprio dentro se stessi; tale consapevolezza rende più semplice comprendere e accettare anche la diversità altrui.

In questo modo il teatro diviene un luogo di decentramento, in cui si fa esperienza della diversità nelle sue molteplici forme e manifestazioni e si sviluppano punti di vista inediti (Meloni, 2017).

Un'esperienza su cui sembra importante soffermarsi in questo ambito è quella della “non-scuola”, pensata dai fondatori del Teatro delle Albe: il regista Marco Martinelli e da sua moglie Ermanna Montanari, attrice, autrice e scenografa.

Si tratta di un'esperienza emblematica quando si parla del teatro come strumento per mettere in scena l'interiorità degli individui, un'esperienza raccontata nell'opera di Martinelli, *Aristofane a Scampia*, in cui l'autore racconta la propria storia e quella di diversi adolescenti che attraverso il teatro «possono forse provare a salvarsi dal mondo» (Martinelli, 2016, p. 33).

È la tecnica dell'improvvisazione, in particolare, che secondo Martinelli offre la possibilità di parlare di se stessi, rappresentando il proprio mondo interiore:

Cominciammo a comprendere che, create certe condizioni, ecco che quegli adolescenti all'inizio così impacciati, li vedevamo scatenarsi, sentirsi liberi di manifestare un proprio mondo, di tirarlo fuori dalla tana in cui solitamente lo nascondevano. Cominciammo a comprendere che era la loro vita quella che stavano facendo emergere nelle improvvisazioni, improvvisazioni che a un certo punto si fecero più specifiche, perché solo dopo che il clima si fu scaldato cominciammo a tirar fuori i testi e a farli improvvisare partendo dalle scene-situazioni che noi proponevamo loro. E in questo modo era come se i ragazzi si prendessero i personaggi e le parti da recitare nascessero con naturalezza: questo avveniva sotto gli occhi di tutti, erano le loro vite finalmente venute allo scoperto, smascherate da loro stessi, che avevano bisogno di prendersi una maschera, un personaggio appunto, per raccontare attraverso quella finzione qualcosa di sé. Allora che cosa stavamo facendo, una messa in scena? No, stavamo facendo una messa in vita. (Martinelli, 2016, pp. 31-32)

Il teatro in un contesto educativo rappresenta quindi uno strumento per aiutare gli allievi a lavorare sulla consapevolezza di se stessi e sulle relazioni con gli altri, realizzando un lavoro che mira a sviluppare la capacità di dialogare con le differenze e imparare a vederle come risorse da valorizzare e non come pericoli da tenere a distanza.

Inoltre si tratta di un'attività laboratoriale che offre la possibilità di imparare attraverso il fare:

[Il teatro] consente di mettere in atto strategie proprie del costruttivismo socio-culturale: coinvolgimento attivo del discente nella costruzione della conoscenza, significatività del contesto di lavoro, ruolo centrale della comunicazione in una comunità; ma soprattutto, per la sua specificità, il teatro, come le altre arti, impone un "fare" molto di più di altre discipline: non si fa teatro se non in forma laboratoriale. (D'Angelo e Di Rago, 2009, p. 31)

Attraverso le tecniche teatrali ci si riappropria completamente del proprio corpo, poiché il teatro educa a pensare anche attraverso il corpo e ciò consente di lavorare sulla consapevolezza di se stessi, imparando a gestire tutti gli aspetti che

costituiscono l'individuo: la propria corporeità in relazione agli altri e allo spazio circostante e i propri vissuti emotivi.

Alla luce di quanto detto fin ora è evidente che siano numerose le ricadute positive che l'attività teatrale può avere in ambito scolastico; Francesca Audino così le riassume:

- a) il teatro è motivante poiché ha in sé un'indiscutibile componente ludica;
- b) favorisce la comunicazione attraverso l'uso di linguaggi diversi: verbale, gestuale, musicale e visivo/pittorico;
- c) si presta a raccordi tra più materie, dal momento che le tecniche di rappresentazione e messa in scena prescindono dal contenuto, che può riguardare anche materie diverse;
- d) favorisce la collaborazione sia tra gli alunni che tra gli alunni e l'insegnante;
- e) favorisce l'autocontrollo e la sicurezza sviluppando la consapevolezza di sé e degli altri, delle proprie potenzialità e capacità;
- f) aiuta a sviluppare la fantasia e la creatività;
- g) migliora la dizione e, in generale, la produzione orale dal momento che si lavora su diversi aspetti che influiscono sull'uso della voce: respirazione, emissione, controllo delle emozioni; pronuncia e esitazioni; dizione e inflessioni dialettali.
- h) attraverso la scrittura/riscrittura del copione, consente di sviluppare abilità relative alla produzione della lingua scritta. (Audino, 2016, p. 39)

In ambito interculturale inoltre il teatro è utilizzato da diversi anni per l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua, rappresentando un approccio in grado di fare leva sul piacere di apprendere, agganciandosi alla motivazione dello studente che, coinvolto in modo piacevole su un'attività cognitiva, impara tramite l'esecuzione corporea e gestuale, apprendendo quindi la lingua attraverso l'azione (Vaccarelli, 2015).

La didattica delle lingue moderne infatti mira sempre di più a progettare esperienze che siano in grado di coinvolgere gli allievi da un punto di vista che, oltre che linguistico, sia legato alle emozioni e all'aspetto corporeo; la

competenza comunicativa infatti nasce dal rapporto tra le esperienze emotive, quelle cognitive e quelle corporee (Magnani, 2002)²².

Esistono diverse modalità con cui l'attività teatrale può essere utilizzata nell'apprendimento delle lingue; è necessario distinguere tra *Theatre* e *Drama*, dove con il primo termine si fa riferimento alla messa in scena di uno spettacolo teatrale rivolto a un pubblico esterno, mentre con il secondo si intende un'attività di drammatizzazione in classe, che si basa sulla realizzazione di scenette comunicative volte all'esercitazione della lingua. Il *Theatre* in particolare risulta essere parte integrante del programmi di molte scuole secondarie in Gran Bretagna (Audino, 2016; Magnani, 2002).

I testi teatrali consentono agli insegnanti di creare percorsi motivanti per l'apprendimento linguistico e offrono uno spazio ricco di spunti per avviare esercizi in questa direzione; nel testo teatrale si trovano infatti dialoghi da interpretare, didascalie, oggetti da mettere in scena, suggerimenti gestuali ecc., dunque testi brevi che ben si prestano all'apprendimento della lingua (Ardissino, 2010).

Una particolare metodologia didattica che prevede l'utilizzo delle tecniche teatrali per l'apprendimento delle seconde lingue è il *Process Drama*; si tratta di una forma drammatica che ha la particolarità di non seguire un copione e di non prevedere la realizzazione di uno spettacolo teatrale. Si parte da un canovaccio che ha lo scopo di esplorare un percorso che si articola attraverso l'interazione tra l'insegnante e gli allievi e che offre a tutti la possibilità di essere autori, registi, attori e spettatori allo stesso tempo, eliminando in questo modo il rapporto gerarchico tra chi insegna e chi apprende (Piazzoli, 2011).

Lo scopo non è quindi quello di recitare per un pubblico, ma quello di esplorare il potenziale espressivo di ognuno attraverso un lavoro di gruppo, che in qualche modo consente agli allievi di agire in una situazione più protetta e sicura, in quanto il gruppo dà un senso di sicurezza ai suoi membri, anche a quelli più timidi o frenati.

²² Magnani M. (2002), il teatro nella glottodidattica: un'esperienza tra teoria e prassi, <http://www.ledonline.it/linguae/allegati/linguae0202magnani.pdf> (ultima consultazione 25/05/2018)

Comunicare attraverso l'attività teatrale rappresenta un esercizio ben più complesso del solo linguaggio verbale, in quanto comporta l'interazione di diversi fattori, che sono la competenza linguistica (soprattutto in relazione alla L1), quella comunicativa, fattori emotivi e motivazionali, quelli legati al contesto ecc., che influenzano inevitabilmente a diversi livelli gli allievi.

Il teatro in ambito educativo diviene quindi un valido esempio di didattica attiva, poiché consente di compiere un'azione maieutica, lavorando con l'individuo nella sua interezza, permettendogli così di tirare fuori diversi aspetti della propria interiorità attraverso un processo che coinvolge gli aspetti emotivi, cognitivi e corporei all'interno di un contesto di apprendimento che è prima di tutto relazionale.

Capitolo 3. La ricerca sul campo

3.1. Il contesto

La ricerca che si presenta in questa trattazione è stata realizzata tra gennaio 2016 e giugno 2018 prevalentemente²³ in due scuole primarie di Roma, la scuola Giovanni Palatucci situata nel quartiere periferico di San Basilio e la scuola Carlo Pisacane in quello di Torpignattara, in collaborazione con il progetto Mus-e Roma Onlus, che si occupa da diversi anni di promuovere l'arte come strumento di integrazione nelle scuole primarie maggiormente esposte ai rischi di assenteismo e dispersione scolastica.

Si tratta infatti di scuole situate in zone periferiche della Capitale, quartieri di certo non semplici, di cui spesso si parla per la numerosa presenza di persone appartenenti a diversi sistemi culturali (specialmente nel caso di Torpignattara) o per vicende di cronaca legate alla criminalità; quartieri che però presentano anche altre facce, una ricchezza di elementi da valorizzare e risorse da sfruttare, anche e soprattutto proprio attraverso le stesse scuole, nelle quali è possibile realizzare progetti in grado di offrire spunti di riflessione, stimoli nuovi e scenari diversi in cui lavorare insieme per creare contesti partecipativi.

Il lavoro di Mus-e si sviluppa quindi attraverso la realizzazione di laboratori tenuti in queste scuole da artisti professionisti, con la partecipazione degli insegnanti di classe, in orario curricolare, senza costi per le scuole e per le famiglie; di Mus-e si parlerà in seguito in modo più approfondito.

I laboratori artistici inseriti nel piano dell'offerta formativa delle scuole offrono diverse opportunità di socializzazione non solo per i bambini ma, seppure indirettamente, anche per le loro famiglie. In queste scuole infatti si incontrano bambini che vivono in contesti sociali, culturali e familiari diversi, bambini che spesso diventano mediatori quasi inconsapevoli tra scuola e famiglia, coinvolgendo quest'ultima all'interno delle attività realizzate attraverso i progetti.

L'inserimento dei laboratori all'interno dell'orario curricolare è un elemento particolarmente rilevante poiché ciò consente a tutti i bambini di usufruire di un'opportunità formativa diversa e, inoltre, entrando a far parte del piano

²³ Gli ultimi mesi dell'anno accademico 2017-2018 la scrivente ha realizzato alcune osservazioni presso la scuola primaria Besso, situata a Ottavia, quartiere periferico di Roma.

dell'offerta formativa della scuola, la metodologia dell'arte riesce a toccare trasversalmente l'intera didattica, creando così un contesto scolastico nel quale sia possibile osservare e sfruttare il valore educativo dell'arte.

3.2. Gli obiettivi e la metodologia della ricerca

L'indagine si è posta come obiettivo generale quello di realizzare un'attenta riflessione pedagogica circa le potenzialità di una metodologia didattica attiva che si avvale di linguaggi artistico-espressivi, osservando e analizzando le dinamiche che si sviluppano all'interno di un contesto scolastico in cui vengono inseriti, in orario curricolare, percorsi educativi che utilizzano l'arte – ovvero i linguaggi espressivi della danza, del teatro, della musica, delle arti figurative ecc. – per promuovere esperienze che si realizzino in prospettiva interculturale.

Nel corso dello svolgimento della ricerca la scrivente ha avuto poi modo di rilevare alcuni obiettivi più specifici, che si riassumono di seguito:

- Sviluppare e rafforzare il lavoro di équipe tra artisti e insegnanti;
- Promuovere la formazione reciproca e lo scambio metodologico tra artisti e insegnanti;
- Ampliare le occasioni per favorire la partecipazione delle famiglie alla vita della scuola.

L'ipotesi di partenza è che l'esperienza artistica guidata e il lavoro condiviso, facilitando l'interazione positiva, possano favorire le relazioni interculturali, soprattutto in contesti periferici in cui è marcato il pluralismo culturale e le condizioni socio-economiche in cui vivono i nuclei familiari non sono vantaggiose.

La ricerca è stata realizzata utilizzando i metodi della ricerca qualitativa, con l'obiettivo di analizzare le situazioni esplorate facendo emergere i punti di vista delle persone direttamente coinvolte nel progetto osservato.

La scelta di utilizzare un approccio di tipo qualitativo è dovuta in primo luogo alla consapevolezza che lo studio degli esseri umani e delle loro relazioni implica uno sguardo ampio e basato su diverse prospettive, uno sguardo in grado di tenere in considerazione sia il tempo storico e il contesto sociale in cui si svolgono le

esperienze relazionali, sia le dimensioni intra-personali che caratterizzano ogni individuo, il cui punto di vista è fondamentale.

L'indagine qualitativa permette infatti di accedere all'interpretazione soggettiva della realtà da parte di chi la vive, agendo dunque in profondità (Benvenuto, 2015); inoltre, una delle caratteristiche della ricerca qualitativa è la sua flessibilità e di quindi la possibilità che offre di modificarne il disegno in corso di svolgimento (Erlandson et al., 1993), coinvolgendo attivamente tutti i partecipanti e sperimentando diverse proposte che possono essere attuate nelle molteplici situazioni che si vengono a verificare, specialmente quelle di maggiore criticità.

Gli strumenti utilizzati per lo svolgimento dell'indagine sul campo sono stati pertanto l'intervista semi-strutturata, l'osservazione partecipante e il focus group:

- L'intervista semi-strutturata è una tipologia di intervista qualitativa costruita utilizzando domande e stimoli che servono perlopiù a guidare la conversazione e a garantire che tutti gli argomenti rilevanti vengano affrontati; si tratta infatti di una tipologia di intervista caratterizzata da elevata flessibilità e bassa direttività, in cui viene predisposto un canovaccio di riferimento, ma le domande non necessariamente devono essere poste nell'ordine predefinito e possono essere approfondite (o anche evitate) in base a ciò che emerge nel corso della conversazione (Gianturco, 2004).

Le relazioni sviluppate dalla scrivente con le persone coinvolte nella ricerca – grazie alle osservazioni, alla partecipazione a colloqui e riunioni e ad altre occasioni informali – ha facilitato le conversazioni con gli intervistati, i quali hanno avuto modo di aprirsi e lasciare emergere i propri vissuti e le proprie riflessioni,

- L'osservazione partecipante prevede il coinvolgimento attivo del ricercatore per un periodo di tempo sufficientemente lungo e continuativo all'interno di ciò che si sta osservando (Ivi, p. 45). Gli obiettivi delle osservazioni effettuate nel corso della presente indagine, sono stati quelli di comprendere e descrivere in che modo e per quali motivi i linguaggi espressivi favoriscono lo sviluppo di relazioni positive, promuovendo di

conseguenza l'integrazione sociale tra bambini provenienti da contesti sociali e culturali diversi.

La scelta di utilizzare l'osservazione partecipante è dovuta alla convinzione della scrivente che per conoscere una realtà sia fondamentale immergersi completamente al suo interno e provare a captare quelli che sono i vissuti emozionali delle persone che costruiscono e sviluppano il contesto osservato, attraverso un atteggiamento empatico, ma che sia anche sufficientemente distaccato per poter «distinguere i fatti dalle interpretazioni» (Benvenuto, 2015, p. 204) e «assumere un atteggiamento valutativo» (Ivi, p. 205).

- Il focus group è una particolare intervista di gruppo che può ospitare tra i cinque e i dieci partecipanti. L'intervistatore, che ha il ruolo di guida del dibattito, offre uno stimolo iniziale per avviare il lavoro e si pone lo scopo di creare una dinamica basata sulla conversazione tra i partecipanti, in cui emerga il punto di vista di ognuno. La caratteristica particolarmente interessante del focus group è proprio quella di creare l'occasione per scambiare punti di vista diversi in riferimento a un tema affrontato, facendo emergere aspetti diversi rispetto a quelli che affiorano nelle interviste singole.

Le prime interviste (7) – che sono state condotte utilizzando una griglia che fornisce uno schema-guida da seguire durante la conversazione – hanno chiamato in causa sia i responsabili del progetto, con lo scopo di conoscere la storia e l'organizzazione del progetto Mus-e, sia gli artisti e gli insegnanti, per dare voce al progetto stesso evidenziandone potenzialità e criticità su cui lavorare, attraverso il racconto dettagliato delle esperienze realizzate nelle aule scolastiche e la riflessione critica sulle stesse.

Successivamente sono state effettuate le osservazioni sul campo, 6 osservazioni libere in un primo momento (realizzate nell'anno scolastico 2015/2016) e 50 osservazioni partecipanti (realizzate negli anni scolastici 2016/2017 e 2017/2018) che hanno offerto l'occasione per conoscere e ascoltare i vissuti, le percezioni e le opinioni degli stessi bambini, i protagonisti principali di questo progetto. Le osservazioni, come detto precedentemente, si sono svolte prendendo parte attiva ai

laboratori, entrando all'interno delle dinamiche che si sviluppano e in contatto diretto con tutte le persone coinvolte, con numerosi vantaggi:

- Conoscere e sperimentare dall'interno i laboratori Mus-e;
- Instaurare relazioni di fiducia con i bambini;
- Incrementare la conoscenza degli artisti;
- Favorire i contatti con gli insegnanti.

Durante le osservazioni sono stati utilizzati strumenti qualitativi per documentare, descrivere e interpretare gli eventi:

- Il diario di bordo, ovvero la trascrizione di alcuni aspetti delle osservazioni realizzate dalla scrivente;
- Le registrazioni audio-video e i materiali fotografici, per documentare alcuni momenti salienti dei laboratori.

Tabella 1 Osservazioni

| Osservazione | Laboratorio | Scuola | Classe | Data |
|--------------|--|-----------|---------------|------------|
| 1 | Playing Stop Motion – Arti visive e espressione corporea | Palatucci | III°A | 21/04/2016 |
| 2 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | III°D | 21/04/2016 |
| 3 | Dalla Maschera alle Emozioni – Teatro e musica | Pisacane | II°A | 29/04/2016 |
| 4 | Dalla Maschera alle Emozioni – Teatro e musica | Pisacane | II°B | 29/04/2016 |
| 5 | Playing Stop Motion – Lezione aperta | Palatucci | III°A – III°D | 19/05/2016 |
| 6 | Dalla Maschera alle Emozioni – Lezione aperta | Pisacane | II°A – II°B | 24/05/2016 |
| 7 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°B | 10/01/2017 |
| 8 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°C | 10/01/2017 |
| 9 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°B | 24/01/2017 |

| | | | | |
|----|---|-----------|------|------------|
| 10 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°C | 24/01/2017 |
| 11 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°A | 25/01/2017 |
| 12 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°B | 25/01/2017 |
| 13 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°B | 31/01/2017 |
| 14 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°C | 31/01/2017 |
| 15 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°A | 1/02/2017 |
| 16 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°B | 1/02/2017 |
| 17 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°B | 7/02/2017 |
| 18 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°C | 7/02/2017 |
| 19 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°A | 8/02/2017 |
| 20 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°B | 8/02/2017 |
| 21 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°B | 14/02/2017 |
| 22 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°C | 14/02/2017 |
| 23 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°B | 21/02/2017 |
| 24 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°C | 21/02/2017 |
| 25 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°A | 22/02/2017 |
| 26 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°B | 22/02/2017 |
| 27 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°A | 1/03/2017 |
| 28 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°B | 1/03/2017 |
| 29 | Playing Stop Motion | Palatucci | II°B | 7/03/2017 |

| | | | | |
|-----------|--|-----------|-------------|------------|
| | - Arti visive e espressione corporea | | | |
| 30 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°C | 7/03/2017 |
| 31 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°A | 8/03/2017 |
| 32 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°B | 8/03/2017 |
| 33 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°B | 14/03/2017 |
| 34 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°C | 14/03/2017 |
| 35 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°A | 15/03/2017 |
| 36 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°B | 15/03/2017 |
| 37 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°B | 28/03/2017 |
| 38 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°C | 28/03/2017 |
| 39 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°A | 29/03/2017 |
| 40 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°B | 29/03/2017 |
| 41 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°B | 11/04/2017 |
| 42 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°C | 11/04/2017 |
| 43 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°A | 12/04/2017 |
| 44 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°B | 12/04/2017 |
| 45 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°B – II°C | 11/05/2017 |
| 46 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°A – II°C | 12/05/2017 |
| 47 | Yoga, arte e natura – Arti visive | Pisacane | II°B | 17/10/2017 |
| 48 | Yoga, arte e natura – Arti visive | Pisacane | II°B | 14/11/2017 |

| | | | | |
|-----------|--------------------------------------|----------|-------|------------|
| 49 | Yoga, arte e natura – Arti visive | Pisacane | II°B | 28/11/2017 |
| 50 | Yoga, arte e natura – Arti visive | Pisacane | II°B | 19/12/2017 |
| 51 | Yoga, arte e natura – Arti visive | Pisacane | II°B | 16/01/2018 |
| 52 | Yoga, arte e natura – Arti visive | Besso | III°A | 23/01/2018 |
| 53 | Yoga, arte e natura – Arti visive | Besso | III°A | 30/01/2018 |
| 54 | Yoga, arte e natura – Arti visive | Besso | III°A | 27/01/2018 |
| 55 | Yoga, arte e natura – Arti visive | Besso | III°A | 10/04/2018 |
| 56 | Yoga, arte e natura – Arti visive | Besso | III°A | 20/04/2018 |

Al termine dei laboratori dell'anno scolastico 2016/2017 sono state effettuate nuove interviste (9) volte all'approfondimento dei temi emersi nel corso delle osservazioni.

Tabella 2 - Testimoni privilegiati intervistati nel corso della ricerca

| Codifica | Ruolo intervistato | Data intervista |
|-----------------|--|------------------------|
| Intervista 1 | Supervisore locale Mus-e Roma Onlus | 26/09/2016 |
| Intervista 2 | Supervisore artistico Mus-e Roma Onlus | 27/09/2016 |
| Intervista 3 | Artista Mus-e Roma Onlus, area teatrale e movimento espressivo | 06/10/2016 |
| Intervista 4 | Artista Mus-e Roma Onlus, area arti visuali | 06/10/2016 |
| Intervista 5 | Insegnante scuola Giovanni Palatucci | 13/10/2016 |
| Intervista 6 | Insegnante scuola Giovanni Palatucci | 13/10/2016 |
| Intervista 7 | Insegnante scuola Carlo Pisacane | 21/10/2016 |
| Intervista 8 | Artista Mus-e Roma Onlus, area arti visuali | 18/05/2017 |
| Intervista 9 | Artista Mus-e Roma Onlus, area arti visuali | 23/05/2017 |
| Intervista 10 | Artista Mus-e Roma Onlus, area teatrale e movimento espressivo | 23/05/2017 |

| | | |
|---------------|---|------------|
| Intervista 11 | Insegnante scuola Giovanni Palatucci | 30/05/2017 |
| Intervista 12 | Artista Mus-e Roma Onlus, area teatrale | 23/07/2017 |
| Intervista 13 | Artista Mus-e Roma Onlus, area musicale | 23/07/2017 |
| Intervista 14 | Artista Mus-e Roma Onlus, area movimento espressivo | 13/10/2017 |
| Intervista 15 | Insegnante scuola Giovanni Palatucci | 07/11/2017 |
| Intervista 16 | Artista Mus-e Roma Onlus, area arti visuali | 03/04/2018 |

Sono inoltre stati organizzati 4 gruppi focus:

- Il primo focus si è svolto nell'ambito del progetto Erasmus+ Integr-Arte e ha visto la partecipazione di diverse figure coinvolte in Integr-Arte – artisti e insegnanti – provenienti dai tre paesi europei che partecipano al progetto; in questa occasione sono state inoltre coinvolte due mamme dei bambini che partecipano al progetto Mus-e a Roma.
- Il secondo focus ha interpellato i bambini e le bambine della classe 2° C (anno scolastico 2016-2017) della scuola Palatucci di Roma, al fine di ascoltare i racconti dei laboratori da parte di coloro a cui erano rivolti, raccogliendo emozioni, opinioni e percezioni scaturite dalle attività svolte.
- Il terzo focus è stato realizzato presso la scuola Carlo Pisacane, coinvolgendo 3 insegnanti di questa scuola, 3 artisti Mus-e e 2 coordinatrici del Progetto Mus-e Roma.
- Il quarto focus si è svolto presso la scuola Giovanni Palatucci e ha coinvolto 6 insegnanti, 1 artista e 3 mamme.

Tabella 3 - Testimoni privilegiati coinvolti nei Gruppi Focus nel corso della ricerca

| Codifica | Tipologia intervistati | Tema del gruppo focus | Data |
|-----------------|--|--|-------------|
| Gruppo Focus 1 | Insegnanti e genitori scuola Palatucci, artisti Mus-e Roma; artisti e insegnanti Mus-e Spagna e Mus-e Portogallo | Integr-Arte: Mus-e nelle scuole Italiane, Spagnole e Portoghesi. | 11/05/2017 |

| | | | |
|----------------|--|--|------------|
| Gruppo focus 2 | Bambini 2°C scuola Palatucci | L'esperienza del laboratorio di Stop Motion. | 30/05/2017 |
| Gruppo focus 3 | Insegnanti della scuola Pisacane, artisti Mus-e Roma, coordinatrici Mus-e Roma | Linguaggi espressivi per l'educazione interculturale a scuola. | 13/03/2018 |
| Gruppo focus 4 | Insegnanti e genitori della scuola Palatucci e artisti Mus-e Roma | Linguaggi espressivi per l'educazione interculturale a scuola. | 11/06/2018 |

Tutti i focus – escluso quello che ha coinvolto i bambini – sono stati introdotti dalla scrivente utilizzando uno stimolo visivo; i partecipanti sono stati infatti riuniti intorno a un tavolo su cui sono state disposte delle immagini astratte, che potessero suscitare diversi stati d'animo o essere ricollegate a momenti vissuti. La scrivente – che conduceva i focus – ha chiesto ai partecipanti di rispondere agli stimoli verbali posti servendosi anche delle immagini, senza prenderle in mano, in modo da lasciare che più partecipanti potessero scegliere la stessa immagine. Il motivo di questa scelta risiede nel fatto che ogni immagine può essere interpretata in modi diversi, perché inevitabilmente ognuno guarda la realtà con il proprio personalissimo sguardo, dato da numerosi fattori, tra cui indubbiamente le esperienze vissute. Si tratta di un modo per aiutare i partecipanti a far emergere quelli che sono i propri vissuti emotivi e i propri soggettivi punti di vista, facendoli entrare in contatto con quelli degli altri, creando così nuovi sguardi e aprendo nuovi orizzonti.

Le riflessioni emerse attraverso le interviste, i gruppi focus e le osservazioni – nonché grazie a diversi colloqui informali e a numerosi materiali di cui si è potuto disporre²⁴ – hanno dato modo di sperimentare nell'ambito dei laboratori – grazie al coinvolgimento attivo di tutte le figure coinvolte – alcune nuove proposte fornite dalla scrivente, riguardanti principalmente il lavoro congiunto tra insegnanti e artisti e la partecipazione più attiva delle famiglie al progetto Mus-e; gli artisti hanno avuto infatti la possibilità di utilizzare alcune ore extra per

²⁴ La scrivente ha avuto modo di consultare le relazioni redatte da insegnanti e artisti al termine dei laboratori; è stato inoltre utile prendere visione di diverse documentazioni quali filmati, fotografie e altri numerosi prodotti realizzati negli anni durante i laboratori.

realizzare dei laboratori rivolti agli insegnanti e per coinvolgere i genitori, in base a diverse modalità a scelta degli artisti stessi.

Le proposte fornite nascono dalla necessità di insistere su determinati aspetti che sono emersi nel corso della ricerca, di cui si tratterà nella sezione dedicata ai temi emersi.

3.3. Il campo di indagine: Il Progetto Mus-e nelle scuole di Roma

In questa parte della trattazione si descriverà il Progetto Mus-e e, nello specifico, Mus-e Roma Onlus, con cui la scrivente ha collaborato nel corso della propria ricerca di dottorato.

3.3.1. La storia del Progetto Mus-e

Il Progetto Mus-e (Musique Europe)²⁵ nasce da un'idea di Yehudi Menuhin, grande violinista e direttore di orchestra statunitense, naturalizzato svizzero.

Menuhin nasce nel 1916 a New York da una famiglia ebrea di origine russa e sin da bambino manifesta una forte passione nei confronti della musica; non aveva giocattoli, ma un violino fin dall'età di quattro anni.

Quella di Menuhin è una figura particolarmente significativa per quanto riguarda l'educazione dei bambini attraverso l'arte, perché egli stesso è stato uno di quei bambini a cui l'arte – prevalentemente la musica nel suo caso – ha fatto compagnia per tutta la vita, contribuendo enormemente alla sua formazione.

Il primo concerto del violinista si tiene infatti all'età di soli sette anni, motivo per cui viene definito “bambino prodigio”, espressione che a Yehudi però non è mai piaciuta.

Così inizia la sua lunga e importante carriera che lo porta in giro per il mondo e gli offre la possibilità di suonare in molte occasioni diverse e preziose.

Quando scoppia la guerra, Menuhin suona per i feriti e per i prigionieri, tiene più di cinquecento concerti negli ospedali e nelle basi militari.

Più tardi il violinista inizia a dedicarsi anche allo yoga, poiché la pace – suo vero sogno – deve nascere prima di tutto dall'interiorità del singolo uomo; lo yoga è una rivelazione per il musicista, in quanto attraverso la pratica inizia a rendersi conto dell'unità tra corpo, spirito e anima.

La ricerca della pace interiore non lo allontana dai suoi impegni umanitari e nel 1963 fonda a nord di Londra una scuola – la *Yehudi Menuhin Music School* – in

²⁵ <http://www.mus-e.it> (ultima consultazione 04/06/2018).

cui mettere in atto la sua passione per l'insegnamento della musica (Menuhin, 2004)²⁶.

Il celebre musicista sogna di fermare la guerra e promuovere la pace attraverso la musica. Nasce così nel 1991 a Bruxelles la *Fondazione Internazionale Yehudi Menuhin* – fondata insieme a Marianne Poncelet e a Werner Schmitt – con lo scopo di sviluppare il Progetto Mus-e in tutte le scuole di Europa, ispirandosi al concetto di “educazione musicale” elaborato da Zoltan Kodaly, compositore, etnomusicologo e educatore ungherese, il cui metodo è stato recentemente inserito tra i patrimoni orali e immateriali dell'UNESCO²⁷.

In accordo con Kodaly – che credeva fortemente nell'importanza della musica per l'educazione del bambino e per l'espressione delle proprie radici culturali – Menuhin insiste anche sul ruolo del movimento e dell'esperienza sensoriale, che offrono maggiori occasioni per l'incontro tra persone provenienti da universi culturali diversi. Per Menuhin la musica e tutte le altre forme d'arte divengono lo strumento privilegiato per promuovere il rispetto nei più piccoli e valorizzare la diversità.

Yehudi Menuhin si spegne il 12 marzo 1999, lasciando il ricordo non solo di un grande artista, ma di un uomo che attraverso l'arte si è impegnato profondamente nella promozione della pace, nella difesa nei confronti dei più deboli e nella lotta contro l'emarginazione sociale e il razzismo.

Il Progetto Mus-e viene avviato per la prima volta nel 1994 in Svizzera e ad oggi è diffuso in diversi paesi Europei, oltre che in Israele, coinvolgendo più di 40000 bambini (di cui circa 12000 in Italia) e 374 scuole²⁸, senza nessuna spesa da parte della stessa scuola o della famiglia.

L'obiettivo è quello posto dal suo ideatore, ovvero contrastare l'esclusione, l'emarginazione e il disagio sociale attraverso laboratori artistici organizzati nelle scuole pubbliche primarie, specialmente quelle situate in quartieri in cui il disagio

²⁶ Il libro *L'anima e l'archetto* è la trascrizione dell'intervista a Yehudi Menuhin rilasciata nel corso della trasmissione «Noms de Dieux» prodotta e presentata da Edmond Blattchen, registrata il 5 giugno 1997.

²⁷ Giulia Pracucci, *Ungheria: Il metodo Kodály diventa patrimonio dell'UNESCO*, in <http://www.eastjournal.net/archives/79101> (ultima consultazione 04/06/2018).

²⁸ I presenti dati sono aggiornati a ottobre 2016.

è maggiormente presente, favorendo la socializzazione, la nascita di relazioni positive e lo scambio di esperienze tra i bambini.

3.3.2. Il Progetto Mus-e Roma Onlus

L'Associazione Mus-e Roma Onlus nasce a Roma il 1 dicembre 2004 e inizia le attività nelle scuole nell'anno scolastico 2003-2004. È una delle associazioni locali autonome promosse da Mus-e Italia Onlus; quest'ultima, nata a Milano nel settembre 1999, costituisce infatti l'unità centrale che si occupa di promuovere e coordinare il Progetto Mus-e in tutta Italia, garantendo il rispetto dei principi della Fondazione Internazionale Yehudi Menuhin, ma lasciando autonomia operativa e gestionale alle associazioni locali.

Attualmente a Roma il progetto coinvolge 18 scuole, 82 classi, 1687 bambini, di cui sono 456 coloro che non hanno la cittadinanza italiana.

Il Progetto si inserisce nel Piano dell'Offerta Formativa di ciascuna scuola e ha una durata triennale e propone diversi laboratori artistici ogni anno per consentire ai bambini di fare esperienza di diversi linguaggi, scoprendo così quello più vicino ai propri interessi e alla propria indole. I laboratori si svolgono una volta a settimana per un totale di 20 ore annuali per ogni classe.²⁹

La presente ricerca si è svolta prevalentemente nell'anno scolastico 2016-2017 e nei primi mesi dell'anno scolastico successivo, 2017-2018, coinvolgendo principalmente alcuni bambini, insegnanti e genitori che frequentano le scuole primarie Giovanni Palatucci – nel quartiere di San Basilio – e Carlo Pisacane – nel quartiere di Torpignattara; il progetto Mus-e Roma Onlus si rivolge infatti ai quartieri periferici della capitale, in cui sono più numerose le famiglie che vivono disagi economici, sociali e culturali, dove, come racconta una mamma, ci sono «scuole dove potrebbe non arrivare mai l'incontro con l'arte» (Focus group 1).

I laboratori sono realizzati da artisti professionisti, selezionati da Mus-e Roma negli anni in base alle esperienze artistiche e alla visione pedagogica; devono essere artisti con spiccate capacità relazionali e significative esperienze di lavoro

²⁹ I laboratori sono di arti visive, cinema, animazione e linguaggio audio-visivo, danza e movimento corporeo, musica, canto, teatro, arti marziali senza contatto.

con i bambini. Mus-e Italia si occupa poi di organizzare e realizzare per gli artisti una formazione specifica affidata a diversi esperti.

Mus-e Roma si occupa inoltre di organizzare alcune giornate di laboratori gratuiti presso la ludoteca dell'Ospedale Pediatrico Bambino Gesù di Roma.

3.3.3. I laboratori artistici osservati

Uno sguardo approfondito nei confronti del quartiere in cui si vive è stato il tema proposto in questo anno scolastico da Mus-e Roma Onlus³⁰, quel quartiere che i bambini abitano, ma che non sempre hanno occasione di osservare e conoscere più da vicino.

Nei laboratori a cui la scrivente ha partecipato³¹, gli artisti – con l'aiuto delle insegnanti di classe – si sono così dedicati a realizzare attraverso l'arte dei percorsi esperienziali per scoprire un po' di più quegli spazi di vita che possono raccontare molto di se stessi e di chi li abita se li si guarda da vicino, in modo attento, aperto e curioso.

Torpignattara e San Basilio non sono infatti quartieri semplici e nella cronaca se ne è parlato spesso in termini negativi; si tratta di quartieri tra loro molto diversi, ma che hanno in comune la voglia che raccontano di cambiare le cose, ad esempio attraverso i muri, su cui spiccano veri capolavori di arte di strada: «I palazzi sono tutti disegnati!» esclama con gioia un bambino in una seconda elementare durante il laboratorio di teatro, in cui l'artista sta compiendo un lavoro maieutico, volto a far sì che siano gli stessi bambini a raccontare il proprio quartiere.

³⁰ Il tema è stato concordato con Mus-e Spagna e Mus-e Portogallo, poiché nello stesso anno Mus-e Roma ha partecipato al progetto Erasmus+ "Integr-Arte" di cui si tratterà successivamente.

³¹ Si tratta dei seguenti laboratori:

- Laboratorio di Teatro condotto da Alessia Berardi alla scuola Pisacane
- Laboratorio di Stop Motion di Ilaria Migliaccio e Juan Pablo Etcheverry alla scuola Palatucci
- Laboratorio di Yoga, arte e narrazione realizzato da Rosi Robertazzi nelle scuole Pisacane e Besso.



Figura 1: Fotografia scattata dalla scrivente nel quartiere di San Basilio

All'interno del progetto Mus-e Roma Onlus, nell'anno scolastico preso in esame, i bambini hanno quindi compiuto un viaggio per scoprire quel quartiere che vivono quotidianamente, avendo l'occasione di riflettere sui percorsi, gli ambienti e i ricordi che fanno parte della propria storia, raccontandosi all'interno di quei luoghi che evocano immagini, suoni e odori, luoghi che si possono ricollegare a momenti piacevoli, ma anche a situazioni più spiacevoli.

Il laboratorio di teatro, condotto da Alessia Berardi, prende avvio dalla conoscenza delle proprie capacità espressive in relazione al gruppo, utilizzando il gioco, il movimento e il linguaggio, sia quello verbale, sia quello non verbale. Fondamentale è la scrittura collettiva del copione, che si arricchisce anche attraverso le interazioni tra i bambini stessi; una scrittura che parte dall'ascolto dei bambini e delle loro emozioni e delle loro riflessioni, utilizzando il proprio corpo, il disegno, il suono, la maschera ecc.

Dal diario di bordo del 15 marzo 2017, presso la scuola Pisacane:

Oggi Alessia ha proseguito nel lavoro di stesura del copione teatrale insieme ai bambini. Lo spettacolo parlerà del quartiere e quindi Alessia ha cercato di tirare fuori dai bambini pensieri, percezioni, emozioni e riflessioni sul proprio

quartiere, un quartiere multiculturale. La spiegazione dei bambini riguardo cosa a loro parere volesse dire multiculturale è stata illuminante e ha regalato sorrisi e speranza a tutte noi. Ad un tratto infatti uno dei bambini ha condiviso la sua riflessione, cito testualmente: “È un quartiere strano perché c’è molta gente... come dire... alcune persone che sono scappate dalla guerra e allora sono venute in questo paese almeno si sentono più tranquille, così diventa un paese un po’ più strano, dove non ci sono solo italiani, ma c’è altra gente tipo cinesi”, a questo punto un bambino di origine cinese ha alzato la mano sorridendo. Abbiamo fatto fatica a trattenere i sorrisi.



Figura 2 - Laboratorio di Teatro di Alessia Berardi - scuola C. Pisacane

Anche nel laboratorio di Stop Motion, condotto da Ilaria Migliaccio e Juan Pablo Etcheverry, dopo aver esplorato e osservato il proprio quartiere, i bambini hanno avuto modo di esprimere – attraverso un cortometraggio realizzato appunto attraverso la tecnica dello Stop Motion³² – cosa gli piacesse, cosa no e come lo cambierebbero. I bambini hanno lavorato in piccoli gruppi, risolvendo i normali conflitti che talvolta emergono e condividendo un percorso che ha offerto loro di sviluppare alcune competenze digitali, molto importanti nella società odierna.

Il laboratorio ha offerto la possibilità di lavorare attraverso diversi linguaggi espressivi (espressione corporea, esercizi teatrali, disegno, narrazione), stimolando i bambini a raccontarsi tra timori e desideri, scoprendo quanto spesso questi siano simili a quelli degli altri.

³² Si tratta di una tecnica di animazione che ha lo scopo di creare un’illusione di movimento, realizzata utilizzando oggetti inanimati e muovendoli progressivamente, fotografandoli e spostandoli a ogni cambio posizione. È un lavoro che richiede molto tempo e pazienza e che ha messo i bambini nelle condizioni di lavorare in gruppo e di sviluppare diverse competenze indispensabili per imparare a lavorare insieme e gestire gli inevitabili conflitti che possono crearsi.

In questo modo affiorano i vissuti dei bambini, le percezioni e le emozioni che quei luoghi suscitano in loro, come la gioia di un incontro quotidiano, la paura della notte in cui capita di sentire urla e rumori, il disgusto del cattivo odore lasciato nell'aria dalla spazzatura, emozioni che i bambini imparano a conoscere e condividere, rappresentando infine il percorso compiuto attraverso la realizzazione del cortometraggio finale.

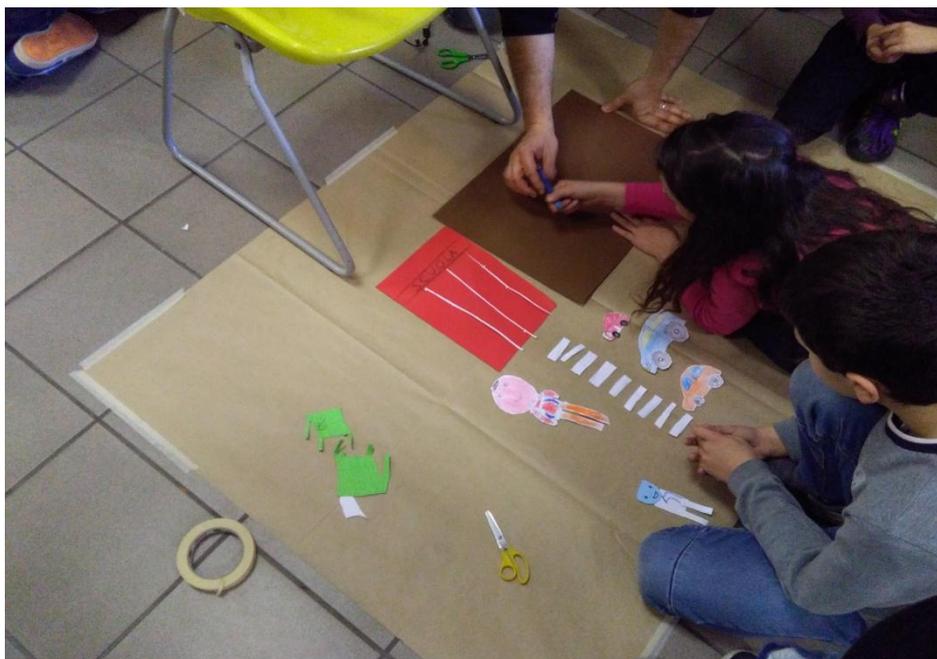


Figura 3 - Laboratorio di Stop Motion di Ilaria Migliaccio e Juan Pablo Etcheverry - Scuola G. Palatucci

Anche il laboratorio di arti visive, realizzato da Rosi Robertazzi in collaborazione con Winston Waterton, ha restituito alla scuola e agli stessi bambini percezioni e sensazioni raccontate attraverso narrazioni e creazioni, immagini e colori, realizzate compiendo un vero e proprio viaggio in cui i bambini, partendo dalla scoperta della propria individualità, hanno poi imparato ad osservare il proprio quartiere come cornice e contenitore vivente delle relazioni che si sviluppano al suo interno, riconoscendone i suoni, gli odori e gli spazi, visti attraverso prospettive diverse.

Il laboratorio di Rosi Robertazzi è stato progettato partendo dal concetto filosofico di *Ubuntu*, appartenente alla cultura Xhosa/Zulu e riassunto nella frase “*Umuntu ngamuntu ngabantu*” che racchiude un concetto traducibile con l’espressione “*io*

sono perché voi siete e poiché voi siete io sono”³³. Si tratta di conoscere se stessi e gli altri compiendo esperienze dirette, creando connessioni e scoprendo relazioni.



Figura 4 - “Come suona il mio quartiere”, Laboratorio di Yoga, Arte e Narrazione di Rosi Robertazzi - Scuola Besso

È possibile affermare che una delle caratteristiche più rilevanti dei laboratori descritti è la loro interdisciplinarietà, la quale consente ai bambini di sperimentare diversi linguaggi anche all’interno dello stesso progetto, sia grazie alle competenze plurali di ogni artista, sia perché talvolta uno stesso laboratorio viene progettato e realizzato da due artisti afferenti a diversi ambiti disciplinari.

³³ <https://rosirobertazzi.com/> (ultima consultazione 31/08/2018)

3.4. La ricerca empirica: i temi emersi

L'analisi delle interviste (Demazière, Dubar, 2000), dei focus group e delle osservazioni, nonché i numerosi colloqui con tutte le figure che partecipano al progetto Mus-e e la possibilità di condividere diversi momenti e riflessioni con gli artisti di Mus-e Roma e gli insegnanti delle scuole Pisacane e Palatucci, hanno consentito l'individuazione di alcuni temi importanti che riguardano i risultati e le potenzialità di un progetto che si avvale dell'arte educativa come strumento per promuovere l'intercultura nella scuola e che è opportuno approfondire:

- *Lo scambio metodologico e la formazione congiunta sul campo*: la ricerca ha rilevato come il lavoro congiunto tra artisti e insegnanti per la realizzazione dei laboratori espressivi, offre un vero e proprio scambio metodologico direttamente sul campo; gli insegnanti apprendono delle "tecniche" o "esercizi" di cui gli artisti si servono per sviluppare i propri laboratori e gli artisti hanno modo di confrontarsi con le competenze degli insegnanti, quelle necessarie nel lavoro educativo. Lo scambio metodologico, a detta degli stessi artisti e insegnanti, offre la possibilità di formarsi ulteriormente, acquisendo nuove competenze utili nella propria professione.
- *La partecipazione delle famiglie*: un aspetto sul quale si è ritenuto necessario soffermarsi è quello della partecipazione della famiglia ai laboratori artistici e, in generale, alla vita della scuola. Un rapporto di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia è imprescindibile e perché questo avvenga è necessario che i genitori siano coinvolti nelle attività della scuola, che si sentano partecipi al percorso dei propri figli e che conoscano ciò che avviene in quella parte così importante del mondo dei bambini, affinché si possa creare un rapporto di fiducia con la scuola. Come fare entrare però i genitori senza che il loro ingresso sia percepito come invasivo da parte dei bambini o delle figure che operano in classe? Come coinvolgerli nel rispetto del mondo scolastico e dello spazio dei bambini? Nel corso della presente ricerca, con gli attori coinvolti, abbiamo provato a rispondere a queste domande.

- *Il linguaggio non verbale per il dialogo interculturale*: con l'espressione *dialogo interculturale* in questa sede si intende un'interazione aperta e costruttiva tra persone provenienti da universi diversi, che siano culturali, sociali o religiosi. Nelle classi scolastiche oggi bambini con origini diverse si incontrano quotidianamente e talvolta è necessario trovare canali di comunicazioni diversi da quelli verbali, non soltanto a causa delle barriere linguistiche che spesso si vengono a creare, ma spesso anche quelle emotive. Imparare ad esprimersi attraverso il corpo offre strumenti ulteriori a quelli propri della comunicazione verbale e consente di interagire anche lì dove le parole sono difficili da trovare o recuperare.
- *L'importanza del lavoro in gruppo e la risoluzione dei conflitti*: i laboratori espressivi consentono di realizzare delle esperienze attive e di condivisione tra i bambini. La cooperazione è infatti un fattore indispensabile per il raggiungimento degli obiettivi in itinere, oltre che quelli finali, dati durante il percorso. I bambini hanno quindi l'opportunità di lavorare come una squadra e di imparare a trovare strategie efficaci di risoluzione dei conflitti che emergono inevitabilmente, poiché se si vogliono raggiungere gli obiettivi posti si ha bisogno delle competenze di ognuno e di trovare un incontro anche tra idee o opinioni diverse.
- *Il valore educativo dell'arte*: si tratta dell'essenza stessa della ricerca in oggetto, un aspetto trasversale a tutte le altre tematiche e ad ogni tipologia di attività laboratoriale. La valenza educativa di questi laboratori non sta tanto nelle tecniche apprese (ad esempio la tecnica dell'acquarello) o nelle capacità sviluppate (ad esempio quella di utilizzare uno strumento musicale), che comunque sono indubbiamente utili, ma si ritrova principalmente nella natura dei percorsi, che offrono l'occasione di sviluppare diverse competenze sociali e relazionali, come quella dell'ascolto attivo, quella del lavoro in gruppo, quella di espressione del proprio mondo emozionale, quella che permette di interagire con gli altri in maniera non giudicante e di rispettare punti di vista differenti dal proprio.

Di seguito si analizzeranno separatamente le suddette tematiche, utilizzando anche le voci dei protagonisti di questa esperienza, con l'intento di immergersi completamente nelle riflessioni emerse attraverso il dialogo con chi e tra chi vive dall'interno queste realtà educative.

3.4.1. Lo scambio metodologico e la formazione congiunta sul campo.

Una potenzialità dei laboratori artistici che emerge con molta insistenza è quella legata alla modalità in cui si svolgono i suddetti laboratori, basata sul lavoro condiviso tra insegnanti e artisti, il quale si rivela un'occasione importante per avviare un vero e proprio scambio metodologico tra le due parti, che hanno l'opportunità di osservarsi a vicenda e conoscere nuove metodologie didattiche e diversi modi di rapportarsi al gruppo classe, come afferma questa insegnante:

C'è stato uno scambio di interessi, ma anche di metodologie e di modalità di rapportarsi nel gruppo, per far sì che il progetto uscisse fuori al meglio [...] Crea valore penso da entrambe le parti, perché vedere come un insegnante si rapporta con gli alunni, o vedere come gli artisti si rapportano... sono due dimensioni che possono essere diverse, ma possono trovare un punto di incontro. (Int. 11)

Gli insegnanti parlano spesso dei laboratori come strumenti di formazione sul campo di cui possono usufruire all'interno del proprio orario curricolare, qualcosa che è in grado di integrare il proprio lavoro e di offrire spunti preziosi da riutilizzare anche nella didattica quotidiana:

Per noi docenti è una formazione in servizio continua, grazie allo scambio con gli esperti. Noi non potremmo mai come insegnanti diventare danzatrici, esperti di cinema, o musicisti, però si acquisiscono comunque diverse competenze e si rafforza proprio l'aspetto relazionale, per cui tu impari a guardare anche i bambini con occhi nuovi, perché sei con loro, insieme a loro a costruire un percorso, in vista di un obiettivo comune a cui tutti dobbiamo arrivare. (Int. 5)

Dalle interviste rivolte agli insegnanti emerge infatti il desiderio di apprendere le "tecniche" utilizzate dagli artisti, allo scopo di fare in modo che i laboratori

abbiano una ricaduta su tutta la didattica, aspetto che si rivela cruciale nella loro esperienza e per la buona riuscita di un progetto che utilizza l'arte come strumento educativo:

Quello in cui noi crediamo è che i percorsi della didattica curricolare non sono altro rispetto ai laboratori Mus-e, ma vanno integrati, per cui ci vuole una progettazione delle attività che si arricchisca e si integri; a noi è capitato di ricevere degli stimoli dagli artisti, che poi nel quotidiano della didattica dei giorni successivi sono stati sfruttati per l'italiano, la storia, la tecnologia, l'educazione all'immagine o quant'altro, riportando poi gli esiti di questo lavoro agli artisti che modificavano, in modo flessibile, anche la loro proposta, costruendo un po' un percorso sempre rigoroso e nell'ottica del loro progetto iniziale, ma che si tarava di momento in momento rispetto anche alle risposte, alle sollecitazioni e agli stimoli dei bambini. (Int. 5)

Al tempo stesso gli artisti evidenziano che il lavoro congiunto offre loro la possibilità di conoscere e sperimentare alcune strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti, strategie di cui poi si avvalgono per lo svolgimento dei propri laboratori artistici:

C'è un confronto molto (forte)... il *circle time* per intenderci, il *brainstorming*... che infatti spesso utilizzo [...] in realtà cose come il *circle time*³⁴ le ho imparate sempre stando a contatto con l'ambiente scolastico. (Int. 4)

Inoltre gli artisti ritengono che la collaborazione con gli insegnanti sia indispensabile al fine di impostare e realizzare un percorso che non sia distaccato da quello intrapreso da questi ultimi, ma che si svolga in continuità con questo, che possa interessare tutti gli allievi e rispondere alle loro esigenze. L'insegnante ha una conoscenza della classe, dei singoli allievi e di alcune dinamiche

³⁴ Si tratta di una metodologia didattica ideata negli anni '70 con la quale i bambini si dispongono in cerchio e – guidati dall'insegnante di classe, che fa comunque parte del cerchio per sottolineare una dimensione di parità – espongono le loro riflessioni riguardanti un determinato argomento proposto dall'insegnante guida, o esprimono i propri stati d'animo attuali o riguardanti una determinata situazione. L'obiettivo è quello di stimolare una conversazione tra pari in cui nessuno si senta escluso.

quotidiane di cui l'artista non dispone, in quanto membro esterno all'equipe educativa. Inoltre la partecipazione dell'insegnante è importante per gli stessi allievi, sia perché hanno così la possibilità di vedere l'insegnante attraverso diverse prospettive rispetto quelle abituali, sia perché l'insegnante è un punto di riferimento fondamentale per i bambini, motivo per cui il coinvolgimento di questi ultimi dipende in buona misura da quanto l'insegnante sia in grado di trasmettere loro il valore di una determinata attività:

Prima c'è l'approccio con le insegnanti, perché il mio modo di avvicinarmi se l'insegnante non mi conosce potrebbe non capirlo e questo io so che è un rischio. Quindi la prima cosa che mi interessa è lavorare organicamente, cioè io presento il mio progetto e la mia idea, arrivo alla riunione con le insegnanti portando un paio di valigie di libri, con tutte le possibili variazioni e intersezioni che si potrebbero fare su quel tema. Di modo che... io parto con un'idea precisa e ce l'ho già scritta, però questo non vieta il fatto che io la possa cambiare, quindi quando parlo con loro gli dico che io vorrei fare un lavoro su un certo tema e gli chiedo "Voi su che cosa vorreste lavorare? Tenendo presente che questo tema lavora in questo modo; le possibili strade sono (queste); voi su cosa state lavorando? Cosa vorreste approfondire? Questo tipo di lavoro può esservi utile? Vi può facilitare?". Il centro sono i bambini, per me è importante che gli insegnanti possano co-progettare con me, di modo che io ho degli alleati. (Int. 8)

La costruzione di un progetto condiviso e l'alleanza con gli insegnanti, a dire degli artisti, è fondamentale per la buona riuscita dei laboratori e offre la possibilità di gettare un seme per il futuro, un seme che possa dare frutti anche al di fuori delle attività realizzate nel corso dei laboratori. Spesso infatti gli insegnanti continuano a lavorare in classe sul progetto del laboratorio.

Io posso continuare in classe e loro possono continuare a buttar giù qualcosa, a scrivere³⁵. Anche l'anno scorso con Stop Motion alcuni bambini anche a casa hanno provato a fare qualcosa, hanno coinvolto i genitori. C'è sempre qualcosa che resta, anche perché poi se ne parla in classe, per esempio quando abbiamo parlato del quartiere in vari ambiti, arte, italiano... loro hanno scritto un temino,

³⁵ L'insegnante si riferisce in questo momento alla stesura del copione per il laboratorio di teatro.

hanno rappresentato graficamente i loro desideri, la loro realtà. Mi aiuta, integra il lavoro che faccio io. Non è una cosa in più. Non è una cosa extra. È qualcosa che io poi sfrutto in classe. L'input che viene fuori non me lo faccio sfuggire, lo utilizzo. (Int. 15)

Si tratta quindi di creare una continuità con il progetto educativo messo in atto dall'insegnante, con cui collaborare per costruire un unico percorso, un compito che gli artisti ritengono parte integrante del proprio lavoro:

Si deve conquistare assolutamente la stima e la collaborazione dell'insegnante. Io alla fine ho imparato anche ad essere io diverso nelle classi, nel senso che ho imparato ad adattarmi anche al lavoro dell'insegnante. Se c'è un insegnante che è più precisa, è inutile che io arrivo a fare una cosa troppo diversa... starò un po' con quello che io faccio sempre, però con la sua modalità di far camminare la classe, perché magari la classe funziona bene in quella modalità [...] Poi le insegnanti brave prendono anche quello che arriva da te, si rapportano. Una parte del lavoro è lavorare bene con l'insegnante. (Int. 13)

Una delle criticità dei laboratori sta infatti in quelle situazioni in cui non si riesce a costruire un rapporto di fiducia e collaborazione tra insegnante e artista, in quanto l'assenza fisica o lo scarso coinvolgimento dell'insegnante è in grado di compromettere la riuscita del laboratorio stesso:

È importante perché a un certo punto c'è un lavoro sulla memoria, c'è un lavoro sulla partecipazione, che deve essere anche delle insegnanti. Se non c'è il lavoro non è 10 (al massimo). La classe di M. (insegnante) era molto complicata, era molto faticosa, eppure per me quest'anno abbiamo raggiunto proprio il massimo [...]. Io e lei camminavamo insieme, lo sentivo proprio che lei prendeva da me, mi veniva dietro passo passo, si fidava ciecamente. Le criticità sono quando l'insegnante non è partecipativo, o non sa proprio di cosa si parla. (Int. 12)

Si viene a configurare per tutte le figure professionali citate un apprendimento esperienziale che ha il vantaggio di integrare le conoscenze teoriche con l'applicazione pratica, la quale varia in base a diversi fattori, alcuni dei quali

possono riguardare ad esempio la dimensione soggettiva e quella emozionale, il contesto sociale, il periodo temporale in cui si svolge il processo formativo, i diversi individui a cui esso è rivolto ecc. Inoltre, l'apprendimento che si realizza attraverso i laboratori Mus-e si avvale dell'esperienza dell'arte, che ha la peculiarità di favorire lo sviluppo delle capacità creative e di lavorare sull'integrazione di mente e corpo, imparando ad imparare anche attraverso i sensi. (Mignosi, 2016)

Un'importante opportunità che questi laboratori offrono agli insegnanti è poi quella di osservare i propri allievi durante lo svolgimento di attività alternative a quelle realizzate nel corso delle proprie lezioni, approfondendo la conoscenza sia degli allievi stessi, sia di alcune dinamiche che nel corso del laboratorio si presentano con maggiore facilità (emergono interessi o aspetti caratteriali inespresi, affiorano conflitti o simpatie, si costruiscono gruppi, nascono nuove relazioni ecc.):

Ho scoperto bambini e bambine che leggono proprio in maniera teatrale. Si sono aperti e in classe si continuava a fare una sorta di teatro quando si leggeva... ed era più facile per loro venire alla cattedra davanti ai propri compagni. Devo dire che è stata una terapia di gruppo. Ma anche per me eh! Io mi sono buttata a terra con loro! Cioè, io ero come loro, non ero la maestra in quel momento. Io facevo esattamente quello che facevano i bambini, perché altrimenti non lo avrei potuto capire il percorso [...]. È stato bello anche per me [...]. Ti vedono con un'altra ottica poi i bambini, si rafforza il gruppo e anche il rapporto che c'è con l'insegnante. (Gruppo Focus 4)

L'osservazione avvia un processo riflessivo e auto-riflessivo che ha degli effetti positivi anche nella didattica quotidiana, in quanto gli insegnanti dichiarano di trarre preziosi spunti dall'osservazione partecipante condotta nei laboratori, spunti riguardanti tematiche affrontate, metodologie e strumenti utilizzati o anche nuove consapevolezze apprese circa il proprio gruppo classe e le caratteristiche individuali dei singoli bambini.

3.4.2. La partecipazione delle famiglie.

Un argomento centrale nel corso della ricerca sul campo è stato il coinvolgimento delle famiglie all'interno del progetto Mus-e, in quanto progetto inserito a pieno titolo nell'offerta formativa della scuola, che deve essere condivisa con i genitori di tutti i bambini perché possa crearsi quel rapporto di fiducia e corresponsabilità educativa indispensabile per la formazione degli stessi bambini.

La scuola rappresenta infatti il luogo in cui i bambini iniziano a conoscere e imparano a comprendere il mondo sociale al quale appartengono; si tratta di un difficile compito che richiede un'azione di sostegno nei loro confronti, azione che non può svolgersi nell'incoerenza educativa tra scuola e famiglia. La scuola fa parte di un periodo molto significativo della vita degli individui, quello della crescita dell'identità, dell'acquisizione del linguaggio e delle regole, dello sviluppo della capacità di vivere con gli altri e averne rispetto, un periodo di cui anche la famiglia fa indiscutibilmente parte, poiché il minore non può essere considerato avulso dal proprio contesto familiare.

La necessità di creare un rapporto di cooperazione tra le due istituzioni educative – chiamate a sostenere il percorso formativo delle nuove generazioni – diviene quindi indispensabile, ancor più nel mondo contemporaneo investito da cambiamenti sempre più evidenti e accelerati a livello sociale, economico, demografico e culturale, un mondo sempre più caratterizzato da un marcato pluralismo culturale.

La famiglia va riconosciuta come luogo educativo di base e non va sminuita la sua azione, al tempo stesso alla scuola va attribuito il ruolo di scuola della comunità, in contatto diretto e costante con il contesto sociale e culturale in cui si inserisce.

Nel ambiente sociale odierno è allora fondamentale individuare nuove modalità di partecipazione, per far sì che scuola e famiglia possano intraprendere un cammino di collaborazione e riconoscersi tutti come responsabili dell'educazione dei bambini e predisporre insieme percorsi educativi che siano armonici e non incoerenti (Dusi, Pati, 2011).

In questa sede, i laboratori artistici costituiscono alcuni di quei momenti di vita preziosi dei bambini che è opportuno i genitori conoscano al meglio. Gli

insegnanti hanno raccontato dell'importanza che queste attività costituiscono anche per la scelta della scuola in cui iscrivere i propri figli:

I genitori italiani che ci hanno scelto, ci hanno scelto molto per questo motivo, perché hanno apprezzato questo tipo di offerta formativa. (Int. 7)

Per questo motivo i genitori a Roma quest'anno hanno avuto modo di entrare a scuola durante lo svolgimento dei laboratori, partecipando attivamente anche alle fasi più centrali del percorso, oltre che a quelle conclusive³⁶:

Per me il discorso di portarli dentro era per capire su che cosa stiamo lavorando, perché se tu vedi solo la fase finale (non capisci pienamente cosa succede). Per me farli partecipare gli fa capire quali siano le caratteristiche di quel lavoro. Cioè, il fatto che tu li stai facendo lavorare sull'attenzione, che gli stai chiedendo uno sforzo! Perché loro non sono bravi perché sono bambini, sono bravi perché li stai portando in un lavoro difficile da fare! Quindi è anche una richiesta di fiducia. Hanno avuto un'idea di come si era arrivati da una a un'altra cosa sorprendendosi anche del risultato. (Int. 13)

La proposta di far immergere i genitori in alcune fasi dei laboratori è nata quindi dalla consapevolezza che per questi ultimi non sempre è facile comprendere pienamente cosa avviene a scuola e, nello specifico, durante i laboratori artistici, oltre che dalla volontà di dare loro modo di confrontarsi con le esperienze e le scoperte che i propri figli elaborano in questi percorsi:

Vedere il prodotto finale è emozionante per i genitori, però non sanno bene il viaggio che è stato fatto per arrivare a quello; e me ne sono resa conto perché una volta il laboratorio coincideva con le mie ore della palestra... Per alcuni genitori è stato un dramma "Oddio non fanno palestra!". Allora, vai a spiegare che quello che faceva l'artista era comunque educazione motoria, espressività corporea... e il fatto che non giocassero alla staffetta con me o alla palla

³⁶ I laboratori Mus-e prevedono il coinvolgimento dei genitori nella fase finale del percorso, attraverso le "lezioni aperte", in cui i genitori hanno modo di partecipare alle attività del laboratorio, o di vedere il prodotto finale del percorso realizzato nel corso dell'anno, a seconda della modalità scelta dagli artisti.

prigioniera, le cose che facevano con il corpo erano comunque educazione motoria. Quindi venire a vedere penso sarebbe ancora più bello della lezione finale.

Gli stessi genitori nel corso di uno dei Focus Group che li ha visti coinvolti in prima persona hanno dichiarato di non aver effettivamente avuto modo di comprendere pienamente come si svolgessero i laboratori Mus-e, chiedendo un maggiore coinvolgimento informativo, ma evidenziando anche l'importanza di non invadere eccessivamente gli spazi dei propri figli:

Penso ci sia da parte di noi genitori una difficoltà nel comprendere quelli che sono progetti che non hanno dei riferimenti specifici con la didattica classica [...]. C'è anche un desiderio da parte dei bambini di fare delle cose in qualche modo emancipate dai genitori. Per esempio la mia bambina comincia già ad avere necessità di fare delle cose da sola, da presentare poi ai genitori. Quindi coinvolgere i genitori sì, però secondo me c'è più che altro da informarli all'inizio. (Focus Group 4)

Diversi artisti hanno infatti manifestato lo stesso timore, evidenziando anche una difficoltà organizzativa causata dagli spazi e dagli orari spesso ridotti, in cui non è certamente semplice gestire il lavoro con i bambini contemporaneamente a quello con gli insegnanti, motivo per cui introdurre un ulteriore elemento – ovvero quello del genitore – può rischiare di interferire sia con lo svolgimento del laboratorio, sia con la spontaneità dei bambini:

Ci sono modi e tempi. A me per esempio piace far lavorare i genitori nelle lezioni aperte, dove faccio un concentrato dell'anno. Per i bambini è una cosa bellissima vedere i genitori che lavorano. Però secondo me bisogna farlo o in un momento iniziale, che fai un paio di laboratori con i genitori... Però farli venire in classe non so... Perché c'è anche la riservatezza del bambino. (Focus Group 4)

I bambini hanno effettivamente espresso diversi sentimenti circa la presenza dei propri genitori durante le attività, dicendo di essere emozionati, felici e

imbarazzati al tempo stesso; qualcuno ha anche raccontato di essersi sentito “infastidito” dai suggerimenti del genitore durante l’attività:

Bambina 1: Io ero molto emozionata, però ero anche un po’ vergognata. A fare questi gesti mi vergognavo.

Bambino 2: Ero vergognato.

Bambino 3: Ero contento perché mamma mi stava aiutando.

Bambina 4: Un po’ vergognata e un po’ contenta.

Bambino 5: Mi è piaciuto quando i miei genitori erano alla Fellini (alla lezione aperta)... perché sono felici.

Bambino 6: Un po’ mi è piaciuto e un po’ mi ha dato fastidio, perché papà mi ha detto “sbrigati!”, perché mi mancava tanto da colorare...

Bambino 7: Mi è piaciuto primo perché le mamme aiutavano a tutti, secondo mi vergognavo perché facevo le mosse. (Focus Group 2)

Rimane quindi fondamentale coinvolgere i genitori, ma ragionando attentamente sulle modalità e sui tempi, concordando la partecipazione con gli artisti e gli insegnanti, secondo la tipologia di laboratorio e le dinamiche delle diverse classi. La partecipazione dei genitori alle attività della scuola comporta inoltre un’ulteriore ricaduta positiva, ovvero la possibilità che questi momenti offrono di divenire spazi di incontro non solo tra scuola e famiglia, ma anche tra famiglie stesse. Si tratta di incontri più informali – a differenza di altre tipologie di incontri formali come le riunioni o i colloqui – che hanno il vantaggio di essere caratterizzati da un livello di tensione minore, in cui si ha modo di conoscersi superando anche eventuali pregiudizi, grazie alla condivisione di diversi fattori, come la medesima condizione di genitorialità, gli spazi di vita dei propri figli, le aspettative e i timori:

Poi ti aiuta anche con le famiglie [...] È un’occasione di incontro e di stimolo culturale anche per loro, perché un po’ per le modalità con cui questi incontri vengono gestiti, i genitori sono tirati spesso in situazione, perché spesso gli artisti li coinvolgono e quindi avviene un po’ un ribaltamento dei ruoli, magari una parte della lezione aperta è dedicata anche a far fare, a far sperimentare ai genitori stessi le attività che hanno sperimentato durante l’anno i bambini e

questo è molto divertente anche per i bambini stessi, che magari non hanno lo stress dell'esibizione, ma si possono prendere un tempo in cui guardano i genitori un po' imbranati che fanno il *gioco della zattera*³⁷, che si divertono a fare delle attività... e specialmente in una prima, in una seconda dove magari ci sono famiglie che non si conoscono, mettere i genitori in una situazione in cui interagire con l'altra mamma, con l'altro papà, smorza molto l'aggressività, la diffidenza. Come i bambini imparano ad aver fiducia gli uni degli altri, altrettanto le famiglie si aprono. (Int. 5)

L'opportunità di incontro tra genitori è ancora più utile quando si tratta di nuclei familiari che si trovano in situazioni di disagio differenti, poiché in questo modo si può favorire la nascita di relazioni positive e di conseguenza si può offrire a questi genitori l'occasione di allargare la rete di conoscenze, di incrementare le proprie risorse sociali e quindi di integrarsi maggiormente nel contesto di vita.

3.4.3. Il linguaggio non verbale per il dialogo interculturale.

Il linguaggio non verbale è la prima forma di espressione che apprendiamo e con cui entriamo in contatto e pur non servendoci della verbalizzazione permette ugualmente all'individuo di relazionarsi con l'ambiente e con le persone che lo circondano, ponendo l'espressione corporea come base dell'interazione. Si tratta della forma di linguaggio più antica, quella che arriva prima di tutte le altre e che, in caso di contrasto, generalmente prevale su quella verbale (Balboni, 1999).

È importante svilupparne la consapevolezza, così da potersene servire in molteplici situazioni, tra le quali indubbiamente quelle in cui si entra in contatto con qualcuno che ha conoscenze o competenze linguistiche diverse, utilizzando canali di comunicazione alternativi a quelli della comunicazione verbale:

³⁷ Si tratta di un esercizio collettivo che consente di sviluppare la consapevolezza del proprio corpo e dello spazio intorno a sé. I bambini devono camminare in uno spazio circoscritto cercando di riempirlo in modo omogeneo, così da non lasciare spazi vuoti che provocherebbero un disequilibrio nella "zattera" che "rischierebbe di rovesciarsi". I bambini camminano cambiando direzione e velocità in base alle indicazioni dell'artista (o dell'insegnante) con l'obiettivo di non scontrarsi mai e non far rovesciare la zattera.

Mus-e fa un lavoro eccezionale in questi ambiti secondo me, nelle scuole come le nostre è fondamentale, perché lavorando con un linguaggio altro – che è il linguaggio non verbale – permetti a tutti di entrare in contatto con tutti; e lo fai attraverso il corpo, attraverso le immagini, attraverso la musica, quindi linguaggi che i bambini, soprattutto, amano... e quindi questo è diventato secondo me la nostra forza [...]. C'è un'applicazione dell'interculturalità completamente naturale, si fa e non si dice che si sta facendo intercultura. (Int. 7)

Sviluppare la competenza comunicativa interculturale richiede quindi la capacità di esprimersi anche attraverso l'utilizzo del linguaggio non verbale, il quale permette di comunicare con gli altri in molteplici situazioni e con diverse modalità, abbattendo diverse barriere che possono essere di natura linguistica, emotiva, sociale o culturale. L'abbattimento delle suddette barriere offre la possibilità di modificare – in termini positivi – le relazioni sociali esistenti, o di contribuire a crearne di nuove:

I risultati sono quando vedi che si lavora all'interno di un gruppo e le relazioni del gruppo cambiano e le relazioni sia verbali che non verbali sono più profonde, più in equilibrio e più allargate, allora funzionano. Se vedi che, in casi speciali, alcuni bambini iniziano a parlare lì dove non parlavano, cominciano a esprimersi senza avere la paura di sbagliare... e comincia a crescere l'autostima, la fiducia in se stessi, o la scoperta delle proprie capacità, vuol dire che funziona. È un linguaggio non verbale e che quindi è accessibile a tutti nella stessa dimensione, pur avendo l'accezione che una qualsiasi forma, colore, relazione tra le forme, i segni hanno degli impatti diversi nelle persone, giustamente! Però è proprio quello che ci permette di esprimere quello che siamo, ma anche di vedere attraverso delle immagini, dei segni, qualcosa che non conosciamo. (Int. 8)

Gli artisti insistono molto sulla possibilità di conoscere meglio il gruppo classe e i singoli bambini osservando attentamente le modalità di espressione non verbale. La gestualità, la capacità di muoversi nello spazio e in relazione agli altri, il contatto eccessivo o assente, divengono per gli artisti dei punti di partenza per orientare il proprio lavoro in base alle persone con cui ci si trova ad interagire e per aiutare i bambini a conoscersi e riconoscersi anche nella relazione con gli altri:

All'interno del percorso ci sono delle proposte che mettono insieme l'aspetto fisiologico, l'aspetto emozionale, espressivo e relazionale, perché il lavoro può essere un lavoro di imitazione e rispecchiamento. [...] In base a come il gruppo si presenta andiamo a variare il lavoro, osservando il gruppo, se ha piacere a fare quelle pose, se ha paura ad andare nello spazio... ci sono bimbi che hanno bisogno di imparare: "Cosa devo fare? Come si alza un braccio?". Se io apro le braccia, sto facendo un'apertura verso l'altro (non è detto che i bambini ci riescano subito). Mentre io conduco, propongo delle cose, ma osservo anche quello che succede, se c'è bisogno di andare a terra, se c'è bisogno di contatto... Spesso i bambini che hanno bisogno di contatto si scontrano con gli altri, vanno ad "attaccarli", cioè lo fanno con una modalità aggressiva... può significare bisogno di contatto. (Mi mostra delle immagini). Dal disegno ad esempio puoi capire quando lo schema corporeo è destrutturato. (Int. 14)

Insegnanti e artisti concordano nell'esigenza di incrementare le occasioni per aiutare gli allievi a conoscere il proprio corpo e imparare a utilizzarlo come strumento di espressione della propria interiorità e di comunicazione con gli altri, poiché nella società odierna il corpo sembra spesso dimenticato o relegato in posizioni marginali:

Penso a quello che è la società, andare sempre alla ricerca della perfezione, il non doversi esprimere per paura di sbagliare; "Non faccio questo movimento perché magari lo faccio sbagliato". E poi non esistono più giochi creativi... Ai tempi miei si giocava a corda, c'era più un utilizzare il corpo con coordinazione, si andava alle feste, si metteva la musica e si ballava. Ad oggi non è più questo [...]. Il corpo non è più preso come punto di riferimento. Non lo conosco il proprio corpo! E quindi quando la scuola richiede anche l'espressione del corpo in tutto ciò che sono gli obiettivi... forse non si fa. Poi tutto dipende da come un'insegnante si pone a quello che fa. Cioè, io mi divertivo insieme a loro a dover ballare (nel laboratorio), per fargli capire che anche una persona adulta può essere disinibita di fronte a queste performance. Devono capire che il corpo è un mezzo di espressione, con pudore, ma con la massima spontaneità. (Int. 11)

Un elemento cruciale si ritrova poi nella capacità del linguaggio non verbale di favorire l'apprendimento linguistico, in quanto le azioni fisiche contestualizzate – come a esempio il *mimo* – vengono collegate a parole e strutture linguistiche che, una volta memorizzate, possono essere utilizzate anche in altri contesti comunicativi (Audino, 2016); in classe infatti accade anche che «con le mosse e con i gesti» (Focus Group 2) – come raccontano gli stessi bambini – siano proprio loro a insegnare la lingua italiana a chi proviene da altri paesi, con il duplice risultato di apprendere, anche se solo in parte, quella di origine dei nuovi arrivati.

Oggi abbiamo spiegato ai bambini che faremo un incontro via Skipe con la scuola di Paterna e che dobbiamo allenarci a comunicare con il corpo, perché quei bambini parlano spagnolo.

Ci hanno detto: “ma noi lo sappiamo parlare lo spagnolo eh!”. Così mi hanno raccontato di quando T. (un bambino di origine peruviana) è arrivato nella loro classe. Mi hanno spiegato che gli hanno insegnato a parlare “con i gesti” e che anche lui ha insegnato lo spagnolo a loro; A. mi ha detto “così parliamo tutti 2 lingue!!”. (Diario di bordo)

L'attività che utilizza il linguaggio non verbale contribuisce quindi a creare delle occasioni di apprendimento alternative, dove la tensione diminuisce e l'assenza di giudizio aiuta a rilassarsi e ad essere quindi maggiormente disposti a mettersi alla prova, apprendendo in questo modo quasi inconsapevolmente:

Tu pensa che spesso alunni che non parlano l'italiano, o che hanno un livello di conoscenza dell'italiano molto basso, al termine delle attività di Mus-e, manifestano una competenza in lingua italiana molto più alta. Tu dici, com'è possibile questo? Non abbiamo studiato lingua italiana. No, però abbiamo parlato, ci siamo rilassati, ci siamo scoperti e quindi c'è da parte di questi bambini più voglia di raccontarsi e di raccontare. Quindi, in maniera indiretta, questo tipo di attività per esempio incide sulla questione della lingua. (Int. 7)

I laboratori offrono l'occasione di raccontarsi e ascoltarsi, utilizzando diverse linguaggi espressivi, creando l'occasione per parlare delle proprie origini, dei

luoghi che si vivono, delle emozioni che si provano, costruendo spazi e momenti di confronto e condivisione su differenti tematiche.

3.4.4. L'importanza del lavoro in gruppo e la risoluzione dei conflitti.

I laboratori artistici si sviluppano spesso attraverso lavori di gruppo, in cui i bambini hanno modo di sperimentare l'apprendimento cooperativo e di imparare a gestire le dinamiche relazionali, anche quando sono conflittuali, con lo scopo di raggiungere un risultato di interesse comune. Si tratta di un approccio educativo che chiama in causa la collaborazione e che valorizza le competenze di tutti, creando una dimensione di parità:

L'attività laboratoriale, che prevede momenti di gruppo, in cui il gruppo deve costruire insieme un qualcosa che poi viene mostrato agli altri e gli altri danno dei consigli e quindi ci si rimette a lavoro in un'ottica di condivisione, ha aiutato i bambini. Ci sono temperamenti più forti che tendono ad essere molto leader direttivi e quindi poi nel gruppo si devono anche scontrare, ridimensionare, perché il gruppo li limita. (Int. 5)

Quello di gruppo è infatti un lavoro di tipo attivo che comporta corresponsabilità e interdipendenza positiva, poiché per raggiungere l'obiettivo ogni membro del gruppo deve compiere diverse azioni nei confronti degli altri, come ad esempio mettere a disposizione di tutti le proprie competenze e conoscenze – uscendo da una logica di tipo individualista e entrando in un'ottica collaborativa e non competitiva – imparare ad ascoltare gli altri e a comunicare in modo efficace, comprendendo così che esistono punti di vista diversi che vanno comunque valorizzati e non screditati:

Abbiamo scoperto la capacità del laboratorio di creare gruppo, collaborazione. Io quando ho iniziato con l'animazione la vedevo come un mezzo individuale e in un certo senso mi piace ancora che ci sia questo momento individuale, perché a volte il lavoro di gruppo può portare delle frustrazioni, perché magari tu vorresti fare una cosa e il gruppo non la accetta. Per esempio quando disegni è un momento individuale, quel disegno è tuo. Nell'animazione Stop Motion può

esistere questo momento, però poi non puoi andare avanti da solo, perché altrimenti la strada diventa veramente molto lunga, se invece stai con i compagni la strada si accorcia tanto e puoi trovare arricchimento e un modo diverso di divertimento, puoi condividere la gioia. (Int. 9)

Il gruppo si nutre delle competenze di ognuno e il laboratorio offre l'occasione di sperimentarsi in diversi ruoli e in un contesto alternativo rispetto a quello della lezione tradizionale:

I ragazzi creano una troupe e si dividono le mansioni di regista, fotografia ecc. e quindi lavorano loro alla realizzazione del corto. Chiaramente io ho un ruolo fondamentale, perché certe cose non sono da bambini, però la maggior parte delle cose le fanno loro. Lavorano come una troupe cinematografica ed è una cosa molto bella. (Int. 4)

Il lavoro in gruppo inoltre – dando importanza ad ogni membro – mette i bambini nella situazione di imparare a rispettare e apprezzare gli altri, proprio attraverso la vicinanza, la conoscenza e la collaborazione che viene a crearsi quando ci si trova a cooperare al fine di raggiungere un obiettivo comune:

Ci sono stati dei momenti difficili per quanto mi riguarda, dovuti proprio all'integrazione di bambini. Per esempio bambini rom che venivano nella classe, gli altri compagni si rifiutavano anche solo di dargli la mano durante il cerchio. La prima cosa era mettermi io nei loro panni, quindi aiutare il compagno o la compagna ad allacciarsi la scarpa... perché loro proprio gli facevano il vuoto intorno. Quindi prendermi cura di questa persona, mettendomi prima io in gioco, prendendola per mano, standogli vicino. [...] Quello che poi abbiamo fatto è stato dividerli in gruppi per fare poi alcune scene, perché poi io alla fine monto sempre una lezione-spettacolo, e mettevo proprio quel bambino che aveva più difficoltà nello stesso gruppo di quella bambina, aiutato da un'altra bambina che faceva da ponte, più serena, più tranquilla... Perché allontanarli era seguire una tendenza che per me era assolutamente deleteria. In una classe due anni fa, chiedemmo proprio alle maestre di fare l'esperimento di creare i gruppi proprio in base alle conflittualità che c'erano. Quindi distribuire i gruppi, lì dove c'era il

conflitto, farli lavorare insieme. E ha funzionato, ci sono stati punti forti di incontro. (Int. 3)

Un aspetto importante di queste attività è proprio nell'opportunità che offrono ai bambini di imparare e gestire e risolvere i conflitti che si vengono a creare, trovando insieme soluzioni creative a un problema condiviso, imparando a comprendere e gestire le emozioni alla base del conflitto, utilizzando il dialogo come strumento di confronto e conoscenza reciproca, grazie anche alla presenza delle figure educative che svolgono l'importante funzione di guide all'interno del percorso e sostengono i bambini durante le dinamiche che in questo si realizzano:

Oggi un bambino ha strappato la maschera di un altro bambino. Sono episodi spiacevoli, ma che denotano un bisogno dei bambini di manifestare i propri sentimenti negativi, come la rabbia o altri vissuti complicati. Anche stavolta Alessia è stata un'“educatrice” eccezionale, perché è riuscita a incanalare la rabbia e la tristezza verso un dibattito costruttivo con tutta la classe, incentrato proprio sulle emozioni. Anche questo è un modo di lavorare sull'interiorità e sulle relazioni, partendo proprio dal vissuto, riflettendo su quello. (Diario di bordo)

Raggiungere insieme un obiettivo e accorgersi di essere riusciti a superare diversi ostacoli, promuove lo sviluppo di relazioni positive con gli altri, in quanto ciò comporta l'individuazione del problema che genera il conflitto e il confronto sul problema stesso, non sulla persona, con la quale invece è necessario trovare un compromesso al fine di raggiungere risultati vantaggiosi per entrambe le parti (Portera, 2013).

I bambini stessi a questo proposito nel corso del focus group hanno raccontato di risolvere i conflitti proprio attraverso il confronto tra i punti di vista di ognuno e l'integrazione delle diverse esigenze:

A volte per decidere quello che volevamo animare abbiamo litigato. E poi però si è risolta facendo a scene, così ognuno poteva fare quello che voleva fare. (Focus Group 2)

Il lavoro in gruppi eterogenei permette quindi di valorizzare le differenze e le potenzialità di tutti, facendo sentire ogni membro del gruppo parte indispensabile per la riuscita di un progetto; le dinamiche che si sviluppano contribuiscono infatti ad accrescere l'autostima di ognuno e favoriscono atteggiamenti empatici nei confronti degli altri, poiché per lavorare al meglio insieme è fondamentale sostenersi a vicenda e comprendere che il malessere di un singolo membro può ripercuotersi su tutto il gruppo, interferendo così con il raggiungimento dell'obiettivo, come racconta questa insegnante:

Ho visto i bambini che si sono aiutati tantissimo per uno scopo comune, che era quello della realizzazione dello spettacolo; era un ostacolo grande da superare, perché nessuno di loro aveva mai fatto uno spettacolo, quindi il fatto di salire sul palco, di essere visti dai genitori, li ha stimolati tantissimo. Nel gruppo sono tutte uguali le formichine, ognuno dà quello che può dare, anche se il peso da portare è grande. Ho rivisto i bambini durante l'allenamento in classe, quando dovevano ripassare la parte, quando si dovevano sostenere, si dovevano aiutare; c'erano bambini che avevano difficoltà proprio a relazionarsi, a parlare, ad alzare la voce... si sono dati tutti la mano! E vederli durante le pause ripetere le parti è stato veramente bello! È stata una bella crescita. Si costruisce un unico prodotto fatto di pezzetti messi da ognuno. La cooperazione tra loro diventa necessaria e strada facendo loro se ne rendono conto. A un certo punto si vede che magari iniziano a darsi suggerimenti. (Focus Group 4)

La metodologia didattica messa in atto attraverso i laboratori Mus-e – basandosi sulla relazione, sulla cooperazione e sulla condivisione di esperienze, riflessioni, emozioni e vissuti personali – è particolarmente utile per lo sviluppo di quelle che la letteratura scientifica definisce competenze interculturali, ovvero «quelle che consentono di agire in maniera efficace e appropriata in contesti caratterizzati da diversità culturale (ma non solo)» (Milani, 2017, p. 113).

3.4.5. Il valore educativo dell'arte

Le riflessioni condivise da tutte le figure coinvolte nella ricerca sul campo evidenziano i diversi aspetti che assegnano all'arte un valore educativo che è importante conoscere e approfondire.

Gli artisti hanno raccontato che spesso le stesse storie dei bambini costituiscono il punto di partenza per la stesura di un racconto che poi si esplica ad esempio attraverso un cortometraggio o uno spettacolo teatrale. I bambini in questo modo entrano dentro le storie, familiarizzano con i personaggi e con le situazioni, ma lo fanno restando in un certo senso in un territorio sicuro, dove si può quindi entrare ed esplorare, senza però rischiare troppo:

Io parto dalle storie dei ragazzi [...] (In un cortometraggio) c'era questo bambino che veniva messo da parte... e lì è stato lui quello più forte, perché il bambino che nella realtà era escluso, ha scritto la storia [...]. Questo bambino ha scritto una cosa bellissima e c'è una frase che mi ha colpito, dove a un certo punto dice: "è come se il mondo andasse più veloce di me". E mi è piaciuta da morire questa cosa, perché la sua esclusione derivava dal fatto di non riuscire a stare al passo con gli altri. Quindi questo corto – perché poi insieme a loro abbiamo dialogato – diventa una sorta di seduta terapeutica. [...] Per me l'importante è che loro arrivino a certe cose, ma senza accorgersene troppo. Per esempio una volta è uscita fuori una storia di alieni, che parlava in realtà del bullismo; si sono divertiti da morire perché poi è una storia comicissima, ma hanno parlato proprio di questo ribaltamento dei ruoli, dove il bullo diviene poi vittima, quindi lo hanno interiorizzato senza accorgersene. (Int. 4)

Si tratta di creare un contesto dove potersi anche auto-osservare, sviluppando così una nuova consapevolezza di se stessi; guardarsi dall'esterno può portare ad accorgersi di alcune sfaccettature della propria identità di cui non si era pienamente coscienti e ciò può essere utile sia per lavorare su alcuni aspetti di cui non si va del tutto fieri, sia per favorire l'emergere di quelle potenzialità che non erano ancora venute fuori.

Inoltre utilizzando i racconti dei bambini, racconti che si esplicano attraverso i linguaggi espressivi, diviene possibile conoscere le loro storie, i vissuti che non sempre hanno l'occasione di condividere e di affrontare diversi argomenti:

I bambini hanno raccontato attraverso il disegno i propri quartieri... sono uscite in questo modo tante cose che hanno dentro e che probabilmente non è facile esternare in altri modi. Una bambina ha disegnato una casa con dei topi. Quando le ho chiesto spiegazioni su quel disegno mi ha raccontato che sotto casa sua vive una signora, che fuori da casa ha sempre tanta spazzatura e quindi ci sono molti topi.

Questo racconto ha fornito l'occasione per affrontare il tema dei rifiuti abbandonati con i bambini.

Il disegno, così come altri linguaggi espressivi, offre l'occasione di esprimere stati d'animo di varia natura e di raccontare il proprio mondo esterno, oltre che quello interno. È così possibile estrapolare argomenti diversi, che toccano la quotidianità e l'interiorità dei bambini. (Diario di bordo)

I laboratori non solo offrono quindi l'occasione di raccontarsi agli altri condividendo il proprio mondo, ma anche quella di imparare a comprendere più affondo possibile quegli altri. Gli esercizi proposti dagli artisti infatti mirano anche, in questo senso, a lavorare sulla capacità di ascolto e su quella di osservazione, non solo di se stessi, ma anche degli altri:

Alessia propone diversi esercizi, i quali mirano a sviluppare la capacità di ascolto e favoriscono la conoscenza dei bambini come individualità diverse ed uniche, appartenenti però ad uno stesso gruppo, quello classe. C'è l'esercizio per ricordare i nomi, attraverso il quale ogni bambino deve dire il proprio nome seguito dalla frase "sono amico di..." elencando tutti i bambini che hanno detto il proprio nome precedentemente. C'è l'esercizio della scossa, che i bambini – disposti in cerchio mano nella mano – devono passarsi tra loro, creando una sorta di "onda energetica", che probabilmente dà energia a tutto il gruppo considerando l'entusiasmo dei bambini al termine di questo esercizio. Poi c'è l'esercizio dei numeri, in cui i bambini devono riuscire a contare uno alla volta

fino a 10, evitando di sovrapporsi, utilizzando la capacità di osservazione dei propri compagni.

Quello che noto è quanto i bambini si presentino attraverso questi esercizi, c'è chi fa fatica ad ascoltare, chi osserva moltissimo, chi è più timido, chi non vede l'ora di raccontarsi, chi ha bisogno di tirare fuori tutta quell'energia forse a volte un po' repressa e così via. Si presentano a me e ad Alessia per la prima volta e si presentano di nuovo alla propria maestra e ai propri compagni. Si presentano, sicuramente, anche a se stessi. (Diario di bordo)

Un altro elemento cruciale del lavoro che si compie attraverso il laboratorio artistico risiede nella sua profonda connessione con le emozioni e di conseguenza con la motivazione, che conduce i bambini ad esternare parti di se stessi rimaste un po' sopite in altre occasioni, perché non è semplice lasciarsi andare lì dove gli stimoli ricevuti non sono quelli più consoni al proprio modo di esprimersi:

(I laboratori) sono un valore aggiunto, soprattutto per chi ha delle difficoltà, sono quegli stimoli emozionali che diventano motivazionali. Tu stimoli in una certa maniera... c'è il bambino che in classe non riesce a scrivere bene, fa gli errori di ortografia e quindi si sente anche a disagio su certe cose, magari poi in un laboratorio del genere viene fuori con delle capacità che anche tu cominci ad apprezzare, a vedere in maniera diversa. (Int. 6)

Le insegnanti intervistate insistono molto sulla capacità che i laboratori hanno di “tirare fuori” dai bambini e dalle bambine potenzialità altre e diverse rispetto a quelle che emergono durante la didattica più tradizionale. In particolare sono i bambini più timidi e introversi a manifestare nuovi aspetti del proprio essere:

Fanno superare uno stato di timidezza dei bambini che magari sono un po' chiusi e aiutano molto ad aprirsi, a parlare, a dire qualsiasi cosa, perché non sono giudicati, loro sono già informati che qualsiasi cosa dicono non è soggetta a voto, quindi si sentono liberi di esprimersi [...]. Poi crescono, perché assumono una consapevolezza di ciò che magari hanno pensato in quel momento e non si rendevano conto che magari erano capaci di pensare in quel modo, piuttosto filosofico pure... [...]. Imparano a poter riflettere su cose che magari in classe

non sono neanche contemplate, perché ti devi trovare in una situazione in cui poter fare questo tipo di discorso. (L'arte) è trasversale, tocca diverse discipline e mi fa capire e osservare cose che io non riesco a vedere in altre situazioni che sono prettamente disciplinari. Io riesco a osservare il bambino sotto un'altra veste ed è molto ricco di cose che purtroppo in classe non c'è modo di tirare fuori. (Int. 15)

Non solo i bambini più introversi spesso trovano nei linguaggi artistici una modalità di espressione più vicina alla propria essenza, ma anche quelli più esuberanti riescono a raggiungere, attraverso queste attività, una sorta di tranquillità interiore che li stimola a concentrarsi e immergersi nel momento creativo:

Oggi a catturare la mia attenzione è stato F., un bambino in genere molto agitato, nervoso, irruento... Oggi abbiamo fatto delle attività di improvvisazione teatrale. Io interpretavo una bambina straniera appena arrivata in Italia, che non parlava per niente l'italiano; i bambini dovevano spiegarmi varie cose utilizzando solo il linguaggio non verbale. F. si è completamente trasformato: attento, premuroso e concentrato, completamente calato nel suo ruolo; io fingevo di non comprenderlo, lui non si spazientiva, ma al contrario cercava nuove strategie per farsi comprendere da me. Mi ha stupita tantissimo. Eccolo qui il potere trasformativo dell'arte. (Diario di bordo)

I laboratori artistici quindi «aprono spazi mentali diversi» (Int. 12) e utilizzano canali alternativi rispetto a quelli utilizzati generalmente dalla lezione tradizionale, favorendo l'apprendimento di concetti e nozioni attraverso l'esperienza concreta e partendo da quelli che sono i desideri di conoscenza degli stessi bambini:

A una lezione a un certo punto avevo con me una chitarra classica [...]; loro mi hanno chiesto di suonarla, di fargliela vedere; ho tirato fuori questa chitarra, l'ho anche suonata! Loro mi hanno iniziato a fare domande che erano rispetto a come la chitarra fosse fatta: perché suona, di che è fatta... e siamo finiti a cercare sul

vocabolario l'ebano della tastiera, dove cresce l'ebano, che albero è, dove si trova. Per cui è diventata una lezione con il dizionario. (Int. 13)

I bambini hanno quindi la possibilità di imparare giocando, divertendosi, emozionandosi, provando piacere in ciò che stanno facendo e «nel piacere non c'è nessuna fatica che non si possa affrontare» (Int. 14). Gli stessi bambini parlano molto del piacere provato nel dare sfogo alla propria fantasia e al proprio corpo:

Bambino 3: Mi piace l'animazione perché ti puoi inventare tutto, poi puoi vedere i tuoi personaggi che si muovono senza le mani.

Bambina 4: Possiamo disegnare quello che vogliamo...

Bambino 5: Pure quando balliamo! Quando ci mettiamo tutti in cerchio e uno si mette al centro e balliamo, mi diverto un botto! Ci scateniamo! (Focus Group 2)

Non solo i bambini godono del piacere di un metodo educativo che si avvale dell'arte, ma anche l'intero contesto scolastico ne trae vantaggio e beneficio, poiché nel caso di un progetto come Mus-e, inserito in orario curricolare, si attua una condivisione e una co-costruzione del momento educativo, dove nessuno resta escluso, dove la bellezza riesce a contaminare tutti:

Mus-e per me rappresenta quello che dovrebbe essere la scuola, diciamo l'ideale di scuola, come dovrebbe essere... e mi pone sempre tantissime domande. Anche quest'anno tutti i limiti che abbiamo avuto a livello di spazio è una cosa che a me fa soffrire tantissimo. Il laboratorio ci ha offerto un'altra possibilità, un altro punto di vista. Il ritorno che hai è veramente enorme [...] Quindi per me è questa la grandezza e la bellezza del progetto. Questo è quello che ci rimane, anche come persone, la bellezza che si costruisce insieme. (Insegnante – Focus 3)

3.5. Proposte e riflessioni conclusive

Dal suo primo avvio nel 1994 ad oggi il progetto Mus-e è stato osservato e analizzato attraverso diversi studi (Audino, 2016; Ferrari, Landi, 2016), i quali hanno dato prova che i laboratori ideati e realizzati dagli artisti sono effettivamente in grado di favorire lo sviluppo di esperienze realmente educative,

utilizzando una modalità di intervento attiva che offre la possibilità di esprimersi attraverso linguaggi diversi – a ognuno il suo – riuscendo così ad abbattere numerose barriere che possono crearsi e fornendo inoltre un’occasione per difendersi da quella che Malaguzzi definiva “la pseudocultura della testa container”³⁸.

Ma come il progetto Mus-e riesce a produrre tali risultati? Quali sono le sue peculiarità?

La maggiore risorsa di un progetto come Mus-e, oltre che – ad avviso della scrivente – la sua stessa essenza, si ritrova nella professionalità e nella competenza degli artisti che ideano e realizzano i laboratori utilizzando un denso bagaglio di conoscenze e di esperienze acquisite e svolte in differenti contesti sociali e formativi.

Attraverso le numerose osservazioni, le interviste, i gruppi focus e molti altri momenti trascorsi insieme a questi professionisti³⁹, è stato possibile constatare che le competenze degli artisti che operano in questo progetto non sono solo quelle emergenti sul piano artistico, ma anche quelle che si sviluppano incessantemente sul piano educativo, grazie ai contesti in cui si trovano ad operare e alla continua ricerca che ognuno di loro svolge nella propria professione.

Tra le caratteristiche più significative del lavoro dei suddetti artisti c’è l’interdisciplinarietà con cui si svolgono i laboratori; così ad esempio il laboratorio di Stop Motion crea una connessione tra il movimento e l’animazione, passando attraverso la conoscenza del corpo che avviene utilizzando i linguaggi della danza e del teatro, il laboratorio di danza si avvale dei linguaggi della musica e delle arti visive, così anche il laboratorio di arti visive passa attraverso la conoscenza del proprio corpo e l’utilizzo della musica.

C’è, dunque, un equilibrio costante tra le diverse possibilità di espressione, che vengono tutte chiamate in causa in ogni laboratorio, motivo per cui gli artisti hanno raccontato di aver usufruito di momenti in cui hanno avuto la possibilità di formarsi a vicenda, integrando così nuovi stimoli e strumenti all’interno del

³⁸ <http://www.reggiochildren.it/attivita/atelier/> (Ultima consultazione 23/07/2018)

³⁹ La scrivente ha partecipato alle riunioni di Mus-e sia con gli artisti, sia con gli insegnanti ed è stata coinvolta anche nella formazione nazionale di Mus-e, la quale si è rivelata una preziosa occasione per interagire con gli artisti anche in un contesto alternativo a quello delle aule scolastiche.

proprio lavoro. Si tratta di un'idea promossa dagli stessi artisti, che rilevano l'importanza di aggiungere sempre nuove competenze al proprio bagaglio professionale, continuando a nutrire l'interdisciplinarietà dei laboratori, che diviene un elemento emblematico, in quanto si pone in contrasto a una rigida separazione disciplinare e rinforza inoltre l'immagine della squadra, in cui ognuno offre le proprie competenze come materiale di apprendimento per gli altri e da quegli altri impara ad utilizzare nuovi strumenti preziosi per il proprio lavoro.

Non si tratta infatti di apprendere solo ad utilizzare una determinata tecnica artistica, o uno strumento musicale, come non si tratta soltanto di scrivere un copione teatrale o realizzare una coreografia di danza, un cortometraggio ecc., si tratta invece di comprendere l'azione maieutica che c'è dietro un copione teatrale scritto insieme ai bambini, di imparare a leggere l'espressione di emozioni nascoste, attraverso un determinato movimento o uno schizzo di colore, di arricchire i propri progetti e percorsi educativi inserendo ulteriori stimoli e, perché no, qualche "segreto del mestiere" che si scorge accogliendo le esperienze altrui.

In questo senso potrebbe essere interessante per la ricerca educativa, incrementare il discorso relativo all'interazione tra arte educativa ed educazione interculturale, sviluppando dei percorsi che formino professionisti nel settore educativo in grado di utilizzare una metodologia che si avvale dei linguaggi espressivi all'interno di ogni contesto, ma soprattutto dei contesti più fragili e in cui il dialogo interculturale è più complesso da favorire, ma dove proprio per questo è più importante intervenire.

L'incontro tra le competenze artistiche e quelle educative vede poi come un fattore di grande importanza il lavoro condiviso tra artisti e insegnanti; si è visto infatti come questo lavoro sia in grado di produrre risultati evidenti, sia da un punto di vista didattico, producendo importanti ricadute sulla didattica quotidiana, sia sul piano formativo, consentendo di avviare uno scambio metodologico utile per incrementare le competenze di ognuno.

È auspicabile quindi che gli artisti Mus-e e altri insegnanti con spiccate competenze artistiche – così come gli *atelieristi* delle scuole reggiane – possano essere inseriti a pieno titolo all'interno dell'equipe educativa, lavorando con gli altri insegnanti, costruendo insieme progetti continuativi e individualizzati e

avviando un processo di ricerca-azione, ovvero «quel tipo di ricerca che si propone di affrontare e indicare la soluzione di problemi operativi sviluppando forme di intervento (azioni) volte al cambiamento positivo e partecipativo» (Benvenuto, 2015, p. 160).

Utili in questo senso sono le attività di osservazione più strutturate, sviluppate anche grazie ad alcuni appositi strumenti messi a disposizione negli anni dalla ricerca educativa – come ad esempio il *Quaderno dell'Integrazione* ideato da Graziella Favaro e Lorenzo Luatti – le interviste e i gruppi focus che gli stessi artisti e insegnanti possono realizzare con i bambini. In particolare i gruppi focus si sono rivelati, nel corso della presente ricerca, momenti di confronto importanti, non solo per scambiare punti di vista riguardo le dinamiche dei laboratori artistici o per portare a galla alcune criticità spesso rimaste un po' nell'ombra, ma in particolar modo i gruppi focus sono stati incontri utili anche alla formulazione di alcune interessanti proposte da considerare per il miglioramento dei laboratori stessi. Il coinvolgimento delle famiglie in questi momenti ha rappresentato un ulteriore elemento significativo e arricchente nella ricerca.

La famiglia rappresenta infatti una parte importantissima della vita degli individui in età evolutiva e per questo si ritiene fondamentale che le esperienze vissute dai bambini nel corso dei laboratori possano essere maggiormente condivise con le famiglie, così da aiutare i primi a coltivare gli interessi che sviluppano e manifestano – sia nei confronti delle attività, sia verso gli altri bambini – anche al di fuori della scuola, rafforzando così la cooperazione tra la scuola e la famiglia in funzione della formazione armonica delle nuove generazioni. In questo ambito rimane imprescindibile concordare con gli artisti e gli insegnanti le modalità e i tempi della partecipazione dei genitori, tenendo in considerazione la possibilità di offrire ai genitori degli spazi informativi e formativi nella fase iniziale dei laboratori, al di fuori dello spazio laboratoriale dei bambini, un luogo che in alcuni casi può essere utile e piacevole condividere con la propria famiglia, ma che rimane anche uno spazio riservato, in cui costruire la propria identità e sviluppare la propria autonomia. Il coinvolgimento della famiglia è infatti un argomento da affrontare con le dovute accortezze, in quanto non è semplice inserire un ulteriore elemento in un contesto già complesso, in cui le dinamiche

relazionali sono preziose, ma estremamente delicate. Il contesto di cui parliamo è quello che vede un intreccio di interazioni complesse, che sono quelle tra bambini e bambini, quelle tra bambini e adulti e quelle tra adulti e adulti.

È quindi fondamentale che l'ingresso dei genitori nella scuola e nei laboratori, si svolga con il massimo rispetto verso quello che è il mondo dei propri figli, così come è dovere della scuola quello di trovare le strategie più efficaci per condividere con ogni famiglia i percorsi educativi che si realizzano al suo interno.

Un'attività di estrema importanza che si ritiene fondamentale valorizzare – e che è un valido strumento anche per quanto riguarda la relazione con la famiglia – è quella della documentazione, vista sia come strumento didattico – poiché contribuisce a fare didattica partecipata e condivisa – sia di valutazione.

Un percorso educativo oggi può infatti essere documentato attraverso materiali diversi (note scritte, grafici, fotografie, video ecc.) in modo da rendere la documentazione narrativa e quindi trasmissibile all'esterno. I materiali raccolti durante lo svolgimento dell'esperienza potranno essere letti e interpretati alla fine del percorso, così da evidenziare le criticità e mostrare ciò che ha concorso al raggiungimento dei risultati. La documentazione offre così un'occasione sia riflessiva sia conoscitiva, per chi documenta, per chi è esterno al contesto – poiché deve essere resa comunque leggibile a tutti – per i bambini, i quali possono rispecchiarsi nelle tracce visive che testimoniano il loro percorso e che divengono anche materiali per la costruzione dell'ambiente che vivono (Rinaldi, 2009).

Un elemento a cui si ritiene necessario prestare attenzione è quello delle criticità, che troppo spesso restano taciute, poiché non sempre è facile avere l'occasione di lasciarle emergere, o anche perché può capitare di averne timore, perché affrontare ciò che non funziona è sempre più complicato di quanto non lo sia raccontare ciò che di positivo si manifesta durante un percorso educativo.

Parlare delle criticità è invece indispensabile non solo al fine del miglioramento di un progetto, ma anche per fare in modo che alcune difficoltà incontrate – che sono inevitabili e indispensabili – non lascino segni e crepe che silenziosamente potrebbero allargarsi, rischiando di compromettere l'intero percorso e minando l'armonia nelle relazioni.

Un percorso educativo che si svolge a scuola e che utilizza i linguaggi dell'arte per lavorare sulle relazioni, sulle emozioni e sul concetto di "diversità" è un percorso inevitabilmente complesso e delicato, che fa venire a galla anche situazioni complicate da affrontare e che hanno bisogno di essere osservate e analizzate attentamente, per potersi soffermare lì dove è più necessario. Perché questo avvenga è però fondamentale essere disposti ad accettare l'esistenza di tali criticità e non cercare di oscurarle o minimizzarle, ma tirarle fuori fino alla radice per poterle affrontare in modo proficuo e per avere utili esperienze da chiamare in causa anche in futuro, quando problematiche simili potranno ripresentarsi.

Partendo dalle osservazioni presentate è possibile affermare che i laboratori Mus-e – promuovendo percorsi educativi in prospettiva interculturale e producendo notevoli risultati in termini di apprendimento, sviluppo di relazioni significative e contrasto all'emarginazione, grazie all'utilizzo dell'arte come strumento educativo – si inseriscono tra quelle buone pratiche realizzate in ambito scolastico che vanno sostenute e valorizzate perché possano divenire *sistema*.

L'auspicio è che l'arte educativa possa entrare a pieno titolo dentro ogni scuola, non esclusivamente come attività extrascolastica o nella veste di educazione artistica, ma come un metodo per chiamare in causa le emozioni, per stimolare l'apprendimento, per favorire la nascita di relazioni costruttive, per incrementare lo sviluppo delle competenze interculturali, un metodo attivo, innovativo e alternativo di fare scuola.

Capitolo 4. Il Progetto *Integr-Arte*⁴⁰

4.1. Introduzione

Nel corso della ricerca la scrivente ha avuto modo di prendere parte a un progetto europeo che si è svolto negli stessi anni della ricerca stessa e che ha coinvolto Mus-e Roma Onlus e il CREIFOS di Roma Tre.

Il Progetto Erasmus+ *Integr-Arte* è iniziato nell'ottobre del 2015 con lo scopo di mettere in rete le esperienze che Mus-e realizza in contesti e territori diversi tra loro – in Spagna, Italia e Portogallo – favorendone lo scambio e creando la possibilità di costruire un gruppo di lavoro a livello europeo, al fine di delineare una metodologia educativa imperniata sull'utilizzo dell'arte, la quale favorisce lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, indispensabile per gestire la complessità del mondo in cui viviamo.

Il progetto nasce dalla necessità di trovare dei modelli di intervento educativo condivisi che consentano di ridurre l'assenteismo scolastico, migliorino il rendimento di tutti gli allievi e permettano di lavorare sulle situazioni di conflitto che si sviluppano quotidianamente nelle scuole. Si vuole quindi elaborare una proposta che sia il risultato dello scambio tra esperienze diverse, per far sì che la conoscenza di alcune buone pratiche utilizzate in contesti differenti possa giungere a più scuole possibili, per trarre spunti preziosi da rielaborare, implementare e utilizzare a livello europeo.

Il Progetto, di durata triennale (ottobre 2015 – settembre 2018), si è sviluppato coinvolgendo i quattro comuni europei di Roma, Badajoz, Évora e Paterna e, nello specifico, i seguenti partner, coordinati dalla Fondazione Yehudi Menuhin Spagna (FYME): Mus-E Roma ONLUS, Regione Lazio, Comune di Paterna, Università di Extremadura, CEIP Santa Engracia, CAES CEIP Antonio Ferrandis, Istituto Comprensivo Via Ferraironi, Istituto Comprensivo Via Belforte del Chienti, Università di Valencia, CREIFOS - Università degli Studi Roma Tre, Associazione Menuhin Portogallo, Caritas Projecte Obert Camí.

⁴⁰ Progetto Integr-Arte: <http://fyeme-erasmusplus.org/integr-arte/> (ultima consultazione 14/08/2018)

I partner sono stati scelti in base alla linea di lavoro e agli interessi comuni, oltre che alle esperienze pregresse di ogni ente, anche e soprattutto nell'ambito della formazione degli adulti, al fine di creare un'equipe di lavoro atta ad apportare arricchimento ad ogni professionista coinvolto nel progetto.

Il progetto ha dato luogo a tre incontri transnazionali – realizzati nei quattro comuni precedentemente citati – nel corso dei quali si sono svolte attività di formazione e riunioni di coordinamento, predisponendo inoltre diversi spazi per lo scambio di buone pratiche.

Al termine del progetto attraverso un'azione congiunta tra i partner, è stato realizzato un documento metodologico⁴¹ che rappresenta una guida per attuare un intervento socio-educativo attraverso i linguaggi delle arti nelle scuole europee.

4.2. Gli obiettivi del Progetto *Integr-Arte*

I principali obiettivi che *Integr-Arte* si è proposto sono stati:

- Sviluppare una metodologia educativa in prospettiva interculturale che utilizzi i linguaggi espressivi propri dell'arte, nelle sue molteplici forme, per prevenire l'assenteismo scolastico facendo leva sull'entusiasmo, sulla motivazione, sulle emozioni e sugli interessi dei bambini.

Un'alta percentuale degli alunni delle scuole coinvolte nel progetto proviene da contesti sociali svantaggiati (famiglie di origine migrante o appartenenti a minoranze etniche) e si trova spesso in una situazione di esclusione e marginalizzazione. Lavorare sulla motivazione prodotta da percorsi educativi attivi che utilizzano i linguaggi espressivi fa sì che i bambini, anche sviluppando alcune competenze relazionali, siano più predisposti all'apprendimento e alla socializzazione.

- Avviare uno scambio di esperienze tra i partner e analizzarle, in modo da poterne trarre spunto e riadattarle nei diversi contesti, a vantaggio di tutte le scuole, soprattutto quelle più a rischio di esclusione sociale.

Il progetto infatti mira a condividere le esperienze dei partecipanti sviluppando un lavoro cooperativo e documentando le pratiche realizzate.

⁴¹ Integr-Arte (2018), *Resultado Integr-Arte 04. Elaboracion de materiales. Proyecto: Integr-Arte*, <http://fyme-erasmusplus.org/wp-content/uploads/2018/07/INTEGRARTE-DOCUMENTO-METODOLOGICO-EVALUACION-FF-nl-1.pdf> (Ultima consultazione 16/08/2018)

Il materiale pedagogico prodotto, sottoposto ad analisi e valutazione da parte degli esperti, ha l'obiettivo di definire una metodologia di intervento a livello europeo, da attuare in ogni scuola, soprattutto quelle situate in contesti più a rischio di esclusione sociale.

Fornire ai professionisti della scuola nuovi strumenti e tecniche innovative che sostengano la didattica e incrementino le occasioni di dialogo, scambio e confronto tra tutti gli attori che prendono parte al progetto educativo di ogni scuola.

Si tratta quindi di lavorare sulle competenze degli insegnanti, incrementandole attraverso l'utilizzo di strumenti propri dei linguaggi artistici e metodi didattici alternativi, affinché essi possano contribuire a migliorare l'autostima dei propri allievi e favorire il lavoro cooperativo in classe, stimolando nei bambini l'immaginazione e la creatività.

- Sviluppare un lavoro intersettoriale coinvolgendo professionisti appartenenti a diverse organizzazioni dell'ambito educativo-scolastico (università, associazioni, enti pubblici, volontari ecc.).

4.3. Lo sviluppo del Progetto *Integr-Arte*

Il Progetto *Integr-Arte* si è sviluppato seguendo diverse fasi, le quali hanno chiamato in causa le esperienze di ciascun partecipante:

- la prima fase ha riguardato la predisposizione di informazioni per tutti i partecipanti, la pianificazione dei tempi e la programmazione delle attività;
- la seconda fase si è incentrata sulla realizzazione delle attività con i bambini, sulla formazione dei docenti e delle famiglie e sulle riunioni di coordinamento;
- la terza fase ha dato luogo alla riunione finale per la valutazione del progetto e per la realizzazione del documento metodologico finale, attraverso una condivisione conclusiva delle buone pratiche realizzate nel corso del progetto.

Nella fase iniziale è stato inoltre predisposto uno spazio di condivisione multimediale (piattaforma wiki), da aggiornare continuamente, che permettesse ad

ogni partecipante di inserire e di accedere a distanza e in ogni momento a informazioni, documenti e materiali realizzati nel corso del progetto.

Le scuole che hanno partecipato ad *Integr-Arte* sono state scelte sulla base di caratteristiche comuni, prevalentemente legate all'alta percentuale di bambini di origine straniera o appartenenti a minoranze etniche, a situazioni di marginalità e esclusione sociale, al rischio elevato di assenteismo e abbandono scolastico, nonché alla posizione delle scuole stesse, situate in quartieri periferici e ghetti urbani; in particolare, per quanto riguarda i comuni di Paterna e Badajoz, si tratta di realtà territoriali da cui i bambini difficilmente escono, un'artista di Mus-e Roma li descrive come «isole dentro la periferia» (Int. 9).

A seguito di una ricognizione iniziale delle esperienze di ciascun partner, la FYME ha redatto un piano di lavoro che ha condiviso con gli altri enti, ognuno dei quali ha avuto il compito di scegliere un responsabile, al fine di provvedere al coordinamento di tutti i professionisti coinvolti e tenere i contatti diretti tra tutti i partner.

Artisti e insegnanti di tutte le scuole coinvolte hanno avuto modo di sviluppare un lavoro che si adattasse al proprio contesto di riferimento, ma che seguisse un tema comune agli altri istituti scolastici⁴², coinvolgendo anche le famiglie, quanto più possibile, in base alle differenti realtà locali.

Il *framework* utilizzato ha riguardato l'arte come strumento educativo, la diversità (nelle sue molteplici sfaccettature) come ricchezza e lo sviluppo della creatività e dell'intelligenza emotiva nei bambini.

I ricercatori delle università hanno avuto la possibilità di entrare nelle scuole e di partecipare agli incontri transnazionali al fine di effettuare un monitoraggio in itinere del progetto. Le università hanno inoltre organizzato giornate di formazione per artisti e insegnanti che nei comuni coinvolti partecipano alle attività di Mus-e, al fine di incrementare la conoscenza dell'educazione interculturale e di promuovere lo sviluppo di un lavoro congiunto tra artisti e insegnanti.

⁴² Il tema scelto è stato "Spazi di incontro: la mia città, il mio quartiere", un'occasione per i bambini – ma anche per artisti, insegnanti e famiglie – di approfondire la conoscenza della propria realtà di vita quotidiana.

I tre incontri transnazionali hanno offerto l'occasione per avviare una reale condivisione delle esperienze didattiche che si realizzano nei quattro paesi coinvolti e una presentazione delle pratiche educative applicate ai diversi contesti; ogni comune ha infatti organizzato delle visite guidate nelle scuole e nei quartieri in cui sono situate, offrendo a tutti i partecipanti diverse attività formative e informative, predisponendo workshop e incontri seminari.

Anche le famiglie degli alunni delle scuole coinvolte nel progetto hanno avuto l'occasione di partecipare ai laboratori realizzati dagli artisti con la collaborazione degli insegnanti. Il progetto infatti ha fornito la possibilità di un'apertura anche alla comunità, coinvolgendo i genitori non solo come spettatori, ma anche come parte attiva del progetto stesso; a Roma ad esempio, in occasione dell'incontro transnazionale alcuni genitori hanno partecipato a un focus group – organizzato dalla scrivente – che ha interessato diversi partecipanti, altri genitori si sono offerti come guide per le passeggiate alla scoperta dei quartieri in cui si trovano le scuole.⁴³

La valutazione del progetto è stata realizzata utilizzando strumenti qualitativi e quantitativi, osservando e analizzando le dinamiche che si sviluppano nelle scuole, relativamente ai processi di insegnamento e apprendimento, alle modalità relazionali tra tutte le figure coinvolte e alle metodologie didattiche utilizzate da artisti e insegnanti. Il processo di valutazione, nello specifico, è stato effettuato attraverso l'analisi dei dati ricavati dai questionari e dai contributi qualitativi realizzati dai diversi partecipanti (report, relazioni, interviste, gruppi focus ecc.), oltre che tramite lo svolgimento di riunioni periodiche tra coordinatori e partecipanti.

L'obiettivo della valutazione non era solo quello di spiegare i successi o i fallimenti di determinati programmi didattici, ma anche quello di fornire dei feedback ai professionisti per il miglioramento delle attività attuate. La valutazione è infatti anche uno strumento per aumentare la consapevolezza circa il proprio lavoro, motivo per cui è fondamentale avviare un processo di autovalutazione, attraverso il coinvolgimento della comunità educativa.⁴⁴

⁴³ In questa occasione alcuni genitori, avendo provenienze e competenze diverse, hanno svolto volontariamente il ruolo di mediatori linguistici e culturali.

⁴⁴ Integr-Arte (2018), op. cit., p. 55.

Nell'ambito del progetto *Interg-Arte* la scrivente ha avuto modo di osservare direttamente alcune attività proposte e di realizzare un gruppo focus che ha coinvolto alcuni partecipanti al progetto provenienti dai diversi comuni, in occasione dell'incontro transnazionale che si è svolto a Roma nel maggio 2017; il focus group ha fornito l'occasione per mettere un atto un vero e proprio scambio di esperienze e punti di vista tra persone che vivono la realtà di Mus-e in contesti differenti, offrendo la possibilità di raccontare i propri vissuti e creando inoltre l'opportunità di trarre spunti per migliorare il proprio lavoro o per avviare processi di riflessione sullo stesso.

Tra le attività sopra citate merita particolare rilievo l'osservazione effettuata nell'ambito del laboratorio di Stop Motion nella scuola Palatucci di Roma, in cui si è realizzato l'incontro a distanza tra i bambini di Roma e quelli dell'Istituto Antonio Ferrandis di Paterna. I bambini, dopo aver svolto diverse attività preparatorie all'incontro⁴⁵, hanno avuto modo di interagire in un primo momento attraverso l'espressione corporea e successivamente anche tramite il linguaggio verbale, grazie alle riprese video mostrategli, in cui gli stessi bambini ponevano domande e davano risposte ai loro compagni lontani.⁴⁶ A detta degli artisti gli esercizi propedeutici all'incontro tra i bambini li hanno aiutati a comprendere che «ci sono tanti modi di comunicare e la lingua non deve essere un ostacolo, anzi quella poi si apprende se c'è prima una comunicazione anche emotiva» (Int. 10). I bambini a Roma hanno vissuto l'incontro con i bambini di Paterna con grande emozione; erano curiosi di conoscere i loro compagni, avevano tante domande da rivolgere loro, erano desiderosi di mettere in atto le modalità di comunicazione non verbale apprese precedentemente e di raccontarsi e raccontare la propria realtà, così come di conoscere quella dei bambini spagnoli: «Mi è piaciuto tanto parlare con quelli di Valencia perché mi piace comunicare» (Focus Group 2). Il percorso con i bambini di Roma e Paterna è stato co-costruito dagli artisti di entrambi i comuni; successivamente, nell'ambito del laboratorio di Stop Motion

⁴⁵ Si tratta prevalentemente di esercizi teatrali nei quali due tribù che non parlano la stessa lingua devono riuscire ad interagire attraverso il linguaggio non verbale.

⁴⁶ I video degli incontri sono visibili ai seguenti link:

<https://www.youtube.com/watch?v=m2DlGMyD3Ws&list=PLtW0ueWrUt1JH7ABD2YLL33BBp4zidM1W&index=4&t=0s>;

<https://www.youtube.com/watch?v=77Ga0APun8&index=4&list=PLtW0ueWrUt1JH7ABD2YLL33BBp4zidM1W> (Ultima consultazione 16/08/2018).

nella scuola Palatucci, gli artisti hanno realizzato un cortometraggio⁴⁷ di cui i protagonisti erano gli stessi bambini e la storia altro non era che il racconto del percorso fatto insieme durante l'anno, un anno in cui tutti i pensieri dei bambini, sia quelli verbali, sia quelli non verbali (disegni, improvvisazioni teatrali, comunicazione corporea) sono stati raccolti anche dalla scrivente, attraverso strumentazioni audio-visive sia proprie, sia messe a disposizione dagli artisti stessi, oltre che da Mus-e Roma Onlus.

4.4. I risultati del Progetto *Integr-Arte*

Coinvolgendo almeno 100 professionisti dell'educazione (insegnanti, dirigenti scolastici, educatori, coordinatori pedagogici, artisti, ricercatori, docenti universitari, tecnici della pubblica amministrazione) e dando loro modo di confrontarsi, arricchendo così il proprio bagaglio professionale, il progetto Integr-Arte ha prodotto molteplici risultati⁴⁸, alcuni dei quali si elencano di seguito:

- La condivisione delle esperienze pregresse di ciascun partner ha offerto la possibilità di conoscere realtà diverse e trarne preziosi spunti per apportare miglioramenti ai propri contesti di riferimento, sperimentando idee innovative e conoscendo diversi approcci educativi.
- I contatti tra i partner hanno offerto l'occasione di costruire una rete educativa a livello europeo che condivide una metodologia di intervento basata sull'arte come strumento per promuovere l'educazione interculturale, sviluppando molteplici competenze sociali e relazionali nei bambini e nelle altre figure coinvolte, riducendo inoltre il rischio di assenteismo e abbandono scolastico.
- I professionisti coinvolti hanno avuto modo di acquisire nuovi strumenti di intervento da utilizzare e integrare nella propria attività didattica, beneficiando quindi di una formazione diretta lungo tutto il percorso.
- Il coinvolgimento delle famiglie nelle attività realizzate nelle scuole e nei quartieri in cui si trovano (in particolar modo il coinvolgimento delle

⁴⁷ Il cortometraggio è visibile al seguente link: <https://vimeo.com/216814650> (ultima consultazione 18/08/2018).

⁴⁸ Integr-Arte (2018), op. cit., pp. 67-68.

famiglie di origine gitana nei comuni di Paterna, Evora e Badajoz) ha costituito un'occasione preziosa per la loro integrazione sociale.

- La produzione di materiali da diffondere e utilizzare a livello europeo, tra cui il documento metodologico precedentemente citato e un DVD contenente le buone pratiche realizzate nel corso del progetto⁴⁹.

4.5. Riflessioni conclusive

I partecipanti al progetto *Integr-Arte*, in conclusione al percorso descritto, hanno concordato nel vedere nel termine di questo viaggio, l'inizio di un nuovo progetto a lungo termine, su cui continuare a investire e da portare avanti in un'ottica di condivisione e scambio; l'auspicio è infatti che la rete educativa costruita possa mantenersi nel tempo e che i nuovi spunti recepiti e interiorizzati possano essere rielaborati e contestualizzati per dare vita ad approcci educativi innovativi da osservare e analizzare costantemente, tenendo conto della natura dei diversi contesti sociali e dei tempi storici in cui si realizzano le pratiche educative.

Le pratiche osservate e realizzate nelle diverse scuole attraverso i viaggi sono infatti molto diverse, perché diversi sono i contesti in cui si realizzano, ma proprio queste differenze hanno offerto a insegnanti e artisti l'occasione di recepire nuovi stimoli e interrogarsi sul come poterli inserire anche nei propri "bagagli" professionali, portandoli nelle classi e utilizzandoli poi in modi innovativi.

La curiosità e la voglia di crescere professionalmente ha portato tutti gli attori coinvolti a rivolgersi a vicenda diverse domande, fornendosi di conseguenza molteplici spunti utili per il lavoro di ognuno.

La metodologia partecipativa utilizzata ha offerto a tutti la possibilità di sentirsi parte attiva e fondamentale dell'esperienza, contribuendo allo sviluppo del progetto, oltre che alla costruzione di un modello di intervento comune, da proporre anche in altri contesti, grazie alla reperibilità e alla ricchezza dei materiali prodotti. I materiali disponibili online rappresentano infatti spunti preziosi per tutti i professionisti che operano in ambito educativo e che vogliono realizzare esperienze di scambio e dialogo tra realtà diverse.

⁴⁹ Il DVD è disponibile online al seguente link:
<https://www.youtube.com/playlist?list=PLtW0ueWrUt1JH7ABD2YLL33BBp4zidM1W> (ultima consultazione 16/08/2018)

Gli scambi tra gli artisti e gli insegnanti hanno offerto l'occasione per realizzare una forma di incontro tra i bambini che, nei quattro comuni, partecipavano al progetto. Non è semplice coinvolgere i bambini in un progetto come questo, non è semplice spiegare loro gli obiettivi insiti in un percorso simile; per questo è stato estremamente prezioso riuscire a costruire dei momenti di condivisione, seppure a distanza, momenti in cui i bambini hanno potuto interagire in prima persona e guardarsi negli occhi. Questo è un aspetto su cui, ad avviso della scrivente, è necessario riflettere e insistere maggiormente, poiché se i protagonisti del progetto sono i bambini e se il progetto si rivolge a loro, allora è fondamentale che essi siano ulteriormente coinvolti proprio nelle attività di scambio, protagonisti dell'interazione, poiché è lo scambio l'obiettivo principale di un progetto come *Integr-Arte*.

Le attività del progetto si sono realizzate negli spazi quotidiani di vita dei bambini (non solo le scuole, ma anche i quartieri), consentendo così una conoscenza più approfondita delle realtà sociali in cui ogni professionista opera, incrementando per i bambini l'occasione di osservare i propri contesti di vita anche con modalità, tempi e prospettive diverse, favorendo vissuti emozionali intensi e preziosi anche in prospettiva di un lavoro incentrato sulla costruzione di relazioni positive.

In tempi come quelli odierni è sempre più importante promuovere occasioni per imparare a cooperare, a porsi obiettivi comuni, a costruire insieme un percorso per poterli raggiungere in modo più vantaggioso possibile per ognuno; è fondamentale realizzare progetti partecipativi, in cui l'incontro con l'altro venga visto come una possibilità di crescita, di arricchimento personale e professionale, e non come qualcuno con cui cercare lo scontro, qualcuno con cui competere.

I laboratori artistici offrono ai bambini e alle loro famiglie nuove possibilità, nuovi sguardi, nuovi sbocchi nel mondo, come racconta un insegnante di Paterna: «noi maestri e artisti proviamo ad aprire le frontiere. Cerchiamo, anche attraverso l'arte, di fargli capire che la loro situazione non è l'unica possibile» (Focus group 1).

Il progetto *Integr-Arte* ad avviso della scrivente, seppure con le criticità che inevitabilmente si vengono a sviluppare in un percorso triennale che chiama in causa individui, realtà e contesti differenti, si è rivelato una preziosa occasione di

incontro a diversi livelli: tra professionisti che si occupano di educazione da diversi punti di vista, tra individui provenienti da diversi contesti sociali e culturali, tra i bambini dei diversi comuni coinvolti, tra adulti e bambini.

Potersi incontrare all'interno della realtà di ognuno – grazie ai viaggi transnazionali – ha dato a tutti la possibilità di farsi conoscere dall'altro e di riconoscere l'altro, contribuendo così a

trasformare gli spazi dell'esclusione in spazi di ospitalità, ove poter discutere per tradurre in azioni parole come: uguaglianza e differenza, pace e solidarietà, giustizia e libertà, attraverso la pratica intrecciata di immaginazione-e-ragione, logica-e-fantasia, in breve attraverso la creatività della divergenza e del dissenso, del confronto ancorché conflittuale e della negoziazione tra lingue e linguaggi plurali. Attraversando le frontiere, i discorsi e le parole si sparpagliano nel mondo e costruiscono intrecci vitali e ponti interculturali, consentendo di sperimentare la ricchezza del sentirsi plurali, scoprendo la ricchezza degli incontri e dei raccordi. (Pinto Minerva, 2017, pp. 535-536)

Conclusioni

Il valore educativo dell'arte, come si è visto, è già rintracciabile nelle esperienze di alcuni importanti pedagogisti che nel secolo scorso hanno offerto studi, stimoli e materiali che è necessario continuare a sperimentare e rinnovare, perché possano concorrere alla realizzazione di quei percorsi educativi attivi sempre più necessari nella scuola odierna.

Se ad esempio John Dewey vedeva l'esperienza dell'arte come qualcosa di inscindibile dall'esperienza quotidiana, qualcosa in grado di dare più senso al vivere, in costante contatto con le emozioni fin dai tempi più antichi (Dewey, 1995), allo stesso modo Loris Malaguzzi, sulla scia dello stesso Dewey, cercava di inserire i linguaggi espressivi all'interno del vivere scolastico, collegato poi imprescindibilmente al vivere sociale, attraverso spazi fisici innovativi – gli *atelier* – e figure professionali con spiccate competenze artistiche – gli *atelieristi* – che a pieno titolo fanno parte dell'équipe educativa.

Oggi la scuola è inserita in una società di cui la diversità è elemento caratterizzante, una società di cui la scuola è specchio, una società dove però spesso sembra che questa diversità sia un limite, una criticità, talvolta persino una colpa, qualcosa da tenere lontano o nascosto.

In una situazione simile la scuola ha una responsabilità enorme, che è quella di formare le nuove generazioni, quelle che costituiranno la società di domani; si tratta quindi di predisporre spazi e percorsi che aiutino i bambini di oggi a coltivare un pensiero che sia divergente, critico e creativo, a sviluppare specifiche competenze sociali e relazionali, a guardare gli altri con curiosità, a vedere nella differenza una possibilità di crescita, arricchimento e innovazione; spazi e percorsi che siano in grado inoltre di accogliere e coinvolgere gli adulti di oggi, quelli che – come affermato dall'articolo 30 della Costituzione Italiana – hanno il dovere di educare i propri figli.

In questo senso l'arte può assumere un ruolo fondamentale all'interno della scuola; l'esperienza pedagogica con l'arte chiama infatti in causa i sensi, l'immaginario, la narrazione, elementi connessi ai vissuti emozionali, così importanti da far emergere, così imprescindibili per comprendere gli altri, per

integrare in se stessi le esperienze altrui, contaminandosi, mescolandosi, scoprendo così elementi ancora sconosciuti, o vedendo del nuovo in ciò che si conosceva già, mantenendo comunque la propria originalità, come afferma Dewey:

Quando l'arte di un'altra cultura entra a far parte degli atteggiamenti che determinano la nostra esperienza, si realizza una vera continuità. In tal caso la nostra esperienza non perde la sua individualità, ma assume in sé e sposa elementi che ne amplificano la significatività. (Dewey, 1995, p. 319)

Così inserire i linguaggi dell'arte nella scuola genera spazi di incontro in cui ognuno può accedere con la propria individualità e arricchirla attraverso quella degli altri; le esperienze che si sviluppano in queste circostanze sono esperienze pratiche che «promuovono una conoscenza fenomenologicamente densa e vissuta» (Dovigo *et al.*, 2015, p. 120).

La presente ricerca ha dato modo di constatare che introdurre i linguaggi espressivi propri dell'arte all'interno del curriculum scolastico, può essere un'occasione preziosa per rinnovare tale curriculum in prospettiva interculturale, per lavorare non solo con i bambini, ma anche con gli adulti, sullo sviluppo di determinate competenze fondamentali nel mondo attuale, per educare al rispetto della diversità, imparando a vederla come una risorsa.

Si tratta di utilizzare i linguaggi dell'arte per sperimentare un modo alternativo di fare scuola, che faccia leva sulla motivazione e sull'entusiasmo, che implichi l'utilizzo di tutti i sensi, che dia importanza al corpo e non solo alla testa, comprendendo il significativo legame che c'è tra le due parti di una stessa unità.

Il 30 dicembre del 2017, con un decreto ministeriale, è stato adottato il *Piano delle arti*⁵⁰, con il quale ci si prefigge lo scopo di introdurre nel curriculum scolastico la pratica delle arti; nel paragrafo dedicato al quadro generale dei principi fondativi del decreto è affermato quanto segue:

⁵⁰

http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2018-03-01&atto.codiceRedazionale=18A01381&elenco30giorni=false
(Ultima consultazione 02/10/2018)

[...] Le arti aggregano processi linguistici e conoscitivi, pensiero critico e meta cognizione, profili affettivi e stati emotivi: la scuola deve rappresentare il laboratorio naturale per una crescita integrata e corale di queste facoltà umane, in cui conoscenza, azione, riflessione e recupero dell'individualità espressiva si alimentano vicendevolmente in una circolarità virtuosa. Lo studio e la pratica delle arti guidano gli studenti a una sempre maggiore capacità di lettura attiva e critica del reale, offrono loro una ulteriore possibilità di conoscenza ed espressione, li mettono in relazione operosa e consapevole, cooperativa e non competitiva con altre persone. Ciò si rivela tanto più necessario oggi, in un contesto comunicativo e sociale saturo di messaggi dei quali occorre imparare a decodificare e padroneggiare idiomi [...]

Sebbene non compaia un riferimento specifico all'“arte educativa”, il ruolo educativo dell'arte è sicuramente insito in suddetti principi.

Si tratta indubbiamente di un segnale importante da parte del MIUR e del MIBACT, promotori di tale piano; gli altri soggetti con ruolo di coordinamento sono l'INDIRE (Istituto nazionale documentazione, innovazione, ricerca educativa), le istituzioni AFAM (Alta formazione artistica e musicale), le Università, gli Istituti tecnici superiori, gli Istituti del MIBACT, gli Istituti di cultura italiana all'estero e soggetti pubblici e privati accreditati dal MIUR e dal MIBACT.

Quello del Piano delle Arti, di validità triennale, è un programma decisamente ambizioso che vede le scuole protagoniste; a queste ultime infatti – che hanno la possibilità di costituirsi in Poli e Reti – spetta un ruolo fondamentale, ovvero quello di promuovere incontri e laboratori attraverso cui elaborare una proposta organica che contenga un'analisi dei bisogni educativi, culturali ed espressivi individuati, una mappa delle risorse disponibili (professionali, strumentali, finanziarie, didattiche ecc.), una ricognizione delle buone pratiche didattiche e organizzative, delle misure di maggiore interesse e delle singole azioni da includere nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa. Si tratta di compiti indubbiamente impegnativi, che richiedono di ragionare attentamente su alcuni fattori, tra cui quello relativo alle competenze dei docenti; in questo senso è necessario interrogarsi circa la presenza di docenti esperti in tale senso o

comunque sulla necessità di promuovere esperienze di formazione che contribuiscano allo sviluppo di tali competenze. Nel decreto si fa riferimento anche alla necessità di affiancare ai docenti altre figure professionali «tra cui esperti specializzati nel settore delle arti performative», un punto sicuramente rilevante di cui sarebbe opportuno approfondire le modalità di attuazione, tenendo in considerazione anche che la realizzazione di tale Piano prevede la collaborazione con altri soggetti pubblici e privati e con soggetti del terzo settore che operano in ambito artistico.

Alla luce di quanto detto, uno dei nodi cruciali riguarda quindi la formazione dei docenti sui temi della creatività, una formazione continua che deve essere sostenuta attraverso la realizzazione di percorsi di formazione e sviluppo professionale, promossi principalmente dalle Università e dalle istituzioni dell'Alta Formazione Artistica Musicale e Coreutica.

Un altro fattore a cui prestare attenzione è quello delle risorse disponibili, non solo dal punto di vista strumentale, ma anche in termini di spazi, considerando che non sempre le scuole hanno spazi idonei alla realizzazione di determinate attività laboratoriali.

È prevista la realizzazione – da parte dell'INDIRE – di un monitoraggio in itinere quali-quantitativo con la stesura di un report finale che sarà certamente interessante consultare.

Quello della quotidianità scolastica è un contesto estremamente complesso, in cui diversi fattori entrano in gioco e richiedono di essere analizzati e interpretati non solo separatamente, ma anche e soprattutto nelle relazioni in cui si inseriscono e che sviluppano.

La pedagogia ha il dovere di scavare più a fondo possibile in tale senso per comprendere quali strategie attuare, quali risorse utilizzare, quali siano le modalità migliori per costruire quella scuola laboratorio di cui parlava Dewey, una scuola che può e deve essere realizzata nella società attuale, rinnovandola e riadattandola in base alle esigenze della scuola contemporanea.

Molto lavoro c'è ancora da fare e ancora di più ce ne sarà in futuro, ma si può ancora oggi chiamare in causa la pedagogia del passato che, unendo le forze con quella odierna, è ancora in grado di realizzare innovazione e di produrre

esperienze significative, esperienze realmente educative, indispensabili per un futuro proficuo per la nostra società.

Allegati

Allegato 1. Materiali fotografici⁵¹

Alcune fotografie scattate durante le osservazioni nelle classi di Roma



Laboratorio di Stop Motion Scuola Palatucci - Lavoro sulle emozioni



Laboratorio di Stop Motion Scuola Palatucci - Lavoro per il cortometraggio

⁵¹ L'autorizzazione per la produzione e la pubblicazione dei materiali fotografici è stata fornita da Mus-e Roma Onlus



Laboratorio di Stop Motion Scuola Palatucci - Lavoro attraverso il corpo



Laboratorio di Teatro Scuola Pisacane - Lavoro sulle emozioni attraverso le maschere



Laboratorio di Teatro Scuola Pisacane - Stesura del copione teatrale insieme ai bambini



Laboratorio di Yoga, arte e narrazione Scuola Pisacane - esercizi di Yoga



Laboratorio di Yoga, arte e narrazione Scuola Pisacane - Disegno sul proprio quartiere



Laboratorio Yoga, arte e narrazione Scuola Besso - installazione realizzata dai bambini

Alcune fotografie scattate durante il viaggio a Evora e Badajoz nell'ambito del progetto Integr-Arte



Scuola Manuel Ferreira Patricio, Evora, Portogallo



Laboratorio artistico a Evora



Lettera dei bambini della scuola Pisacane di Roma ai bambini di Evora



Scuola Santa Engracia, Badajoz, Spagna



Spettacolo dei bambini a Badajoz aperto alle famiglie



Parte del gruppo del progetto Integr-Arte presso Badajoz

Allegato 2. Griglie per le interviste

Griglia intervista responsabili progetto Mus-e Roma Onlus

| | |
|--|--|
| Domande iniziali: Presentazione intervistato. | <ol style="list-style-type: none">1. Quale è stato il tuo percorso formativo?2. Quando e come è iniziata la tua avventura professionale all'interno di Mus-e?3. Quale ruolo svolgi all'interno di Mus-e? |
| Domande intermedie: Approfondimento sul progetto Mus-e. | <ol style="list-style-type: none">4. Mi racconti la nascita e la storia del progetto Mus-e?5. In base a quali criteri e attraverso quali modalità vengono selezionati gli artisti che partecipano al progetto Mus-e?6. Quali sono i principi teorici pedagogici sui quali poggia il progetto Mus-e?7. Come vengono scelte le scuole nelle quali attivare il progetto?8. Che ruolo hanno gli insegnanti di classe all'interno del progetto Mus-e?9. Esiste una formazione rivolta agli insegnanti e agli artisti in prospettiva interculturale?10. Esiste un lavoro di equipe strutturato tra artisti e insegnanti?11. Esiste una partecipazione attiva delle famiglie all'interno del progetto Mus-e?12. Quali sono gli strumenti utilizzati per osservare e analizzare le dinamiche che si sviluppano nel corso dei laboratori? |
| Domande finali: Opinioni e giudizi dell'intervistato. | <ol style="list-style-type: none">13. Nel corso di questi anni quali risultati hai avuto modo di osservare?14. Quali sono secondo te le criticità e i punti di forza del progetto Mus-e?15. Mi racconti un episodio in cui hai riscontrato le criticità a cui hai fatto riferimento e un altro in cui |

| | |
|--|---|
| | sono emerse le potenzialità del progetto? |
|--|---|

Griglia intervista artisti Mus-e Roma Onlus

| | |
|--|--|
| <p>Domande iniziali: Presentazione intervistato.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Quale è stato il tuo percorso formativo e professionale? 2. Quando e come è iniziata la tua avventura professionale all'interno di Mus-e? 3. Quale attività svolgi all'interno di Mus-e? 4. Hai partecipato a iniziative di formazione/aggiornamento dall'inizio della tua esperienza con Mus-e? Se sì, su quali temi? |
| <p>Domande intermedie: Approfondimento sul progetto Mus-e.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 5. Su quali basi e attraverso quali modalità progetti e sviluppi i tuoi laboratori? Ci sono i principi teorico-pedagogici ai quali fai riferimento? 6. Quali strumenti utilizzi per osservare, analizzare e valutare le dinamiche che si sviluppano nel corso dei laboratori? |
| <p>Domande intermedie: Destinatari del progetto.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 7. Che modalità utilizzi per relazionarti con i bambini e ottenere la loro fiducia? 8. In che modo viene incoraggiata l'interazione e la socializzazione tra i bambini nel corso del tuo laboratorio? 9. Che tipo di relazioni si sviluppano tra i bambini nel corso dei tuoi laboratori? E tra bambini e insegnanti? 10. La frequenza dei bambini è continuativa? 11. Esistono materiali prodotti durante i laboratori con la partecipazione dei bambini? Se sì, che utilizzo ne viene fatto? Vengono condivisi esternamente? Sono disponibili? 12. Hai modo di interagire con le famiglie dei bambini nel corso dell'anno scolastico? (Quando – |

| | |
|---|---|
| | <p>Quanto – Come)</p> <p>13. Hai mai ricevuto delle richieste, indicazioni o suggerimenti da parte delle famiglie o dagli stessi bambini, riguardanti il tuo laboratorio?</p> |
| <p>Domande intermedie: Relazione con insegnanti di classe.</p> | <p>14. Che ruolo hanno gli insegnanti di classe nel corso del tuo laboratorio?</p> <p>15. Credi che il coinvolgimento attivo degli insegnanti di classe durante lo svolgimento del laboratorio sia utile? Se sì, in che misura?</p> <p>16. Quali modalità utilizzi per relazionarti con gli insegnanti e per renderli partecipi?</p> <p>17. Ci sono degli incontri preliminari all’inizio dei laboratori tra te e gli insegnanti?</p> <p>18. Quali criticità hai riscontrato nel lavoro con gli insegnanti? E quali potenzialità?</p> <p>19. Quali tecniche utilizzi per risolvere le situazioni problematiche che si vengono a creare con gli insegnanti?</p> |
| <p>Domande finali: Opinioni e giudizi dell’intervistato.</p> | <p>20. Durante il tuo percorso professionale con Mus-e quali risultati hai avuto modo di osservare?</p> <p>21. Quali sono secondo te le criticità e i punti di forza del progetto Mus-e?</p> <p>22. Quali sono state le maggiori difficoltà che hai incontrato nel corso della tua esperienza? E le soddisfazioni?</p> <p>23. C’è qualcosa che cambieresti nell’organizzazione del progetto, anche per superare le criticità che hai descritto?</p> <p>24. Mi racconti un episodio (o anche più di uno) in cui hai riscontrato le criticità a cui hai fatto riferimento e un altro in cui sono emerse le potenzialità del progetto?</p> <p>25. A tuo avviso il Progetto Mus-e potrebbe diventare parte della programmazione didattica in modo stabile? Se sì, secondo quali condizioni?</p> <p>26. Pensi che i linguaggi espressivi favoriscano l’integrazione? Perché?</p> |

| | |
|--|---|
| | 27. Pensi che i linguaggi espressivi possano divenire strumento per la progettazione e realizzazione di percorsi educativi in prospettiva interculturale? |
|--|---|

Griglia intervista insegnanti

| | |
|--|---|
| <p>Domande iniziali:</p> <p>Presentazione intervistato.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Quale è stato il tuo percorso formativo e professionale? 2. Quando e come è iniziata la tua avventura con Mus-e? 3. Hai partecipato a iniziative di formazione/aggiornamento dall'inizio della tua esperienza con Mus-e? Se sì, su quali temi? |
| <p>Domande intermedie:</p> <p>Approfondimento lavoro insegnante.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 4. Quali sono i principi teorico-pedagogici ai quali fai maggiormente riferimento? 5. Quali metodologie didattiche utilizzi in classe? (Lezioni frontali, gruppi di lavoro ecc.) 6. Quali strumenti utilizzi per osservare, analizzare e valutare le dinamiche che si sviluppano nel corso delle tue lezioni e dei laboratori? |
| <p>Domande intermedie:</p> <p>Destinatari del progetto.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 7. Che modalità utilizzi per relazionarti con i bambini e ottenere la loro fiducia? 8. In che modo viene da te incoraggiata l'interazione e la socializzazione tra i bambini nel corso dei laboratori Mus-e? 9. In che modo cerchi di prevenire e gestire i conflitti tra i bambini o altre situazioni critiche? (es. esclusione e emarginazione dei bambini) 10. Che tipo di relazioni si |

| | |
|--|---|
| | <p>sviluppano tra i bambini nel corso dei laboratori Mus-e? E tra bambini e artisti?</p> <p>11. Hai notato cambiamenti (in positivo o in negativo) nella relazione tra te e i bambini attraverso il progetto Mus-e?</p> <p>12. La frequenza dei bambini a scuola è continuativa?</p> <p>13. Esistono materiali prodotti durante i laboratori con la partecipazione dei bambini? Se sì, che utilizzo ne viene fatto? (es. vengono utilizzati in classe e/o condivisi esternamente) Sono disponibili?</p> <p>14. Che tipo di interazione avviene con le famiglie dei bambini in relazione al Progetto Mus-e? (es. presentazione del progetto, strategie per favorire la partecipazione delle famiglie, occasioni per approfondire la conoscenza del progetto da parte delle famiglie ecc.)</p> <p>15. Hai mai ricevuto delle richieste, indicazioni o suggerimenti da parte delle famiglie o dagli stessi bambini, riguardanti il progetto Mus-e?</p> |
| <p>Domande intermedie:</p> <p>Relazione con artisti.</p> | <p>16. Che ruolo hai nel corso dei laboratori?</p> <p>17. Ti senti attivamente coinvolta o al contrario ti è capitato di sentirti esclusa?</p> <p>18. Quali modalità utilizzi per relazionarti con gli artisti?</p> <p>19. Ci sono degli incontri preliminari all'inizio dei laboratori tra te e gli artisti? In caso contrario, credi potrebbero essere utili?</p> <p>20. Quali criticità hai riscontrato nel lavoro con gli artisti? E quali potenzialità?</p> <p>21. Quali tecniche utilizzi per</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>risolvere le situazioni conflittuali che si vengono a creare con gli artisti?</p> <p>22. Pensi che partecipare ai laboratori Mus-e fornisca spunti utili per la tua didattica?</p> |
| <p>Domande finali:</p> <p>Opinioni e giudizi dell'intervistato.</p> | <p>23. Durante il tuo percorso con Mus-e quali risultati hai avuto modo di osservare?</p> <p>24. Quali sono secondo te le criticità e i punti di forza del progetto Mus-e?</p> <p>25. Quali sono state le maggiori difficoltà che hai incontrato nel corso della tua esperienza con Mus-e? E le soddisfazioni?</p> <p>26. C'è qualcosa che cambieresti nell'organizzazione del progetto, anche per superare le criticità che hai descritto?</p> <p>27. Mi racconti un episodio (o anche più di uno) in cui hai riscontrato le criticità a cui hai fatto riferimento e un altro in cui sono emerse le potenzialità del progetto?</p> <p>28. A tuo avviso il Progetto Mus-e potrebbe diventare parte della programmazione didattica in modo stabile? Se sì, secondo quali condizioni?</p> |

Allegato 3. Tabelle di decodifica delle interviste e dei gruppi focus

Tabella decodifica interviste

| Codifica | Ruolo intervistato | Data intervista |
|-----------------|--|------------------------|
| Intervista 1 | Supervisore locale Mus-e Roma Onlus | 26/09/2016 |
| Intervista 2 | Supervisore artistico Mus-e Roma Onlus | 27/09/2016 |
| Intervista 3 | Artista Mus-e Roma Onlus, area teatrale e movimento espressivo | 06/10/2016 |
| Intervista 4 | Artista Mus-e Roma Onlus, area arti visuali | 06/10/2016 |
| Intervista 5 | Insegnante scuola Giovanni Palatucci | 13/10/2016 |
| Intervista 6 | Insegnante scuola Giovanni Palatucci | 13/10/2016 |
| Intervista 7 | Insegnante scuola Carlo Pisacane | 21/10/2016 |
| Intervista 8 | Artista Mus-e Roma Onlus, area arti visuali | 18/05/2017 |
| Intervista 9 | Artista Mus-e Roma Onlus, area arti visuali | 23/05/2017 |
| Intervista 10 | Artista Mus-e Roma Onlus, area teatrale e movimento espressivo | 23/05/2017 |
| Intervista 11 | Insegnante scuola Giovanni Palatucci | 30/05/2017 |
| Intervista 12 | Artista Mus-e Roma Onlus, area teatrale | 23/07/2017 |
| Intervista 13 | Artista Mus-e Roma Onlus, area musicale | 23/07/2017 |
| Intervista 14 | Artista Mus-e Roma Onlus, area movimento espressivo | 13/10/2017 |
| Intervista 15 | Insegnante scuola Giovanni Palatucci | 07/11/2017 |
| Intervista 16 | Rosi Robertazzi su Bruno Munari | 03/04/2018 |

Tabella decodifica Gruppi Focus

| Codifica | Tipologia intervistati | Tema del gruppo focus | Data |
|-----------------|--|--|-------------|
| Gruppo Focus 1 | Insegnanti e genitori scuola Palatucci, artisti Mus-e Roma; artisti e insegnanti Mus-e Spagna e Mus-e Portogallo | Integr-Arte: Mus-e nelle scuole Italiane, Spagnole e Portoghesi. | 11/05/2017 |
| Gruppo focus 2 | Bambini 2°C scuola Palatucci | L'esperienza del laboratorio di Stop Motion. | 30/05/2017 |
| Gruppo focus 3 | Insegnanti della scuola Pisacane, artisti Mus-e Roma, coordinatrici Mus-e Roma | Linguaggi espressivi per l'educazione interculturale a scuola. | 13/03/2018 |
| Gruppo focus 4 | Insegnanti e genitori della scuola Palatucci e artisti Mus-e Roma | Linguaggi espressivi per l'educazione interculturale a scuola. | 11/06/2018 |

Allegato 4. Diario di bordo

| Osservazione | Laboratorio | Scuola | Classe | Data |
|--------------|---|-----------|---------------|------------|
| 1 | Playing Stop Motion – Arti visive e espressione corporea | Palatucci | III°A | 21/04/2016 |
| 2 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | III°D | 21/04/2016 |
| 3 | Dalla Maschera alle Emozioni – Teatro e musica | Pisacane | II°A | 29/04/2016 |
| 4 | Dalla Maschera alle Emozioni – Teatro e musica | Pisacane | II°B | 29/04/2016 |
| 5 | Playing Stop Motion – Lezione aperta | Palatucci | III°A – III°D | 19/05/2016 |
| 6 | Dalla Maschera alle Emozioni – Lezione aperta | Pisacane | II°A – II°B | 24/05/2016 |
| 7 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°B | 10/01/2017 |
| 8 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°C | 10/01/2017 |
| 9 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°B | 24/01/2017 |
| 10 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°C | 24/01/2017 |
| 11 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°A | 25/01/2017 |
| 12 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°B | 25/01/2017 |
| 13 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°B | 31/01/2017 |
| 14 | Playing Stop Motion - Arti visive e | Palatucci | II°C | 31/01/2017 |

| | | | | |
|-----------|--|-----------|------|------------|
| | espressione corporea | | | |
| 15 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°A | 1/02/2017 |
| 16 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°B | 1/02/2017 |
| 17 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°B | 7/02/2017 |
| 18 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°C | 7/02/2017 |
| 19 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°A | 8/02/2017 |
| 20 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°B | 8/02/2017 |
| 21 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°B | 14/02/2017 |
| 22 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°C | 14/02/2017 |
| 23 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°B | 21/02/2017 |
| 24 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°C | 21/02/2017 |
| 25 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°A | 22/02/2017 |
| 26 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°B | 22/02/2017 |
| 27 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°A | 1/03/2017 |
| 28 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°B | 1/03/2017 |
| 29 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°B | 7/03/2017 |
| 30 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°C | 7/03/2017 |

| | | | | |
|-----------|---|-----------|-------------|------------|
| | corporea | | | |
| 31 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°A | 8/03/2017 |
| 32 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°B | 8/03/2017 |
| 33 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°B | 14/03/2017 |
| 34 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°C | 14/03/2017 |
| 35 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°A | 15/03/2017 |
| 36 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°B | 15/03/2017 |
| 37 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°B | 28/03/2017 |
| 38 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°C | 28/03/2017 |
| 39 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°A | 29/03/2017 |
| 40 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°B | 29/03/2017 |
| 41 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°B | 11/04/2017 |
| 42 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°C | 11/04/2017 |
| 43 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°A | 12/04/2017 |
| 44 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°B | 12/04/2017 |
| 45 | Playing Stop Motion - Arti visive e espressione corporea | Palatucci | II°B – II°C | 11/05/2017 |
| 46 | Le emozioni e il quartiere - Teatro | Pisacane | II°A – II°C | 12/05/2017 |
| 47 | Yoga, arte e natura – Arti visive | Pisacane | II°B | 17/10/2017 |

| | | | | |
|-----------|--------------------------------------|----------|-------|------------|
| 48 | Yoga, arte e natura – Arti visive | Pisacane | II°B | 14/11/2017 |
| 49 | Yoga, arte e natura – Arti visive | Pisacane | II°B | 28/11/2017 |
| 50 | Yoga, arte e natura – Arti visive | Pisacane | II°B | 19/12/2017 |
| 51 | Yoga, arte e natura – Arti visive | Pisacane | II°B | 16/01/2018 |
| 52 | Yoga, arte e natura – Arti visive | Besso | III°A | 23/01/2018 |
| 53 | Yoga, arte e natura – Arti visive | Besso | III°A | 30/01/2018 |
| 54 | Yoga, arte e natura – Arti visive | Besso | III°A | 27/01/2018 |
| 55 | Yoga, arte e natura – Arti visive | Besso | III°A | 10/04/2018 |
| 56 | Yoga, arte e natura – Arti visive | Besso | III°A | 20/04/2018 |

Trascrizioni diario di bordo

21 aprile 2016 Palatucci

Prime osservazioni alla scuola Palatucci con Ilaria Migliaccio e Juan Etcheverry.

Al mio arrivo i bambini sono già seduti intorno ai tavoli disposti ad isole, stanno colorando dei disegni già fatti. Ilaria mi spiega che i disegni sono stati realizzati dai bambini stessi nelle scorse lezioni e che ognuno si è occupato di disegnare un personaggio della storia da lei raccontata nel corso del laboratorio.

Mentre i bambini colorano Ilaria e Juan gli danno dei suggerimenti per procedere nel lavoro.

I bambini sono incuriositi dalla mia presenza, ma allo stesso tempo sono assorti e impegnati nel loro lavoro. Tutti stanno lavorando. Si scambiano i colori senza problemi. Collaborano. Nessuno, a mia percezione, è escluso.

29 aprile 2016 Pisacane

Oggi ho realizzato l'osservazione presso la scuola elementare Carlo Pisacane (Roma).

Ho conosciuto gli artisti Alessia Berardi e Sebastiano Forte che conducono il laboratorio chiamato "Dalla maschera alle emozioni". Era presente anche una maestra, di cui non ricordo il nome.

Appena arrivata Sebastiano mi ha accolta e siamo andati insieme in classe, dove lui ha iniziato a preparare i materiali (ovvero strumenti musicali) per il laboratorio. Mi ha detto immediatamente: «Lo sai che l'utenza in questa scuola è un po' particolare, vero?»; gli ho risposto che sì, ho preso varie informazioni sulla scuola.

Sebastiano ha iniziato subito a raccontarmi di alcuni episodi o situazioni problematiche in cui si sono trovati:

- La presenza di due bambine con il velo sembra averli particolarmente "colpiti", ma non so ancora in che modo.

- Il rifiuto di una mamma di far svolgere lo spettacolo finale alla propria figlia perché nel testo della recita a suo avviso era contenuta una bugia: “gli uomini discendono dalla scimmia” (Sebastiano ha specificato che il testo della recita era stato creato dai bambini).

- L’alternanza delle maestre che a suo avviso comporta un grande problema (bisogna che gli chieda il perché).

Successivamente i bambini, accompagnati dalla maestra, hanno fatto il loro ingresso in classe. Erano molto felici di trovarsi lì. Si trattava di una classe seconda, quindi bimbi presumibilmente di 7 anni di età. Gli alunni sapevano già dove posizionarsi e conoscevano bene gli strumenti musicali a loro disposizione.

Poco dopo è arrivata anche Alessia e il laboratorio è iniziato!

La maestra mi si è avvicinata e mi ha detto: «Hai visto che bella questa scuola? È una scuola multietnica! Certo, a volte abbiamo dei problemi... Tipo, vedi questa bambina – (J. Una delle due bambine “con il velo”, di cui Sebastiano mi aveva già fatto parola precedentemente) – ho provato a chiedere al papà se potevamo toglierle il velo almeno per le attività laboratoriali, ma non ce lo ha permesso».

A questo punto la mia riflessione è: quale è il reale motivo per cui chiedere alla famiglia di questa bimba di non farle portare il velo? La maestra ha notato che il velo crea problemi alla bambina? Forse il velo è in qualche modo discriminante? I bambini percepiscono il velo come qualcosa di “strano”? La bambina può avere difficoltà a livello pratico o nelle attività motorie a causa del velo? Gli altri bambini hanno fatto commenti discriminanti verso J. a causa del suo velo?

Non so quale sia il problema, ma è importante individuarlo, perché dobbiamo capire se quel velo è un problema per J. o se lo è per gli adulti coinvolti nel processo formativo, perché se J. non avesse nessun tipo di problema nel portare il velo, allora in questo modo proprio le figure educative di riferimento potrebbero rischiare di crearlo. Una cosa importante sarà quindi indagare su questa situazione. Ogni individuo è unico e irripetibile e non è detto che tutti percepiscano una stessa cosa nello stesso modo (in questo caso ad esempio il velo potrebbe creare problemi ad una bambina, ma non ad un'altra); tutto dipende dalle infinite variabili che contribuiscono a creare quel contesto.

In ogni caso ad un primo sguardo non mi è sembrato di notare nulla di “strano”. I bambini mi sembrano tutti integrati e interagiscono tra loro in modo completamente indipendente dalle provenienze. J. effettivamente è un po’ silenziosa, ma questo potrebbe essere anche solo un suo lato caratteriale, perché ha preso comunque parte a tutte le attività con il sorriso stampato sul faccino.

Ho trovato il laboratorio MERAVIGLIOSO, perché mette in gioco allo stesso tempo tre dimensioni artistiche: danza, teatro, musica.

I bambini infatti raccontano una storia utilizzando il movimento, il suono e la recitazione. Le battute sono prevalentemente in italiano, ma non mancano parti narrate nella lingua di origine di alcuni bambini.

Gli artisti erano particolarmente colpiti dal fatto che i bambini ricordassero perfettamente cose provate un mese prima e mai più ripassate prima di oggi.

19 maggio 2016 Palatucci

Lezione aperta:

Rachele (coordinatrice artistica Mus-e Roma) fa una premessa, poi si parte con il riscaldamento di Ilaria (artista). I genitori vedono un filmato che documenta il progetto. I bambini spiegano il laboratorio ai genitori. Viene proiettato il cortometraggio.

La storia: il violino costruito da un pescatore gira il mondo e salva tutti dalla guerra.

Messaggio: il potere della musica e l’omaggio a Menuhin

Il cortometraggio: completamente realizzato dai bambini con l'aiuto degli artisti e il supporto degli insegnanti. Le voci che raccontano la storia sono dei bambini.

Punti di forza:

- lavoro cooperativo
- lavoro condiviso tra artisti e insegnanti
- incontro tra genitori e conseguente socializzazione
- condivisione tra i bambini

“Questo è il mio fratellino”, i bambini presentano i propri familiari ai compagni di classe, creando un contesto di interazione tra le famiglie.

Nessuno è escluso, il cortometraggio è il risultato di un lavoro su cui tutti hanno messo mani, cuori e teste. Ogni minimo particolare è stato scelto dai bambini, confrontandosi e discutendo, arrivando poi ad un accordo comune. È questo che significa “intercultura”! Il lavoro realizzato è qualcosa che nasce dalle idee di tutti i suoi creatori, dall'incontro tra queste idee, dall'interazione... E le idee nascono dalle esperienze, dai vissuti di ognuno, da conoscenze e competenze di tutti. Perché tutti hanno potuto dare il loro contributo.

24 maggio 2016 Pisacane

Lezione aperta:

Teatro. I bambini provano le ultime volte prima di andare in scena. I genitori sono pronti, con videocamere, cellulari ecc., pronti ad immortalare i propri figli. Danno l'idea di esserne orgogliosi.

Dialogano tra di loro, mentre attendono che lo spettacolo inizi.

Finalmente lo spettacolo inizia. I bambini sono emozionati, sorridenti, desiderosi di raccontare il frutto di un percorso intenso.

Lo spettacolo va alla grande, i genitori sono contenti e si congratulano con gli artisti. Il clima è sereno, è un clima di festa.

Qui nessuno è “straniero”.

10 gennaio 2017 Palatucci

Inizio delle osservazioni per l'anno scolastico 2016/2017 alla scuola Palatucci, quartiere San Basilio. Non conoscevo questo quartiere, ne avevo solo sentito parlare. Dall'interno della scuola però non sembra così “problematico” come lo descrivono. I bambini sono molti... sono belli... pieni di vita e di energia... Non è facile osservarli attentamente, forse ho ancora bisogno di osservarmi da sola per capire dove mi trovo e conoscere questo nuovo contesto.

Ilaria e Juan (gli artisti che tengono in questa scuola il laboratorio di Stop Motion) fanno una lezione introduttiva, per raccontare ai bambini la storia del cinema e iniziare a farli avvicinare alla tecnica dello Stop Motion, che io personalmente non conoscevo... e che non trovo molto semplice da comprendere subito... Guardo i bambini, mi sembrano un po' disorientati, ma anche incuriositi, interessati. Mi chiedo se stanno comprendendo ciò che si chiede loro e mi stupisco delle loro domande, anche molto tecniche... Sì, probabilmente i bambini oggi sono molto più abili a comprendere le tecnologie cinematografiche e le tecnologie in generale. Sono molto più svegli di quello che pensavo.

Qualcosa cattura la mia attenzione: «Lui è piccolino, deve stare davanti»; due bambine si prendono cura di un bambino che effettivamente sembra più piccolino fisicamente. Mi colpisce questa attitudine innata dei bambini a prendersi cura gli uni degli altri sin da piccoli. “Prendersi cura”... forse questo è uno dei comportamenti da osservare più attentamente in questo percorso, perché comporta attenzione verso l'altro, comporta empatia... e credo che un percorso educativo in

prospettiva interculturale non possa fare a meno di trasmettere ai bambini l'importanza di "prendersi cura dell'altro".

24 gennaio 2017 Palatucci

Ilaria inizia il laboratorio partendo dal corpo, per comprendere il movimento che è alla base dell'animazione. Si tratta di diversi esercizi da fare con la musica e senza musica, esercizi in cui tutti i bambini vengono coinvolti dall'artista e poi ogni bambino e ogni bambina può coinvolgere i propri compagni. Nello specifico Ilaria guida il riscaldamento muto e la danza libera, che servono a risvegliare il corpo e i sensi e a favorire la concentrazione.

Successivamente ci si concentra sulla storia del cinema, per scoprire la tecnica di animazione Stopmotion attraverso il computer. Ilaria e Juan proiettano diversi filmati che affascinano e incuriosiscono i bambini, che non risparmiano le domande e che si forniscono risposte a vicenda. C'è una sorta di "caos creativo", delle vocine di sottofondo, intente a cercare di scoprire cosa sia succedendo.

C'è molta sintonia tra i bambini. In entrambe le classi sono un bel gruppo. Mi sembrano affiatati tra loro. Li sto ancora conoscendo...

25 gennaio 2017 Piasacane

Eccomi qui, pronta per il laboratorio di teatro, condotto da Alessia Berardi presso la scuola Pisacane. Ho già avuto modo lo scorso anno di conoscere questa scuola e di restarne affascinata. Alessia traspira entusiasmo da tutti i pori e coinvolge immediatamente me, la classe e le maestre. È stimolante. Alessia propone diversi esercizi, i quali mirano a sviluppare la capacità di ascolto e favoriscono la conoscenza dei bambini come individualità diverse ed uniche, appartenenti però ad uno stesso gruppo, quello classe. C'è l'esercizio per ricordare i nomi, attraverso il quale ogni bambino deve dire il proprio nome seguito dalla frase "sono amico di..." elencando tutti i bambini che hanno detto il proprio nome precedentemente. C'è l'esercizio della scossa, che i bambini – disposti in cerchio mano nella mano – devono passarsi tra loro, creando una sorta di "onda energetica", che probabilmente dà energia a tutto il gruppo considerando l'entusiasmo dei bambini al termine di questo esercizio. Poi c'è l'esercizio dei numeri, in cui i bambini devono riuscire a contare uno alla volta fino a 10, evitando di sovrapporsi, utilizzando la capacità di osservazione dei propri compagni.

Quello che noto è quanto i bambini si presentino attraverso questi esercizi, c'è chi fa fatica ad ascoltare, chi osserva moltissimo, chi è più timido, chi non vede l'ora di raccontarsi, chi ha bisogno di tirare fuori tutta quell'energia forse a volte un po' repressa e così via. Si presentano a me e ad Alessia per la prima volta e si presentano di nuovo alla propria maestra e ai propri compagni. Si presentano, sicuramente, anche a se stessi.

31 gennaio 2017 Palatucci

Iniziamo a comprendere cosa è lo Stopmotion. Animiamo una sedia. Poi animiamo pezzi di carta. Ci dividiamo in gruppi, 5 gruppi per la precisione, che resteranno così formati per l'intero percorso. In questa suddivisione Ilaria e Juan sono stati aiutati dalle insegnanti che hanno fatto in modo di creare i gruppi in base anche alle dinamiche relazionali che si sviluppano in classe. In quanto a me, sarò parte attiva del laboratorio. Seguirò i gruppi. Produrrò insieme ai bambini. Documenterò con filmati e fotografie.

1 febbraio 2017 Pisacane

Con Alessia iniziamo a lavorare sulle emozioni e sulle sensazioni, anche io partecipo agli esercizi. Siamo divisi in coppie, chi ha gli occhi chiusi e chi deve interpretare un animale o un elemento della natura, attraverso il contatto con l'altro; Alessia fornisce gli stimoli, come ad esempio "ora siamo pioggia che cade e bagna le braccia del nostro compagno; ora siamo una farfalla che vola e si posa sulla testa del nostro compagno". Mi stupisce la delicatezza dei bambini nel compiere questi esercizi, anche di chi è in genere più irruento. Quelli che sono ad occhi chiusi sono concentrati, immersi nella voglia di ascoltare quelle sensazioni.

Abbiamo lavorato anche con le espressioni dei volti, per raffigurare le emozioni primarie. Questa cosa ai bambini piace particolarmente e devo dire che a mio parere riescono a capirne perfettamente il senso.

7 febbraio 2017 Palatucci

I laboratori procedono senza intoppi, un po' di confusione tra i bambini, qualche rimprovero delle insegnanti, ma tanto entusiasmo.

Quello che noto e che mi stupisce particolarmente è la vicinanza fisica tra i bambini. Si abbracciano, si tengono per mano. Ricercano affetto gli uni dagli altri. Non hanno alcun problema a lavorare in gruppo, anzi, sembrano abituati a farlo. Si incoraggiano a vicenda, si forniscono spiegazioni riguardo le attività, se ci sono conflitti li risolvono quasi sempre autonomamente. Condividono i colori, il temperino, le forbici, la gomma... condividono ogni cosa.

È particolarmente interessante osservare come interagiscono tra loro con l'obiettivo di fare al meglio il loro lavoro, dandosi spazio a vicenda. Ciò non è scontato, non lo è per gli adulti... mi stupisce vedere come bambini di 7 anni riescano a farlo senza problemi.

8 Febbraio 2017 Pisacane

Non sempre sono semplici i laboratori. Oggi in una delle due classi Alessia non è riuscita a svolgere il laboratorio. Quando siamo arrivate abbiamo trovato la classe in un caos che aveva ben poco di creativo e l'insegnante in un angolo completamente stremata. Abbiamo parlato con lei, ci ha spiegato che si è resa conto di non riuscire a gestire quella classe, che non ce la fa e che andrà via. Nel frattempo i bambini, nel delirio totale, hanno iniziato a litigare tra loro, utilizzando anche le forbici per "minacciarsi" a vicenda. Alessia è stata molto brava. Ha preso in mano la situazione facendo lavorare i bambini sulle maschere e poi ha parlato con la maestra, mentre io aiutavo i bambini a colorare le maschere. È stata una situazione critica indubbiamente, ma anche stavolta il disegnare, o semplicemente il colorare, il sentirsi immersi in un'attività, con delle figure di riferimento intorno che fornivano indicazioni, ha avuto un potere calmante sui bambini.

14 Febbraio 2017 Palatucci

Oggi abbiamo spiegato ai bambini che faremo un incontro via Skipe con la scuola di Paterna e che dobbiamo allenarci a comunicare con il corpo, perché quei bambini parlano spagnolo.

Ci hanno detto: "ma noi lo sappiamo parlare lo spagnolo eh!" Così mi hanno raccontato di quando T. (un bambino di origine peruviana) è arrivato nella loro classe. Mi hanno spiegato che gli hanno insegnato a parlare "con i gesti" e che anche lui ha insegnato lo spagnolo a loro; A. mi ha detto "così parliamo tutti 2 lingue!".

Sono pazzeschi i bambini, rendono tutto incredibilmente e meravigliosamente semplice, lì dove noi adulti ci complichiamo la vita.

Gli abbiamo detto che va bene, allora parleremo con i gesti e con la voce, racconteremo cosa ci piace del nostro quartiere, cosa non ci piace e come lo cambieremmo e chiederemo ai bambini spagnoli di raccontarci le stesse cose del loro quartiere.

Z. oggi ha avuto una reazione negativa nei confronti del laboratorio, non ha voluto partecipare, mi sembrava emotivamente scossa. Cercheremo di capire cosa è successo.

21 Febbraio Palatucci

Oggi a catturare la mia attenzione è stato F., un bambino in genere molto agitato, nervoso, irruento... Oggi abbiamo fatto delle attività di improvvisazione teatrale. Io interpretavo una bambina straniera appena arrivata in Italia, che non parlava per niente l'italiano; i bambini dovevano spiegarmi varie cose utilizzando solo il linguaggio non verbale. F. si è completamente trasformato: attento, premuroso e concentrato, completamente calato nel suo ruolo; io fingevo di non comprenderlo, lui non si spazientiva, ma al contrario cercava nuove strategie per farsi comprendere da me. Mi ha stupita tantissimo. Eccolo qui il potere trasformativo dell'arte.

Nel frattempo abbiamo avuto modo di comprendere cosa era successo a Z. parlando anche con la sua mamma. Z. non ha compreso bene il laboratorio, i lavori di improvvisazione in particolare le hanno creato un po' di ansia, così come la danza libera. Non è da sottovalutare quello che è successo, è importante comprendere che non tutti i bambini hanno voglia di esprimersi in un determinato modo, per questo è importante fornire stimoli diversi e dare a tutti la possibilità di scegliere.

22 febbraio 2017 Pisacane

Stiamo continuando a lavorare sulle maschere, gestendo anche episodi particolarmente problematici. Oggi un bambino ha strappato la maschera di un altro bambino. Sono episodi spiacevoli, ma che denotano un bisogno dei bambini di manifestare i propri sentimenti negativi, come la rabbia o altri vissuti complicati. Anche stavolta Alessia è stata un'"educatrice" eccezionale, perché è riuscita a incanalare la rabbia e la tristezza verso un dibattito costruttivo con tutta la classe, incentrato proprio sulle emozioni. Anche questo è un modo di lavorare sull'interiorità e sulle relazioni, partendo proprio dal vissuto, riflettendo su quello.

1 marzo 2017 Pisacane

Con Alessia abbiamo iniziato la scrittura collettiva del copione teatrale. Provare a spiegare in breve ciò a cui ho assistito non è semplice, perché non avevo mai visto nulla del genere. Alessia faceva delle domande ai bambini sul quartiere in cui vivono, cosa gli fa paura di quel quartiere, cosa gli piace, cosa non gli piace ecc. ecc. In questo modo i vissuti dei bambini e le loro emozioni escono fuori spontaneamente... e i bambini si raccontano negli angoli delle proprie vite... Abbiamo scoperto che un bambino non ha luce a casa da mesi, perché la mamma non riesce a pagare le bollette... lo abbiamo scoperto perché ci ha detto che ha molta paura delle scale, perché sono buie e si immagina sempre di trovare dei mostri nella porta infondo a quelle scale... Molti bambini hanno parlato del cattivo odore della spazzatura... C'è anche chi ha raccontato che i palazzi sono belli perché sono tutti disegnati... E poi ci hanno raccontato il tragitto che fanno tra casa e scuola... Non saprei ricordare e raccontare tutto, anche perché sul momento stavo annotando tutto direttamente con il tablet di Alessia, che poi le servirà appunto per la stesura del copione teatrale.

Una cosa molto interessante che ho notato è stata il dialogo tra i bambini, si ascoltano a vicenda, intervengono su ciò che dicono i propri compagni, fanno domande, esprimono pareri propri e raccontano esperienze personali. Si viene a creare una sorta di focus group.

7 marzo 2017 Palatucci

I bambini hanno raccontato attraverso il disegno i propri quartieri... sono uscite in questo modo tante cose che hanno dentro e che probabilmente non è facile esternare in altri modi. Una bambina ha disegnato una casa con dei topi. Quando le ho chiesto spiegazioni su quel disegno mi ha raccontato che sotto casa sua vive una signora, che fuori da casa ha sempre tanta spazzatura e quindi ci sono molti topi.

Questo racconto ha fornito l'occasione per affrontare il tema dei rifiuti abbandonati con i bambini. Il disegno, così come altri linguaggi espressivi, offre l'occasione di esprimere stati d'animo di varia natura e di raccontare il proprio mondo esterno, oltre che quello interno. È così possibile estrapolare argomenti diversi, che toccano la quotidianità e l'interiorità dei bambini.

8 marzo 2017 Pisacane

Proseguendo il lavoro maieutico di scrittura collettiva, ho notato l'attenzione che Alessia ha nel far acquisire consapevolezza ai bambini circa quello che stanno facendo: stanno raccontando cose che saranno utilizzate per creare la storia da raccontare attraverso il teatro, una storia che parte proprio da loro, dalle loro vite. Spesso Alessia dice "come si può dire in modo teatrale questa cosa che avete detto? Pensiamo alla battuta teatrale per dire questa cosa.". È importante per Alessia che i bambini si sentano all'interno della costruzione di un'opera teatrale. È un lavoro impegnativo e complesso, che proprio per la sua natura riesce a catturare l'attenzione dei bambini, attivandoli sul piano cognitivo, emotivo e relazionale.

14 marzo 2017 Palatucci

Oggi si è finalmente svolto il tanto atteso incontro con i bambini di Paterna. I bambini erano indubbiamente emozionati, ma non so se siano riusciti a comprendere pienamente il senso dell'esercizio che stavamo facendo. Più che una vera e propria comunicazione, mi sembrava che la stessero vivendo più come un gioco. Non è semplice comprendere il senso di un'attività così particolare e completamente nuova per loro. Sono certa però che al termine del percorso per loro tutto sarà più chiaro e comunque si tratta di un'esperienza che sicuramente avrà lasciato dei segni.

15 marzo 2017 Pisacane

Oggi Alessia ha proseguito nel lavoro di stesura del copione teatrale insieme ai bambini. Lo spettacolo parlerà del quartiere e quindi Alessia ha cercato di tirare fuori dai bambini pensieri, percezioni, emozioni e riflessioni sul proprio quartiere, un quartiere multiculturale. Queste sono state alcune delle riflessioni dei bambini:

«È un quartiere strano perché c'è molta gente... come dire... alcune persone che sono scappate dalla guerra e allora sono venute in questo paese almeno si sentono più tranquille, così diventa un paese un po' più strano, dove non ci sono solo italiani, ma c'è altra gente tipo cinesi» (il bambino di origini cinesi sorride e alza la mano).

«È il prossimo quartiere... e anche il futuro, perché c'è gente di tutti i tipi... è come se dici un po' tutto l'universo... c'è tutto... ci sono tutti gli esseri che ci potrebbero venire negli altri mondi... è un po' il futuro, un po' il presente e un po' il passato»

«Quelli di altri paesi forse ci possono aiutare perché non è che tutti sanno fare la stessa cosa, perché tutti sanno fare diverse cose. Qua siamo tutto l'universo»

«Gli alieni siamo noi perché in verità noi vediamo che siamo nella terra vera, ma in realtà siamo nello spazio».

Emerge l'influenza reciproca tra i bambini, che si nota nel parlare molto di "universo", un universo che comprende tutti... "Noi siamo nello spazio", la terra è solo un pezzetto dello spazio, come un paese è solo un pezzetto della terra, una terra in cui siamo tutti, una terra che è stata creata senza confini. I confini vengono creati dagli esseri umani, la terra non li prevede... Siamo un'unica cosa, siamo umani. E questo concetto i bambini sembrano averlo interiorizzato molto meglio di tanti adulti.

28 marzo 2017 Palatucci

Oggi in classe c'è stata una bella sorpresa per i bambini: un gruppo di genitori ha partecipato al laboratorio, entrando proprio all'interno dei gruppi di lavoro e potendo così sperimentare e comprendere meglio il lavoro svolto dai bambini. Si tratta di un'iniziativa nuova all'interno del progetto Mus-e Roma, proposta dalla sottoscritta al fine di aiutare la famiglia ad entrare nel vivo delle attività scolastiche. I bambini erano entusiasti di poter spiegare ai propri genitori cosa stavano facendo, ricevendo il loro supporto e sentendosi sicuramente gratificati.

29 marzo 2017 Pisacane (con genitori)

Non è stata una buonissima esperienza oggi quella dei genitori in classe. C'erano due mamme con noi, una interveniva in modo un po' invadente su diverse cose (esempio: il bambino raccontava la gita al quartiere e lei gli suggeriva le cose da dire), l'altra invece stava seduta in fondo alla classe a messaggiare con il cellulare. Alessia era abbastanza infastidita dalla situazione. A un certo punto sono intervenuta, facendo un discorso generale sull'importanza di sfruttare questa possibilità di stare in classe con i propri figli per comprendere cosa avviene in classe, partecipando quindi, ascoltando, osservando... Del resto con i bambini lavoriamo proprio su questo... Dovremmo impegnarci in primis noi adulti per essere così presuntuosi da definirci loro "educatori".

11 aprile 2017 Palatucci

Anche oggi c'erano i genitori. Mi hanno detto varie volte che gli sembra molto complesso questo laboratorio e sono stupidi di vedere quanta competenza hanno acquisito i propri figli. È stato divertente vedere i bambini fornire spiegazioni ai propri genitori. Si tratta sicuramente di un'esperienza che accresce l'autostima.

11 maggio 2017 Palatucci

Oggi nell'ambito dell'incontro internazionale per il progetto Erasmus+ Integr-Arte si è svolta la lezione aperta, ovvero la lezione alla quale i genitori possono assistere. È stato quindi proiettato il cortometraggio realizzato dai bambini nel corso del laboratorio.

Li ho visti felici del loro lavoro, un lavoro complesso, che li ha visti cimentarsi in tantissime attività espressive di diversa natura; dal disegno al teatro, passando attraverso la danza, lavorando sull'ascolto e sull'osservazione, sviluppando la capacità di lavorare in gruppo e quella di utilizzare alcuni strumenti digitali propri dell'epoca in cui viviamo, il cui utilizzo consapevole è indubbiamente un argomento di rilievo in questi tempi. Un laboratorio complesso, che ha offerto l'occasione di utilizzare tutti i sensi, realizzando così una di quelle esperienze realmente educative di cui parla Dewey.

Il cortometraggio ha raccontato in modo teatrale e con la tecnica dello Stop Motion tutto il percorso svolto dai bambini, o almeno una buona parte, utilizzando le loro voci, a volte un po' timide, ma desiderose di farsi sentire.

12 maggio 2017 Pisacane (lezione aperta)

La lezione aperta si è svolta nell'ambito del Progetto Integr-Arte, presso la scuola. Nonostante lo spazio a mio avviso non fosse il migliore – ingresso della scuola, troppo dispersivo a livello sonoro e confusionario a causa di entrate e uscite – lo spettacolo è stato veramente bello, divertente e originale. Non ho avuto modo però di osservare attentamente le reazioni delle famiglie, cosa che mi interessava particolarmente, a causa degli altri impegni con il progetto Erasmus+.

17 ottobre 2017 Pisacane

Prima lezione con Rosi! Pazzesca! Il laboratorio è Yoga, Arte e Narrazione, nell'ambito delle arti visive. Il laboratorio ha inizio con una sessione di yoga, in cui i bambini entrano in contatto con il proprio corpo, per prenderne consapevolezza e per apprendere quella che è a mio avviso “l'arte della concentrazione”, perché in questi tempi diventa sempre più difficile riuscire a concentrarsi con la valanga di stimoli a cui siamo esposti – forse i bambini più di chiunque altro – quotidianamente. Si prosegue con la narrazione, attraverso la lettura di un libro. Rosi lavorerà – tra le altre cose – sul collegamento tra musica e arte visiva, facendo conoscere ai bambini personaggi come Klee e Kandinsky. Si passa infine alla parte più “pratica” del laboratorio, in cui i bambini sperimentano diverse tecniche dell'arte. Oggi i bambini hanno lavorato sulla scomposizione del proprio nome, attraverso la quale viene poi costruito un simbolo, il quale rappresenta quel bambino o quella bambina. Ha iniziato Rosi, scomponendo il proprio nome, per mostrare ai bambini come si facesse. Poi tutti noi ci siamo cimentati in questo esercizio, che oltre ad essere divertente e originale, crea un contatto forte con la nostra interiorità, soprattutto nel momento in cui andiamo a realizzare il simbolo, che nasce da qualcosa che ci appartiene e di cui non è detto che siamo consapevoli. Mi piace mettermi in gioco in prima persona in questi laboratori, perché oltre ad imparare veramente tantissimo, riesco a percepire direttamente qualcosa che è probabilmente molto simile a quello che percepiscono i bambini. Inoltre si crea anche l'occasione per raccontarsi e ascoltare i racconti. M. oggi per esempio mi ha chiesto il perché del mio simbolo, le ho spiegato alcune cose di me... i bambini capiscono molto bene ciò che gli si dice, spesso lo fanno meglio degli adulti, perché il loro contatto con il mondo e con la vita è ancora diretto, vivo, al sicuro da quegli schemi sociali che noi adulti costruiamo e apprendiamo, insegnandoci tra di noi, quasi come dovessimo proteggerci dal mondo, invece di proteggere il mondo da noi. Comunque, M. dopo aver scomposto il suo nome, mi ha chiesto “Posso scomporre anche quello di mia sorella?”, le ho detto “Certo che puoi, scomponi tutti i nomi che vuoi. Come mai vuoi scomporre il nome di tua sorella?”... lei ha iniziato a disegnare... senza rispondermi... dopo un po' mi ha detto “Io sto tanto con mia sorella, lei è piccolina. Sai, abbiamo lo stesso papà, però la mia mamma non vive qui, vive in Egitto”... mentre parlava continuava a disegnare, senza guardarmi... io la ascoltavo, cercando di evitare di farle altre domande... quello che voleva dire lo avrebbe detto, ormai il contatto tra noi si era creato. E con quel disegno probabilmente ha reso più forte anche il contatto tra lei e la sorella, forse reso ancora più prezioso dalla lontananza della sua mamma... chissà...

Penso che questa classe mi regalerà forti emozioni.

14 novembre 2017 Pisacane

A volte mi rendo conto di quanto complesso sia scrivere un diario di bordo su un'esperienza che vivi direttamente, dall'interno, a contatto diretto con ogni singola sensazione che si avverte nel contesto circostante... uscire dall'aula e cercare di verbalizzare quanto visto, avvertito e provato in una mattinata di laboratorio non è semplice. Non è facile descrivere e non so se da questo diario di bordo potrà uscire anche una minima percentuale di quello che avviene in quelle aule. Però ci provo. Ogni giorno c'è qualcosa che più di qualcos'altro cattura la mia attenzione. Oggi è stata la volta dello yoga. Vedere i bambini così concentrati fa quasi impressione. Entri in classe e li trovi nella loro naturale confusione, chi colora, chi osserva, chi rincorre il compagno che gli ha "rubato" il pennarello nero (che poi non scrive mai ☺), chi parla con la maestra, chi ti corre incontro e ti abbraccia appena ti vede, ricordandoti ancora di più perché sei lì. E poi inizia il laboratorio, non immediatamente, perché ci vuole un po' ad attirare la loro attenzione, ci vuole anche il supporto della maestra, è indispensabile. Inizia il laboratorio, io sono affianco a Rosi che guida la lezione e mi cimento nelle varie posizioni; osservo la maestra che si esercita sul suo tappetino, in mezzo ai bambini. È interessante vedere la maestra "alla pari" con i bambini, anche lei in quella circostanza è allieva, anche lei sta provando a fare le posizioni... qualcuno dei bambini le dà anche suggerimenti per farle meglio. I bambini mi impressionano, perché si sono trasformati nel giro di pochi minuti, sono estremamente concentrati, silenziosi, impegnati. Ma ciò che mi cattura particolarmente è il gioco della campanella. I bambini sono a occhi chiusi, Rosi passa tra di loro e fa suonare la campanella nell'orecchio di uno di loro, il quale si alza, prende la campanella e a sua volta deve fare lo stesso con un compagno, finché tutti abbiano compiuto la medesima attività. La cosa che mi colpisce è l'espressione sul volto dei bambini quando vengono scelti; non c'è UN bambino o UNA bambina che non abbia quell'espressione sul volto: sono felici! Mi interrogo sul perché di quella gioia. Essere scelti probabilmente? O ascoltare la piacevolezza del suono della campanella, che si sente meglio quando intorno c'è silenzio e gli occhi sono chiusi... perché l'udito è più stimolato in questo modo... Oppure forse è il desiderio di svolgere quell'attività, di scegliere un compagno a cui regalare la melodia della campanella. Non so cosa sia, forse tutti questi motivi, forse nessuno di questi. Ma ciò che so è che i bambini sono felici e concentrati, completamente dentro all'esperienza che stanno vivendo. E questa è un'esperienza educativa, perché coinvolge tutti, insegna l'ascolto, la concentrazione, l'attenzione verso l'altro (Rosi suggerisce sempre ai bambini di scegliere qualcuno che abbia gli occhi chiusi, che sia realmente concentrato e questo indubbiamente favorisce lo sviluppo della capacità di osservazione).

28 novembre 2017 Pisacane

Entro in classe, E. mi corre incontro: "Giorgiaaaaa! Lo sai che A. è partita? È andata in Bangladesh!" io la guardo e – penso di avverta la mia ansia – esclamo: "E quando torna?"; lei mi guarda perplessa e mi dice "Non so... forse a gennaio"; io la guardo con tenerezza e le domando: "E ti manca tanto?", lei mi osserva sempre più perplessa e con aria di rimprovero mi dice: "Ma no! Guarda che quando torna noi siamo ancora amiche eh!" e torna verso gli altri compagni. Io rimango ferma, per un attimo ammutolita. I bambini sono gli educatori migliori, non smetterò mai di dirlo. Di certo i miei preferiti. La semplicità con cui vivono le loro piccole e grandi difficoltà e la spontaneità con cui le affrontano è qualcosa che probabilmente noi adulti dovremmo imparare da loro.

Oggi Rosi ha fatto delle attività pazzesche, ora non ricordo come si chiamasse il libro utilizzato, però praticamente l'attività consisteva nel suonare o cantare i simboli e i disegni presenti nel libro. I bambini estremamente entusiasti di questa attività e coordinati tra loro. Riuscivano a realizzare dei suoni che si integravano perfettamente tra loro, mentre io e la maestra eravamo spesso "fuori tempo". Ancora una volta penso che per loro sia naturale quella che noi chiamiamo "integrazione", per loro è semplice accordare tra loro i suoni realizzati da ognuno, o almeno dall'esterno sembra

semplice. Penso che in questo abbia molto valore il fatto di realizzare insieme un'attività che utilizza i sensi, perché attiva dei canali alternativi e fa leva sul divertimento, sul "gioco" in un certo senso, che poi è il primo strumento di apprendimento per i bambini.

19 dicembre 2017 Pisacane

Disegnare con le candele! Candele e acquarelli! Non lo avevo mai fatto fin ora! E nemmeno i bambini a quanto pare. I commenti che facevano sulle proprie creazioni erano pieni di stupore. È stato bello osservare come si aiutassero a vicenda "Devi metterci più acqua lì!", "Aspetta ti aiuto io!". I bambini disegnavano con le candele cose astratte, ma che per loro avevano un senso, un perché, un significato... e avevano voglia di dividerlo. Mi hanno voluto raccontare in molti cosa ci fosse in quella creazione, il perché di quei colori. Si può raccontare moltissimo attraverso il disegno, chiunque può farlo, anche chi "non sa disegnare", che poi chi ha deciso cosa significhi "saper disegnare"? A me piacevano tanto quei disegni astratti, fatti di tuffi di colori che raccontavano molto per i bambini.

16 gennaio 2018 Pisacane

I castelli di cartone colorati. Le opere dei bambini. Realizzate durante il percorso. Li ho definiti io così, perché a me sembrano castelli, ma in realtà potrebbero essere città, quartieri, con porte e finestre sul mondo. Costruzioni di cartone realizzate con tutti i materiali e le opere che i bambini hanno sviluppato in questo percorso, per loro il raggiungimento di un traguardo, qualcosa che li racchiude tutti, perché porta tracce di un percorso collettivo, ma anche di un percorso individuale. C'è di tutti un po' in quelle costruzioni. I bambini hanno imparato a utilizzare diverse tecniche, acquarelli, carboncino, disegni su carta lucida, candele ecc.ecc., hanno quindi avuto l'occasione di sperimentare gli strumenti propri delle arti visive e di farlo in un contesto relazionale, con un forte impatto emotivo su ognuno di loro. Nonostante le difficoltà siano state numerose e complesse da gestire, per i bambini stessi, per Rosi, per la maestra... e anche per me. Nonostante questo, oggi i bambini erano pieni, come se avessero interiorizzato diversi significati racchiusi in ogni schizzo di colore, in ogni segno lasciato o rivelato, a se stessi e agli altri.

23 gennaio 2018 Besso

Alla scuola Besso oggi sono iniziati i laboratori di Rosi. Ci troviamo a Ottavia, un altro quartiere periferico di Roma. I bambini arrivano accompagnati dalla loro maestra. Utilizziamo il palco della sala teatro come spazio laboratoriale. Ci presentiamo attraverso il gioco della corda intrecciata. E già si creano i primi intrecci ☺ La corda che si intreccia ha un forte significato simbolico, perché ci offre la possibilità di riflettere sulla nostra interconnessione; se io tiro troppo la corda verso di me, potrei fare male a te, perché potrebbe stringersi troppo intorno al tuo piede. Siamo tutti collegati attraverso giochi di intrecci che non sempre riescono facilmente, a volte si formano dei nodi e i nodi vanno sciolti per far sì che la comunicazione possa continuare e crescere. È una metafora perfetta delle relazioni. Rosi spiega ai bambini molte cose e lo fa attraverso la narrazione e attraverso la sperimentazione. Già oggi che è solo il primo giorno i bambini sono già pieni di voglia di parlare, raccontare se stessi e il mondo secondo i loro occhi. Lo fanno con le parole e lo fanno scomponendo i propri nomi e creando dei simboli.

30 gennaio 2018 Besso

Il gioco della zattera mi appassiona sempre e mi propone ogni volta stimoli interessanti. E poi non è semplice! Ti senti veramente come se fossi su una zattera che rischia di affondare e ci metti tutto l'impegno per tenerla a galla. Guardando le espressioni dei bambini, sono certa che anche loro si sentono così. Si divertono, ma sono estremamente concentrati e consapevoli di quello che stanno facendo. Si osservano tra loro attentamente, riuscendo ad ascoltare le indicazioni della guida, compiono un lavoro che è al tempo stesso individuale e di gruppo. Nessuno è escluso. questa è una costante della mia esperienza con i laboratori. Non mi sono mai trovata in qualcuna di quelle situazioni che gli artisti mi hanno raccontato nelle interviste, situazioni in cui qualche bambino veniva escluso dagli altri. Oggi però è successo che durante l'attività motoria (i bambini dovevano saltare dentro alcuni cerchi) una bambina si è messa a piangere. Non sono riuscita bene a capire cosa fosse successo. Però qualche riflessione l'ho fatta. In effetti episodi in cui qualcuno si è sentito in difficoltà durante i laboratori lo ho visto e ne ho parlato con gli artisti e gli insegnanti al termine o nel corso dei laboratori, ogni volta; da quello che mi hanno detto e da quello che ho visto, credo le motivazioni siano molteplici, ma stiano prevalentemente nella timidezza che alcuni possono provare, il senso di inadeguatezza per chi non è abituato a svolgere attività pratiche, che prevedono il coinvolgimento del corpo, o l'espressione condivisa delle proprie emozioni... non è semplice. In alcuni casi poi c'è il timore del giudizio, non tanto quello degli insegnanti o degli artisti, quanto quello dei pari. I bambini ci tengono moltissimo a quello che i propri compagni pensano di loro. Per loro è importante sentirsi accolti nel gruppo classe. Questo gli artisti e gli insegnanti sembrano saperlo bene e infatti oggi, così come nelle altre occasioni in cui ho avuto modo di assistere a questi episodi, l'intervento educativo è stato quello di lasciare che fossero i compagni stessi a prendersi cura di chi si trovava in difficoltà. E ho visto una delle scene più emozionanti che abbia visto in questi laboratori... a un certo punto a nessuno importava più di saltare nel cerchio, ma erano tutti intorno alla propria compagna in lacrime, a consolarla e ad incoraggiarla. La bambina in questione poi accompagnata dai compagni ha fatto anche l'esercizio, che è riuscito benissimo.

In una situazione del genere sono probabilmente successe diverse cose positive nell'interiorità di quella bambina: ha compreso essere in grado di fare una cosa che non pensava di saper fare, ha potuto constatare che i propri pari non solo non la giudicano, ma sono pronti a supportarla nel momento del bisogno, ha messo in gioco se stessa e ha fronteggiato una situazione di difficoltà. Ecco, io penso sia questo il potere enorme di un approccio didattico laboratoriale, che offre in un solo momento, molteplici opportunità, sul piano dell'apprendimento e su quello della relazione, intrapersonale e interpersonale.

20 aprile 2018 Besso (lezioni aperte)

Oggi sono venuti i genitori a scuola. I bambini, Rosi e Winston, le insegnanti e le tirocinanti avevano allestito una mostra veramente straordinaria, con tutti i lavori realizzati dai bambini durante il percorso... lavori disposti in modo tale che i genitori potessero seguire quel percorso, i contenuti insiti in ogni lavoro, in ogni traccia di colore, in ogni sfumatura, in ogni costruzione. È stato forte anche per me vedere tutto insieme, dopo aver assistito alle creazioni pezzo per pezzo. Poi ci siamo messi tutti in cerchio, Rachele, Rosi e una delle insegnanti hanno spiegato il laboratorio ai genitori, descrivendo anche il concetto di Ubuntu, un concetto filosofico della cultura Xosa/Zulu dove sono nati Desmond Tutu e Nelson Mandela, riassunto nella frase "*Umuntu ngamuntu ngabantu*", che significa "*io sono perchè voi siete e poiché voi siete io sono*".

Dopo c'è stato un momento estremamente divertente e ricco a mio avviso, perché i genitori hanno svolto alcune posizioni di yoga insieme ai propri figli. È stato particolarmente interessante vedere una sorta di ribaltamento dei ruoli, perché in questa situazione i bambini erano "educatori" per i propri genitori: gli spiegavano cosa dovevano fare, li correggevano se sbagliavano... si

prendevano cura dei propri cari. I genitori un po' rigidi e intimiditi dalla situazione, ma comunque presenti. Continuo a pensare che sia fondamentale coinvolgere la famiglia, per aiutarla a comprendere percorsi simili, percorsi che non possono essere compresi completamente nemmeno vivendoli giorno dopo giorno, figuriamoci vedendo solo il punto di arrivo, la conclusione. Ci sarà sicuramente da riflettere molto su quale sia la modalità migliore per il coinvolgimento dei genitori nelle attività laboratoriali della scuola, modalità che probabilmente non esiste declinata al singolare, perché sicuramente non può esistere una sola che vada bene in tutte le situazioni, ma sono certa che per ogni situazione ci possa essere una modalità. Perché non si può rinunciare al dialogo reale tra esperienza scolastica ed esperienza familiare e chi si occupa di educazione ha il dovere di costruire tante chiavi diverse per ogni situazione, chiavi che aprano un ponte di collegamento tra i mondi dei bambini, un ponte da attraversare in sicurezza e armonia.

Allegato 5. Trascrizioni interviste

Intervista 1, D. P. - 26 settembre 2016⁵²

R.: Quale è stato il tuo percorso formativo?

I.: Io sono laureata in Storia dell'Arte Medievale. Poi formativo risale ormai a parecchi anni fa. Poi ho lavorato nell'ambito culturale quasi sempre. Ho lavorato anche a Zètema per parecchi anni, nella gestione di... sia organizzazione di eventi culturali, tipo *La Notte Bianca* o il *Festival delle Letterature*, cose così; poi anche servizi ai cittadini, tipo le Ludoteche del Comune di Roma, o i servizi speciali delle Biblioteche, tipo *La Casa dei Teatri*, *La Casa del Cinema*, le varie Case dei tempi di Veltroni. Dopo di ch  ho lavorato per una multinazionale spagnola di pubblicit  on-line, perch  poi ci siamo trasferiti, abbiamo vissuto con mio marito fuori, in Belgio e in Inghilterra. Insomma, questa era una multinazionale molto moderna, per cui si poteva lavorare anche da remoto, tutto quanto. Per cui ho fatto questa cosa per qualche anno e poi purtroppo   fallita questa Societ , con la grande botta di crisi del 2007. Poi ho fatto altri progetti un po' con l'Universit  – con la Sapienza – per l'Orto Botanico e poi ho cominciato a lavorare con Mus-e.

R: A Mus-e come ci sei arrivata?

I: A Mus-e ci sono arrivata perch  all'Orto Botanico facevo dei laboratori per bambini con una delle artiste del Mus-e, che quindi mi ha detto che stavano cercando qualcuno per il coordinamento e poi mi ha messo in contatto.

R: Coordinamento in che senso? Tu nella pratica cosa fai all'interno di Mus-e? Cio , il tuo ruolo proprio pratico...

I: Esattamente il coordinamento del Progetto a Roma e io sto affiancando Silvana Perron Cabus che in primavera dovrebbe trasferirsi a Torino, andare in pensione diciamo e quindi io ho fatto l'anno scorso e parte di quest'anno in affiancamento per poi sostituirla quando andr  a Torino. E diciamo la parte di coordinamento di tutte le attivit , un po' di fundraising, un po' di organizzazione di laboratori nelle scuole, il rapporto con l'Universit , il Progetto Erasmus...

R: Quant'  che sei entrata a Mus-e?

I: Un anno.

R: Invece – quello che sai – la storia del Progetto Mus-e?

I: Io so... Ne sa sicuramente pi  Rachele. Io so che l'idea   stata di Yehudi Menuhin – che era questo direttore d'orchestra, violinista, molto famoso, che era anche un filantropo, un visionario... lui aveva tutte le sue idee sull'arte per portare la pace nel mondo – che ha creato questa Fondazione che in realt    internazionale e sta a Bruxelles – non mi ricordo in che anno, ma negli anni '90 comunque – questa Fondazione Internazionale che   la Fondazione Yehudi Menuhin e poi affiliate a questa Fondazione ci stanno le varie... cio , il Progetto della Fondazione Yehudi Menuhin   Mus-e – che sarebbe "Music in Europe", quindi "Musica in Europa" – e penso che sia presente il Progetto Mus-e in 12 Paesi in Europa e anche in Italia ovviamente tra questi. In Italia

⁵² **R:** ricercatrice; **I:** intervistata

siamo organizzati con una struttura centrale che è Mus-e Italia, che in realtà gestisce un po' il sito e l'immagine della comunicazione; poi ogni città ha una sua associazione indipendente. L'idea è appunto questa qui: attraverso il linguaggio artistico, quindi un linguaggio non verbale, espressivo, più libero, dare la possibilità a bambini di diverse provenienze – bambini di cittadinanza non italiana che stanno nelle scuole elementari – di integrarsi meglio con gli altri.

R: Senti ma invece che tu sappia, Menuhin, lui ha preso ispirazione da un educatore... Mi interessa capire il collegamento che c'è tra educazione/pedagogia e arte, perché lui era – appunto – un musicista, un violinista...

I: Guarda io il lato diciamo teorico lo so meno, perché appunto mi occupo più dell'organizzazione, cioè la parte pedagogica vera e propria la so così, a grandi linee, cioè l'idea di avere la possibilità con dei linguaggi alternativi a parte di esprimersi tutti, alla pari e poi di tirare ognuno fuori i propri talenti, che magari un bambino che nella didattica tradizionale non è molto dotato o comunque non riesce a dare il meglio perché magari ci sono delle barriere linguistiche ecc ecc, in una situazione di questo genere invece può magari dare il meglio, magari accrescendo la propria autostima e migliorando l'immagine di sé che hanno i compagni, no? Quindi è un modo per mettere i bambini in un contesto diverso rispetto a quello più istituzionale, tradizionale... ed è una cosa che funziona molto bene, cioè il feedback che riceviamo dalle scuole è molto positivo. Ed è una cosa anche molto utile ora come ora, che comunque vista la situazione che si sta incrementando il numero di... queste cose le sai meglio di me... e la scuola elementare a parte che è quella dove c'è maggiore incidenza, ma è anche – penso – il miglior momento per iniziare il percorso con il piede giusto, perché uno comincia con le prime elementari e crei già un'atmosfera e un legame tra i bambini diverso che poi auspicabilmente si portano avanti sempre.

R: ma infatti secondo me anche da prima bisognerebbe iniziare... Ti volevo chiedere invece, come vengono selezionati, in base a quali criteri vengono selezionati gli artisti che svolgono i laboratori nelle scuole?

I: Guarda io su questo ne parlerei meglio con Rachele, sia perché se ne occupa lei, sia perché io sono arrivata da un anno e non abbiamo preso artisti nuovi da quando ci sono io. Noi collaboriamo con 26 artisti che già collaborano con il Mus-e tipo da 10 anni, quindi c'è una situazione molto consolidata. La selezione so che viene fatta da una parte in base al curriculum tecnico-artistico e dall'altra devono essere persone che hanno, quantomeno, spiccate capacità relazionali, esperienze di lavoro con i bambini. Poi noi facciamo anche una formazione specifica, cioè una delle cose che fa la sede nazionale Mus-e Italia è proprio organizzare una formazione per gli artisti, per tutti gli artisti di Italia. Sono 2 giornate che vengono fatte ogni 2 anni. Poi quest'anno faremo anche con voi... Quindi c'è anche un lavoro da parte nostra.

R: Ma in prospettiva interculturale c'è una formazione?

I: So che ogni edizione si affrontano dei temi diversi, che possono essere di tipo più pedagogico, di tipo più interculturale, di tipo più metodologico sulle varie discipline artistiche, magari di arte-terapia, di cose di questo genere; quindi a seconda degli anni, a seconda di... vengono manifestate anche dai coordinatori artistici, che sarebbe Rachele, che si occupa degli aspetti più contenutistici.

Facciamo delle riunioni a livello nazionale, dove anche i coordinatori artistici manifestano esigenze e proposte per la formazione.

R: La formazione a chi è affidata?

I: A vari professionisti. Viene fatta molto con le università. L'organizzazione non è molto centralizzata, ogni città ha la sua totale autonomia, quindi instaura dei rapporti con l'università della propria città e poi si cerca di mettere a sistema, di mettere in rete tutte le risorse delle varie città.

... si parla di principi teorico-pedagogici alla base del progetto, di cui però Daria non è a conoscenza, a parte il discorso su Zoltan Kodaly che però lei non conosce bene.

Mi nomina una certa Simonetta Lumachi.

R: Come vengono scelte le scuole?

I: Ci sono scuole con cui noi collaboriamo da moltissimi anni. Quello che vedo... comunque il nostro problema principale, essendo un'attività che viene offerta gratuitamente, è quello dei fondi, quindi noi riusciamo a ampliare il numero di scuole in base ai fondi disponibili. Sono loro (le scuole) che ci contattano e poi noi facciamo una selezione in base alla situazione della scuola, quindi in base all'effettiva necessità, uno dei criteri che adottiamo è che non abbiano per esempio attività a pagamento, che ci siano situazioni di effettivo disagio, che non sia la scuola del centro, ma che siano scuole comunque in zone difficili, dove non riescono a fare attività a pagamento, dove ha senso che andiamo noi gratuitamente. Ci facciamo dire l'incidenza di alunni stranieri, o comunque di alunni certificati, quindi poi cerchiamo di valutare questi parametri tutti insieme. Non c'è un sistema numerico, però in base alla posizione, alla composizione...

R: I fondi come vengono reperiti?

I: Noi abbiamo un consiglio direttivo e un presidente dell'associazione che hanno più o meno il compito di reperire questi fondi. La loro azione viene comunque corroborata dalla mia, la nostra, nel senso di bandi, progetti europei, bandi della regione Lazio, del Ministero. Allo stato attuale il finanziamento del Mus-e viene quasi tutto da fondazioni private, quindi fondazioni bancarie, grandi aziende, tipo Astaldi, la BNL... poi una parte piccola che secondo me va incrementata, quella da privati, da singoli... per esempio il 5x1000, noi siamo iscritti alle liste del 5x1000, però su quello noi... te lo dico, il problema che noi abbiamo è che non facciamo per niente comunicazione, un problema dovuto al fatto che ufficialmente sarebbe Mus-e Italia che dovrebbe farla. E questo ci sbarra la strada a tutto il finanziamento dai singoli, che secondo me sarebbe una fonte di introito anche più costante. Noi facciamo anche varie iniziative di raccolta fondi, tipo cena di gala, vendita di piatti che vengono realizzati da Bosa sulla base dei disegni dei bambini; queste iniziative ci danno il 20/25% degli introiti. Anche mostre belle con i lavori dei bambini.

R: Passando ad altro, gli insegnanti di classe che ruolo hanno nel progetto Mus-e?

I: Allora, gli insegnanti di classe: questo è un aspetto sul quale mi piacerebbe lavorare quest'anno sicuramente. Devono essere coinvolti nell'attività; siccome è un'attività curricolare, che si svolge in orario curricolare, è presente tutta la classe ecc. ecc., la presenza dell'insegnante è fondamentale, anche perché ci sono molti bambini e l'artista si deve concentrare su altri temi e poi

l'idea è che il lavoro che viene iniziato – come dicevi giustamente te – non rimanga isolato in quell'ora in cui fanno Mus-e, ma che poi ci si continui a lavorare in sinergia con l'insegnante, che l'insegnante... cioè, questo è un lavoro che è un seme che uno butta, ma che poi l'insegnante deve comunque coltivare ovviamente... ed è a vantaggio della classe, della comunità scolastica, quindi ovviamente devono essere ben consapevoli e ben coinvolti. La modalità attualmente... la mia sensazione è che vari molto da caso a caso, perché ci sono comunque – ovviamente – insegnanti più motivati, più sensibili a questi temi, insegnanti meno, quindi poi c'è il caso dell'insegnante che approfitta che c'è l'ora Mus-e, come se fosse l'ora di pausa e si mette a giocare a candy crush (ride), però sicuramente si può fare di più e di meglio a livello di coinvolgimento. Per esempio noi facciamo delle riunioni di inizio anno con il corpo docente e gli artisti ovviamente. Purtroppo poi il 90% del tempo viene impiegato nella definizione per esempio dell'orario no? Mentre invece mi piacerebbe cambiare completamente l'impostazione, cioè, ovviamente ci deve stare anche il lato pratico, ma magari uno si può preparare prima, cercare dei referenti, come si può agevolare il discorso dell'incastro con l'orario scolastico e lasciare tutto il resto del tempo per l'organizzazione dei laboratori, prevedendo un coinvolgimento degli insegnanti sin dall'inizio, con l'insegnante che dica: “Queste sono le mie esigenze. Questa è la classe. Questa è la situazione”.

R: Anche perché chi la conosce meglio dell'insegnante...

I: Questa cosa attualmente avviene poco, la cosa si fa più 'sul campo'

R: Secondo me una potenzialità grandissima del progetto Mus-e è proprio quella della formazione degli insegnanti, nel senso che attraverso questi laboratori anche loro possono apprendere delle tecniche, delle metodologie che possono utilizzare anche loro durante l'insegnamento. Questa è una cosa su cui ho riflettuto molto quando sono andata alla riunione con la Pisacane con gli insegnanti e gli artisti e – ora non mi ricordo chi di preciso – c'è stata un'insegnante che ha detto: “Per me è utilissimo questo progetto perché io imparo delle cose che poi ripropongo in classe con i bambini”. Si tratta di un valore aggiunto, perché oltre la socializzazione dei bambini – che è quello che ci interessa di più – gli strumenti per arrivare alla socializzazione... (Poi parlo della disposizione dell'aula).

I: La scuola elementare poi mi sembra sia il ciclo che ti permette più elasticità, anche come metodologia... devi far passare dei concetti base... negli altri cicli le materie diventano più impegnative... Nella riforma 6 della scuola secondo me, invece di cambiare i voti in lettere, le lettere in voti, che chi se ne frega, andrebbe rivista la metodologia... per esempio i miei figli vanno a una scuola inglese, che è completamente diversa. Secondo me, almeno stadio scuola elementare, è fantastica... che è un po' una metodologia di questo genere qua: molto più informale, molto più interattiva, molto più creativa; cioè, loro imparano – molto “learning by doing” – cioè, loro imparano le varie cose... hanno tutta una metodologia completamente diversa, io ti posso dire che intanto è molto più basata su come fare... cioè, sui metodi, piuttosto che non sulle nozioni, che questa è già la prima grande differenza che c'è tra l'impostazione anglosassone e nostra. Da noi è un apprendimento più passivo, in cui te ti devi imparare quelle nozioni, invece là ti spiegano come

fare le cose in maniera molto più proattiva per i bambini. Io devo dire che i miei figli sono contentissimi, vanno a scuola la mattina che non vedono l'ora.

Il progetto Mus-e, siccome è una cosa che è inserita nell'offerta formativa della scuola, cioè per esempio in Spagna è un progetto ministeriale, del Ministero della Pubblica Istruzione, cioè perché pure qua no? Al di là di Mus-e... che il Ministero si avvicini un po' alla realtà scolastica e capisca che ci sono esperienze diverse e perché no? Magari provare a...

R: Voi con il Ministero avete contatti?

I: No! Per niente! Infatti quella è un'altra cosa che io vorrei provare a fare. Penso che ci siano stati già contatti, ma che poi non siano andati...

R: Esiste un lavoro di equipe più strutturato tra insegnanti e artisti? Viene realizzato qualcosa per favorire la nascita di un lavoro di equipe?

I: No...

R: Cioè, il laboratorio è gestito dall'artista e l'insegnante sta lì e partecipa... però l'insegnante non ha un ruolo nell'organizzazione del laboratorio?

I: No... però pure questo mi sembra sia un modo utile per il coinvolgimento... Tra l'altro infatti io volevo dirti che (visto che io non ho competenze pedagogiche e nemmeno Rachele) mi sembra proprio utile questo... io vorrei trarre il massimo vantaggio, il massimo beneficio da questa occasione che abbiamo che mi sembra importantissima di avere a che fare con persone come te che siete dei professionisti della formazione e della pedagogia, perché è un progetto che è in piedi da talmente tanto tempo, che ha avuto per tanto tempo sempre le stesse persone, con le stesse dinamiche, che invece ha bisogno secondo me di una ventata di ossigeno, anche per fare un salto qualitativo... Poi sai, queste cose "no profit" magari vengono gestite da persone anche "pro bon"... insomma, è una cosa anche non sempre professionale come dovrebbe secondo me. Diciamo che si fanno le cose perché si sono sempre fatte così! E invece ragionare in maniera strutturata su cose importantissime, come il coinvolgimento degli insegnanti... e se tu mi dai lo spunto di dire: "Perché non coinvolgere gli insegnanti proprio nello svolgimento del laboratorio" – come stavi giustamente dicendo – cioè, di dargli un ruolo proprio dall'inizio... in questo senso, sì, mi sembra un'idea geniale e io non ci penso perché non è il mio mestiere...

R: Ma voi quindi non avete pedagogisti all'interno dell'associazione?

I: No... a Roma no per esempio... c'è questa struttura che è stata creata così, poi io personalmente non so neanche da chi, che va avanti così da 12 anni. Cioè, sicuramente all'inizio c'è stato un discorso e un pensiero anche con un pedagogo, io questo non lo so, però ad oggi, nell'associazione a Roma il pedagogo non c'è. Sei te (Ride).

R: Il coinvolgimento delle famiglie invece come avviene, se avviene?

I: Il coinvolgimento delle famiglie avviene nel senso che gli viene presentato il progetto all'inizio e alla fine del percorso. All'inizio del percorso viene presentato, ma neanche sempre in realtà, non in tutte le scuole di riesce ad organizzare questa riunione con le famiglie, si dice quello che si intende fare e poi, sempre, a fine percorso c'è questo momento di lezioni aperte o di spettacolo, in cui i genitori vanno a vedere il lavoro dei figli, però è un po' così... passivamente... non è che

vengono coinvolti... poi varia, ovviamente ci sono dei casi in cui l'artista riesce meglio... però sono casi più sporadici, cioè non è una cosa ben strutturata. Io devo dirti che è stata molto interessante l'esperienza spagnola che abbiamo fatto insieme al Professor Fiorucci... non so se lui ti ha trasferito un po' di cose, ma quello che noi abbiamo fatto in Spagna è stato andare in questa scuola che è molto di frontiera, una scuola costruita in un quartiere ghetto, dove l'80% saranno rom e l'altro 20% saranno comunque africani... e questa scuola attua tutta una serie di progetti diversi, cioè il Mus-e e altre 100 cose, fatte anche da associazioni esterne, tipo Amnesty International, ma fanno anche tante cose loro, come corpo docente e loro hanno dei progetti fatti benissimo, interessantissimi, progetti bellissimi proprio per il coinvolgimento delle famiglie, perché loro devono lavorare sulla comunità, perché là è una situazione oltre... come se fosse la scuola del campo nomadi... i bambini vanno a scuola in pigiama, neanche li vestono... non hanno nessun tipo di tessuto familiare... magari vengono fatti così da bambine di 16 anni... poi lo mollano così, non è che lo seguono o altro... diversa come situazione – grazie a Dio – rispetto a quelle dove lavoriamo noi... Però fanno delle cose bellissime: fanno “la scuola delle madri”, cioè, fanno delle ore durante la mattinata, dove vengono le madri... cercano in tutti i modi di creare questa comunità, perché là se non coinvolgi le famiglie non riesci proprio a far nulla. Noi non siamo in situazioni così estreme.

R: No, però la corresponsabilità tra scuola e famiglia è indispensabile...

I: Certo!

R: (Discorso sulla corresponsabilità educativa)

I: Bisogna lavorare nella stessa direzione... anche se non è facilissimo... per esempio il quartiere di San Basilio i genitori non è che abbiano tutta questa sensibilità o attenzione...

R: Può essere un'occasione anche per loro...

I: Infatti! La ricaduta positiva dovrebbe essere più ampia possibile, sugli insegnanti, sulle famiglie...

R: E poi arriviamo anche a un'altra ricaduta positivistissima che è l'integrazione tra i genitori... cioè, si conoscono, socializzano, fanno amicizia...

I: Creare una comunità scolastica! Io trovo che tutto questo vada assolutamente sviluppato... e se tu sei disposta, oltre a un lavoro di osservazione, se tu volessi partecipare anche alla pianificazione... perché questa cosa manca... io sarei felicissima... Io sono una persona che non ha nessuna esperienza in questo campo, quindi sto imparando tutto ora. In Spagna mi si è aperto un mondo. Per esempio penso che sia importante lasciare un artista in una scuola più tempo possibile, per creare il più possibile un legame, per conoscersi meglio con gli alunni, con gli insegnanti... Per esempio nella scuola Palatucci c'è una squadra di persone determinate e bravissime, mi piacciono molto.

...

Noi quest'anno abbiamo deciso anche a livello finanziario di riorganizzarci diversamente... Cioè, altra cosa che io non condivido assolutamente (parla della raccolta dei fondi).

(Si parla poi del fatto che nelle riunioni gli artisti e gli insegnanti non dicono quali problemi ci sono tra loro... Daria ritiene sarebbe opportuno un monitoraggio più serio, anche attraverso questionari ben strutturati)

Noi abbiamo anche delle discipline che ci stanno da tanti anni, ma che secondo me non vanno molto bene per questo tipo di lavoro. In particolare penso ad alcune discipline che sono molto tecniche, che sono il cinema, l'animazione... che secondo me non rispecchiano tanto lo spirito di tutto quello che ci siamo dette... una cosa tecnica, non è la libera espressione... non è libera per niente... devi imparare veramente a... e poi è un laboratorio più istruttivo e difficiletto, per cui non vedo come sia così inclusivo... non ha niente a che vedere con il linguaggio non verbale... per esempio anche su questo mi interesserebbe (un tuo parere)...

R: Secondo me dipende sempre da come vengono fatte le cose, perché ovviamente più è ampia l'offerta... per esempio, c'è il bambino che si esprime meglio attraverso le riprese cinematografiche, il bambino che si esprime meglio con la danza, un altro con la musica...

I: Certo... quello è l'intento nostro...

R: Quindi, più è ampio e meglio è, poi ovviamente queste cose vanno fatte in modo da essere focalizzate sul bambino, sui bisogni del bambino e quindi sicuramente una cosa che il bambino non recepisce, un linguaggio troppo complicato, troppo nozionistico, che lo annoia, o lo stanca, o lo affatica troppo non è utile. Però, fatto in un altro modo... guarda, io ho visto dei video (qui parlo di alcuni filmati che raccontano esperienze di laboratori cinematografici nelle scuole secondarie).

Volevo chiederti, quali strumenti vengono utilizzati per osservare e analizzare le dinamiche all'interno dei laboratori?

I: Osservazione diretta... andiamo a vedere i laboratori (lei e Rachele)

R: Ma utilizzate strumenti? Tipo registratori, griglie...

I: Zero...

R: E dopo aver fatto le osservazioni trascrivete qualcosa? Cose che avete visto...

I: No, non in maniera strutturata...

R: E come analizzate...

I: No, ti dico, non c'è tutta questa riflessione, che invece ci dovrebbe essere... Questo penso sia dovuto sempre al fatto che ci sono questi artisti con cui c'è una continuità molto lunga. Quindi alla fine il laboratorio di "X" lo hanno visto loro 60 volte, sanno benissimo come lavora... Quindi diciamo si è un po' persa questa esigenza di monitoraggio reale, perché comunque c'è una consuetudine talmente forte ormai con alcuni artisti, quasi tutti poi in realtà... perché che io sappia quelli nuovi quest'anno erano 2 su 25.

R: Quali risultati hai avuto modo di osservare?

I: Sicuramente il progetto ha un suo valore e delle sue ricadute positive perché lo vedo dalle insegnanti, da come ci chiamano... Io ti dico, nonostante una gestione che non condivido nei suoi metodi, però – nonostante questo – io credo che gli artisti che lavorano sul campo siano di ottimo livello da quello che ho potuto vedere io, molto motivati e bravi. Tra l'altro ho fatto anche in

questo un parallelo con la realtà spagnola, che è molto diversa dalla nostra, a 360°: prima di tutto loro hanno una gestione completamente centralizzata a differenza nostra, noi abbiamo tante piccole realtà dove ognuno fa la sua cosa, per cui il lavoro che tu fai lo fai su Mus-e Roma, ma non si rispecchia purtroppo su Napoli, Genova, Torino, Milano. Questo è un limite enorme secondo me. Però qua ogni piccola realtà ha una cura nei rapporti umani con gli artisti, perché comunque ci li vedi, ci vediamo periodicamente, quindi sicuramente il “materiale umano” che noi offriamo è molto buono, un livello alto di professionisti, mentre in Spagna facendo tutto centralizzato da Madrid sui grandi numeri in realtà loro danno molta più importanza di noi alla metodologia e poca importanza al capitale umano, per cui i compensi sono molto più bassi, c’è un molto maggiore ricambio di persone, invece io ho la sensazione che qua siano proprio le risorse umane che danno una marcia in più al progetto, queste persone sono molto brave, molto motivate e molto professionali. Secondo me ci vorrebbe il giusto mezzo tra le due cose, cioè, non farlo diventare una catena di montaggio e mantenere il forte valore umano che ha.

R: Tu come riassumeresti le criticità e le potenzialità del progetto Mus-e?

I: Secondo me la potenzialità soprattutto è nell’idea originale, nel nocciolo duro, un’idea molto originale che è anche molto attuale e utile, viste le situazioni che ci stanno, proprio per evitare di creare quelle situazioni di emarginazione che portano a quello che succede in Francia, quello che succede in Belgio, che c’è un’assenza di integrazione. Comunque questo è il mondo in cui dovremo vivere e in cui viviamo, in cui dovremo vivere il futuro ed è importantissimo iniziare con il piede giusto, cioè, dopo la prima accoglienza e il pane comunque ci sta questo, no? Questa è la potenzialità enorme, le risorse umane sono molto capaci. Drammatica secondo me è l’organizzazione, cioè, molto molto migliorabile la parte organizzativa che, proprio perché è stata portata avanti per lunghi anni sempre così ormai è... lo sai... non ci si pongono più forse dei problemi, degli interrogativi: “Stiamo facendo bene? Stiamo facendo male?”, un po’ troppo casareccia per i miei gusti come cosa. Secondo me il potenziale c’è, bisogna tirarlo fuori, ce la mettiamo tutta.

R: Ti va di raccontarmi un episodio, che hai vissuto magari, nel corso di questo anno, uno in cui hai riscontrato positività e poi uno più negativo in cui hai visto più criticità?

I: Il limite secondo me è tutto nostro, nel senso che noto molto un po’ di superficialità nell’approccio, non nel laboratorio, ma proprio nell’approccio di come si presenta il progetto Mus-e e che non riesce per questa ragione ad andare in profondità, non riesce ad entrare veramente in contatto con la realtà scolastica, tranne alcuni casi. Tranne alcuni casi mi sembra che resta molto in superficie tutto, perché poi la scuola lo sai com’è, nel casino, di corsa, tutti con i capelli dritti. Questo si manifesta per esempio nelle riunioni, dove si parla dell’orario ecc. quindi le criticità sono molto in questi incontri che vanno assolutamente cambiati, cioè gli incontri propedeutici vanno riempiti di un significato diverso. Un’esperienza particolarmente antipatica è stata questa in cui l’artista non c’è... cioè nel senso, tutte le riunioni sempre tutto perfetto “bravissimi ecc.” e poi una volta che non c’era un artista invece sono uscite fuori mille critiche...

R: Rivolte all’artista? Al laboratorio?

I: Rivolte in quel caso specifico all'artista, critiche di tipo caratteriale... cioè, pure quello è un lavoro di relazione, quindi se l'artista è nervoso, se non è disposto a... in questo caso la critica era troppa attenzione al risultato finale, a portare a termine il progetto di tipo artistico, piuttosto che non al tema dell'inclusione, quindi quasi un'insofferenza verso chi rallentava, che voglio dire, mi sembra gravissimo perché è proprio il contrario di quello che dovrebbe essere, perché poi alla fine ognuno si lascia prendere la mano dalle sue cose, magari quella stava cercando di fare un suo progetto, però poi di certo non ci può essere insofferenza nei confronti di chi resta indietro, cioè, è il contrario... Però questa cosa è emersa, nell'unico caso in cui quella non c'era. È importante che uno si senta libero di parlare, anche con colloqui riservati, o cose in forma anonima.

Il positivo... io trovo la cosa più bella che mi è successa l'anno scorso, secondo me il lavoro più bello e più promettente è proprio questa cosa dell'Erasmus, che devo dire veramente che per una volta non resta lettera morta, nel senso che sia l'andata in Spagna è stata super istruttiva, a me ha aperto proprio gli occhi su come dovrebbero essere fatte le cose, sia anche il rapporto con l'università secondo me è una grandissima opportunità per noi. Questa per noi è la cosa più promettente in assoluto.

Intervista 2, R. C. - 27 settembre 2016

(Discorso introduttivo sulla formazione degli insegnanti)

I: In Italia succede sempre un pochino tutto che se tu hai, in qualche modo... non so come dire... quasi come se ci volesse sempre un riconoscimento formale di quello che stai facendo, perché magari alcune insegnanti lo adottano pure e piace, però se non c'è una circolare del ministero che dice "adottate, fate in modo, o sperimentate così", magari le persone non si sentono nemmeno motivate né spinte a farlo. C'è questa cosa qui che purtroppo esiste, perché noi con il progetto Mus-e ci siamo da 12 anni a Roma e io posso dire che la scuola in 12 anni è cambiata tanto, forse un po' in peggio possiamo dire, è diventato tutto più burocratico, tutto molto più frammentario, anche il tipo di educazione, di proposta che viene fatta. Quindi anche noi abbiamo delle grandi difficoltà ad inserirci, proprio praticamente. Quindi rimane tutto sulla buona volontà delle insegnanti che fanno di tutto per dare una proposta diversa.

... si parla del progetto di ricerca...

R: Qual è stato il tuo percorso formativo e professionale? Come sei arrivata a Mus-e?

I: Il mio percorso formativo e professionale è stato essenzialmente come artista; io sono una danzatrice coreografa ormai in pensione da 3 anni e quindi professionalmente ho studiato con tanti maestri e poi ho iniziato a lavorare come danzatrice e ho lavorato in maniera continuativa dal 1983, quindi ero molto giovane e ho fatto tantissime esperienze sia in Italia che all'estero in varie compagnie. Poi sono arrivata al Mus-e proprio nel 2004, quando è nato a Roma e avevo avuto esperienze educative perché ho sempre insegnato danza, sia in scuole private, sia in alcune scuole pubbliche e da lì ho iniziato il percorso come artista. Abbiamo sempre fatto una formazione nazionale, ci siamo sempre confrontati con altri artisti in tutta Italia e siccome io avevo esperienza anche con la mia associazione culturale, su come muoversi anche a livello burocratico, sono sempre stata chiamata per aiutare nell'organizzazione, fino a quando la coordinatrice artistica è andata via 4 anni fa e io sono subentrata; ero già dentro l'organizzazione da vari punti di vista, ricerca fondi, rapporti con il ministero.

R: Una tua giornata tipo lavorativa?

I: Diciamo che dipende dal periodo dell'anno, perché il mio ruolo è quello, essenzialmente, di visionare gli artisti, quindi i nuovi artisti, faccio colloqui per capire se possono entrare nel gruppo, perché io nel momento in cui sono entrata come coordinatrice artistica già era formato un gruppo di artisti, però ogni anno qualcuno andava via, qualcuno si inseriva... Quindi visionare gli artisti, seguire i loro progetti e accompagnarli nelle scuole per introdurli alle classi e agli insegnanti e poi durante l'anno andare a monitorare il lavoro che fanno, seguire le lezioni aperte e poi organizzare l'eventuale spettacolo di fine anno ecc. In più devo tenere rapporti con gli altri coordinatori artistici italiani, ci vediamo un paio di volte l'anno; anche la formazione nazionale, oltre che la formazione locale, che più o meno viene organizzata ogni 2 anni; e poi tutto il lavoro intorno, diciamo anche più burocratico.

R: Mi racconti la nascita e la storia del progetto Mus-e?

I: Il progetto mi pare sia nato un paio di anni prima che morisse il fondatore Menuhin, quindi lo ha fatto nascere lui come idea educativa riguardante essenzialmente la musica, cioè portare la musica all'interno delle scuole come strumento di comunicazione, di integrazione, proprio l'arte per eccellenza. Poi lui stesso l'ha esteso anche ad altri artisti, non solo musicisti, però poi non è stato seguito fino alla fine, in maniera programmatica, da lui, perché lui poi è morto nel '99 e sono nate alcune città che seguivano il progetto in tutta Europa e la prima città italiana è stata Milano. Dopo di che, diciamo quasi subito, Verona, Torino, Bologna... insomma, sono iniziate a nascere una serie di città e Roma nel 2004, poi Napoli più o meno contemporaneamente. In Italia ha avuto un periodo fiorente fino a quando c'è stato un presidente che era il Dott. Garrone (parla dell'imprenditore Riccardo Garrone), che ha creduto molto nel progetto e ha aperto anche delle sedi anche a Palermo, nel quartiere Zen, Venezia... Genova, perché la sede nazionale, lui era di Genova... Quindi c'erano tipo 30 città a un certo punto, Bari, Catania, tutte sovvenzionate da Mus-e Italia. Nel momento in cui lui è morto, qualche anno fa (è morto nel 2013), ovviamente è un po' caduta questa cosa, perché nessuno... cioè, è rimasta la sede organizzativa legale e Genova, nella Fondazione Garrone, però sono mancati i finanziamenti, quindi molte città hanno chiuso, perché non riuscivano a sostenersi da soli, perché in pratica ogni città ha un'organizzazione locale, quindi c'è una Onlus che viene creata con un presidente che ha lo scopo di procacciare fondi ecc., un coordinatore locale e un coordinatore artistico. Quindi c'erano delle città più forti che già andavano avanti da sole, quelle meno forti hanno chiuso, quindi adesso saranno 10/12 città... più o meno la metà di quelle che c'erano. Poi se vuoi i dati precisi li devo vedere.

R: No, poi quello in caso lo vediamo... Mi interessava capire il collegamento che ci fu dall'inizio con l'educazione. Menuhin era un musicista, un violinista giusto?

I: Sì sì, anche un direttore di orchestra... ma era anche un artista cosmopolita, aperto a tutti i tipi di esperienze; lui ha fatto esperienze incredibili con maestri yoga, con musicisti da tutte le parti del mondo. Verso la fine della sua vita lui si è proprio liberato di tutto e di tutti e ha iniziato ad inseguire i suoi sogni, quindi lui si rendeva conto, per esempio, che i bambini rom avevano questo tipo di sensibilità musicale molto forte, che magari in situazioni normali loro venivano esclusi dall'ambiente degli altri bambini; avendo la possibilità di far valere i loro talenti c'era questa inclusione. Quindi ha capito proprio come il linguaggio dell'arte possa includere, integrare.

R: Questo è un aspetto che mi interessa particolarmente. Poi ho visto che lui è stato influenzato anche da un educatore ungherese... se magari ci fosse modo di sapere qualcosa in più su tutto questo... Vorrei capire in che modo lui è arrivato alla conclusione che l'arte all'interno della scuola possa essere uno strumento di integrazione... perché sono esperienze che possiamo rivedere e ripetere, in modo diverso ovviamente, riadattandole al contesto... (Discorso su Loris Malaguzzi e Mario Lodi)... Quindi vorrei capire, per dare un fondamento teorico forte a tutta l'esperienza... (Discorso didattica tradizionale e attivismo)

I: ... (annuisce)

R: Senti, in base a quale criterio e a quale modalità vengono selezionati gli artisti?

I: Allora diciamo che l'idea – che poi non so se è la stessa in tutto il Mus-e – l'idea di Mus-e Roma è che innanzitutto devono essere degli artisti veri, devono aver sperimentato la scelta di essere artisti, quindi non soltanto “educatori dell'arte”, ma anche artisti in prima persona, che a volte diventa anche una scelta che ti fa percorrere strade difficili; però contemporaneamente avere anche una visione pedagogica, che magari non tutti la hanno perché si sono formati professionalmente su quello, però molti lo hanno perché lo hanno fatto veramente come esperienza, in tutti i campi, nei centri sociali, nelle cooperative di aiuto, in altri laboratori nelle scuole, è molto varia la cosa... infatti io ho un po' la difficoltà in questo, trovare la persona che sia empatica... tante qualità ci vogliono. Quindi non sempre siamo stati all'altezza, perché magari ci sono stati bravissimi artisti che però avevano difficoltà ad entrare nelle scuole, perché poi entri nelle scuole ed è un mondo a sé e devi creare relazioni buone con tutti, dal bidello all'insegnante...

R: Ma vengono formati gli artisti?

I: Si guarda, vengono formati attraverso la formazione nazionale, però anche quella secondo me è un po' carente, perché è sempre stata un po' strutturata come una formazione soltanto artistica e poco sull'aspetto pedagogico, se non qualche conferenza... però non è mai stato un lavoro attivo esperienziale, non so come dire. E questo gli artisti lo dicono. Lo chiedono. E ogni volta cerchiamo di proporre così, però o perché non c'è tempo, tutto viene compresso. Quindi della formazione nazionale la cosa più interessante è proprio il confronto tra gli artisti, quando veramente si scambiano esperienze. Però negli ultimi anni si è cercato di portare... per esempio questa Simonetta Lumachi, che è una che lavora sull'autismo... ha fatto questa conferenza, però le hanno detto... nel momento in cui volevamo fare delle domande si è interrotto perché dovevamo fare i laboratori artistici ecc. Lì c'è un po' di carenza diciamo.

R: Senti, proprio riferito a questo discorso, ci sono dei principi teorici e pedagogici alla base del progetto Mus-e?

I: Sì! Ci sono ed era proprio il... com'è che veniva chiamato... era proprio il manuale dei principi fondamentali...

R: E ce lo avete?

I: Io ce lo dovrei avere da qualche parte, anche se ormai non ne parla più nessuno, come se fosse stato superato in qualche modo, però comunque c'era. C'erano dei principi etici, come comportarsi ecc., però anche più teorici ecc. Ce lo dovrei avere in cartaceo probabilmente, casomai te lo porto.

R: Grazie. Ma questo lo davate agli artisti?

I: Dunque, questo era un'iniziativa di Mus-e Italia di un po' di anni fa, che era stato distribuito a tutte le sedi e c'è stato un periodo che proprio veniva allegato al contratto che si faceva con gli artisti. Adesso, ti ripeto, questa cosa non si fa più...

R: E perché?

I: Ma perché forse è stato ritenuto superato... siccome è cambiata un po' la direzione nazionale, c'erano delle cose che non piacevano... Poi sono cambiati anche i tipi di contratti, perché in tutta questa cosa qui c'è un po' anche questo problema, siamo passati dai co-co-pro, ai... cioè, diciamo c'è stato tutto un excursus... perché anche la figura è strana: non è l'artista in quanto artista, non è

l'insegnante, non è nemmeno l'educatore... anche la figura professionale a volte si discute... che tipo di contratto fare ecc.

R: Comunque io credo che sia una formazione reciproca quella che può avvenire sul campo, cioè nel senso non solo gli artisti verso gli insegnanti – su determinate metodologie, tecniche da utilizzare in classe con i bambini – ma anche l'insegnante all'artista. Quindi secondo me questo è un punto su cui poter lavorare molto.

I: Certo! Per esempio un'artista... per la formazione nazionale che adesso ci sarà a dicembre, hanno chiesto a noi coordinatori di fare delle proposte, quindi io poi ho chiesto anche agli artisti, loro mi hanno detto delle cose che erano anche interessanti... però per esempio un artista ha proposto un insegnante di sostegno che ha visto lavorare sul campo, all'idroscalo di Ostia, che lui ha ritenuto essere una molto competente, noi la abbiamo contattata, lei era un po' riluttante, poi ha dato la sua disponibilità, poi non so se verrà chiamata. Però ecco, c'è questo desiderio anche da parte degli artisti di imparare dalle persone competenti... non da tutti eh (ride) perché ci sono delle insegnanti che sono anche depresse ecc., però ecco, ci sono quelle motivate, brave, con esperienza...

R: (discorso su Malaguzzi, atelier e atelieristi). Parlando di riferimenti teorici vorrei capire se esiste un collegamento tra Mus-e e esperienza reggiana.

I: Diciamo che le intuizioni... C'era un pedagogo giapponese, che ha fatto una cosa che poi si è ritrovato con questo svizzero che si chiama Pestalozzi, dello stesso periodo della Montessori (non sono proprio dello stesso periodo...), che stavano dicendo le stesse cose in punti che nemmeno avevano collegamenti... quindi secondo me ci sono... L'intuizione di Menuhin, certo lui era un artista, lui l'ha visto da una certa angolazione...

Secondo me per esempio la formazione nazionale – è vero che poi ogni città propone chi conosce, quindi va bene anche così – solo che magari se ci fosse un'idea comune... Per esempio questo lavoro che state facendo voi a Roma, a un tempo a livello di valutazione lo faceva l'Università di Genova, perché comunque la sede era lì, adesso so che anche l'Università di Firenze lo sta facendo... infatti secondo me a un certo punto bisognerebbe trovare un confronto...

R: Certo. Senti, invece gli insegnanti che ruolo hanno nei laboratori? Esiste di prassi un lavoro di equipe tra insegnanti e artisti?

I: Allora, il rapporto secondo me è tutto in divenire, come se non fosse mai stato definito e sul campo alla fine si è definito, quindi sicuramente è da rendere più chiaro. Ci sono le scuole strutturate in cui c'è un appoggio del dirigente, dove ci sta un coordinatore che fa un lavoro incredibile nell'organizzare una cosa... con riunioni in cui c'è un vero scambio... Insomma, si vede proprio la differenza di come è organizzata la scuola. E quindi sicuramente nelle scuole dove si inizia c'è un po' più di difficoltà, perché magari c'è l'insegnante motivata che ti chiama e vuole assolutamente che si faccia il progetto, però magari ci sono gli altri insegnanti tirati che non conoscono, non si fidano... Poi passa un anno, alla fine sono tutti entusiasti e si cambia... quindi diciamo che è un tipo di lavoro sicuramente poco strutturato, che andrebbe forse rivisto, forse

anche come si presenta. È un lavoro che inizia ad avere un valore quando le persone conoscono, si crea una tradizione in quella scuola...

R: Sai, ci si sente più partecipi di qualcosa quando si contribuisce a costruirla, quindi una cosa che si potrebbe provare a fare sarebbe coinvolgere gli insegnanti nella progettazione dei laboratori (discorso su questa proposta).

I: Su questo penso siamo tutti d'accordo. C'è un fatto organizzativo che secondo me bisogna cambiare. Magari da questo anno con questo taglio si inizierà per fare meglio il prossimo. Diciamo che fino a novembre/dicembre non si sa quante classi facciamo, dove stanno gli artisti, si fa tutto alla fine. Si va a fare la riunione nelle scuole dove già si sono organizzate con le altre attività, perché comunque le scuole non è che fanno solo il nostro progetto... fanno mille cose... Quindi tutta l'energia va a finire in che orari e in che giorni inserire i laboratori. In più ci sono delle difficoltà nel dare delle ore in più agli artisti per fare questa sorta di ore di formazione. Ci sono una serie di riunioni che gli artisti fanno a livello di offerta, perché non rientrano nel loro compenso. Gli artisti fanno molto di più di quello che devono.

R: Esiste una formazione in prospettiva interculturale?

I: A parte questa che state organizzando voi, no.

R: Come vengono selezionate le scuole in cui attivare il progetto? Essendo un progetto che ha come obiettivo l'integrazione tra bambini provenienti da contesti diversi...

I: Noi come progetto Mus-e abbiamo anche artisti provenienti da altri paesi... quindi c'è sempre stata questa attenzione... Le scuole vengono scelte in base a questi dati: bambini stranieri, disagio sociale, mancanza di altri progetti (e qui mi chiedo: Pisacane, Palatucci, Di Donato ecc?). Sono le scuole che contattano noi. L'idea era di fare 9 anni in ogni scuola, per poterle girare.

R: Invece per quanto riguarda la partecipazione delle famiglie al progetto, esiste veramente? Come è gestita?

I: Mmmm no. Iniziale ogni tanto sì, perché ci sono gli incontri con i genitori in alcune scuole, si spiega il progetto e in alcune scuole devo dire che accorrono pure numerosi, in altre è molto difficile. Diciamo che però noi abbiamo poco rapporto, viene lasciato più alla scuola e agli insegnanti.

R: E tu cosa ne pensi?

I: Che potrebbe essere una cosa da migliorare...

R: Ma vedi che gli insegnanti creano una corresponsabilità, una co-partecipazione con le famiglie...?

I: Dipende... Alcune scuole sì... Per altre scuole c'è più difficoltà, perché c'è un ambiente più dispersivo; dove ci sono insegnanti che cambiano ogni anno, c'è il precariato, è difficile creare un rapporto con le famiglie, quindi o c'è un punto di riferimento... infatti noi per questo chiediamo il coordinatore all'interno della scuola, che sia reale, che non cambi pure quello. Questo è un problema un po' della scuola in generale... e Mus-e si inserisce in questa cosa qui.

R: Senti, invece gli strumenti che utilizzate per fare le osservazioni e per analizzare anche le interazioni, quello che vedete...

I: Diciamo che noi ci basiamo inizialmente sulla stesura del progetto, leggiamo cosa si va a fare, quali sono gli obiettivi. Abbiamo proprio un format per il progetto, lo ha preparato Mus-e Italia. Poi andiamo a vedere come lavorano gli artisti, parliamo in quel caso anche con gli insegnanti. Dopo di ché c'è un incontro a metà anno con tutti gli artisti che raccontano tutto, difficoltà che incontrano, lati positivi, quindi quello è una sorta di piccola autoformazione anche, no? C'è quello che ha avuto più esperienza che può dare consigli ecc... Dopo di ché si fanno ancora monitoraggi, se è il caso si fa un incontro tra artisti e insegnanti, proprio specifico nella scuola... e alla fine c'è il lavoro finale, la riunione finale nella scuola, quindi lì viene fuori tutto, di bello e di brutto, come verifica finale. Quella è molto importante per capire realmente come è andato.

R: Che risultati, in tutti questi anni, hai avuto modo di osservare? Vedendo anche il progetto dall'inizio... in alcune scuole magari sono cambiate le cose? Sono migliorate?

I: Beh, io da questo punto di vista – poi diciamo chi in maniera più incisiva e profonda, chi meno – però ho sempre visto – parlo anche come artista essendoci stata – a volte vedi dei miracoli... questa è la cosa poi che spinge, no? Cioè, proprio come c'è questa... anche con tutte le difficoltà incontrate ecc. ecc., alla fine i bambini trovano un loro modo di espressione, che diventa sia una cosa piacevole, ma anche molto istruttiva... cioè, senti gli insegnanti che dicono che quando finiscono un certo tipo di laboratorio i bambini ritornano in classe e sono più concentrati, cioè, hanno acquisito qualcosa in più. Il fatto dell'integrazione, quindi di trovare anche il bambino certificato, anche quello con gravi problemi, anche lì è importante capire dall'inizio che tipo di attività può essere utile in quella classe, perché se c'ho un bambino non vedente, magari non faccio arte (si riferisce alle arti visive), oppure la faccio in maniera diversa, devo sapere come farla. Alla fine sembra sempre come una specie di alchimia, si viene a creare una magia nella maggior parte dei casi.

R: Quindi anche a livello di relazioni e socializzazione tra i bambini?

I: Sì. Assolutamente. Perché poi vedi appunto il bambino che a scuola è sempre sgridato, perché c'ha dei problemi ecc., che invece nel laboratorio diventa proprio la persona trainante e fa scoprire tutti i suoi talenti. Questo qui diciamo gli fa innanzitutto aumentare l'autostima, e poi anche gli altri bambini lo vedono con un occhio diverso. Vedi le maestre che proprio non capiscono come può essere così bravo in qualcosa...

R: Questa cosa poi si riflette, secondo me, quando le famiglie partecipano attivamente, anche nell'interazione tra le famiglie, quindi anche nell'integrazione sociale delle famiglie...

I: Certo, questo è fondamentale, perché da soli secondo me non si va da nessuna parte. Per esempio alla scuola Pisacane loro organizzano queste giornate di intercultura, infatti noi come Mus-e partecipiamo... insomma, ci chiedono... diventa tutto una grande famiglia, lì ci sono delle maestre molto motivate... Se insegni lì secondo me un minimo devi essere motivato.

R: Quali sono secondo te le criticità e le potenzialità del progetto Mus-e?

I: Allora, le criticità, quello che dicevo prima... che essendo un progetto così importante e gratuito... questa sorta di precarietà, che è difficile fare una progettazione da un anno all'altro, perché si è in qualche modo vincolati dal tipo di finanziamento che si ha. Quindi questa cosa qui di

non avere il tempo di fare una progettazione un pochino più a lungo termine... è sempre fatta... non dico da un giorno all'altro... però... quindi questa cosa qui è un pochino... Il discorso di non avere il tempo di organizzare degli incontri giusti con le scuole, con le maestre ecc. ecc. La potenzialità è che essendo un progetto legato all'arte e stando noi in un paese come l'Italia in cui ci nutriamo di arte, perché comunque è una nostra forza, potrebbe diventare un progetto pilota... io la vedo a livello internazionale. Che poi non siamo gli unici che utilizzano... però...

R: Ci sono altri progetti simili?

I: Ce ne stanno tanti... Cioè, simili forse no, perché noi... così strutturati, con una rete nazionale, con un'idea... però ci sono tante associazioni, tante cooperative, in cui ci sono degli artisti che fanno dei laboratori nelle scuole.

R: Ma non vengono effettuati in orario scolastico...

I: Esatto. Nelle scuole materne vengono organizzati dagli insegnanti... lì è più facile...

R: A livello internazionale, che tu sappia, è stata prodotta letteratura riguardante il progetto Mus-e? Perché a livello nazionale io conosco quello di Francesca Audino come lavoro e basta.

I: Guarda, in Belgio sicuramente c'è, perché la sede è in Belgio, a Bruxelles... e quindi c'è la presidente della fondazione, questa Marianne Poncelet (<http://www.mus-e.be/nl/mus-e-belgium>) ha scritto delle cose, anche "La vita di Menuhin", però secondo me ci sono anche altri testi (trovato qualcosa sul web in inglese e spagnolo). Questo a livello Europeo. A livello internazionale era presente in Brasile il progetto Mus-e, però so che adesso ci sono stati dei problemi quindi forse è stato chiuso; in Israele e basta. Però bisogna dire che in Italia è il progetto più forte, cioè, in Spagna è più strutturato, ma in Italia è più forte... e non è un caso secondo me.

R: Mi racconti degli episodi, uno e uno, uno che ha testimoniato le potenzialità del progetto e uno che invece ha testimoniato le criticità?

I: Dunque, le potenzialità ne posso raccontare uno riportato da un'artista proprio nella sua relazione, di una classe della scuola Di Donato, una classe prima elementare, molto caotica, diciamo molto difficile lavorare in quella classe; qui c'era un bambino autistico, difficile la coinvolgere, non voleva partecipare a nulla... L'artista cercava ogni volta una strategia diversa, non ci riusciva, ma era molto determinata, molto impegnata in questa cosa qui. Un giorno è riuscita piano piano a portarlo nel luogo dove avveniva il laboratorio, gli altri della classe ancora non erano pronti... insomma, prima di cominciare ha iniziato a rotolarsi per terra con lui e lui piano piano si è lasciato andare, si è fidato, e negli incontri successivi piano piano riusciva ad intervenire sempre di più, fino a quando nell'incontro finale era dentro come tutti quanti. Questo è stato visto come un fatto eccezionale, da parte dei genitori, ma anche da parte delle maestre ecc; quindi per questo diciamo quando a volte l'arte, l'effetto creativo, simbolicamente ha un approccio importante anche nell'atto educativo, perché lei si è dovuta veramente sfidare e trovare il punto giusto di incontro in maniera creativa. Per quanto riguarda le criticità, penso ce ne siano state tante, adesso devo trovare un episodio... Beh sì, per esempio è successo alla Pisacane, due anni fa, che in una classe – sempre multietnica – c'era un bambino o una bambina – ora non mi ricordo (credo sia la bambina di cui mi avevano parlato anche Alessia e Sebastiano durante il laboratorio) – la cui

famiglia faceva parte di una... chiamiamola “setta”, di cattolici “ultransisti” (credo si riferisse agli oltranzisti) e l’artista aveva proposto un testo tratto da una fiaba buddhista, i genitori lo sono venuti a sapere e hanno fatto in modo che la figlia non partecipasse al laboratorio. Lì le maestre diciamo hanno un po’ assecondato, non si sono imposte per dire che questo è un progetto curricolare e tutti devono partecipare, quindi alla fine questa bambina, che era pure molto brava, non ha partecipato. Quindi questa è stata una cosa un po’ sfuggita di mano che non si è saputa gestire, purtroppo un piccolo fallimento. Lì diciamo che la responsabilità è stata anche un po’ degli insegnanti, perché l’artista ha provato un po’ a parlare con la famiglia... però non aveva una...

R: E qui ritorniamo anche un po’ al discorso della partecipazione familiare...

I: Esatto.

Intervista 3, I. M. - 06 ottobre 2016

R: Che tipo di percorso formativo e professionale hai fatto?

I: Io mi sono formata cominciando l'università, proprio a Roma, Lettere Moderne con indirizzo Spettacolo e lì c'era proprio un fermento a livello di centro teatro ateneo, con laboratori di professionisti che venivano lì, ho iniziato quindi con Rem&Cap, che sono stati diciamo due registi fondanti dell'avanguardia degli anni '70 a Roma e che ancora oggi sono... soprattutto Riccardo, perché Claudio non c'è più... tra l'altro ho intervistato anche loro, perché per un periodo ho lavorato – nel mio percorso c'è anche questo – ho lavorato per la rivista di teatro e cinema Prima Fila e quindi li ho ritrovati dopo anni intervistandoli... e quindi ho fatto poi spettacoli, perché da un laboratorio mi collegavo a un altro laboratorio ed era una catena di situazioni in cui io lavoravo anche sul campo, da attrice proprio... e mi ricordo che il primo laboratorio con Rem&Cap è stato per me fondamentale, perché lui ci ha chiesto: “Cosa volete essere, registi o attori?”, cioè bisognava sedersi o da un lato o dall'altro del teatro e io mi sono seduta dal lato degli attori e da lì insomma ho iniziato a fare questo percorso che per me è stato formativo, anche se poi molto forte a livello di esperienza pratica. La laurea la ho fatta su questo attore: Enzo Moscato, della “nuova drammaturgia napoletana” e da lì poi sono andata a Napoli, dove ho iniziato a fare proprio teatro praticamente, lavorando con Anna Redi, con... entrando in questa compagnia “Taverna Est”, che è stata per 4 anni la compagnia con cui ho girato in vari spettacoli, con vari spettacoli e festival per l'Italia. Quindi mi sono formata a livello di teatro e movimento con Anna Redi ed è lei che mi ha portata poi nel Mus-e. Mi ha presentato al... ed è stato proprio il progetto pilota, nel 2005 e abbiamo iniziato con poche classi... ed eravamo io e “Quana?”, che era un'altra danzatrice colombiana... ed eravamo noi due. Eravamo proprio piccoli all'inizio. Poi il gruppo di Napoli è cresciuto, siamo diventati 10 artisti. Quindi ormai sono 11/12 anni...

R: Quindi tu proprio dall'inizio...

I: Sì, dall'inizio di Napoli, perché Roma mi sa che ha iniziato anche prima...

R: Sì, mi pare 2004...

I: Quindi dall'inizio. Poi ho avuto un periodo di stop perché sono stata in Spagna, ho vissuto 3 anni in Spagna e poi sono rientrata a Roma praticamente 5 anni fa e ho ricominciato nel Mus-e. per me il mio primo riagganciarmi all'Italia era ritornare nel Mus-e, perché comunque lo avevo lasciato anche a malincuore, però per un progetto mio di vita c'era un momento in cui dovevo partire...

R: Quanto tempo ti occupa il lavoro con Mus-e?

I: Sono 3 giorni a settimana e in alcune classi sto le prime ore della mattina e in altre arriviamo anche fino all'orario di uscita.

R: Che attività svolgi?

I: Io svolgo... quest'anno ho solo classi di “Stop Motion”, però io sono entrata come “teatro-danza”, quindi quello che tu hai visto è il laboratorio di “Stop Motion” in cui io dò la mia chiave di lettura sul movimento e poi con i bambini cerchiamo di tradurlo a livello di animazione anche.

Quindi diciamo che la mia specializzazione è in teatro e in danza. Io sono anche regista teatrale e scrivo anche gli spettacoli, quando non lavoro per il Mus-e...

R: Quindi la storia l'hai scritta tu?

I: Insieme a Juan Pablo (si riferisce alla storia scritta per il laboratorio del 2016)... Quello dello Stop Motion è un percorso che facciamo proprio parallelo, cioè insieme io e Juan Pablo. Assolutamente. Anche sulla creazione della storia.

R: Quindi nasce da voi la storia?

I: Sì, nasce da noi, anche se vorremmo cercare – vediamo se ci riusciamo quest'anno – di fare proprio un lavoro di storytelling, perché durante un laboratorio fatto al di fuori del Mus-e, per lo "Smart", che è un polo artistico che sta dalle parti di Conca D'Oro, li abbiamo fatto un laboratorio dove la storia nasceva dando solo degli input ai bambini e da lì loro creavano dei personaggi, quindi poi noi abbiamo montato in base alle scene che avevano animato. Di solito con il Mus-e portiamo noi la storia già pronta poiché i tempi sono ristretti, creare la storia comporta tempi più lunghi.

R: Hai partecipato a iniziative di formazione/aggiornamento con Mus-e? Su quali tematiche?

I: Sì, io ho fatto per 2 anni la formazione nazionale che era in crociera e io avevo scelto le tematiche... Allora, una era la formazione con Enrico Bonavera, che lavora sulla commedia dell'arte, quindi sulle maschere... perché potevamo scegliere ovviamente... e poi... oddio aiutatemi a ricordare il suo nome... perché per 2 anni ho seguito lui... lui fa danze balinesi... è a Milano... Vabbè, poi te lo dirò. E poi c'è stata una bellissima formazione a Grosseto, quindi il terzo anno di formazione nazionale che ho fatto, dove c'erano Eugenio Barba, Moni Ovadia... e quella è stata una delle formazioni, secondo me, più belle, anche se forse meno a livello pratico e molto più riscontro a livello di parole... quindi un convengo... però molto bello...

R: Ma su quali tematiche?

I: Sempre sulla formazione, sul senso anche del nostro lavoro, no? Come artisti, come attori, nel sociale. Il discorso di Eugenio Barba mi è rimasto di più a livello emotivo, perché sono poi le cose che dico a me stessa ogni volta per continuare questo lavoro. Quello che ti spinge, cos'è che ti ha spinto ad iniziarlo proprio questo lavoro; quindi la passione che ho io e quella che cerco di portare verso i bambini. Io faccio formazione anche agli adulti, quindi è la stessa cosa che cerco di trasmettere anche agli adulti... e ai bambini perché è necessario secondo me che loro scoprano altri percorsi di... altre possibilità... Proprio ieri parlavo con delle mamme della classe di mio figlio, che si rifiutavano di fare musica, e mi dicevano, mi chiedevano io cosa ne pensavo e ovviamente io sono di parte... per me la musica ha la stessa valenza dell'italiano!

R: Perché si rifiutavano?

I: Perché togliavano ore all'italiano. Però per me la formazione che dà l'arte, che sia musica, che sia teatro, che sia danza, è equivalente, se non maggiore... perché mette in gioco un discorso emotivo e relazionale. Quindi è un problema penso proprio a livello istituzionale, dell'Italia, che ancora non ammette questi metodi. E comunque le materie istituzionalizzate possono attingere, creare uno scambio. A volte non succede e questa cosa mi fa arrabbiare! Ci sono certe maestre a

volte che non sono interessate. O comunque non trovano in quello che facciamo una possibilità di interazione, invece altre sono assolutamente aperte e disponibili a dialogare e a creare un continuum nelle loro ore di lezione.

R: (Discorso sulla creatività nella scuola, citazione Ken Robinson). Questo incontro tra arte e educazione... a livello di formazione... una formazione più pedagogica... tu la hai avuta? Tramite corsi di formazione...

I: Sì sì, io ho continuato la formazione nazionale... l'anno scorso siamo stati noi formatori, io e Juan Pablo...

R: Durante gli incontri di formazione ci sono pedagogisti?

I: Ci sono pedagogisti... Paola Conti... parlava della formazione a partire dagli anni '70... di quanto l'arte si sia trasformata... Si parlava del concetto di impertinenza... La scuola oggi forma dei tecnocrati penso, cioè l'idea è di formare delle persone specializzate in determinate cose, soprattutto che facciano funzionare l'economia...

R: Sì, è funzionale a un determinato settore lavorativo... E sull'educazione interculturale hai fatto formazione?

I: Mmmmh, sempre all'interno del Mus-e... ma non nello specifico.

R: Ci sono dei principi teorici a cui fai riferimento? A livello pedagogico... Quando costruisce e progetta i laboratori... O comunque, su quali basi e in che modo progetta questi laboratori?

I: Io seguo molto Munari... quindi la libertà creativa del bambino... Quindi l'idea di proporre degli stimoli, ma che poi sia il bambino a lavorare questi stimoli, a farli propri e a trasformarli. Quindi per me l'idea è che sia il bambino autore delle proprie azioni, nel mio caso con il teatro, o delle proprie scene con Juan Pablo, perché poi nel caso di Stop Motion si tratta di creare delle scene animate e lì la libertà del bambino... nonostante noi strutturiamo tantissimo il percorso... anche nel teatro io lo strutturo molto, cioè, io preparo la lezione ogni volta, ma per me è comunque... c'è sempre un momento legato all'improvvisazione e per me il momento legato all'improvvisazione è questo, la libertà – dopo un lavoro di preparazione – la libertà lasciata al bambino di creare il proprio...

R: Ma conoscete la classe prima di progettare il laboratorio?

I: Sì, certo. Anzi, per me la prima lezione è sempre molto emozionante perché arrivo lì un po' come spaesata, un po' come se... penso: "Piacerà a questi bimbi?". La prima lezione è sempre... Ho degli esercizi che utilizzo per capire un po' com'è la classe. Uno dei miei classici esercizi è la danza libera, perché da lì, dal movimento libero, io capisco già com'è un bambino, come si predispone... se è più timido...

R: Utilizzi anche l'osservazione dei bambini per capire chi hai davanti e progettare poi in un secondo momento il laboratorio?

I: Oddio, sì io progetto l'argomento su cui voglio lavorare. Per esempio l'anno scorso in teatro, il laboratorio si chiamava "Il giorno che sono nato" e quindi si lavorava sulla nascita... su questo momento... ci si provava a immaginare questo momento che ovviamente nessuno ricorda, se non attraverso i racconti che ti arrivano e quindi portavo i bambini anche a relazionarsi di più con le

proprie famiglie, una cosa che manca tanto, no? Perché si corre sempre, si parla poco con i propri figli, anche quando sono piccoli... si pensa che non si debba parlare perché sono piccoli e non capiscono... la maggioranza pensa queste cose. Quindi un po' il laboratorio usciva fuori da quelli che erano gli argini della lezione, dall'ora che avevamo, continuava con le interviste, con queste domande che loro dovevano fare alla famiglia, non solo alla mamma e al papà, ma proprio alla famiglia allargata, i nonni, gli zii... chiunque si ricordasse quel momento in cui loro erano venuti al mondo. Quindi io strutturo l'argomento, però poi c'è la piena libertà... La prima domanda del primo giorno è stata: "La nascita cos'è per voi?", però prima a livello fisico, di movimento, cioè "Com'è la nascita?"... e poi a livello di parole... e uscivano cose bellissime... come per un bambino la nascita era il bacio della buonanotte.

R: E quando fai i laboratori fai delle osservazioni libere, oppure utilizzi degli strumenti tipo telecamera o macchina fotografica...?

I: No mai. Non lo ho mai fatto. Forse è un errore. Con Juan Pablo sì, lo usiamo, perché è un supporto che usiamo, è un mezzo che usiamo. Ma è perché siamo in due. Io quando sono da sola non ho proprio il tempo, né la voglia di riprendere. Forse a un'insegnante dovrei chiedere...

Con Juan Pablo lo facciamo, soprattutto quest'anno con l'Erasmus ci è stato proprio chiesto, quindi eravamo più attenti. Altrimenti anche noi ci perdiamo perché l'ora e mezza se ne va proprio in un attimo, vola.

R: Per relazionarti con i bambini che tecniche utilizzi?

I: Io vado molto sull'empatia e su questi esercizi che comunque mettono in gioco... Io mi ricordo che un bimbo in una scuola disse – io lo ho saputo tramite l'insegnante durante una riunione fatta con loro – disse che grazie al teatro e alla danza aveva imparato a non vergognarsi del proprio corpo e questo per me è stato anche un ricondurmi alle mie... Cioè, io ho iniziato a fare questo lavoro perché avevo anche io i miei limiti, le mie paure. Quindi è un fatto proprio, sì, di riconoscersi, di riconoscere nelle loro paure quello che tu sei stata. Quindi io se dovessi dirti una tecnica, no, sono esercizi che mettono in gioco, toccano magari dei punti e mi fanno capire... Però non ho tecniche... Sì, ho tecniche di riscaldamento, dei giochi – io li chiamo giochi, però magari sono tecniche anche – che formano sia il gruppo – quindi la fiducia, devi imparare a fidarti – e sia il rapporto tra l'uno e l'altro, cioè tra un bambino e il suo compagno, un rapporto che magari in classe avviene in maniera superficiale... in teatro avviene perché in quel momento magari sei tu che guidi il tuo compagno e lui è ad occhi chiusi... Uso degli esercizi che servono a consolidare la fiducia che i bambini hanno, o che comunque dovrebbero avere affrontando un lavoro, un percorso di questo tipo. E poi nella scuola... secondo me queste cose hanno una ricaduta anche nella scuola, cioè nell'attività che hanno all'interno della classe, perché per me l'arte, il teatro, superano delle barriere che nella vita solitamente, nel quotidiano, non riesci a superare. Io me ne accorgo anche con gli adulti, che hanno più strutture, quindi hanno più difficoltà magari... ma basta un incontro, già dal primo incontro cadono un sacco di muri e di paure... di timori...

R: Infatti... dal momento che il discorso parte proprio dall'integrazione, dalla socializzazione... ti volevo chiedere qualcosa proprio su questo. Nel senso, in che modo cerchi di promuovere la

socializzazione tra i bambini? Anche tramite episodi che si sono verificati, se vuoi raccontare qualcosa...

I: Allora, ci sono stati dei momenti difficili per quanto mi riguarda, dovuti proprio all'integrazione di bambini... Per esempio nella Palatucci, bambini rom che venivano nella classe, gli altri compagni si rifiutavano anche solo di dargli la mano durante il cerchio. Quindi io... la prima cosa era mettermi io nei loro panni, quindi aiutare il compagno o la compagna ad allacciarsi la scarpa... perché loro proprio gli facevano il vuoto intorno. Quindi prendermi cura di questa persona, mettendomi prima io in gioco, prendendola per mano, standogli vicino. E quello per me è stato uno dei momenti in cui ho avuto una crisi proprio... per capire come potevo fare... perché capivo che a monte c'era un problema o legato anche alle maestre, che magari non riuscivano ad integrare quel compagno... che magari non si era lavato quel giorno. Ci sono cose che vanno anche al di là della socializzazione, quindi c'è uno sforzo che va fatto da tutte e due le parti. Aiutare questi bambini. Io quando ho sentito che a Paterna – a Valencia – c'era questa scuola che li prendeva, li curava dall'inizio alla fine, ho detto: "Ecco, c'è un modo per farlo!". La scuola italiana ovviamente non è preparata, quindi un bambino che viene dal campo rom e quel giorno non si è lavato viene messo da parte.

R: Facevi qualcosa per provare a favorire la socializzazione tra i bambini in questi casi?

I: In questo caso specifico... dividerli in gruppi per fare poi alcune scene che... perché poi io alla fine monto sempre una "lezione-spettacolo", che va bene, non si vuole chiamare spettacolo, ma... e mettevo proprio quel bambino che aveva più difficoltà nello stesso gruppo di quella bambina, aiutato da un'altra bambina che faceva da ponte, era più accondiscendente, più serena, più tranquilla... Perché allontanarli era seguire una tendenza che per me era assolutamente deleteria. E poi proprio i bambini che venivano lasciati da soli, attorno a cui veniva fatto il vuoto... cioè, io non potevo soffrirli questa cosa... era dura. Ti dico che in quella occasione io non so se si è risolto... anche perché le ore in cui siamo noi sono molto poche... Quindi quel bambino che aveva il problema ad avvicinarsi alla compagna o al compagno... io lo ho visto che faceva molta fatica...

R: Che tipo di relazioni tu hai visto nascere nel tuo percorso nei laboratori? Sia tra i bambini, sia anche tra i bambini e gli insegnanti...

I: Innanzitutto a noi sta capire le dinamiche che esistono già nella classe... quindi c'è la tendenza di solito nel gruppo a seguire il bambino che è leader in classe e quindi sta a noi scardinare un poco questa pratica. E quindi solitamente il bambino leader viene... allora, o si tira fuori, per poi farsi seguire da tutta la classe, quindi in quel caso io cerco di dargli... o diventa l'assistente alla regia, l'assistente di quella lezione... oppure si cerca di tirarlo dentro in una situazione che può essere più partecipativa. E le relazioni con gli altri bambini si vengono a creare poi con... c'è una collaborazione su altri fronti, che non sono quelli dello stare in classe, o seduti davanti a...

R: Tu hai mai visto nascere rapporti di amicizia tra bambini che inizialmente non avevano nessun tipo di interazione, relazione...

I: Sì questo avviene... è qualcosa che io quasi do per scontato, perché io vedo il teatro come... anche l'animazione stop motion, sono delle attività che creano necessariamente... In una classe

due anni fa a magliana (scuola Graziosi), chiedemmo proprio alle maestre di fare l'esperimento di creare i gruppi proprio in base alle conflittualità che c'erano; è stata la prima volta che abbiamo fatto questo esperimento. Quindi distribuire i gruppi, lì dove c'era il conflitto, farli lavorare insieme. E ha funzionato, ci sono stati punti forti di incontro.

R: E tra i bambini e gli insegnanti? Che relazioni si sviluppano? Migliorano... peggiorano...?

I: Allora, dipende dagli insegnanti, ci sono stati casi in cui l'insegnante non partecipava proprio al progetto, si teneva fuori. E lì ho fatto molta fatica, perché lo sguardo dell'insegnante è fondamentale... anche solo guardarli dà importanza a quello che stanno facendo. E quindi le volte in cui non c'è stata questa partecipazione, anche solo di sguardi, è stato proprio faticoso.

R: Ma hai notato delle difficoltà in questo senso anche per i bambini stessi?

I: Sì, sì. Davano meno importanza a quello che stavano facendo. Se la loro insegnante stava sul cellulare e correggeva i compiti, nonostante stessero lì e partecipassero, erano... Ho avuto una classe all'idroscalo, che me la ricordo come la più difficile. C'è stato un problema, secondo me, anche a livello di famiglie, perché nella lezione aperta che abbiamo fatto c'era proprio una mancanza di comunicazione, i genitori quasi deridevano il lavoro che stavano portando avanti... Erano quarte (elementari), quindi erano già più grandi, con una formazione già più... ma una classe proprio con una mancanza di ascolto a più livelli, sia da parte degli insegnanti che dei genitori...

R: E hai visto anche migliorare dei rapporti tra gli insegnanti e i bambini?

I: Quello sì, assolutamente. Molte insegnanti ci dicevano che molti bambini miglioravano – magari erano più timidi, o avevano più difficoltà – facendo l'attività con Mus-e.

R: Quindi anche la relazione tra bambino e insegnante è favorita?

I: Sì, sì, sì.

R: Quando fate i laboratori producete dei materiali. Questi materiali sono reperibili, disponibili? Cioè, li condividete esternamente anche?

I: Guarda, nel caso dell'animazione Stop Motion sì, c'è proprio un sito... c'è un canale Vimeo dove ci sono i video che abbiamo fatto in questi anni. Per il teatro no, il mio problema è non documentare mai quello che... Ho tutti i copioni, quello sì, perché io scrivo sempre dei canovacci legati alle loro improvvisazioni, per cui mi scrivo i testi, quindi ho tutta la scaletta e il percorso, ma non faccio video.

R: E per quanto riguarda proprio l'ambiente didattico, mi interessava capire se i materiali che producete, anche i disegni che avete fatto, li utilizzate proprio anche per dare una personalizzazione all'ambiente, attraverso appunto i disegni fatti dai bambini... nel loro mondo, no?

I: Allora, delle insegnanti per esempio hanno creato un diario; mi ricordo che con il materiale che avevamo prodotto in teatro, avevano fatto come un diario di bordo del percorso che avevamo fatto insieme. Altre si prendono i disegni, perché nel caso di Stop Motion noi facciamo sempre prima una fase in cui si disegna e si sono prese i disegni... Quindi sì, io penso che li utilizzino. Noi tendiamo a dire "Non affezionatevi troppo al materiale che producete", perché deve essere

modellabile, trasformabile, nel caso della plastilina o della carta quando compongono delle cose, però a fine anno cerchiamo di conservarli, chi vuole se li può portare in classe e decorare la classe... E poi vabbè, il materiale nel caso nostro del... 3 anni fa abbiamo fatto una mostra alla Pelanda e tutto il materiale è stato poi usato anche per la mostra proprio per far capire il percorso che avevamo fatto.

... (Discorso sul Reggio Approach)

I: Non so se conosci... lui adesso è morto, ma resta ancora estremamente vivo quello che ha... Gianfranco Zavalloni... è un pedagogista... e lui parlava della Pedagogia della Lumaca... questo essere lenti e quindi ritrovare anche il contatto con la natura... e un anno io ho lavorato proprio sul suo decalogo, aveva scritto questi 10 punti in cui si parlava di questi bambini che si dovevano sporcare le mani... me lo hai fatto ricordare, perché io sulla teoria perdo sempre i punti, però poi ci lavoro ovviamente. Se me la devo ricordare a memoria no, però parlandone mi ritorna sull'esperienza pratica. Io penso che in Italia ci siano tante mosche bianche sparse nel territorio e bisogna andarsene a cercare...

R: E' così... manca una strutturazione delle esperienze, una rete tra le esperienze, perché magari non sono conosciute, non si conoscono tra loro, non fanno rete...

I: L'importanza... lui parlava dello scrivere anche... che si sta perdendo tanto... della grafia... della bellezza... Perché con il computer, con questo digitare... E sembra un tornare al passato, invece assolutamente no. Poi mi sono fatta una cultura, ma questo per conto mio su Don Milani e quindi tutto il discorso della scuola... Poi Maestri di Strada, Cesare Moreno (http://www.maestridistrada.it/associazione/cesare_moreno) , parlo di Napoli, è un'esperienza nata a Napoli e a livello pedagogico lì parliamo delle situazioni più estreme; in questo libro "Insegnare al Principe di Danimarca" questa insegnante parlava di questo ragazzo – ha preso lui come esempio, ma per parlare di tutta una situazione... era una scuola parallela che nasceva in periferia, parliamo di Barra, quindi la periferia di Napoli, tra quelle più difficili – e il Principe di Danimarca che sarebbe Amleto era questo ragazzo che viveva una situazione familiare legata a questa madre e a questo padre che era morto, quindi questa gelosia verso quest'altro compagno e poi con tutto il background che è Napoli, quindi situazioni difficili perché legate alla criminalità, la Camorra c'è...

R: Ci sono state veramente tante esperienze importanti che vanno riscoperte...

...(Parliamo di Don Sardelli, Mario Lodi, attivismo pedagogico ecc.)

I: ... Un tipo di scuola che risvegli le emozioni di questi bambini, che sono esseri pensanti, tutto il lavoro che faceva Don Milani di metterli anche davanti a cose "forti", no?

R: Certo, devono prendere coscienza della società in cui vivono, della situazione sociale che si trovano a vivere...

I: L'anno scorso tu eri presente quando abbiamo portato la storia sulla guerra, era quello che stavamo vivendo... E i bambini, io lo vedevo, ricevevano... Vuoi perché i genitori ne parlano, o perché vedono il telegiornale e magari COME lo ricevono... Bisogna parlarne, spiegarli le cose, non in maniera tragica – perché magari i telegiornali sfruttano la parte... – e anche elaborarlo, no?

Capire loro come lo stanno vivendo. E questo, per quanto fosse dura parlare della guerra, affrontarla in quel modo è stato... attraverso l'arte, attraverso un racconto... e il fatto che l'arte può vincere queste tendenze distruttive che l'uomo ha.

...(Discorso su Paulo Freire e la coscientizzazione)

R: Prima parlavamo dei genitori, delle famiglie... Volevo sapere se hai modo di relazionarti con le famiglie. Al di là della lezione aperta che fate a fine anno... Cioè, durante il percorso che fate durante l'anno, avete modo di relazionarvi con le famiglie?

I: Poco, molto poco. Anche proprio no. È raro. Una volta ho incontrato la mamma di questo bimbo che aveva un rapporto conflittuale con la maestra, mi chiedeva come andava da noi... e dopo un primo momento di attacco di violenza verso un compagno, era entrato perfettamente nel percorso. Io la vedevo molto positiva questa cosa... ma solo in quel momento sono entrata... ma in realtà con i genitori no. Penso le maestre ci facciano da ponte, anche perché non c'è proprio il tempo di... Cioè, bisognerebbe organizzare proprio degli incontri appositi, spiegare il progetto Mus-e, invece lo fanno gli insegnanti...

R: Ti è mai capitato di avvertire da parte dei genitori curiosità nei confronti del progetto Mus-e, o magari consigli, suggerimenti...?

I: No, io li vedo sempre a fine lezione e li vedo felicissimi di quello che i figli hanno fatto. Io penso, nel caso delle lezioni aperte, è vero, è un attimo, però alcuni genitori, quelli che magari hanno un occhio – perché è anche una questione di sguardo diverso, magari alcuni non si interessano proprio, ecco sono quei genitori che magari farebbero a meno dell'arte – ma quelli che hanno l'occhio lo notano che si affrontano tematiche in maniera diversa, con un taglio diverso. L'animazione Stop Motion è un extraterrestre che arriva nelle scuole, perché è una cosa nuova, ma nel teatro che si fa e si rifà nelle scuole, magari anche molti insegnanti lo fanno loro – il maestro Guido mi ha detto che lui sempre ha organizzato spettacoli – ma il taglio che si dà è diverso e alcuni genitori lo vedono.

R: Nel tuo laboratorio che ruolo hanno gli insegnanti?

I: Nel mio laboratorio se vogliono partecipare sono i benvenuti, anzi, che si mettano in gioco è una cosa importantissima, perché la classe, i bambini li vedono ancora da un altro punto di vista e quindi io sempre apertissima in questo senso. Teatro, c'è un momento in cui... nella costituzione per esempio del canovaccio, io lì diciamo li rendo partecipi; tengo a spedirgli anche prima il canovaccio perché possano guardarlo insieme ai bambini, perché il lavoro non si riduca solo a quell'ora e mezza. Quindi c'è un dialogo in questo senso, una partecipazione anche a livello di produzione di materiali. Nel caso dello Stop Motion noi chiediamo proprio una partecipazione attiva, perché hai visto, ci sono 5 postazioni, a volte bisogna seguire 2 gruppi alla volta; lì però c'è bisogno di un insegnante con conoscenze legate anche al computer, quindi se ci si mette l'insegnante può arrivare a farlo.

R: E nella progettazione del laboratorio?

I: No, nella progettazione non c'è l'insegnante. Arriviamo noi con il progetto, abbiamo chiesto in alcuni casi la storia su cosa volevano che si orientasse, su che argomento... e infatti 2 anni fa c'è

stata a San Cleto questa cosa, le insegnanti ci hanno detto proprio 4 parole e su quello poi si è creata la storia. Però se tu mi chiedi proprio quello che c'è prima di iniziare il percorso, non c'è, assolutamente, perché dovremmo avere un tempo per incontrare gli insegnanti e progettare insieme.

R: Perché mi interessava capire se gli insegnanti prima dell'inizio dei laboratori forniscono delle indicazioni sulla classe, perché magari c'è una classe dove c'è più bisogno di una cosa...

I: Allora, a questa famosa riunione degli orari, ci dicono "Ho un bambino straniero, ho un bambino che ha segnalato così...", ci danno proprio i numeri e poi si, ci danno informazioni in generale sulla classe.

R: E non capita tipo: "Visto che in classe si è verificata questa situazione, è successa questa cosa, abbiamo questo tipo di problematiche, magari ci servirebbe un aiuto su una determinata tematica"?

I: Allora, da parte nostra la disponibilità c'è... però non avviene... non so perché non avvenga... Ti ho detto, è avvenuto un confronto in termini di dinamiche di gruppo, come si potevano distribuire i gruppi, noi che dividiamo sempre il lavoro in gruppi in caso di animazione Stop Motion...

R: Come vi relazionate con gli insegnanti durante il percorso?

I: Io ho avuto negli anni contatti esterni, per esempio alla Palatucci il primo anno che facevo teatro, l'insegnante mi chiese a che punto eravamo, perché non capiva il mio percorso, perché io lavoravo molto sull'improvvisazione le prime lezioni, quindi lei si sentiva un po' spaesata; capita spesso quando faccio formazione che il momento dell'improvvisazione è la parte critica, quindi lavorandoci in più lezioni questa insegnante mi chiedeva com'era il percorso; e quindi io ebbi un incontro apposta con lei per spiegare poi come avremo continuato il lavoro. Però sono cose che avvengono su richiesta... su iniziativa... se c'è bisogno per noi. Bisognerebbe, dici, renderlo...?

R: Io penso sia importante coinvolgere maggiormente gli insegnanti, creare un lavoro di equipe tra di voi, che è una cosa che innanzitutto va a influire sulla riuscita del laboratorio, va a limitare delle criticità che emergono, aiuta i bambini, perché il bambino quando è inserito in un contesto in cui c'è un lavoro di squadra sicuramente si introduce meglio in quel discorso lì... e poi secondo me può essere una cosa – visto che adesso si parla tanto di formazione degli insegnanti, di sviluppo di competenze che servono per gestire determinate attività – può essere una formazione doppia, per gli insegnanti in prospettiva artistica, per voi in prospettiva pedagogica, secondo me creare il contesto per un lavoro di equipe organizzato, strutturato, dall'inizio dei laboratori, prima dei laboratori, un mettersi a tavolino e progettare insieme sulla base delle esigenze, delle competenze, delle capacità, del tipo di progetto che tu vuoi realizzare – perché comunque il laboratorio è condotto da te – coinvolgere nella progettazione l'insegnante che comunque può fornire delle indicazioni utili, anzi secondo me proprio fondamentali, sulla classe, che penso l'insegnante la conosca meglio di tutti.

I: Soprattutto quando ci troviamo a lavorare con le 3°, ormai si che conoscono la classe. Nelle prime è già più difficile, perché anche loro li conoscono da pochi mesi.

R: È anche una cosa che funziona per il coinvolgimento attivo dell'insegnante.

I: Mi è capitato più volte che gli insegnanti con cui avrei dovuto fare il laboratorio, non c'erano nemmeno alla riunione logistica...

R: Ecco, che criticità hai notato?

I: Sempre con gli insegnanti?

R: Sì sì...

I: Guarda, una volta sono stata addirittura richiamata da un'insegnante – io che tendo solitamente a mantenere un rapporto sereno, anche se ci sono cose che non... proprio perché io voglio andare a fare il mio lavoro... se devo mettermi a discutere con l'insegnante tolgo tempo ai bambini e non esiste – però una volta, proprio perché un'insegnante parlava con la sua collega ad alta voce, io gli dissi: “Per favore, potreste andar fuori?”, davanti ai bambini... e questa cosa all'insegnante non andò giù... poi ci chiarimmo, sul momento... però secondo me è una grande mancanza di rispetto. È successo l'anno scorso anche, che un insegnante di sostegno... lì pure arrivavano e chiacchieravano... cioè... a me non verrebbe mai di entrare in una classe e mettermi a fare conversazione... anche in modo che io ti sento... è proprio mancanza di rispetto... Quindi altro che formazione, andrebbe fatta proprio a monte una preparazione di...

R: Come gestite queste situazioni?

I: Sempre cercando di dire “Dobbiamo concentrarci, abbiamo bisogno di silenzio”.

R: Esternamente non hai avuto modo di parlare...

I: Di sviscerare le situazioni. Quella volta sì, la abbiamo risolta. Ho chiarito che mi dispiaceva in quel momento di aver detto... però io ho bisogno della loro attenzione. Ho bisogno che l'insegnante partecipi, anche se non ce la fa fisicamente, perché quella cosa la stanca... Cioè, ci sono insegnanti che fisicamente non hanno... però deve essere presente... E in un altro caso no, non sono riuscita a chiarirlo, però forse lo avrei dovuto fare. Le criticità maggiori sono queste, quando l'insegnante non partecipa, in maniera eccessiva poi, creando caos. Io ti sto parlando delle criticità perché mi chiedi le criticità, ma non è sempre così, ci sono insegnanti che sono favolosi e hanno anche una didattica loro che è PASSIONALE, ecco che sono lì proprio per vocazione... e lo vedi immediatamente.

R: Quali risultati hai visto nel corso di questi anni?

I: A livello macro Mus-e, penso che il progetto stia avendo più visibilità, perché uno dei problemi che sempre in riunione emerge è questo: renderlo visibile; perché è una cosa così bella e non può essere sconosciuta e restare sconosciuta. A livello di... per i bambini... per me è una continua MIA crescita, assolutamente. Un continuo mettermi in discussione, capire anche dove sbaglio e quindi correggere il tiro ogni anno. Nei problemi con gli insegnanti io non ho visto grosse evoluzioni, forse bisogna cambiare qualcosa... entrare più in relazione con loro... farle partecipare di più, andare noi incontro con quello che portiamo, entrare più nel vivo di quello che loro stanno affrontando...

R: Sono capitati degli episodi di gelosia da parte degli insegnanti?

I: No... per fortuna no.

R: Tu cambieresti qualcosa nell'organizzazione del progetto Mus-e?

I: Questa idea di fare formazione sì, anche ai genitori... magari non vengono tutti, ma quelli più interessati aderiscono... E agli insegnanti, sì! Perché alcuni arrivano spaesati, non sanno che cosa andiamo a fare, addirittura no? Quando tu parlavi del rapporto che si deve creare...

R: Anche perché pure i bambini per comprendere meglio il lavoro che stanno facendo, sicuramente se l'insegnante e le famiglie sono pronti, motivati, anche il bambino ha più possibilità di usufruire della trasmissione del significato di questa esperienza...

I: E poi un'altra criticità che emergeva era... lavorando con bambini autistici – e infatti durante una formazione abbiamo anche sentito degli esperti in queste... – lavorando con bambini autistici ci trovavamo in difficoltà, non essendo esperti noi nel campo; quindi ci è capitato a volte che le insegnanti di sostegno, invece di restare in classe con noi, portavano il bambino a giocare da un'altra parte o magari davanti a un computer... cose del genere. E quindi lavorare anche su questo, precedentemente all'inizio...

R: E invece con i bambini stranieri avete avuto delle difficoltà?

I: Ti ho detto, l'unica è stata questa con... perché poi era UNA bambina rom in particolare. Anche a Napoli mi è successo con i bambini rom. Però con gli altri no. C'era un bambino rom che invece era integratissimo con gli altri.

R: Ti è capitato di vedere bimbi con difficoltà linguistiche?

I: Sì, una volta, e la risolvevamo parlando un po' in inglese, perché era un bimbo siriano che era arrivato proprio da poco. Allora, con il teatro io confido sempre che il teatro è... va al di sopra della comunicazione verbale, con l'animazione è anche quella molto pratica, quindi si era integrato a livello di... però poi è dovuto andare via, perché hanno cambiato proprio città, quindi non abbiamo fatto il percorso intero.

R: Secondo te il progetto Mus-e può diventare parte stabile della programmazione didattica?

I: Assolutamente sì! Io l'ho sempre pensato! Anzi, ho sempre sperato che diventasse istituzionale.

Intervista 4, F. S. - 06 ottobre 2016

(Discorso introduttivo con spiegazione della ricerca e racconti di Fabio sull'Ass. dei Genitori di San Basilio e sul quartiere)

(https://www.youtube.com/results?search_query=fabio+sidoti cortometraggi realizzati da Fabio con i bambini)

R: Mi racconti il tuo percorso formativo e professionale?

I: Io intanto sono un autodidatta, nel senso che non ho fatto scuole di cinema, anche se molti continuano a pensarlo (ride)... perché la scuola di cinema più brutta costa 6000 € l'anno... quindi io semplicemente... sono siciliano, sono venuto a Roma perché volevo... perché mi interessava la regia...

R: Quanto tempo fa?

I: 11 anni... dal 2005... e non c'era nulla in Sicilia di quel tempo... ora sì, all'epoca no...

R: Giovanissimo proprio...

I: Sì sì, appena finito il liceo. Poi c'era questa facoltà che era Letteratura, Musica e Spettacolo alla Sapienza e ho detto "Vabbè, coniugo un po' tutte le cose che mi interessano", la letteratura che ho sempre amato... e ho fatto questa triennale; ho però poi proseguito con una magistrale in Lettere Moderne – anche se aveva un titolo un po' più complesso, era tipo Lingua e Letteratura Studi Italiani ed Europei, la filologia moderna – finito quello... poi come ti dicevo ho sempre coltivato questa cosa da autodidatta sul cinema, la triennale poi mi ha dato comunque solide basi teoriche, poi nella mia vita ho fatto un corso anche con un regista che si chiamava Francesco Calogero a liceo, quindi anche io vengo da 2 progetti fatti a scuola, uno alle medie che mi ha fatto scoprire la videocamera, quante cose può fare la videocamera – ed era il '96/'97 e ancora erano le videocamere quelle da battesimo – e poi a liceo è tornata questa occasione con questo regista, dove abbiamo fatto un corto e io lì vidi sul computer lui che montava un film con un programma e io fino a quel momento avevo montato semplicemente stoppando e riattivando la telecamera, quindi era tutto un flusso continuo... e come succede oggi a dei miei allievi io ho visto il programma, l'ho memorizzato, me lo sono andato a cercare e ho cominciato a smanettare e oggi posso dire di saperlo usare quasi al 100%. E così ho cominciato a raccontare le mie storie attraverso il video, l'audiovisivo come lo chiamo io, perché cinema è un po' riduttivo visto che mi occupo dell'audiovisivo in generale e quindi anche dei metodi come youtube, che riguarda sempre questi linguaggi. Poi una volta finita la magistrale ho continuato con un lavoro – che era quello con l'Associazione dei Genitori che ti dicevo – che avevo iniziato nel 2010, quindi appena finita la triennale; quindi un po' per mantenermi e un po' per gioco, mi avevano consigliato di mandare un curriculum a questa Associazione... l'ho fatto...

R: Chi te lo ha consigliato?

I: Una delle maestre che conoscevo... Ho mandato il progetto, che è piaciuto, ma non perché era chissà cosa, semplicemente perché mancava quella voce, come è successo un po' a Mus-e: a Mus-

e è mancata la voce audiovisivo, cinema, digitale, hanno cercato qualcuno, una di loro conosceva me e mi ha tirato dentro. E così ho iniziato anche io da zero, perché tutto quello che ho costruito io poi, se mai ti servisse, ho proprio un sito da quest'anno, con un po' di materiali. Ho creato il primo anno un librone, una sorte di tesi di laurea, dove ho raccontato tutto il percorso... Quindi ho costruito un percorso che non esisteva... non esiste... tu parli di musica, teatro... che sono in qualche modo già sorpassati... ci stavano già negli anni '90... invece l'audiovisivo è sicuramente nuovo e tornato di moda, come dico sempre ai ragazzi prima di iniziare il laboratorio, faccio l'esempio del terrorismo internazionale, che il canale/linguaggio che utilizza è proprio quello audiovisivo... pensa ai video che hanno fatto quelli dell'ISIS, sono dei colossal hollywoodiani, tant'è vero che sono fatti da registi americani... e spesso c'è il dubbio che quello che vedi, le morti di quei poveri disgraziati siano finte... che in realtà magari non sono neanche morti... ed è anche molto probabile. Infatti è stato un po' anche confermato che hanno usato degli screen, quindi per montarci degli sfondi, delle ambientazioni, che tramite delle luci, delle cose, hanno capito che non era reale; quindi pensa dove è arrivato il linguaggio audiovisivo e perché è importante che i ragazzi imparino a riconoscere, a leggere, a capire quello che c'è di vero, di giusto...

R: Mi sembra veramente molto interessante.

I: È un linguaggio utilissimo, perché i ragazzi nel mio progetto non sono solo... molti pensano "Vabbè fate il film", no! Prima di arrivare al film c'è un percorso... che è quello di imparare la storia del cinema, vedere da dove deriva il cinema, che a sua volta si inserisce in una linea che aveva già dato la pittura, la fotografia, e poi arriviamo al cinema, agli esperimenti fisici. Quindi imparano un po' la storia del cinema, poi passiamo ai linguaggi e le tecniche, dove vediamo quello che ti dicevo, gli effetti, le regole, anche attraverso l'utilizzo di esempi filmici, spezzoni tratti da vari film; poi arriviamo alla scrittura, quindi vedi abbiamo l'aggancio anche con molte materie, infatti molte professoressa, soprattutto una l'anno scorso alle medie si è trovata perfettamente in sintonia con me perché lei da un lato faceva il linguaggio pubblicitario, la scrittura, quindi il semplice tema, la creazione di un testo narrativo e dall'altro c'ero io che continuavo su quella linea, e quella che è una narrazione poi migliore, o una narrazione derivata da più racconti buoni, diventava poi la narrazione su cui facevamo il film. E quindi loro potevano sperimentare un percorso molto variegato, dove c'era la pratica, dove c'era la teoria, dove c'erano molte materie che studiano a scuola i ragazzi nel normale percorso didattico e quindi diciamo che forse il punto di forza del mio progetto è quello.

R: Quant'è che lavori con Mus-e?

I: Con Mus-e questo è il terzo anno.

R: Come funziona lavorare con Mus-e? Anche a livello retributivo...

I: Noi veniamo pagati a ore. Mi pare che sia 40 all'ora, però lordi. Il primo anno – quando sono entrato io – per questioni economiche, perché Mus-e vive di donazioni, erano 18 ore a classe, l'anno scorso che c'era una disponibilità in più sono state 20. E 20 mi pare erano quelle dall'inizio. C'è stato un anno, mi raccontavano, che addirittura erano 22. Quest'anno secondo me saranno

anche di meno, perché ho saputo che ci sono problemi di questa natura... che hanno diminuito le classi... che sì, per noi pure, però è più un problema per i ragazzi.

R: Purtroppo... ecco, questo è anche uno dei motivi per cui facciamo questa ricerca... quando i finanziamenti vengono dai privati basta che... è buono che vengano anche dai privati, però quando non ci sono in mezzo le istituzioni si rischia che poi ecco, ti salta un privato.

Tu vai alla formazione nazionale quest'anno?

I: Quest'anno non posso. Sono stato il primo anno ed è stata veramente bella. Era in zona ottaviano, adesso non ti so dire di preciso dove... e quell'anno c'erano degli esperti che si offrivano di fare la formazione ai loro colleghi e io avevo seguito quello di Ilaria e Juan, che facevano il corso di Stop Motion, che tra l'altro rientra anche nelle mie...

R: Sì, lo ho seguito lo scorso anno, che ho fatto le osservazioni da loro... perché farò anche le osservazioni.

I: Io quest'anno sarò a Ostia... che la ho sempre avuta... e me la hanno sempre presentata come una realtà difficile... però devo dire che tra la Pisacane e Ostia, preferisco Ostia, perché la Pisacane è stata veramente dura e infatti anche nella relazione ho sempre presentato questo problema, forse un problema del mio progetto...

R: Ora ci arriviamo. Mi interessano capire le dinamiche che si creano nelle relazioni, tra i bambini, tra voi e i bambini, tra gli insegnanti e i bambini, tra voi e gli insegnanti, con le famiglie... insomma, tutto il gioco di relazioni...

I: Con gli insegnanti è fantastico. Noi andiamo sempre oltre le 18/20 ore stabilite per poter finire il lavoro, ma gli insegnanti sono sempre molto disponibili... anche perché entrano proprio in questo meccanismo e vedono anche i ragazzi quanto lavorano, come lavorano, il prodotto che stanno realizzando che non è mai il corticino... è proprio un corto a tutti gli effetti dove i ragazzi creano una troupe e si dividono le mansioni di regista, fotografia... e quindi lavorano loro alla realizzazione del corto. Chiaramente io ho un ruolo fondamentale, perché certe cose non sono da bambini, però la maggior parte delle cose le fanno loro. Lavorano come una troupe cinematografica ed è una cosa molto bella. E le maestre mi danno carta bianca e così abbiamo potuto fare dei lavori molto carini.

R: Senti, invece hai mai partecipato a corsi di formazione o aggiornamento anche a livello pedagogico?

I: No. Questo mai. Solo quelli Mus-e.

R: Ok... quindi le tematiche riguardanti l'educazione interculturale ecc. non le hai mai affrontate, nemmeno con Mus-e?

I: No.

R: Senti, quando progetti i laboratori e li organizzi su quali basi lo fai? Cioè, nel senso, guardi un attimo chi hai davanti? Magari se c'è bisogno di utilizzare qualche approccio o qualche tematica in particolare?

I: Allora, sì. Intanto io guardo la classe, quindi fino al primo incontro ho il progetto quello base, storia e cinema, linguaggi, scrittura... e poi si sono sempre modificati, non ce ne è mai stato uno

esattamente identico a un altro. Ma questo avviene quando dobbiamo scrivere. Perché la cosa bella del mio progetto – credo anche la cosa che è stata più apprezzata da Mus-e – è che a differenza di altri artisti che partono da una storia scelta da loro, io parto dalle storie dei ragazzi. Quindi loro al momento di scrivere, dopo aver capito come, scrivono un soggetto, che serve anche a me per capire su che onda viaggiamo... e sono sempre usciti così i temi dei corti, o quasi sempre. Autismo, bullismo, integrazione... sempre. A Ostia per esempio c'era il problema dell'escluso. È stato l'anno dell'esclusione, quello e quello scorso. C'erano sempre queste storie dove tornava qualcuno che veniva escluso per varie ragioni. Ad esempio alla Pisacane scoprivano un furto e quindi al momento di scoprire i colpevoli, questi due colpevoli venivano, come dire, messi al muro e interrogati, sempre però attraverso dinamiche infantili, nulla di... Invece a Ostia c'era un bambino che veniva escluso senza una ragione particolare e poi si innamorava dell'altra esclusa, quindi è come se i due bambini che venivano messi un po' da parte a un certo punto si avvicinavano tra loro. Da questo punto di vista mi sono anche trovato un po' in difficoltà, perché poi c'è stato – durante la proiezione – un padre di religione musulmana che ha fatto un'obiezione molto sostenuta... poi la maestra è subito intervenuta, però è una questione semplicemente di cultura. E quell'altro, che è stato forse il corto più toccante, dove c'era questo bambino che veniva messo da parte... e lì è stato quello più forte, perché il bambino che nella realtà era escluso, ha scritto la storia. E lì la maestra ha detto: "Oddio, sei riuscito a individuare i punti caldi della classe". Questo bambino ha scritto una cosa bellissima e c'è una frase che mi ha colpito, dove a un certo punto dice: "è come se il mondo andasse più veloce di me". E mi è piaciuta da morire questa cosa... perché la sua esclusione derivava dal fatto di non riuscire a stare al passo con gli altri. Quindi questo corto – anche poi insieme a loro abbiamo dialogato – diventa una sorta di seduta terapeutica. Abbiamo parlato con i ragazzi proprio di questo, del mondo che a volte va troppo veloce; nel film volevamo mostrare questo: un mondo che attorno a questo ragazzo chiuso in una sorta di campana di vetro, il mondo scorre a una velocità pazzesca. Abbiamo usato anche la voce fuori campo dove lui racconta delle pagine di diario e poi alla fine una ragazza – quindi cerchiamo anche di sfatare questi miti di genere – una ragazza che si accorge del problema del suo compagno, perché trova il suo diario e legge certe cose, lo avvicina e gli racconta che anche lei in qualche modo ha conosciuto il suo problema, è stata anche lei in quel disagio e quindi lo aiuta, lo tira dentro a un cerchio simbolico dove loro giocano a calcio, però mantenendo questa forma circolare... e quindi abbiamo così suggerito sul finale la possibile inclusione del bambino nelle dinamiche... E poi questo bambino non era escluso solo per questi motivi, era anche vittima di bullismo; per esempio c'è una scena nel bagno dove dei ragazzi – che poi nella realtà erano dei soggetti del genere (ride) – lo prendono di mira attraverso degli scherzi. Che poi non è troppo infantile... nel senso, nel corto che ti citavo prima, *Faccia a faccia*, a un certo punto il bullo fa richiesta di soldi quotidiani e io all'inizio non ero d'accordo quell'anno ad inserire questa scena perché per me era qualcosa da liceo; poi in quell'anno arrivò in quella classe un bambino che aveva cambiato scuola per problemi di bullismo, e guarda caso doveva dare 1 euro al giorno all'altro ragazzo. Questa cosa ci ha talmente destabilizzato che alla fine ho detto, vabbè,

inseriamola. Su youtube, anche per dire quanta coscienza non c'è di questa cosa – io pensavo che il bullismo fosse un tema talmente vecchio e già visto – molti commenti sono riferiti a quella scena, per dire che non è credibile questa scena e mi sono ritrovato a dire “credetemi è basata su fatti totalmente verificati purtroppo”.

<https://www.youtube.com/watch?v=Ddy5ChRIe3E> (Link del corto di cui parla Fabio)

Quindi il momento della scrittura è il momento che viene fuori la linea che poi seguirò per creare la linea finale del progetto.

R: Visto che mi stai parlando di esclusione, che è proprio quello contro cui lottiamo – cerchiamo di promuovere l'integrazione tra bambini che magari provengono da paesi diversi, o magari hanno situazioni sociali e economiche diverse e cerchiamo di lottare appunto contro l'esclusione sociale, contro l'emarginazione – tu per promuovere la socializzazione tra i bambini – mi dirai tu se ti capita di assistere ad episodi in cui i bambini rimangono esclusi – tu che metodi utilizzi per promuovere la socializzazione e l'incontro tra i bambini?

I: Allora, come ti dicevo, la prima parte del mio progetto è molto, direi, teorico, non c'è molta possibilità di creare questi momenti, però ci sono dei momenti molto particolari, ad esempio durante questa parte teorica, dove mettiamo in pratica alcune cose che impariamo e quindi i ragazzi – a mia scelta in quel caso – vengono chiamati a creare dei piccoli sketch, che servono a dimostrare come funziona quella regola che abbiamo studiato... e io cerco di prendere sempre un maschio e una femmina e cerco di prendere sempre quelli che durante le lezioni ho visto o molto silenziosi, particolarmente esclusi... e quindi li forzo in qualche modo a cercare di tirare fuori il contrario. Poi c'è il momento dove invece sono loro chiamati a socializzare da loro, che è il momento sempre della scrittura, perché dopo aver individuato il soggetto che vogliamo tradurre in film, loro devono costruire la sceneggiatura e lo fanno insieme, dandogli ognuno il proprio apporto, la propria idea. C'è un confronto molto... se vogliamo circle time per intenderci, brainstorming... e infatti spesso utilizzo anche delle forme, come il cerchio...

R: Dove le hai imparate queste cose?

I: In realtà sempre intuitivamente, ma in realtà il circle time, queste cose, le ho imparate sempre stando a contatto con l'ambiente scolastico. Un anno abbiamo anche fatto un film su questa cosa, abbiamo detto “Facciamo un film che si chiama *Il cerchio*”, c'era un po' sempre il tema dell'esclusione, perché il bambino nel film era stato bocciato e si trovava a ripetere la classe... ed è venuta fuori una cosa bellissima, dove poi c'è il momento del cerchio dove la maestra parla, quindi era anche un po' per mostrare gli strumenti che poi venivano utilizzati in quella scuola, che poi è quella di San Cleto. Ma il momento secondo me di maggiore socializzazione è quello della troupe, perché io do ad ognuno di loro un ruolo... era anche una mia paura all'inizio, perché i genitori quando vedono uno spettacolo di fine anno sono abituati a vederli tutti in scena; nel corto spesso succede che si vede solo una comparsata... E invece non mi è mai successo che un genitore dicesse “mio figlio ha fatto meno...”. (Fabio mi spiega che anche se nel corto finale c'è solo una comparsa, in realtà il percorso che sta dietro è molto lungo e intenso per tutti i bambini). Credimi ho avuto anche dei complessi del tipo “oddio, quello lo ho fatto vedere poco”; poi ho scoperto una

cosa molto interessante, del tipo che non tutti i bambini – contrariamente da quanto mi aspettavo – vogliono fare gli attori. Poi devono fare il provino e i loro compagni votano, quindi anche qui c'è questa dinamica di socializzazione. Però il momento più alto è la troupe, quando si devono trovare a lavorare da soli. L'anno scorso una bambina ha realizzato i costumi...

R: Ma con le difficoltà linguistiche come agisci?

I: Questo è stato un limite alla Pisacane. Lì ho detto, forse il limite è più mio. Anche se non condivido molte scelte di quella scuola. Infatti mi sono anche un po' scontrato con Simona Lobefaro, perché quando alla riunione ho esposto questa cosa lei non era d'accordo. Però a me è sembrata un po' troppo "ricreazione"... cioè, in quella scuola se tu arrivi alle 9.00, loro giocano a tennis nel corridoio, poi c'è la ricreazione, poi c'è la mensa, poi c'è il giardino... Come se il momento scolastico non ci fosse. E io mi sono trovato in difficoltà non solo per questa cosa – che poi come ha giustamente detto Simona riguardava anche le insegnanti – però con i bambini a un certo punto c'era un problema linguistico. Però forse questo è un problema del mio progetto, nel senso che richiede determinate competenze linguistiche, anche se si parla di bambini di V elementare. Infatti io chiedo sempre le V possibilmente. Probabilmente alla Pisacane il mio progetto va riadeguato, soprattutto in base alla parte teorica. (Le difficoltà che i bambini hanno con l'italiano conducono all'indispensabilità di percorsi per l'italiano L2)

R: Ma tu su questa cosa ci hai già un po' lavorato?

I: Beh, il primo anno è stata una novità. In una classe ho fatto un'intervista di 40 minuti dove ogni bambino viene chiamato a rispondere a delle domande, che sono proprio sull'interculturalità ecc. ecc.

R: Ci sono degli strumenti che utilizzi per documentare il tuo lavoro?

I: Sì, il progetto per antonomasia ha questi strumenti... fotografie, video... poi le mie lezioni sono tutte il power point, quindi ho anche un percorso video...

R: Parlando delle famiglie... Tu hai modo di interagirci? Al di là della lezione aperta... Hai modo di ricevere feedback da parte delle famiglie?

I: Dopo la proiezione sì... ci sono dei riscontri per fortuna sempre positivi... Dopo la proiezione si avvicinano e stiamo a parlare anche per diverso tempo...

R: E ti è mai capitato di ricevere consigli, suggerimenti, richieste specifiche da parte dei genitori?

I: Soltanto di continuare anche oltre il laboratorio...

R: Ma secondo te le famiglie sono abbastanza informate sul progetto Mus-e, oppure ne sanno poco?

I: Credo che siano informate su quello che fanno i ragazzi... di cosa si tratta...

R: Pensi sia mediata dagli insegnanti l'informazione?

I: Sì sì sì. Le insegnanti con cui io ho avuto a che fare sono sempre state delle bombe, anche dal punto di vista della comunicazione alle famiglie, impeccabili.

L'anno scorso su un corto che abbiamo fatto alla Pisacane, a un certo punto compare Attila, che rapisce un'insegnante, perché vuole una chiave che lui non trova più. In quel caso una maestra (Vania) ha interpellato la madre di una bambina che nella vita fa la costumista e ci ha fatto un

costume di Attila che veramente era un amore. Quindi in quel caso sì. Anche perché tutti i bambini che prendo io con Mus-e vengono da un altro progetto Mus-e (Mus-e si fa per 3 anni, Fabio prende l'ultimo, quindi le famiglie sono già informate).

(Fabio propone di creare delle web Series).

R: L'insegnante che ruolo ha nel tuo laboratorio?

I: Per me è fondamentale. Non tanto all'inizio, quanto nella seconda parte, perché io chiedo poi determinate cose di volta in volta – per la prossima volta mi servono queste cose, oppure preparate i bambini a... oppure di portarmeli a una certa ora – quindi la collaborazione con gli insegnanti è fondamentale per tutti. Io per esempio l'anno scorso alla Pisacane avevo dei grossi ritardi con la classe di Vania, perché o si scordavano (ride)... quindi capisci che anche la consapevolezza dell'insegnante è fondamentale.

Spesso le insegnanti sono state attrici – tipo Vania ha fatto l'attrice – e i bambini, più che vedere loro stessi, sono entusiasti di vedere l'insegnante che fa il ruolo...

R: Quindi secondo te gli insegnanti si sentono coinvolti?

I: Sì... anzi spesso... per esempio Carla l'anno scorso, nonostante fosse un progetto molto essenziale e per i bambini di seconda... Carla mi diceva “è un progetto per me”.

R: Senti, invece nella progettazione iniziale del laboratorio, prima di presentarlo alla classe, l'insegnante in qualche modo è coinvolto o no?

I: Allora, col Mus-e non tanto, perché sono loro che propongono... tipo “A voi abbiamo pensato di darvi Fabio con il progetto Cinema”...

R: Ma tu personalmente quando progetti il laboratorio coinvolgi gli insegnanti? Ti avvali dell'aiuto dell'insegnante per progettare il laboratorio? Per esempio il fatto che l'insegnante conosce bene la classe...

I: Quello sì, quello lo chiedo appena arrivo... anche perché mi è capitato una volta di utilizzare l'esempio della madre con un bambino e poi l'insegnante mi ha detto che quel bambino aveva perso la madre. Oppure un'altra volta l'insegnante mi ha detto che la famiglia di un bambino, che apparteneva al clan Spada, è stata arrestata.

Quindi lo chiedo all'inizio perché poi in base alle storie che escono – io durante il progetto li ho già inquadrati – cerco di far uscire anche attraverso i provini determinate cose e i bambini se ne accorgono... e infatti per quel ruolo scelgono lui, per quell'altro... Quindi sono democratici provini, però sono un po' pilotati... però devo dire che hanno sempre avuto un fine terapeutico, sociale... tutto quello che hanno fatto i ragazzi, anche divertendosi, perché per me l'importante è che loro arrivino a certe cose, ma senza accorgersene troppo... Per esempio una volta è uscita fuori una storia di alieni, che parlava in realtà del bullismo... si sono divertiti da morire perché poi è una storia comicissima, ma hanno parlato proprio di questo ribaltamento dei ruoli, dove il bullo diviene poi vittima... quindi lo hanno interiorizzato senza accorgersene. (I bambini praticamente entrano dentro le storie, familiarizzano con i personaggi e con le situazioni, ma lo fanno restando in un certo senso in un territorio sicuro, dove si può quindi entrare ed esplorare, senza però rischiare troppo).

Poi ci sono corti più seri, tipo un'altra scuola ha affrontato... è uscita fuori la storia del bambino siriano, venuto appunto dalla Siria, che doveva essere integrato... Una storia molto lineare, se vogliamo... una storia buona, anche per la maestra che mi diceva che stavano lavorando sui ponti, sui muri... ho detto "Ok facciamo questa storia, però cerchiamo di darle un tocco un po' più originale". È venuto fuori un corto magnifico. Abbiamo anche girato la scena sul barcone. I ragazzi hanno avuto modo di approfondire questa cosa. Hanno fatto ricerche bellissime. https://www.youtube.com/watch?v=XrPM_YmRF5E

Perché poi l'insegnante qui rientra anche in gioco, come è successo con il corto sull'autismo, gli insegnanti fanno documentare i ragazzi. Li guidano.

R: Secondo te sarebbe utile creare un lavoro di équipe più strutturato tra insegnanti e artisti nel progetto Mus-e? Coinvolgere gli insegnanti dall'inizio, dalla fase di progettazione del laboratorio...

I: Io so che i miei colleghi, come me, sono propensi. Però è pure vero che i nostri progetti sono sempre... cioè, hanno una base standard, ma si vanno sempre ad adeguare alle esigenze della classe... il progetto si adegua alle dinamiche della classe. Quindi serve, ma si fa già. (Parliamo del coinvolgimento degli insegnanti)

Il punto è che ci sono maestre che proprio non vogliono... sono poche... a me non è mai capitato per fortuna, però esiste. Te ne accorgerai con le interviste, se saranno sincere...

Perché poi ci sono maestre che sono state tenute un po' fuori dal progetto dall'artista, mettiamo caso, però si avvicinano in qualche modo, perché ci tengono, perché hanno capito il valore del progetto. Invece ci sono alcune che proprio fanno l'orario lavorativo e se ne vanno. A me spesso mi hanno lasciato lì "Ciao, io ho finito"!, per quanto fossero brave... e nonostante Silvana si raccomandasse sul fatto che noi non dobbiamo mai restare soli, io mi sono trovato solo; è che ho molta esperienza grazie all'Associazione Genitori e non ho problemi a gestire la classe, però non dovrebbe succedere. Ci sono miei colleghi che spesso la maestra usciva "Fate il lavoretto, ve li lascio, io vado a prendermi il caffè, a fare la chiamata...", questo spesso nelle riunioni è stato detto.

R: Da quando hai iniziato il tuo percorso con Mus-e, quali sono stati i risultati che hai avuto modo di osservare? Sulla socializzazione... integrazione...

I: Allora, socializzazione assolutamente sì, anche a detta delle maestre, ma già durante il percorso, quindi non alla fine. Durante il percorso le maestre mi facevano notare come quella cosa, quella scelta, quel lavoro, abbiano avuto risultati proprio terapeutici, che hanno risolto situazioni critiche. (Sul concetto di **terapeutico** Fabio insiste molto). Poi da un punto di vista più pratico, i ragazzi hanno avuto modo di imparare ad utilizzare programmi di montaggio ecc., quindi permette di acquisire determinate **competenze**. Quindi il progetto va a toccare sicuramente delle cose che anche le linee ministeriali richiedono. (1. Comunicazione nella madrelingua 2. Comunicazione nelle lingue straniere 3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia 4. Competenza digitale 5. Imparare a imparare 6. Competenze sociali e civiche 7. Senso di iniziativa e imprenditorialità 8. Consapevolezza ed espressione culturale – vedi Indicazioni Nazionali 2012 e

Competenze di Lisbona 2006-2007). L'anno scorso ho visto che c'era una difficoltà addirittura di spegnere il computer, perché alcuni bambini spegnavano lo schermo, la torretta restava accesa. Fanno degli esercizi con word, imparano a scaricare le immagini grandi, a ritagliarle ecc.

R: Quando si creano conflitti tra i bambini come li risolvi?

I: Con il dialogo. Mi metto proprio davanti ai bambini e faccio il “moderatore”.

R: Qualche episodio che puoi raccontarmi?

I: Sì, purtroppo è pesantuccio... successo l'anno scorso. A un certo punto durante la lezione una bambina cinese, non abbiamo capito esattamente cosa ha fatto verso un bambino – non mi ricordo di dove fosse, però musulmano – questo bambino si alza e a voce altissima fa “Tutte le bambine cinesi sono puttaneeeeeee!”. Subito è arrivata la maestra che ovviamente è esplosa e lo ha portato fuori. Poi però le ho detto che avrei voluto parlarci anche io. Li ho messi a confronto. Abbiamo tirato fuori quali sono le somiglianze, le differenze, la tua cultura, la sua cultura... e alla fine a quella età non c'è alcuna differenza, chiaramente. Dovevano solo capirlo, intendersi. (Mi dice che alle primarie è più facile intervenire, già alle medie è più difficile e mi racconta un episodio capitato alle medie dove lavora attraverso l'Associazione Genitori con un bambino completamente annoiato).

(Fabio mi racconta poi che nelle scuole della zona di San Basilio ci sono stati degli interventi da parte di Franco Lorenzoni, riscontrabili in parte anche nello stile delle aule di queste scuole, che utilizzano banchi disposti a ferro di cavallo, oppure a isole).

R: Tu pensi che il progetto Mus-e potrebbe diventare parte della didattica in modo stabile?

I: Dovrebbe. Dovrebbe essere la norma. Forse qualcuno glielo sta facendo notare anche al ministero.

Intervista 5, C. N. - 13 ottobre 2016

R: Partiamo dal tuo percorso formativo

I: Io sono un'insegnante di scuola primaria da più di 30 anni. Vincitrice di concorso sono stata immessa circa 32 anni fa nella scuola pubblica primaria. Poi ho conseguito la laurea in lingue e letterature straniere. Non ho fatto esperienze di supplenze, sono stata direttamente messa in classe, appunto come vincitrice di concorso. Le scuole dove ho lavorato sono tutte collocate in zone urbane periferiche. I primi anni a Tor Bella Monica, un contesto molto degradato, poi Centocelle e zone limitrofe, infine la zona di San Basilio dove è ubicata la scuola Palatucci e l'Istituto Bel Forte del Chienti. A fianco all'attività di docenza ho sempre avuto – in particolare da quando sono in questo istituto, circa 20 anni – ruoli di coordinamento all'interno della scuola; sono stata funzione strumentale, membro del comitato di valutazione dei docenti, coordinatrice di plesso e collaboratrice negli ultimi anni del dirigente scolastico, tutor di docenti in anno di formazione e referente del progetto Mus-e da circa 8 anni per l'istituto.

R: Come e quando è iniziata l'esperienza con Mus-e?

I: L'esperienza con Mus-e è iniziata circa 8 anni fa, quando tramite una conoscenza (Patrizia Sorba, artista Mus-e), siamo entrati in contatto con l'Associazione. Patrizia Sorba era presente nel nostro istituto come membro dell'Associazione Genitori e aveva svolto anche delle attività laboratoriali con Apriti Sesamo e altre realtà del territorio all'interno della scuola, per cui ci ha proposto di sederci intorno al tavolo con Mus-e e progettare dei percorsi. Il primo contatto lo abbiamo avuto con Silvana Perròn, a cui abbiamo spiegato le caratteristiche della nostra utenza, le difficoltà sociali del territorio in cui la scuola è ubicata, la casa circondariale di Rebibbia, tutta la zona delle case occupate di San Basilio, case famiglia che insistono sul territorio di pertinenza della scuola e un'utenza che pur essendo molto eterogenea ha delle fasce importanti e significative caratterizzate da disagio sociale, da emarginazione, da situazioni familiari molto molto pesanti. E quindi ci siamo incontrate; noi avevamo bisogno di un supporto per arricchire la nostra offerta formativa e Mus-e ci ha dato la possibilità di uscire dalla nostra didattica tradizionale, integrando nel quotidiano i laboratori artistici, che sono stati da subito fortemente graditi dai bambini, dai docenti e riconosciuti come molto positivi anche dai genitori.

R: Hai svolto corsi di aggiornamento sulle tematiche affrontate dal progetto Mus-e?

I: Periodicamente da Mus-e stesso sono arrivati degli spunti di formazione; ci sono stati corsi organizzati in orario extrascolastico in una scuola qui vicino (Podere Rosa), oppure degli incontri all'università a cui abbiamo partecipato. Altre formazioni specifiche con Mus-e non ne abbiamo fatte. Personalmente io ho fatto 2 anni fa un corso di glottodidattica per l'insegnamento dell'italiano L2 e attraverso corsi di formazione organizzati dalla scuola abbiamo approfondito la didattica per competenze. Abbiamo cercato di focalizzare quali fossero le competenze sociali e civiche che nella scuola primaria devono essere osservate, sviluppate e valutate e poi certificate alla fine del percorso (in 5° elementare e in 3° media) [...] Da quest'anno stiamo elaborando, con

le colleghe che si occupano del curricolo, una griglia per osservare – registrare e valutare – le competenze che si sviluppano con Mus-e [...].

R: Pensi che l'interesse per questi argomenti sia presente in tutto il corpo docente di questa scuola o è qualcosa di legato all'iniziativa del singolo insegnante?

I: Allora, è difficile fare delle considerazioni generali, perché le scuole sono anche molto diverse tra loro e ogni comunità scolastica ha le sue caratteristiche. Sicuramente il successo di Mus-e è legato anche al contesto in cui gli artisti si trovano poi ad operare. Non si può prescindere da una salda collaborazione con la scuola; se non c'è una visione integrata per progettare dei percorsi che non siano uno accanto all'altro o uno sopra all'altro, ma insomma si integrino, forse l'esperienza di Mus-e non può realizzarsi a pieno nella sua potenzialità. Qui nella nostra scuola il valore di Mus-e credo sia riconosciuto da tutti i docenti, anche dalle famiglie, è ormai un tratto caratterizzante da anni dell'offerta formativa. Quindi i possibili tagli o riduzioni sono molto tristi per noi, perché c'è proprio l'aspettativa da parte di un po' di tutti. Quello in cui noi crediamo è che i percorsi della didattica curricolare non sono altro rispetto a Mus-e, ma vanno integrati, per cui ci vuole una progettazione delle attività che si arricchisca e si integri; a noi è capitato di ricevere degli stimoli da gli artisti, che poi nel quotidiano della didattica dei giorni successivi sono stati sfruttati per l'italiano, la storia, la tecnologia, l'educazione all'immagine o quant'altro, riportando poi gli esiti di questo lavoro agli artisti che modificavano, in modo flessibile anche la loro proposta, costruendo un po' un percorso sempre rigoroso e nell'ottica del loro progetto iniziale, ma che si tarava di momento in momento rispetto anche alle risposte, alle sollecitazioni, agli stimoli dei bambini. Quindi il superamento un po' della barriera (tra scuola e extrascuola?). Una delle cose che noi cerchiamo ormai da anni di focalizzare, di condividere con i colleghi è che i laboratori Mus-e sono così preziosi per la costituzione del gruppo classe, per la creazione di relazioni positive (tra tutti), che non possono essere lasciati negli orari pomeridiani o quando c'è una supplente ecc. ecc., anzi se ne devono far carico le figure di riferimento delle classi, perché osservano i bambini in un contesto completamente diverso, si esce dai banchi, dalla didattica tradizionale, dal quaderno, dalla penna rossa e ci si mette tutti in gioco e tu quindi come docente vedi il tuo alunno nella sua interezza e questo te lo rispendi poi in ogni momento del tuo lavoro quotidiano; non è un riempitivo, qualcosa che fa star bene i bambini, del tipo si divertono, si sfogano in palestra quando fanno capoeira, così poi tornano a fare matematica e stanno zitti e stanno buoni perché sono stanchi, tutt'altro.

Mus-e anche per noi docenti è una formazione in servizio continua, grazie allo scambio con gli esperti. Noi non potremmo mai come insegnanti diventare danzatrici, esperti di cinema, o musicisti, però si acquisiscono comunque competenze e si rafforza proprio l'aspetto relazionale, per cui tu impari a guardare anche i bambini con occhi nuovi, perché sei con loro, insieme a loro a costruire un percorso, in vista di un obiettivo comune a cui tutti dobbiamo arrivare. Quindi sospendi un po' il giudizio, il pregiudizio che hai rispetto alle capacità più strettamente curricolari e impari ad osservare, a cogliere delle potenzialità, a vedere in luce delle eccellenze o comunque delle caratteristiche da cui si può partire per andare a incidere poi nell'aspetto più strettamente

didattico, perché comunque un bambino sereno, che sta bene con se stesso, con i suoi compagni, che trova un gruppo classe inclusivo, dove si affrontano le piccole difficoltà di ogni giorno tutti insieme, è un bambino che poi apprende a tutti i livelli. Per questo noi pensiamo abbia funzionato molto inserire i laboratori Mus-e dalla prima alla terza, perché è vero che nei bambini non ci sono le tecniche consolidate come in quelli di quarta e quinta, ma attraverso Mus-e noi formiamo il gruppo!

Poi ti aiuta anche con le famiglie, perché l'altro aspetto importante è la collaborazione con le famiglie. Il progetto Mus-e viene comunicato e condiviso con le famiglie nelle assemblee di classe e le famiglie sono comunque sempre tirate un po' dentro, perché anche nella preparazione finale della lezione aperta o dell'allestimento della mostra ecc., le famiglie sono coinvolte, collaborano, partecipano anche in maniera molto affettuosa agli incontri finali. È un'occasione di incontro e di stimolo culturale anche per loro, perché un po' per le modalità con cui questi incontri vengono gestiti, i genitori sono tirati spesso in situazione, perché spesso gli artisti li coinvolgono e quindi avviene un po' un ribaltamento dei ruoli, magari una parte della lezione aperta è dedicata anche a far fare, a far sperimentare ai genitori stessi le attività che hanno sperimentato durante l'anno i bambini e questo è molto divertente anche per i bambini stessi, che magari non hanno lo stress dell'esibizione, ma si possono prendere un tempo in cui guardano i genitori un po' imbranati che fanno il gioco della zattera, che si divertono a fare delle attività... e specialmente in una prima, in una seconda dove magari ci sono famiglie che non si conoscono, mettere i genitori in una situazione in cui interagire con l'altra mamma, con l'altro papà, smorza molto l'aggressività, la diffidenza. Come i bambini imparano ad aver fiducia gli uni degli altri, altrettanto le famiglie si aprono, oltre ad avere poi tutta una serie di rimandi positivi che le singole famiglie ci rimandano – in molti casi – di portare avanti. I bambini tornano a casa e parlano di pittura, parlano di artisti, parlano di musicisti, di danzatori... e quindi poi capita che le famiglie ci dicano: “Per la prima volta siamo stati alle scuderie del Quirinale”. Se lo rispondono anche all'esterno. È chiaro che è un piccolo passo. Non abbiamo la pretesa di cambiare la società, ma che bambini di questa utenza, di questa zona di Roma, in questo periodo storico, riconoscano quando stanno dal pediatra il quadro di Picasso e poi vogliono andare la domenica a vedere la mostra con la famiglia... Se non ci fosse stato Mus-e, le maestre per quanto appassionate e illuminate, non avrebbero avuto quella costanza, quel lavoro puntuale... avrebbero fatto magari altri percorsi, però forse il contatto quello passionale, emozionale, non sarebbe passato nello stesso modo. È quello poi che smuove un po' forse il cambiamento, perché non si fa un percorso che “puzza” di scuola, che è un piacere che va oltre, che coinvolge proprio nell'interessezza.

R: Avete mai pensato di far partecipare a turno i genitori durante l'anno?

I: Non ci abbiamo mai pensato... Però lo proporremo...

R: Vi è mai capitato di ricevere dei suggerimenti o delle richieste specifiche da parte dei genitori?

I: Diciamo che noi abbiamo sperimentato un po' che scatta un meccanismo – nelle famiglie e nei docenti – di affezione agli artisti, per cui alla fine di un percorso si è dispiaciuti che finisca e le famiglie chiedono di ripeterlo e portarlo avanti l'anno successivo. Faticano un po' a capire

l'opportunità che dà Mus-e, che non vuole formare dei piccoli danzatori o dei piccoli musicisti, ma vuole far conoscere ai bambini diversi linguaggi artistici e lavorare attraverso di essi per l'integrazione e l'inclusione.

R: Parliamo delle metodologie didattiche che utilizzi al di fuori di Mus-e

I: Diciamo che in questi ultimi anni abbiamo cercato di focalizzare meglio il discorso del curricolo implicito, come per esempio il progetto Scuola senza zaino. Cerchiamo di fare molta attenzione alla gestione dello spazio e del tempo per la creazione di un ambiente di apprendimento che sia significativo per i bambini. Quindi la disposizione dei banchi all'interno delle classi a isole, il fatto di favorire la rotazione dei posti all'interno delle isole, il fatto di allestire in aula dei piccoli angoli, per esempio la biblioteca, o il giardino, o l'angolo dei giochi, con l'individuazione di incarichi che vengono sempre ruotati tra i bambini, ci sembra che favorisca l'autonomia, il senso di responsabilità. Con i bambini facciamo molta attenzione... insomma, cerchiamo di condividere con loro anche gli aspetti organizzativi, quindi l'orario delle diverse materie, di esplicitare con loro dove siamo, dove dobbiamo andare, dando – per quanto è possibile nei tempi della scuola di oggi, spesso frammentati per la turnazione dei docenti all'interno delle classi – anche spazio al dialogo e all'accoglienza. Ogni tanto facciamo – dovremmo fare ancora di più – il discorso del circle time. Abbiamo una parte della mattina destinata all'accoglienza e quindi quello è il momento in cui nella classe si condivide un po' il percorso casa-scuola, le preoccupazioni, facciamo l'appello emotivo, come ci sentiamo oggi, lo facciamo anche noi, noi insegnanti diciamo come ci sentiamo, cerchiamo di favorire la risoluzione dei conflitti attraverso il confronto, facendo un po' da specchio anche tra i bambini, andando a trovare delle soluzioni condivise ai piccoli conflitti di ogni giorno. Si fa uso di molti testi, si dà spazio alla biblioteca di classe, ai percorsi di lettura... cerchiamo di arricchire e variare l'attività didattica, favorendo non soltanto la lezione frontale, ma anche l'esercizio individuale, il lavoro di coppia, il lavoro di gruppo, il tutoraggio diffuso tra bambini e devo dire che questo viene accolto molto bene dai bambini. C'è all'inizio un po' di confusione, ovviamente il volume all'interno dell'aula sale un po', è chiaro che quando sono tutti appassionati a interagire si crea un po' di caos, ma è un caos comunque organizzato, che va verso un lavoro che i bambini sentono più come proprio, che non è imposto dagli insegnanti, ma fa parte del percorso stesso a cui loro hanno partecipato.

Per i bambini BES e DSA l'uso di strumenti compensativi viene condiviso con tutta la classe [Tutoraggio tra pari]

R: Quali sono i principi teorico-metodologici a cui fai riferimento?

I: Ti posso dire che le intelligenze multiple attraverso Mus-e le andiamo un po' a esplorare, a sollecitare un po' tutte... poi c'è chi dice che sono 7, chi dice che sono 20...

R: Con gli artisti di Mus-e che relazioni ci sono? Che ne pensi della co-progettazione dei percorsi?

I: È molto importante... possiamo ragionare sulle modalità: una parte assembleare e poi dividerci in sottogruppi, in modo da avere dei tempi un po' più distesi. Molto spesso l'insegnante ha un po' delle remore nel descrivere analiticamente la classe, perché gli può sembrare di proiettare un effetto alone sugli alunni e in qualche modo poi orientare l'artista, creandogli un po' un

pregiudizio... che un po' può essere vero, però delle informazioni all'artista vanno date, perché non può essere gettato in una classe senza una chiara idea delle situazioni, almeno quelle più problematiche a livello familiare, a livello... poi insomma deve sapere un po' qual è il contesto in cui si trova ad operare e se non lo fa l'insegnante, chi lo fa? Altrimenti poi il non detto, anche a fin di bene, può generare dei malintesi, dei meccanismi di incomprensione. Purtroppo nelle famiglie di oggi le realtà sono molto diverse dalla famiglia tradizionale, ci sono famiglie dove c'è il monogenitore, dove ci sono multi-malattie... quindi a volte l'artista va proprio inconsapevolmente ad affrontare tematiche scottanti e si ritrova in difficoltà. E avere nei tempi giusti anche un'indicazione dei percorsi, del progetto, perché l'artista progetta il suo percorso... come scuola ci aiuta a progettare la programmazione educativo-didattica.

R: Nelle situazioni più critiche che si verificano a scuola, che ruolo ha Mus-e?

I: Mus-e ha un'azione assolutamente preventiva del conflitto, quindi la scelta di far partire i laboratori nelle classi prime è dovuta anche al fatto che Mus-e è un qualcosa che ti struttura, quindi nella mia esperienza, quelle situazioni di esclusione, in cui qualche bambino è tenuto fuori, o ci sono episodi di bullismo... io sinceramente non li ho mai vissuti e credo che questo sia dovuto in buona parte al lavoro di prevenzione che si fa dall'inizio. Il gruppo classe diventa più coeso, più abituato a stare insieme, a condividere. Abbiamo vissuto in maniera molto positiva anche l'inserimento di bambini con disabilità, che – anche attraverso Mus-e – hanno potuto condividere un percorso con i compagni, usare linguaggi che non fossero quelli classici e potessero partecipare a un percorso comune, ad un lavoro poi restituito alle famiglie. Quello è un momento un po' delicato, non sempre le famiglie dei bambini con disabilità sono in grado di gestire proprio l'emozione dello stare insieme agli altri genitori e vedere il proprio figlio in azione insieme agli altri, non tutti ce la fanno e a seconda delle situazioni noi abbiamo un po' calibrato, perché a volte la lezione aperta va tarata proprio sul gruppo classe e non si può pensare di fare la classica lezione aperta come saggio, perché rischia di diventare un momento molto difficile per le famiglie, soprattutto queste famiglie un po' più fragili che non hanno ancora accettato la disabilità o la difficoltà del proprio figlio, quindi a vederlo in scena insieme agli altri ci soffrono tanto. E quindi bisogna un po' capire qual è la modalità più giusta.

Bambini molto timidi, che magari in classe hanno difficoltà nella letto-scrittura, poi emergono con il corpo, emergono con il linguaggio, emergono con la musica, quindi Mus-e li aiuta, rafforza l'autostima, li fa stare dentro.

R: Nei momenti di conflitto, i laboratori come intervengono? I bambini hanno avuto modo di socializzare più semplicemente? Di risolvere dei conflitti? Di entrare in relazione con dei bambini con i quali non erano entrati in relazione in altri momenti della didattica?

I: Sicuramente sì, nel senso che l'attività laboratoriale che prevede momenti di gruppo, in cui il gruppo deve costruire insieme un qualcosa che poi viene mostrato agli altri e gli altri danno dei consigli e quindi ci si rimette a lavoro in un'ottica di condivisione... ha aiutato i bambini. Ci sono temperamenti più forti che tendono ad essere molto leader direttivi e quindi poi nel gruppo si devono anche scontrare, ridimensionare, perché il gruppo li limita. La costruzione dei gruppi è

ragionata da artista e insegnante, in modo da avere gruppi eterogenei, non concentrando tutte le difficoltà nello stesso gruppo. Abbiamo fatto un'esperienza due cicli fa con Simona (artista Mus-e), con un bambino con gravi difficoltà, che delle volte richiamava l'attenzione su di sé anche con dei comportamenti devianti; piano piano è stato ricondotto all'interno delle attività.

Un altro bambino che è veramente difficile, perché non rispetta le regole, che ha una patologia – è diabetico – e ha anche un contesto familiare particolare, un'estrazione sociale difficile... era a rischio la sua partecipazione l'anno scorso, anche al percorso di teatro... Lorenzo (ex artista Mus-e) è stato così bravo, perché gli ha creato un personaggio per cui lui era se stesso, quindi diceva le parolacce ecc., ma lo faceva perché in scena serviva quel personaggio; quindi ha sfruttato dal punto di vista teatrale le caratteristiche del bambino, che quindi si è proprio calato... ridendo anche un po' di se stesso, ironicamente.

R: Successivamente avete notato cambiamenti nel bambino?

I: Sicuramente sono tasselli, sono dei mattoncini che si mettono lì rispetto al vivere la scuola, rispetto al venire volentieri, al relazionarsi in maniera un po' più costruttiva con gli altri. Non ci sono le bacchette magiche, però il vivere insieme certe tappe fondamentali della classe, con i compagni, avendo un ruolo positivo, non essendo quello che crea sempre disturbo aiuta ad affrontare poi il resto del percorso, che comunque rimane complicato...

R: Ma io penso che per il bambino questo può essere utile anche per sviluppare un'autoconsapevolezza, cioè, guardandosi dall'esterno vede determinate cose in se stesso s cui magari non fa caso in altri momenti, quindi sviluppare autoconsapevolezza aiuta anche a porsi in modo diverso... perché magari ti rendi conto che anche a te stesso non piace quel tipo di comportamento, o magari ti rendi conto che ci sono altre cose di te, delle potenzialità che in quel momento sono emerse, quindi ci vuoi lavorare...

I: Certo certo...

R: Senti invece per quanto riguarda la progettazione dell'ambiente didattico, i materiali progettati nei laboratori Mus-e vengono poi utilizzati anche per l'arredo delle classi

I: Allora, non mi è mai capitato di fare un percorso che prevedesse la creazione di oggetti particolari... elaborati grafico-pittorici dei vari percorsi stanno nelle classi, accompagnano la vita della classe e se c'è la mostra finale vengono presentati. Sono un patrimonio dei bambini e loro ci tengono anche tanto che abbelliscano e siano presenti nel loro quotidiano. Ci sono degli spazi dove vanno loro autonomamente ad attaccarsi le cose, dei pannelli dove mettono i loro disegni, la casella della posta dove vanno a scrivere e mettono i messaggi. **(discorso interessante sulle classi e sul desiderio dei bambini di cambiare la disposizione dei banchi, da isole a file – i bambini parlano a nome del gruppo e pensano a proposte condivise, si sentono tranquilli di potersi esporre).**

Intervista 6, M. D. - 13 ottobre 2016

R: Partiamo dal tuo percorso formativo

I: Io vengo dall'istituto magistrale, non mi sono laureata perché ai tempi il diploma era abilitante. Non ho intrapreso subito il percorso della scuola, ho lavorato per 8 anni privatamente in un'azienda privata, che però mi è anche servita come esperienza, perché era molto a contatto con il pubblico e quindi sicuramente la parte relazionale è stata arricchita da questa esperienza. Poi nel '99 sono approdata nella scuola in un momento in cui la scuola stava veramente cambiando e quindi diciamo che me lo sono un po' guadagnato questo posto, perché ho dovuto ricominciare a studiare per prendere l'abilitazione e soprattutto per prendere l'abilitazione al sostegno. [...] Da quel momento in poi mi sono sempre occupata della disabilità ed è una cosa che, devo dire la verità, all'inizio l'ho fatta quasi inconsapevolmente, ma sono contenta di averla fatta, perché mi stimola, mi fa vedere in maniera diversa la vita. Io dico sempre che un insegnante dovrebbe fare almeno un anno di insegnamento di sostegno, perché ti apre la mente verso altre prospettive. In questo momento sono coordinatrice del sostegno, mi occupo della gestione dei docenti di sostegno, degli AEC, dei rapporti con il territorio, con le ASL. Sono referente di plesso insieme a Carla, mi occupo di continuità come funzione strumentale da tanti anni, sono stata anche referente del laboratorio integrato Piero Gabrielli⁵³ per 7 anni. Si tratta di un laboratorio che nasce proprio per l'integrazione ed è gestito dal Comune di Roma, adesso anche riconosciuto dal Ministero. È un percorso laboratoriale teatrale dove vengono inseriti, in parte, bambini con disabilità [...].

R: Hai svolto corsi di aggiornamento sulle tematiche affrontate dal progetto Mus-e?

I: Io ho una formazione molto legata alla disabilità, all'accoglienza, all'intercultura, bambini con DSA e BES, l'ultima formazione che ho fatto è quella di coordinatore territoriale del sostegno, un corso indetto dal MIUR...

R: Pensi che l'interesse per questi argomenti sia presente in tutto il corpo docente di questa scuola o è qualcosa di legato all'iniziativa del singolo insegnante? Cosa hanno i laboratori Mus-e di speciale?

I: Sono un valore aggiunto, soprattutto per chi ha delle difficoltà, sono quegli stimoli emozionali che diventano motivazionali. Tu stimoli in una certa maniera... c'è il bambino che in classe non riesce a scrivere bene, fa gli errori di ortografia e quindi si sente anche a disagio su certe cose, magari poi in un laboratorio del genere viene fuori con delle capacità che anche tu cominci ad apprezzare, a vedere in maniera diversa. E quindi trovano un loro punto di riferimento: "in questo momento riesco a fare questa cosa, quindi forse non sono del tutto incapace". Si lavora sull'autostima. La cosa bella è che all'interno di questo gruppo di bambini ci sono anche gli adulti che si mettono in gioco. Noi perlomeno ci siamo sempre, delle volte ci sentiamo anche invadenti su alcune cose, però ci piace proprio condividere, perché poi alla fine in questo gruppo non ci deve essere né il primo, né l'ultimo, siamo tutti uguali e stiamo facendo un lavoro con le nostre

⁵³ <http://www.laboratoriogabrielli.it/>

difficoltà. Loro vedono che anche noi insegnanti, noi adulti, abbiamo difficoltà a fare delle cose; loro si confrontano ed è fondamentale. Anche dove ci sono difficoltà gravi, sei comunque inserito in un gruppo e condividi un percorso con i tuoi compagni.

R: Quali sono le ricadute dei laboratori Mus-e (sui bambini, genitori ecc.)?

I: È un po' come piantare dei semi... Noi abbiamo fatto conoscere il linguaggio teatrale, il linguaggio del cinema... magari poi c'è chi vuole proseguire queste esperienze anche a livello personale, fuori dalla scuola. Questo è positivo, tu sei stata contaminata da qualcosa che ti ha gratificato, che ti ha stimolato...

R: Parliamo delle metodologie didattiche che utilizzi al di fuori di Mus-e

I: Sperimentiamo tutto quello che è possibile (Ride). La condivisione è la prima cosa. Noi come progetto delle classi prime, cerchiamo molto di strutturare – a parte l'ambiente aula con le isole ecc. – anche la condivisione del materiale; noi facciamo portare del materiale che viene condiviso, imparano dai primi giorni a condividere il materiale, non è “mio”, “mi ha rubato la gomma”, no, la gomma è di tutti, se si perde ce ne è un'altra. Perché poi tu questo te lo spendi nel tempo. Non è il materiale in sé per sé, ma il fatto che io so che posso condividere dal materiale all'esperienza e noi. Questa cosa la abbiamo sperimentata negli anni e vediamo che funziona, proprio nell'accettazione, nella consapevolezza che ci può essere una difficoltà, perché se tu sei consapevole che hai una difficoltà io ti porto anche ad essere consapevole che tu puoi fare anche un percorso diverso, non ti devi sentire escluso, perché poi alla fine arrivi a un obiettivo anche gratificante. Non è facile, ma ci proviamo, un po' con il tutoraggio dei compagni, un po' con l'intervento degli insegnanti che lavorano, sempre nel piccolo gruppo. L'individualità è sempre condivisa... Stiamo lavorando molto con le mappe, che alla fine l'anno scorso ce le portavano loro le mappe da casa, perché è un meccanismo che hanno interiorizzato e si sentivano gratificati da questa cosa.

R: Quali sono i principi teorico-metodologici a cui fai riferimento?

I: Io sono una fan di Gardner! Perché secondo me è così, ognuno ha una sua intelligenza... ci sono delle intelligenze che vengono fuori e poi credo molto nell'intelligenza emotiva, secondo me è quella che fa da traino a tutto il resto. Ci credo perché in ognuno di noi c'è qualcosa che deve essere tirato fuori e se tu alimenti con vari strumenti – potrebbe essere un'esperienza laboratoriale, o un stimolo anche verbale – credo che sia fondamentale, perché magari ci sono delle intelligenze nascoste che in quel momento non hai sperimentato, però se io ti do lo strumento giusto tu non solo ne vieni a conoscenza, ma ti diventa anche motivazionale... e secondo me questo è il terreno fertile per venire fuori, per crescere.

Intervista 7, A. T. - 21 ottobre 2016

R: Qual è stato il tuo percorso formativo e professionale fino ad oggi?

I: Io ho studiato a Roma Psicologia Clinica e di Comunità, mi sono laureata nel lontano 1997, poi ho continuato le mie attività di tirocinio, perché c'era il tirocinio di almeno un anno obbligatorio post laurea, poi sono stata assunta all'Opera Nomadi, che è una cooperativa che si occupa di minori rom, ho lavorato da loro per circa un anno e mezzo. Nel frattempo nel '99 è stato bandito il concorso per l'insegnamento e siccome io ho mia mamma che era insegnante mi ha proposto insieme a un'altra mia collega di liceo classico di fare questo concorso e ho vinto questo concorso, quindi sono entrata di ruolo immediatamente nel 2001 e con il mio primo stipendio mi sono pagata la scuola di specializzazione, perché io poi ho continuato il percorso formativo in psicologia, perché mi piace, ci tengo, è una cosa che amo fare. Quindi ho portato avanti contemporaneamente sia la parte dell'insegnamento che quella della psicoterapia. Sono arrivata alla Pisacane dopo due anni di esperienza scolastica, per caso, perché era una scuola relativamente vicina casa mia – io vivo al Pigneto – e quindi dovendo chiedere l'assegnazione di una sede la ho scelta, la ho messa tra le prime, non sapendo che tutte le insegnanti scappavano da quella scuola. Me l'hanno data immediatamente (ride). Io non conoscevo la realtà di Torpignattara. Quindi mi hanno immediatamente presa alla Pisacane, che a differenza delle due scuole in cui avevo lavorato precedentemente, aveva una realtà parecchio difficile. Quando io sono arrivata non c'era ancora una presenza migrante così massiccia, come invece si è sviluppata negli anni successivi, nonostante il processo migratorio fosse già in atto da un po'. La scuola però aveva una connotazione ancora molto popolare, quindi accoglieva soprattutto i figli degli italiani di Torpignattara e l'utenza era difficilissima. Io sono arrivata in quella scuola dove c'erano alunni che sradicavano le porte, che minacciavano con coltelli... insomma, cose grosse... bambini che portavano l'eroina nelle scarpe, facevano i portantini per i genitori. Delle cose veramente grosse per me, io non ero mai entrata in una situazione del genere. Quindi è stato impegnativo. Io ricordo che uscivo da scuola quando terminavo il servizio e attraversavo Torpignattara per arrivare al Pigneto e le uniche cose che si sentivano davanti ai bar della zona erano questi uomini che raccontavano appunto o di essere agli arresti domiciliari, o che erano stati prelevati durante la notte.

R: Come sei riuscita a destreggiarti in questa situazione?

I: Perché... quello fu il primo anno in cui invece nelle prime che si strutturano quell'anno ci fu una fortissima presenza di alunni migranti e ebbi la prima classe senza italiani. Quindi io ho lavorato per i primi 5 anni alla Pisacane in una classe dove non c'erano alunni italiani, c'erano solo alunni migranti di prima e seconda generazione. E diciamo che questo mi ha salvato da un certo punto di vista, perché i migranti hanno un altro approccio alla scuola, proprio all'istituzione scuola, alla figura dell'insegnante ecc., quindi c'era un grande rispetto nei miei confronti. C'era una grande voglia di lavorare, di applicarsi, per cui io vivevo un po' una situazione da isola felice nella mia classe. Io devo essere sincera, non so se è un pregio o un difetto, ma vado un po'

d'accordo con tutti, anche con gli alunni più complessi diciamo, che portano le maggiori problematicità. Forse anche per questo me li "consegnano" da gestire nelle mie classi. Questo quindi da un lato mi ha tutelato e dall'altro motivato a continuare a stare lì. Negli anni successivi gli italiani sono andati scomparendo nella scuola. Noi siamo saliti in brevissimo, nel giro di 3-4 anni... abbiamo raggiunto una percentuale altissima di presenza migrante, che è arrivata quasi al 90%, quindi avevamo classi in cui gli italiani erano 1 o 2, a fronte di tutte le altre comunità etniche di appartenenza... noi abbiamo accolto fino a 20 comunità etniche differenti nella scuola. E nel frattempo che insegnavo ho terminato la mia specializzazione, quindi adesso sono un'insegnante, ma anche una psicologa e una psicoterapeuta e mi gestisco i due impegni, perché da un lato continuo sia a lavorare come libera professionista in uno studio con dei colleghi, sia a scuola.

R: E come è iniziato invece il percorso con Mus-e?

I: Allora, il percorso con Mus-e è iniziato grazie a un contatto personale, Felicita Rubino; lei aveva questo contatto diretto con qualcuno di Mus-e, non so se fosse proprio Rachele o Silvana... e quindi insomma un po' di anni fa ci disse che avevamo questa opportunità, con questo progetto che entra in scuole ad alto flusso migratorio e ci ha consigliato di accogliere questa proposta perché poteva diventare un elemento valoriale per la nostra scuola. Ed effettivamente ha avuto un'intuizione importante Felicita, perché questo secondo me ha fatto un po' da spartiacque... cioè, l'arrivo di Mus-e a scuola è stato un po' un momento di passaggio tra una scuola solo ed esclusivamente a presenza migrante, ad una scuola invece come quella che abbiamo adesso con una presenza di italiani molto più alta. Noi adesso nelle attuali prime e seconde abbiamo il 50% di italiani e il 50% di comunità migranti, quindi un ottimo risultato a nostro avviso.

Mus-e fa un lavoro eccezionale in questi ambiti secondo me, nelle scuole come le nostre è fondamentale, perché lavorando con un linguaggio altro – che è il linguaggio non verbale – permette a tutti di entrare in contatto con tutti... e lo fa attraverso il corpo, attraverso le immagini, attraverso la musica, quindi linguaggi che i bambini, soprattutto, amano... e quindi questo è diventato secondo me la nostra forza.

I genitori italiani che ci hanno scelto, ci hanno scelto molto per questo motivo, perché hanno apprezzato questo tipo di offerta formativa.

R: Quindi è abbastanza pubblicizzato il fatto che ci sia questo tipo di attività all'interno della scuola...

I: Sì sì...

R: Questo è un altro argomento di interesse... perché a mio parere una realtà come Mus-e dovrebbe essere conosciuta e appartenere a tutte le realtà scolastiche... ma mi rendo conto che non è così...

I: Così non è, ma soprattutto... tu non sei stata con noi a Valencia... la cosa che per noi è stata sconcertante è che, mentre da noi Mus-e si sostiene con finanziamenti propri ecc. ecc., quindi stenta – come spesso succede in Italia – a mantenere una continuità nella proposta formativa, nelle scuole, perché appunto noi sappiamo che Mus-e c'è, sappiamo anche che l'anno prossimo potrebbe non esserci... quindi poi questa è un po' una pecca dell'offerta formativa delle scuole...

in Spagna Mus-e è finanziato dal Ministero dell'Istruzione, quindi ha una valenza istituzionale che in Italia purtroppo non ha... e questo è un grave danno. Perché un progetto che lavora in maniera così efficace in scuole come la nostra... se tu prendi anche la Belforte del Chienti, che è in un territorio comunque difficile – il tiburtino – non ha una presenza migrante alta come la nostra, ma ha presenza di... ha un'utenza che ha altre problematiche... dovrebbe essere una programmazione che viene sostenuta dall'alto.

R: Concordo in pieno. È uno dei motivi per cui io ho scelto di fare questo lavoro. Uno dei fini del progetto Erasmus è quello di creare un documento metodologico che poi possa passare anche ai piani alti.

I: Noi nei due anni precedenti abbiamo partecipato come istituto – ma come hanno fatto moltissimi istituti – alla costruzione della Buona Scuola di Renzi (la Legge 107). Le scuole sono state chiamate a un certo punto dal Ministero a portare dei contributi sulla legge e quindi noi abbiamo studiato la bozza di Riforma e abbiamo inviato al Ministero il nostro piccolo contributo. La cosa che ci ha stupito, quando abbiamo preso in mano la bozza di Legge, è che la parola *intercultura* non compariva mai! Né *intercultura*, né *educazione multiculturale* – che è una cosa già troppo vecchia – né in nessuna parte della Riforma si approfondiva l'aspetto della convivenza di più comunità all'interno di una scuola, il problema dell'integrazione ecc. ecc. ... ed è stato quello che noi abbiamo evidenziato nel nostro manifesto che abbiamo inviato. Questo ci dice che in realtà, nonostante ci siano una sorta di linee guida, nemmeno adesso, con l'ultima Riforma di Legge, si era preso in considerazione il fatto che le scuole vivono questo tipo di realtà, chi più chi meno... Ma comunque è secondo me una strutturazione del futuro, le scuole saranno così! Il processo migratorio non si fermerà, può solo aumentare. Ma diciamo per fortuna per noi... almeno questo è quello che penso io. E quindi se questo tipo di processo continuerà e quindi ci permetterà di continuare a incontrarci con comunità differenti, la scuola deve essere preparata, ma soprattutto ne deve discutere... e probabilmente Mus-e, a mio avviso, che vive anche di una pratica profonda rispetto a questo tipo di tematiche, dovrebbe diventare una progettazione quasi obbligatoria.

L'educazione interculturale va vissuta... noi ce ne accorgiamo ad esempio quando facciamo la formazione con altre scuole, quindi entriamo in un momento di confronto con altri docenti ecc., che non vivono la nostra realtà, quindi hanno l'esperienza per l'appunto che magari hanno IL Rom, o IL bangladese, o IL cinese... quindi un alunno su 22, 24. Non riescono proprio a comprendere il senso di quello che facciamo noi quotidianamente, perché l'educazione interculturale diventa un elemento quotidiano nel momento in cui tu ti confronti con una classe che vive una presenza di 7-8-9 comunità etniche differenti. Diventa una pratica quasi automatica... che è un po' brutto dirla così... però è vero... cioè, tu non puoi prescindere da una serie di momenti nel gruppo classe, ma se non la vivi è difficile che tu la riesca a comprendere. Per cui spesso i colleghi ci dicono "Sì, ma io faccio il progetto...", tipo il vocabolario multiculturale...

R: Sì, che poi diventa una folclorizzazione...

I: Esattamente! Oppure “Io alla fine dell’anno organizzo la festa con i cibi di tutto il mondo”... assolutamente sì, va tutto bene, va tutto benissimo, però è un po’ diverso dall’idea di intercultura quotidiana...

R: Capisco perfettamente (le racconto la mia esperienza alla Caritas).

I: In Mus-e c’è un’applicazione dell’interculturalità quasi naturale... completamente naturale... si fa e non si dice che si sta facendo intercultura...

R: Infatti secondo me arriveremo a farla veramente quando non lo diremo più...

I: Quando qualche anno fa, soprattutto, eravamo un po’ attenzionati dai media, quindi ci chiamavano i telegiornali, ci facevano sempre questa domanda “Quali sono i vostri progetti di educazione interculturale?”... e noi a un certo punto gli abbiamo detto “Scusate, ma noi facciamo una scuola come tutte le altre. Noi non abbiamo il filone del progetto di educazione interculturale piuttosto che quello di scienze ecc... Tutto fa intercultura!”. Forse per questo ci chiamano di meno ultimamente (ride). Abbiamo poco da raccontare, perché quando lo fai poi fai più fatica a raccontarlo, perché fa parte di te.

R: Hai fatto corsi di formazione all’interno del progetto Mus-e?

I: Siamo stati a una giornata sempre in ambito universitario... Sennò no, con Mus-e solo quella con voi...

Veramente abbiamo varie volte – nelle riunioni che si fanno sia iniziali che finali con gli artisti e con i referenti – abbiamo più volte fatto presente come corpo docenti di avere voglia di fare delle formazioni più specifiche. Avevamo chiesto a Mus-e – ma forse i tempi sono sempre molto stretti e le economie molto poche – di fare delle formazioni specifiche con noi docenti, in modo tale da prepararci ancora meglio alla partecipazione ai laboratori. Però questo non si è mai fatto.

Poi in realtà noi come scuola partecipiamo a formazioni e approfondimenti di vario tipo. Noi abbiamo per esempio un rapporto privilegiato con il **forum-interculturalità della Caritas** (<http://www.caritasroma.it/pace-e-mondialita/interculturalita/>), che anche questo si conosce poco, che invece è tutta quella parte della Caritas che si occupa nello specifico di mediazione linguistica e culturale, di progettazione interculturale. Quindi per tanti anni, prima che arrivasse Mus-e, avevamo questo canale privilegiato, per esempio abbiamo fatto delle formazioni con Pasquale D’Andretta, con altri pedagogisti, persone che lavoravano da tempo in questi ambiti e lo abbiamo fatto soprattutto con loro.

R: Passando alla didattica, tu fai riferimento a principi teorico-pedagogici in particolare nella tua didattica?

I: No.

R: Che metodologie didattiche utilizzi? (Lezioni frontali, lavori di gruppo...)

I: Allora, noi siamo una classe abbastanza fortunata, perché un paio di anni fa abbiamo ottenuto – vincendo un bando di progetto – una serie di strumentazioni... siamo una classe 2.0. Qualche anno fa il Ministero bandì questi concorsi che si chiamavano “classi 2.0”, noi abbiamo partecipato e la mia classe ha vinto; quindi da tre anni a questa parte siamo una classe sperimentale in questo senso, utilizziamo una serie di strumentazioni tecnologiche (tablet, *L.I.M.*, registratori, casse audio

ecc. ecc.) per implementare l'attività didattica... e questo è stato un elemento di valore molto importante all'interno del gruppo classe. Poi questo gruppo classe nasce proprio così... quindi non so se poi su un altro gruppo classe sarà lo stesso o se si verificheranno elementi differenti. Dopo di che, io uso un po' tutto; ci sono momenti in cui secondo me è necessario lavorare in maniera frontale, quindi fare delle attività di insegnamento frontale; privilegiamo tantissimo il lavoro di gruppo, soprattutto gruppi misti, per cui la classe già è impostata così, il *setting* della classe è già strutturato in questo modo, i bambini sono seduti a gruppi di 4/5; ogni gruppo ha, diciamo, degli alunni "in eccellenza" – quindi alunni abbastanza forti in tutte le discipline – e degli alunni invece con delle fragilità. Nelle attività si utilizza il *cooperative learning*, per cui gli alunni più forti in alcune discipline sostengono quelli più fragili. Lavoriamo molto anche a "classi aperte", quindi lavoriamo sia con classi dello stesso livello (con riferimento all'altra terza) o con classi più basse o più alte. Lavoriamo molto anche per "progettazione", quindi facciamo la... costruiamo unità didattiche che sono specifiche per un certo tipo di obiettivi e per fare questo prendiamo spunto spesso da proposte che arrivano da fuori; faccio un esempio, l'anno scorso a un certo punto ci è arrivata questa proposta dell'**Associazione Libero Grassi** che si occupa di lavorare con le scuole su tematiche che sono quelle della corruzione, la percezione del bene comune... abbiamo preso spunto da questo e abbiamo costruito un'unità didattica per cui sono venuti in classe degli esperti, sia di questo tipo di tematiche, sia una disegnatrice grafica, con cui poi per mesi abbiamo lavorato, insieme... e abbiamo costruito... abbiamo messo insieme italiano, educazione civica, storia, geografia... e alla fine abbiamo costruito questo storyboard con cui poi abbiamo vinto il premio e siamo stati ospitati a Palermo a maggio. Quindi così, ci facciamo solleticare da proposte che spesso arrivano dall'esterno, le valutiamo e costruiamo in funzione di queste specifiche unità didattiche e infatti spesso e volentieri... qualcuno direbbe "non seguite il programma", no (ride)... che per fortuna non esiste più. Con le colleghe ci troviamo molto bene. I ragazzi rispondono, secondo me, anche molto bene, perché gli alunni di adesso, già rispetto a quelli di qualche anno fa, hanno bisogno di essere molto stimolati, di uscire un po' dalla struttura convenzionale della proposta didattica e in questo modo noi vediamo che il gruppo classe, rispetto ad un'azione progettuale, nel gruppo classe risponde meglio uno piuttosto che un altro, a una successiva azione progettuale risponderà meglio il gruppo che non ha risposto la volta precedente... e quindi in questo modo un po' tutti si attivano. Perché le tematiche sono varie, gli approcci sono differenti...

R: Riuscite a coinvolgere tutti i bambini?

I: Sì.

R: Ci sono problemi dovuti alle barriere linguistiche? Si creano situazioni in cui è più difficile coinvolgere un bambino a causa del...

I: Allora, diciamo che avendo per lo più seconde generazioni il problema della lingua è bello che superato, perché i nostri alunni all'80%, quasi 90%, parlano italiano normalmente... sicuramente ci sono gli alunni più stimolati, che lo parlano in maniera più fluente, con un vocabolario molto ricco e ben strutturato, ci sono quelli che sono in una situazione di maggiore deprivazione, perché in casa in genitori parlano maggiormente la lingua di origine e quindi hanno un vocabolario meno

ricco... però la questione dell'italiano non è il nostro problema, la lingua non è il nostro problema... anzi, quando abbiamo in classe degli alunni di nuova immigrazione – per esempio quest'anno noi abbiamo accolto in classe un bambino cinese – non abbiamo mai riscontrato un problema rispetto alla questione lingua; il gruppo classe è una comunità molto forte, che sa come accogliere chi arriva, forse più di noi adulti, in maniera quasi automatica; loro sostengono l'alunno neo-immesso sia facendo da mediatori linguistici – e questo è il valore di avere in classe più comunità etniche di appartenenza – sia come mediatori culturali. Noi ora abbiamo questo bambino appena arrivato dalla Cina, tu pensa addirittura... noi abbiamo un'alunna cinese con un forte ritardo cognitivo, che ha voluto fortemente che questo bimbo fosse messo accanto a lei nel gruppo di banchi dove lei sta, perché si è sentita responsabile di sostenerlo. E quindi questo ha un doppio valore, quello di rendere l'alunna che è più fragile... aumentare la sua autostima, ma allo stesso tempo di sostenere lui.

R: Lo strumento è il gruppo...

I: Lo strumento è il gruppo anche nella scelta della didattica. Quando tu scegli cosa portare alla classe, è la classe che ti porta.

R: Hai assistito a episodi di discriminazione, esclusione... da quello che mi dici, poco...

I: Nella nostra scuola no. Almeno tra i minori questo non si verifica. Forse si è verificato nel caso in cui però l'alunno arrivava da un'altra esperienza scolastica. Ti faccio un esempio molto concreto, noi 2 anni fa abbiamo accolto questa alunna moldava che aveva frequentato l'asilo, la scuola materna, e il primo anno di scuola primaria un altro istituto privato, un istituto cattolico; è stata la prima volta in cui noi ci siamo dovute confrontare con un atteggiamento discriminatorio, questa bambina ancora adesso ha degli atti un po' particolari, non è riuscita ad accettare la diversità di alcuni compagni. Però quello che notiamo noi è che questo si verifica soprattutto con alunni che non hanno fatto il percorso integrale, quindi partendo dalla scuola dell'infanzia e arrivando poi alla scuola primaria, perché certo, la diversità un po' ti mette in crisi, soprattutto se tu non hai una tua identità troppo forte, la diversità ti distrugge, perché non riesci a confrontarti con la diversità, se non hai una tua identità ben strutturata. E questa ragazzina per la prima volta ci ha messo di fronte a questo tipo di atteggiamento, cioè "non dò la mano al compagno che ha la pelle scura, non mi voglio sedere accanto al compagno che ha questo tipo di caratteristiche fisiche"...

R: Come la avete affrontata questa situazione?

I: La abbiamo affrontata cercando da un lato di costruire un rapporto privilegiato con lei, perché non conosceva nemmeno noi, perciò c'era una diffidenza totale nei confronti sia delle figure adulte di riferimento, che dei compagni. Abbiamo cercato di farle capire che noi eravamo delle figure di cui lei si poteva fidare. (Poi noi collaboriamo con l'associazione Dalia, che si occupa di educazione di genere). C'è una storia che usiamo spesso che è la storia dei cerchi e dei quadrati, ci sono questi paesi, uno formato da cerchi, uno da quadrati, poi c'è il paese dei triangoli... quindi abbiamo lavorato attraverso letture di storie che potessero far passare il messaggio. Abbiamo usato molto le narrazioni e poi siamo passati alla manipolazione; la parte pratica, manipolativa, è

fondamentale, quindi una volta utilizzata la parte teorica della narrazione, si è passati poi a costruire... abbiamo cercato... che poi non è detto che... perché la scuola è il 20/30% dell'esperienza dei bambini, tutto il resto sta fuori, quindi non è detto poi che fuori... C'è una complessità di questa famiglia ad accettare la diversità che c'è nella nostra scuola. Adesso questa bambina si è molto ammorbidita nei confronti della diversità, riesce a sostenere l'altro...

R: Ma con la famiglia voi avete interagito?

I: Sì, tantissimo... con più e più incontri, colloqui, li abbiamo spronati a frequentare delle attività extrascolastiche... Noi abbiamo l'*Associazione Pisacane 0-11*, che è l'associazione dei genitori, che fa delle attività pomeridiane molto interessanti; le mamme organizzano molte cose e questo aiuta molto le altre mamme, perché è interessante entrare attraverso il mondo femminile, che è quello che si apre per primo alla differenza. Attraverso questi piccoli momenti loro possono conoscersi e quindi poi riconoscersi. Quindi se i genitori si riconoscono, anche i figli poi si riconoscono.

(Angela mi parla della sua scelta di insegnare alle scuole primarie): penso sia un periodo della vita dei bambini pazzesco. In prima elementare loro arrivano che non conoscono il grafema, non conoscono l'associazione grafema-fonema, quindi tu fai tutto un lavoro su questo la prima parte dell'anno e poi a un certo punto, quando pensi che il più è fatto... mia madre diceva "ad aprile i bambini fioriscono", ed è vero... ti rendi conto che loro hanno acquisito dei processi di pensiero tali per cui quel segno ha un suono e quei segni insieme compongono dei suoni. E quindi è quasi miracolosa questa cosa... sono arrivati che questa cosa non aveva un senso per loro... è divertente quando li porti in giro e dicono "Lì c'è scritto questo? E lì c'è scritto quest'altro? Ma io lo posso leggere?" ed è eccezionale! Perché poi tu scopri insieme a loro tutto questo, tutte le volte lo riscopri... Penso che sia un'emozione che non so se poi riesci ad avere in altri contesti scolastici, perché quelli poi sono gli anni di grande scoperta.

R: Alla luce di tutto quello che abbiamo detto fin ora, le attività con Mus-e che valore aggiunto danno, nel vostro che comunque è un contesto molto innovativo?

I: Rispetto alle **competenze nostre di insegnanti**, è quella di avvicinare gli alunni alle varie arti in una maniera così giocosa, così semplice... e quindi permettere ai nostri alunni e alla nostra scuola, di vivere l'esperienza artistica quasi senza sapere di essere inseriti in un'esperienza artistica, probabilmente non lo potremmo e non lo sapremmo fare. **Gli artisti di Mus-e** – essendo competenti nell'arte – sono in grado in maniera naturale di fare entrare i bambini dentro quell'arte. Nella scuola italiana questo è un elemento di pecca, che non ha nessun tipo di strutturazione rispetto alla questione artistica. Noi l'anno scorso siamo stati a Parigi – sempre per un Erasmus – e le scuole di Parigi stipulano delle convenzioni fortissime e molto impegnative con i musei di Parigi, quindi gli alunni vivono durante l'anno un incontro con l'arte perenne... noi queste cose non ce le abbiamo proprio... poi sì, abbiamo delle esperienze estemporanee... però ecco, questa nella scuola italiana è una grande pecca, che l'arte non sia un elemento fondamentale della didattica. Secondo me questo invece Mus-e lo fa, questo lo porta ed è di grande valore. Un altro grande valore di Mus-e è quello di costruire il **gruppo**, di dare potenza al gruppo. Quei mesi in cui

i ragazzi lavorano con Mus-e sono fondamentali per permettergli ogni volta di rinnovare la forza del gruppo.

R: Questo perché? Favorisce l'interazione?

I: Diciamo soprattutto lavorando sul corpo rompi una serie di barriere e secondo me questi sono i due elementi fondamentali: la possibilità di vivere l'arte in quel modo e di rinnovare tutti gli anni la forza del gruppo classe.

R: E voi la avvertite come **formazione per voi insegnanti**?

I: Sì molto! Offre una serie di spunti molto validi e a volte li utilizzi anche un po' in automatico. Il fatto di partecipare con loro e quindi di viverli il laboratorio insieme a loro – io per esempio suono con i miei alunni, faccio la zattera con i miei alunni – ti permette poi di riutilizzare quello che hai vissuto con loro e di rigiocartelo in altre situazioni, perché lo puoi fare.

R: Per quanto riguarda invece la **progettazione dei percorsi laboratoriali di Mus-e**, voi insegnanti da quello che so non partecipate dall'inizio, cioè, gli artisti arrivano con un progetto già pronto e voi partecipate. Ci sono stati momenti in questi anni in cui ti sei sentita un po' esclusa da un progetto di un artista?

I: Guarda, è vero, sicuramente loro arrivano con una loro proposta di lavoro, che è molto studiata; loro sanno cosa ti stanno proponendo in funzione dell'età degli alunni con cui lavoreranno e del gruppo classe con cui lavoreranno, perché il fatto di darci dei feedback a fine anno per l'anno successivo permette a noi e a loro di conoscere i gruppi classe con cui interagiranno. Per cui io penso che il fatto che loro indirizzino un tipo di laboratorio sulle classi più alte o su quelle più basse sia una scelta tecnica corretta, che possono fare solo loro, perché loro conoscono i contenuti del laboratorio che andranno a proporre. È vero pure che durante l'anno – e questo succede – il laboratorio prende forma in funzione del gruppo con il quale si sta lavorando. Quindi è vero che si arriva con una proposta definita da Mus-e, però è vero anche che il laboratorio si modella sul gruppo con il quale si sta lavorando e quindi c'è una riprogettazione di quello che era stato proposto e questo è un altro elemento di valore; quindi non c'è un elemento ipertrofico, “questo ti ho portato e con questo andremo avanti”, no. C'è la capacità da parte degli artisti, ma anche da parte del gruppo e dei docenti che accolgono la proposta, di modellare la proposta stessa sul gruppo che la sta accogliendo.

R: Secondo te potrebbe essere utile iniziare un percorso insieme, insegnante e artista, prima dell'inizio dei laboratori? Ovvero, fare in modo di progettare un percorso in base anche alle esigenze della classe? Perché sicuramente l'insegnante è quello che conosce meglio la classe...

I: Allora ti dico, si potrebbe essere un elemento da aggiungere... però, tu hai detto “l'insegnante conosce meglio dell'artista il suo gruppo classe”... mmmh! Diciamo che l'insegnante a mio avviso a un certo punto... conosce il suo gruppo classe, ma la conoscenza del gruppo classe porta anche a delle stereotipizzazioni della conoscenza stessa no? Quindi tu hai l'idea del tuo gruppo classe. E molto interessante invece è quello che a volte accade, cioè che la nostra classe – la “mia” classe, il “mio” gruppo – nell'interfacciarsi con una persona “altra”, che in questo caso è l'artista, diventa un altro gruppo. Allora a volte io mi dico, perché non lasciarsi andare? Perché non accogliere la

proposta di una persona che non sa con chi si sta interfacciando? O quantomeno non ha una conoscenza così approfondita come ce la può avere l'insegnante che conosce quella classe da tempo. E vedere che tipo di risposta dà la classe a questa esperienza nuova, ma anche che tipo di feedback mi dà l'artista, di questi alunni che io credo di conoscere in un certo modo. Quindi a volte affidarsi all'osservazione di una persona che arriva da fuori e che quindi vede gli alunni, il gruppo, la classe e le dinamiche sotto un altro punto di vista, può apportare un elemento di valore aggiunto, quindi può darti una lettura diversa, la classe si trasforma.

R: Però, sentendo vari racconti, c'è chi dice che non tutti gli insegnanti partecipano e non tutti gli artisti coinvolgono... In questi casi potrebbe essere funzionale una condivisione preliminare del percorso?

I: In questo senso sì... Però, è vero pure che la motivazione e la partecipazione sono individuali... c'è la diversità... come nel gruppo classe, anche negli insegnanti, tutti gli insegnanti sono diversi. I laboratori si ripetono, eppure le interpretazioni degli insegnanti e dei gruppi classe li rendono sempre differenti, quindi il "prodotto finale" ogni volta è differente. Questo ci dice che le persone che lo hanno partecipato erano diverse e quindi hanno prodotto qualcosa di diverso da quello che era stato prodotto l'anno prima. Ma tu pensa che Mus-e interviene a scuola su classi parallele, quindi la mia classe (classe terza) l'anno scorso ha usufruito dello stesso laboratorio, con gli stessi artisti di un'altra classe terza, eppure quello che è venuto fuori alla fine è stato qualcosa di completamente differente, perché il gruppo era diverso e quindi l'artista si è rapportato in modo diverso... è l'insieme sistemico delle variabili che poi ci dà il risultato finale. La partecipazione un po' te la devi sentire, la volontà di partecipare, la motivazione a... Il feedback che abbiamo noi quando facciamo le riunioni conclusive, i monitoraggi conclusivi, è che nella nostra scuola le insegnanti partecipano tutte in maniera molto motivata, però perché noi scegliamo quella scuola, scegliamo quel territorio, scegliamo quell'utenza, scegliamo quella modalità di lavoro. Probabilmente in un'altra scuola il feedback sarà differente, ci sarà chi partecipa di più, chi partecipa di meno.

(Parlando di Malaguzzi, in relazione alla cooperazione tra insegnanti e artisti, Angela mi dice che è un sogno della Pisacane quello di inserire gli atelier).

Il problema dell'Italia è che **noi non sistematizziamo niente e quindi le esperienze si perdono**. È fondamentale che questa esperienza venga sistematizzata in modo che diventi quello che dicevamo all'inizio.

R: Quello è l'obiettivo principale. Senti, invece la partecipazione delle famiglie... Il progetto Mus-e è conosciuto dalle famiglie? Durante le lezioni aperte c'è una buona partecipazione?

I: Allora, diciamo che l'utenza italiana sceglie la Pisacane anche per la presenza di Mus-e e quindi questo già ti dà l'idea di quanto sia importante Mus-e, per la nostra scuola, per i nostri alunni e per chi ci sceglie. Le famiglie migranti lo apprezzano, perché hanno un'attenzione particolare al fatto che a un certo punto dell'anno si possa capire, si possa vedere il proprio figlio protagonista di qualcosa. Sicuramente l'idea che hanno le famiglie migranti di rappresentazione conclusiva di un progetto, di un percorso, forse si discosta un po' da quella che è la lezione aperta di Mus-e, però

piano piano, nel tempo, siamo riusciti a far sì che anche le famiglie migranti potessero apprezzare quel tipo di momento di condivisione. All'inizio c'era meno partecipazione dei migranti alle lezioni aperte di Mus-e. Piano piano – e rispetto a questo fa la differenza quanto l'insegnante creda in questo progetto – la partecipazione delle famiglie è aumentata. Quindi adesso la partecipazione è veramente alta e c'è l'idea che quello che i bambini hanno fatto nel tempo all'interno del laboratorio sia stato importante. Tu pensa che spesso alunni che non parlano l'italiano, o che hanno un livello di conoscenza dell'italiano molto basso, al termine delle attività di Mus-e, manifestano una **competenza in lingua italiana molto più alta**. Tu dici, com'è possibile questo? Non abbiamo studiato lingua italiana. No, però abbiamo parlato, ci siamo rilassati, ci siamo scoperti e quindi c'è da parte di questi bambini più voglia di raccontarsi e di raccontare. Quindi, in maniera indiretta, questo tipo di attività per esempio incide sulla questione della lingua e questo i genitori lo comprendono.

R: Può essere legato anche alla questione dell'utilizzo del linguaggio non verbale o del contesto informale in cui ci si viene a trovare, no? Che fa abbassare un po' le difese... le resistenze...

I: Sì, si scioglie la resistenza, quindi sono pronti ad accogliere l'altro, la sua lingua, i suoi modelli...

R: E invece i genitori partecipano mai durante l'anno? Durante il laboratorio?

I: No, però questo non ci è stato mai proposto, che invece è una cosa che abbiamo notato si fa ad esempio a **Valencia**. Lì nei percorsi laboratoriali sono previste delle giornate, dei pomeriggi, delle ore in cui le mamme partecipano al laboratorio stesso, quindi vivono l'esperienza del laboratorio con i propri figli e con gli artisti. Questo a noi non è stato mai proposto.

R: Guarda, è tra le proposte che ho fatto quest'anno a Daria e Rachele...

I: Sarebbe interessante se si riuscisse a introdurre questo tipo di elemento in più. Lo facciamo in altre occasioni, cioè, facciamo delle giornate di apertura della scuola al territorio e in quelle occasioni i genitori possono partecipare a delle attività che solitamente sono attività manipolative. Ma quello che ho visto succedere a Valencia mi è sembrato veramente importante, emotivamente importante.

R: Ti faccio l'ultima domanda. Quali sono secondo te **i punti di debolezza di Mus-e**? Tu cosa cambieresti?

I: Forse aumenterei i momenti di incontro tra gli artisti e il corpo docente, nel senso che a mio avviso l'incontro iniziale e l'incontro finale non sono sufficienti. Tra l'altro l'incontro iniziale si fa sempre in regime di emergenza, perché è arrivato il momento di avviare i laboratori e quindi bisogna per forza vedersi e bisogna per forza chiudere l'incontro con in mano gli orari strutturati in cui gli operatori entreranno nelle classi, che diventa poi un po' anche il tema unico e principale, perché la questione degli incastri orari è aberrante (ride). Quindi è un peccato, perché quell'incontro che potrebbe essere di condivisione, di conoscenza, di strutturazione cooperativa del lavoro, diventa invece un incontro angosciante (a causa degli incastri degli orari). Quindi io direi di vederci di più e con tempi più distesi, anche molto prima che inizino i laboratori, poi a ridosso, poi durante... una sorta di monitoraggio in itinere, quindi cosa sta succedendo, come ha risposto la

classe, come ha risposto l'insegnante. E un'altra cosa secondo me che manca, che secondo me è importante – abbiamo visto che nel confronto con Valencia, con i paesi europei noi perdiamo tantissimo – è il fatto che **noi non documentiamo**. Abbiamo questa pecca, non siamo competenti nella documentazione di ciò che facciamo, oltre che nella sistematizzazione, perché sono elementi che vanno di pari passo, documentazione e sistematizzazione di ciò che si fa. Ci vogliono le competenze per documentare, saper utilizzare una videocamera, mettere in piedi dei video ecc. ecc., forse ci vorrebbe una figura dentro Mus-e che si occupi proprio della documentazione di questo lavoro, che al termine dell'anno dica ok, questo è quello che è successo in questa scuola quest'anno e noi ve lo possiamo mostrare.

Intervista 8, R. R. - 18 maggio 2017

R: Mi racconti il tuo percorso formativo e professionale e come sei arrivata a Mus-e?

I: Allora, io ho cominciato a sviluppare le mie passioni, arte, bambini e natura, sin da quando andavo a liceo chiaramente, ho fatto il liceo artistico. Nel frattempo lavoravo come decoratrice e poi ho lavorato in un laboratorio che avevo aperto a Genzano sempre con la ceramica e nel cinema come aiuto scenografa, nel frattempo lavoravo al WWF l'estate nei campi d'avventura per i ragazzi... ho cercato costantemente di rimanere in contatto con queste realtà... e piano piano ho fatto delle scelte chiaramente. Venendo dai campi avventura mi sentivo che c'era qualcosa che perdevo della continuità nella relazione con i bambini e quindi ho cominciato a insegnare in una scuola dell'infanzia. In questa scuola ho avuto un incontro di quelli... lo zio di un bambino della mia classe faceva le riprese a Bruno Munari, che stava lavorando al museo Pecci di Prato e aveva aperto una sezione didattica di "Giocare con l'arte". Chiaramente è stato immediato, io sono andata lì e ho fatto tutto il percorso, con Bruno Munari e i suoi collaboratori (per approfondire l'incontro di Rosi con Munari si rimanda all'intervista dedicata proprio a questo argomento). È stato un momento rivelatore. Cosa mi ha rivelato? Che quello che era la mia intuizione, cioè che l'arte poteva essere uno strumento di studio, di conoscenza, per sviluppare una libera espressione, il pensiero divergente ecc. ecc., era assolutamente già praticata da lui dagli anni '70. E quindi chiaramente grande passione. In più ho potuto applicare immediatamente quello che io studiavo. Il principio della didattica dell'arte è seguire due canali: un canale sperimentale per capire come funziona e un canale didattico per capire come passare l'informazione. Sperimentare significa, se stiamo lavorando su una determinata tecnica, sperimentare tutti gli strumenti che ci permettono di fare quella tecnica, sperimentare tutti i supporti su cui noi possiamo utilizzare quella tecnica. Quando abbiamo fatto questa prova e quindi abbiamo acquisito delle nuove conoscenze, troviamo il modo di comunicarle attraverso il fare... lo fai e vedi che succede... essendo così diretto è di facile accesso per tutti. E la mancanza di giudizio... non entri mai nel merito di cosa stanno facendo, ma come, io intervengo solo nei termini della tecnica. E poi una cosa interessante è il fatto che le tue conoscenze sono utili nel percorso che stai facendo. Tu se hai un obiettivo a quell'obiettivo ci puoi arrivare come ti pare! Una linea dritta, un giro intorno, a zig zag, da sopra, da sotto... da dove ti pare a te! Quindi questo lascia l'individuo libero di andare ad esplorare qual è la sua modalità. E a me permette di imparare altre modalità... e di vedere altri punti di vista... e di mettere in discussione i miei... che non è poco.

Mi ha permesso di vedere dei risultati... e i risultati sono quando vedi che si lavora all'interno di un gruppo e le relazioni del gruppo cambiano e le relazioni sia verbali che non verbali sono più profonde, più in equilibrio e più allargate, allora funzionano. Se vedi che, in casi speciali, i bambini con bisogni speciali, iniziano a parlare lì dove non parlavano, cominciano a esprimersi senza avere la paura di sbagliare... e comincia a crescere l'autostima, la fiducia in se stessi, o la scoperta delle proprie capacità, vuol dire che funziona. Vedere che sono successi nella mia carriera tanti miracoli e anche se non tutti i semi hanno attaccato, parecchi hanno attaccato e me lo sono riportato negli anni. Ti dico solo che quest'anno mi ha chiamata un'insegnante dicendo "Sai

quant'è che ti cerco? Io ti ho conosciuta perché mi hai fatto una formazione dieci anni fa e in questi dieci anni posso dire che è stata la formazione migliore che io ho ricevuto”, insegnante di scuola elementare, e ha voluto ricominciare a lavorare con me. Da parte dei bambini lo vedi anche in termini di affettività, oppure nel caso di bambini – e questo è il caso di una ragazza che ha 26 anni – che io ho conosciuto casualmente, perché facevo la formazione a questi insegnanti e questa insegnante si portava dietro la figlia, perché non sapeva dove lasciarla, e io la ho integrata con il gruppo degli insegnanti, facendola lavorare con noi. A questa ragazza recentemente ho fatto la formazione e sta lavorando con me. Sono delle cose che partono dalla formazione, il rispetto e la comunicazione.

Poi io ho continuato a fare la mia formazione di teatro, di musica, di canto, ho lavorato con ..., un professore dell'Università di Parigi, che faceva questa formazione di psicomotricità funzionale, che mi ha dato un sacco di dritte, per individuare che tipo di gruppo c'è, per individuare se ci sono dei leader, se ci sono degli isolati, se ci sono dei modi per cui tu puoi cambiare questa condizione, attraverso dei giochi che si sviluppano sulla **zattera**⁵⁴, che è lo strumento di preparazione teatrale della relazione nello spazio e della relazione dei corpi nello spazio (Rosi mi racconta cosa fa nei suoi laboratori: arte, contatto con la natura, narrazione, yoga, ginnastica interna cinese – *qi gong* – per riequilibrare l'energia).

R: Da questo percorso a Mus-e?

I: Dunque, io sono arrivata a Mus-e perché la coordinatrice artistica del momento – ti sto parlando di circa 12 anni fa – mi aveva conosciuta in un lavoro di canto e Mus-e era vivo da un anno a Roma. All'epoca per entrare si faceva una prova aperta – cioè tu proponevi un laboratorio – agli artisti e loro valutavano se tu eri in grado, se la proposta era funzionale ecc. Io ho fatto questa prova e sono entrata. Una cosa che mi piace di Mus-e è che sono libera... cioè, io decido che quest'anno voglio lavorare su una cosa, sono libera... Io in classe sto con i bambini, utilizzo le tecniche che conosco, ne aggiungo delle nuove quando ne imparo.

R: Come ti approcci inizialmente con i bambini? Quando loro ancora non sanno niente di quello che faranno... qual è il modo per entrare in contatto?

⁵⁴ La **zattera** è un esercizio collettivo. I bambini camminano in un dato spazio cercando di riempirlo tutto, di occuparlo omogeneamente, di non creare mai un disequilibrio affollandosi tutti da una parte, sennò la zattera si rovescia.

I bambini devono cambiare direzione e ritmo, non scontrarsi mai, anzi devono mantenere sempre il maggiore spazio individuale possibile.

Ci sono anche delle variazioni:

- sentirsi parte di un branco di pesci che si muove, senza apparente guida, in modo compatto e uniforme, cambiando spesso direzione e velocità;
- ascoltare il ritmo del proprio passo, accordarsi a quello del gruppo, proporre un ritmo diverso;
- marcare un accento;
- cercare il rapporto con gli altri, salutarsi, ignorarsi, odiarsi;
- ridurre lo spazio e camminare sempre più vicini senza mai toccarsi fino al contatto.

Questo tipo di gioco incrementerà la consapevolezza del proprio corpo e dello spazio intorno a sé.

I: Allora, prima è l'approccio con le insegnanti, perché il mio modo di avvicinarmi se l'insegnante non mi conosce, potrebbe non capirlo e questo io so che è un rischio. Quindi la prima cosa che mi interessa è lavorare organicamente, cioè io presento il mio progetto e la mia idea, arrivo alla riunione con le insegnanti portando un paio di valigie di libri, con tutte le possibili variazioni e intersezioni che si potrebbero fare su quel tema. Di modo che... io parto con un'idea precisa e ce l'ho già scritta, però questo non vieta il fatto che io la possa cambiare, quindi quando parlo con loro gli dico che io vorrei fare un lavoro su un certo tema e gli chiedo "voi su che cosa vorreste lavorare? Tenendo presente che questo tema lavora in questo modo; le possibili strade sono... voi su cosa state lavorando? Cosa vorreste approfondire? Questo tipo di lavoro può esservi utile? Vi può facilitare?". Il centro sono i bambini, per me è importante che gli insegnanti possano co-progettare con me, di modo che io ho degli alleati, delle persone che hanno più o meno capito... perché fa parte del mio lavoro spiazzare, perché se io non spazzo arriviamo solo al conosciuto e se arriviamo solo al conosciuto, il pensiero divergente non lo sviluppiamo; quindi gli chiedo la gentilezza di lasciarsi spiazzare almeno per i primi incontri, in modo che capiscano qual è il procedimento che io utilizzo...

R: Ma ci riesci sempre ad avere questo incontro con gli insegnanti?

I: Io non lavoro sennò. Se l'insegnante capisce il valore del lavoro che stai facendo avoglia se lavora per farti trovare gli incastrati (riferito al discorso degli incastrati di orari). Mi è capitato che ci fossero persone che dopo la spiegazione del mio laboratorio mi guardassero con diffidenza. E io capisco che quelle persone mi possono insegnare qualcosa. Ti guardano con diffidenza perché? Perché questo modo è un modo che un po' ti scopre e non tutti hanno voglia di stare in questo gioco qui. Quindi quando io capisco che una persona mi dice – anche se non me lo dice verbalmente – "io posso arrivare fino a qui, dopo non mi chiedere altro", tutto quello che viene oltre per me è una conquista. Quest'anno per esempio c'era un'insegnante che mi guardava con diffidenza... Io lo dico subito che i primi incontri sono molto più incentrati sul corpo e sulla narrazione, perché è all'inizio che io devo capire con chi sto lavorando... quando io ho capito con chi sto lavorando ho un metro di misura per capire quanto posso spingere, perché a volte non puoi spingere tanto, altre volte puoi spingere tantissimo... però questo io non lo posso sapere se non sto lì con i bambini; questa insegnante è venuta con i calzini anti scivolo e ha fatto gli esercizi. Certo, non era proprio a suo agio, però li ha fatti! E un bambino che vede la sua insegnante – che viene reputata rigida ecc. – mettersi in gioco così... già ho fatto metà del mio lavoro. Perché vuol dire che il bambino ha compreso che il lavoro che stiamo facendo ha un certo valore. Perché se l'insegnante si fa gli affari suoi durante il laboratorio e non partecipa, il bambino che capisce? Che è qualcosa che si può fare così... non dico ricreazione ma...

R: Ti è capitato questo?

I: Certo... certo...

R: E come ti sei comportata in quei momenti?

I: Mi sono fermata... È successo tempo fa che stavo facendo tutto un lavoro sul corpo che non è fare ginnastica... è importante pure per l'insegnante capire come si sviluppano delle dinamiche e

come si cambiano delle dinamiche... Quindi io preparo tutti, ci mettiamo lì a fare riscaldamento, vedo che lei prende un banco, si mette in fondo alla classe e si porta i compiti da correggere... Ho fermato i bambini e mi sono fermata. Le ho chiesto cosa stesse succedendo, lei mi ha detto che stava correggendo i compiti e io le ho chiesto se non potesse farlo in un altro momento. Questa insegnante è stata carinissima perché improvvisamente ha capito. Si è scusata, mi ha detto che non aveva capito. Io la ho invitata a vedere cosa stesse per succedere e quindi lei ha partecipato.

Un'altra volta, stavo con i bambini – tra l'altro noi per legge non possiamo essere lasciati da soli con i bambini – l'insegnante esce dalla classe dicendo che doveva andare al bagno, però poi non rientrava... quindi io fermo il lavoro, chiamo la bidella che viene in classe, esco e comincio a cercare l'insegnante... Poi ci sono anche insegnanti a cui non interessa, si mettono da una parte, usano il telefono... Però è raro che succeda.

R: Che ruolo ha a tuo parere l'arte nel mondo odierno... un mondo multiculturale...

I: Secondo me è fondamentale per dare gli strumenti di espressione. Se noi pensiamo che è un linguaggio non verbale e che quindi è accessibile a tutti nella stessa dimensione, pur avendo l'accezione che una qualsiasi forma, colore, relazione tra le forme, i segni hanno degli impatti diversi no nelle persone giustamente... Però è proprio quello che ci permette di esprimere quello che siamo, ma anche di vedere attraverso delle immagini, dei segni, qualcosa che non conosciamo. Se noi non pensiamo all'arte come riproduzione – che non ci interessa, ci sono le macchine fotografiche che fanno perfettamente la riproduzione di una cosa – ma la pensiamo come espressione, come gesto, come movimento, come approccio dell'anima, allora che succede? Quando ad esempio i bambini disegnano e disegnano dopo aver fatto un percorso... arrivi dopo aver lavorato sul corpo, aver lavorato sulla narrazione, quindi anche sul linguaggio, che non è detto però sia un linguaggio verbale, perché abbiamo visto anche con i libri senza parole che noi leggiamo dei libri in cui ci sono solo immagini, ma che possono essere facilmente comprese dalla maggior parte dei bambini di culture diverse – dico dalla maggior parte perché dipende ovviamente da dove vengono, nelle culture arabe non ci sono molte immagini, però un'immagine la possono riconoscere... il bosco, la barca... sono cose che loro non vedono nei libri, nelle stampe, ma lo vedono nella realtà, nella vita... certo, se vengono dal deserto no (ride). Però è comunque qualcosa che parla direttamente, cioè che va a toccare delle corde... E quando scoprono le loro abilità, i loro doni, i loro talenti, va oltre... Cioè hai visto quei bambini che fanno "Quant'è bello questo disegno che hai fatto!", con emozione! Qualcosa di quello che ha fatto l'altro che li colpisce. O il bambino cinese che faceva con il pennello degli ideogrammi e tutti lì nella classe "Thhhhh, ma come hai fatto?? Me lo insegni??"... è una comunicazione che passa attraverso queste competenze che sono diverse, ma che comunicano tra loro. Io credo che la scuola dovrebbe essere fuori dalle mura della scuola. Dovrebbe essere esperienza, dovrebbe essere conoscenza diretta, dovrebbe essere qualcosa che attraverso il fare, il sentire, poi crea delle regole, che però si devono rompere... la possibilità di creare regole personali.

R: Quindi praticamente sarebbe trasversale a tutto il processo di apprendimento...

I: Assolutamente... E credo tutte le arti... Se pensi che attraverso il corpo e l'arte puoi insegnare la matematica... Quindi come dici tu, trasversale... E poi deve essere qualcosa che... cioè, parli di natura? Vai nella natura! Vuoi conoscere com'è fatta una cosa? Vai sul posto! Vuoi capire che cos'è il quartiere? Vai nel quartiere! Vai a conoscere, vai a provare. Che poi i bambini ti riportano in maniera autentica quello che è il loro sentire. Lo hai visto no, quando hanno parlato del quartiere... Così trovano le cose che conoscono... così la città... hai visto? Della città non conoscevano praticamente niente... il Colosseo... ma nemmeno tutti...

R: Magari per sentito dire poi, perché molti mi dicevano “Perché lo ho visto alla televisione”. “Cosa conosci del quartiere?” “Il negozio di papà”... Capisci tanto anche di loro...

I: E quella bambina che ha detto “Non c'è niente in questo quartiere che assomiglia al Bangladesh... e ha disegnato il banchetto della signora della via in Bangladesh che vendeva un po' di tutto. Quando li porto all'orto botanico “Io non immaginavo che potesse esistere un posto così”. Ma portateceli! Una giornata all'orto botanico, a ridisegnare le piante dal vero, a raccogliere i semi che sono per terra, a ricomporli, a crearci opere d'arte... Io credo che la scuola debba essere un'esperienza. E da quell'esperienza si deduce poi il passaggio più teorico, diciamo.

R: Invece in tutto questo le famiglie che ruolo hanno?

I: Io penso che i genitori abbiano perso un po' il focus dell'esperienza scolastica, perché hanno delle aspettative, ma nello stesso tempo non aspettano che i processi si attuino. Il focus è la grande opportunità che è la scuola, cioè che questi bambini – più o meno della stessa età – hanno delle esperienze che li aiutano a crescere. Con i loro conflitti, con le loro frustrazioni, con quello che significa avere delle relazioni umane. Invece o il figlio deve essere iper protetto e quindi non sono persone autonome... ma anche in cose essenziali... esempio, mi trovo alle medie, i bambini non si sanno allacciare le scarpe... Questa è una cosa gravissima secondo me! Quindi c'è l'iper protezione da una parte e dall'altra c'è l'innalzamento di questo figlio ideale che però non deve rompere, non deve interrompere, non deve fare troppe domande, deve essere bravo a scuola, deve fare tutta una serie di cose... e nello stesso tempo, non sanno esattamente dove sta questo bambino o questa bambina; perché non hanno tempi di ascolto... Hanno perso il focus educativo, che è quello dell'esperienza. Io credo però che si può fare qualcosa, nel senso che anche l'adulto va educato. Io quando faccio le lezioni aperte coinvolgo sempre gli adulti e se è possibile faccio i laboratori misti. La cosa che mi preoccupa un po' è che è passata l'idea che la formazione è quella accademica, seduto con le slides, che forma il cervello... Anche in persone abbastanza illuminate... Quando io presento i miei lavori e ne comprendono il valore... però mi accorgo che comunque loro si aspettano questa cosa qui e che quindi la lezione frontale ha un certo valore, se invece facciamo delle esperienze che ti portano delle conoscenze e delle informazioni allora lì è il gioco... Ma come? Diciamo che il gioco è il canale preferenziale per imparare nella vita e poi quando tu lo attivi con il gioco diventa una cosa che sminuisce? Eh no, è una cosa che arricchisce! Perché se noi non nutriamo e non liberiamo il bambino che è in noi, non andiamo da nessuna parte... questi corpi non sanno che devono fare. Non si abbracciano più, non si toccano più, non c'è più quel contatto che è fondamentale. L'ancoraggio con la persona a cui vuoi bene. Tu sai che

io insegno anche yoga nei miei percorsi... allora, yoga significa unificare e cioè mettere in armonia corpo, mente e spirito... e noi quello siamo. Se prediligi una cosa o un'altra non stiamo in quell'equilibrio, quindi siamo a rischio. Vivere nella natura ti permette di rientrare in quel giardino meraviglioso che hai dentro e di entrare in comunicazione con qualcosa di più grande di te, giocando, vivendolo, facendo esperienze, toccandolo, annusandolo, piantando un seme, scoprendo i tempi di un seme, scoprire i tempi delle stagioni... "Perché io oggi voglio un frutto e quel frutto non c'è? Perché io metto un seme e domani non esce la piantina? Perché devo aspettare?". I tempi di apprendimento la natura ce li insegna. Le stagioni la natura ce le insegna. Non c'è questa attenzione, diventa una cosa schematica: "Facciamo il ciclo dell'acqua" e disegnano il ciclo dell'acqua... ma fai un'esperienza con l'acqua! "Eh no perché poi si bagnano!". Poi ci sono degli insegnanti veramente in gamba e ne ho conosciuti e ne conosco ancora. Però è molto fatto sull'iniziativa... Vabbè, non è detto che non la apra io una scuola (Ride)

R: E noi ci mandiamo i nostri figli.

Intervista 9, J. P. E. - 23 maggio 2017

R: Mi racconti il tuo percorso formativo, professionale e come sei arrivato a Mus-e?

I: Ho studiato Belle Arti e nel percorso di disegno il più classico possibile... anche se io volevo studiare cinema. Alla fine sono rimasto nel mondo del disegno e dopo ho trovato l'animazione quasi per caso... Non avevo soldi per pagare la scuola di cinema e allora ho cercato di comprare le attrezzature e attraverso queste attrezzature informatiche ho scoperto la possibilità di fare animazione. Io mai ho voluto fare il maestro... Poi alcuni amici mi hanno proposto di fare laboratori di animazioni Stop Motion, che adesso è più popolare, ma 17 anni fa era ancora un mistero. In questi laboratori spiegavo malissimo, ero molto tecnico. Inizialmente erano laboratori per ragazzi sopra i 16 anni. Nel frattempo facevo cortometraggi, perché volevo fare cinema. Sono stato anche membro dell'Accademia Europea del Cinema, ho vinto dei premi... Dopo in Galizia ho conosciuto Ilaria (Ilaria Migliaccio, anche lei artista Mus-e) – io avevo sempre pensato di non poter fare questi laboratori per i bambini, perché sono troppo tecnici – e ci hanno proposto di fare un laboratorio di 4 giorni per bambini tra gli 8 e i 12 anni e è successo che è andato molto bene. Ci siamo divisi i compiti, Ilaria iniziava con gli esercizi teatrali, io intanto preparavo l'attrezzatura... ed è andata bene! Poi siamo arrivati qui in Italia e Ilaria aveva già lavorato per 4 anni con Mus-e a Napoli e quindi Ilaria ha proposto il laboratorio a Roma. Ho detto subito che dovevamo necessariamente lavorare in coppia, sia per le mie difficoltà con l'italiano, sia per la tipologia del lavoro. È importante riuscire a non far perdere l'attenzione ai bambini. Negli anni poi ho capito che alcune cose troppo tecniche non era necessario spiegarle. Partiamo dalla storia del cinema, per far capire loro da dove arriva l'animazione e poi riprendere il movimento dal movimento reale. Ho sempre cercato di trasmettere la mia scoperta dell'animazione, una scoperta casuale e ludica... questo senso del gioco, il fatto di fare una cosa molto divertente, io penso sia fondamentale. Le scuole di cinema e di animazione a volte hanno questo difetto di voler riempire di teoria e di regole... e così si perde la gioia, il divertimento, la scoperta, la spontaneità... Quindi ho sempre cercato di trasmettere questo. Poi il laboratorio con Ilaria è evoluto da un anno all'altro. Abbiamo scoperto la capacità del laboratorio Stop Motion di creare gruppo, collaborazione... Io quando ho iniziato con l'animazione la vedevo come un mezzo individuale e in un certo senso mi piace ancora che ci sia questo momento individuale, perché a volte il lavoro di gruppo può portare delle frustrazioni, perché magari tu vorresti fare una cosa e il gruppo non la accetta. Per esempio quando disegni è un momento individuale, quel disegno è tuo. Nell'animazione Stop Motion può esistere questo momento... però poi non puoi andare avanti da solo, perché altrimenti la strada diventa veramente molto lunga... se invece stai con i compagni la strada si accorcia tanto e puoi trovare arricchimento e un modo diverso di divertimento... puoi condividere la gioia.

R: Mi viene in mente una cosa... Io per esempio non sono brava a disegnare, però ho tanta fantasia... magari non so fare il disegno, ma riesco a immaginare lo scenario... quindi magari questa è una cosa che si può venire a creare nel gruppo... chi mette l'idea, chi mette la mano... Tutti si possono sentire parte di qualcosa... anche chi non ha determinate competenze, però magari

ne ha altre... Una cosa che mi piace particolarmente del vostro laboratorio è proprio il fatto di utilizzare tanti linguaggi...

I: Abbiamo anche cercato di lavorare con il pongo e la plastilina... ma avremmo bisogno di più tempo... per prendere confidenza con il materiale. Comunque sì, succede anche questo... quelli che si sentono più o meno bravi, li stai mettendo in gioco in un mondo in cui per un po' si torna ad essere tutti uguali... Si riparte insieme. Al disegno il movimento dà una qualità diversa.

R: E la collaborazione con la Spagna quest'anno come la avete costruita?

I: È partita dall'incontro a Valencia, dove gli artisti spagnoli hanno lamentato un po' un'assenza di connessioni... E inizialmente abbiamo pensato a una cosa improvvisata, scambi di videochiamate o messaggi... Poi abbiamo condiviso le domande...

R: Questa di Paterna poi è una scuola ghetto vero?

I: Sì sì... è come se fosse un'isola nella periferia della città... Comunque poi abbiamo avuto l'idea di lavorare iniziando dalla comunicazione non verbale... con gli esercizi degli incontri tra le tribù. Poi ogni anno gli esercizi (soprattutto quelli teatrali) sono orientati in un determinato senso, ricreare i movimenti per l'animazione, favorire il lavoro di gruppo, consolidare la comunicazione tra i gruppi. Poi nei gruppi c'è sempre qualcuno che vuole fare il leader e anche per questo facciamo sempre ruotare i ruoli. Poi diamo a tutti la possibilità di esprimere la propria idea e cerchiamo di metterle tutte insieme.

R: Come li hai visti i bambini? Ti sembrava fossero abituati ad utilizzare queste modalità comunicative, relazionali ecc.?

I: Guarda, non tutte le classi funzionano uguali... a volte va benissimo... a volte non va... ma non penso sia un problema di metodologia, magari ci stanno delle dinamiche preesistenti che sono difficili da sciogliere in un'ora e mezza. Però negli anni abbiamo visto che i gruppi che si formano poi si mantengono... se quel gruppo riesce a fare un'animazione che a loro stessi li sorprende, per forza è una soddisfazione, è una scoperta insieme e questo crea unione nel gruppo. Lavorare in gruppo in altre modalità può essere frustrante, perché magari tu volevi fare una cosa e non hai potuto farla. I bambini vengono contenti anche del fatto di potersi sdraiare a terra.

R: Il rapporto con le insegnanti come è stato?

I: Nello Stop Motion si sentono spesso intimidite per il mezzo informatico e una tecnica totalmente sconosciuta... anche per loro è una sfida. Potrebbe essere una sfida in positivo, perché loro si inseriscono insieme ai bambini... però a volte non vogliono perdere il loro status di insegnanti.

(Juan racconta delle problematiche con delle insegnanti di sostegno, per esempio una che faceva giocare il bambino con i videogiochi prima del laboratorio).

R: E invece richieste?

I: (I bambini interagiscono poco), non si ascoltano, non si guardano... allora noi nei nostri piccoli gruppi da 5 li stiamo costringendo a comunicare... L'ideale sarebbe che tra i gruppi riescano a comunicare. Anche perché per esempio lo scorso anno il pezzo di storia iniziato da un gruppo

veniva continuato dall'altro... se vogliono improvvisare hanno uno spazio a metà che possono riempire come vogliono.

R: Invece tornando sulla partecipazione dei genitori, quindi è stata un'esperienza positiva?

I: Sì! In quel momento, perché se i genitori fossero venuti all'inizio del laboratorio, i bambini avrebbero perso la possibilità di essere loro a scoprire.

R: Che feedback hai ricevuto dai bambini?

I: Tutti gli anni si ripete un po'... all'inizio esaltazione, poi quando cerchiamo di perfezionare la tecnica inizia a diventare un po' più faticoso, dopo quando si propone la storia di nuovo esaltazione, poi quando si devono preparare le cose diventa di nuovo faticoso.

Intervista 10, I. M. - 23 maggio 2017

R: Parlando di Stop Motion, il laboratorio che fate tu e Juan Pablo, mi spieghi il collegamento tra movimento animato e movimento reale?

I: Capire il movimento è indispensabile per riuscire ad animare e quindi partire dal movimento è stata per noi un'esperienza che ha funzionato. Si tratta poi di un lavoro che richiede una grande pazienza, che i bambini non hanno, o meglio non la hanno immediatamente... Io lavoro quindi partendo dalla fisicità, con una forma artistica che richiede concentrazione, che prende in considerazione il corpo "tutto", perché è tutto il corpo che partecipa al processo artistico... che ci sia un corpo felice che sta lavorando concentrato è fondamentale. È un lavoro che poi ti porta a scoprire nuove abilità, o una passione che già c'era. Poi tu dici che non sai disegnare... non importa in questo lavoro! Hai visto quel bimbo di quest'anno che ha fatto il disegno dell'attraversamento pedonale visto dall'alto? Non serve tanto la perfezione del disegno, quanto il modo in cui riesci a vedere le cose... Ci interessa come hanno immaginato la scena.

R: Come è stato pensato e progettato ad esempio il laboratorio di quest'anno?

I: Abbiamo iniziato con voi all'università... e questo percorso ci era mancato gli altri anni... incontravamo gli insegnanti, ma senza approfondire quello che andavamo a fare. Da lì abbiamo iniziato a pensare al percorso, sempre con l'idea di girare il cortometraggio anche con loro (i bambini). Allora, le prime fasi erano sempre quelle, introduzione storica, approccio iniziale alla tecnica, però quest'anno cambiava il fatto che non avremmo scritto la storia, avremmo dato degli input, delle domande, ma il corto si sarebbe formato in base a quello che loro animavano. Eravamo un po' preoccupati durante il percorso, per il fatto che non ci fosse la storia, che per noi a volte è un appiglio e siamo certi che sia un appiglio anche per i bambini... però gli anni passati pensavamo che magari li stavamo costringendo troppo nella storia. L'idea quest'anno era far fare a loro il racconto del processo. Quindi loro nel corto raccontano il processo che hanno vissuto...

R: E la collaborazione con la Spagna come la avete costruita?

I: Siamo partiti dalla comunicazione non verbale, dal teatro, dall'espressione corporea... che è stata una novità, perché di solito abbiamo sempre fretta e lasciamo più spazio allo storyboard⁵⁵, all'animazione

R: Le improvvisazioni teatrali erano finalizzate anche a far uscire fuori...

I: Le scene disegnate poi sul corto sì...

R: Quindi le idee che i bambini avevano circa il proprio quartiere...

I: Esatto. Ci ha permesso di ascoltare anche i loro desideri...

R: Quindi nel percorso c'era una logica... cioè, cosa fare prima, cosa fare dopo...

⁵⁵ Storyboard è un termine inglese che, letteralmente, significa "tavola (board) della storia (story, intesa come racconto)" e viene generalmente utilizzato per indicare la rappresentazione grafica, sotto forma di sequenze disegnate in ordine cronologico, delle inquadrature di un fumetto o di un'opera filmata, dal vero come d'animazione. In italiano perciò potrebbe essere tradotto come "sceneggiatura disegnata", oppure come "visualizzazione di un'idea di regia".

I: Sì, quello del dialogo (il gioco delle tribù) di solito in teatro lo uso sempre, ci sembrava adatto proprio per creare poi la situazione del collegamento con i bambini di Paterna, quindi è stato propedeutico all'incontro con bambini che non parlavano la stessa lingua, far capire che ci sono tanti modi di comunicare e la lingua non deve essere un ostacolo, anzi quella poi si apprende se c'è prima una comunicazione anche emotiva no? Il primo incontro per noi con i bambini di Paterna è stato emozionantissimo. Quindi il percorso nasce dal come portare il gruppo a vivere una determinata esperienza, che sia comunicativa o di messa in scena di una determinata storia...

R: Come li hai visti i bambini? Ti sembrava fossero abituati ad utilizzare queste modalità comunicative, relazionali ecc.?

I: Abituati no. Anzi, c'è stato anche chi ha avuto difficoltà a esporsi... Non è scontato che si riescano a fare queste attività. Io penso che ci sia sempre più bisogno – quello che nelle classi non fanno più di tanto – dell'esperienza prima fisica, un'esperienza di gioia e piacere di fare una cosa; invece è sempre molto strutturata per... anche per come è pensata... queste aule che impongono di stare seduti troppo tempo... Io partirei dai giardini, dagli spazi esterni che hanno le scuole, perché anche la scuola con più problemi ha sempre uno spazio esterno... e punterei tanto su quello. Si possono trovare altre forme di stare in una classe, concentrati, però in un altro modo. Lo ho sempre detto anche ai maestri, a me non importa che stiano composti, a volte lo richiede lo spazio, però se ti stendi e stai lavorando, per me va bene. Il corpo deve essere sereno.

R: Il rapporto con le insegnanti come è stato?

I: Ci sono sempre insegnanti più partecipative, altre che seguono e però si tengono un po' fuori, ci fanno domande, partecipano nel momento in cui noi richiediamo... quest'anno abbiamo richiesto anche una piccola scrittura in classe, perché era una continuità, per creare un collegamento con il prossimo incontro... e lì ci sono, perché lì è il loro modo, la loro didattica, il loro modo di stare... Però ecco, nel momento in cui c'è bisogno di più partecipazione alcune ancora non si lanciano...

Quando si mettono nel cerchio a danzare è proprio un momento gioioso per i bambini... Le umanizza... C'è uno scambio di sentimenti tra le maestre e i bambini, non è solo "stai in cattedra e stai nel tuo mondo alto...". È fondamentale che ci sia questo momento in cui le insegnanti "scendono" a lavorare con loro... alcune lo fanno, altre no.

Poi quest'anno sono venuti anche i genitori... è stato positivissimo. Abbiamo visto i bambini... per esempio bambini che hanno problemi di autismo, quando arrivava il proprio genitore erano proprio con noi, presenti. E lì ci chiediamo se non sia un problema con la insegnante di sostegno che hanno... Se l'insegnante di sostegno partecipa, lo fa anche il bambino... Noi non chiediamo che quel bambino sia presente a tutto il processo... Però l'insegnante te lo dice cosa fa più volentieri quel bambino... Federico per esempio quest'anno ha disegnato, Valerio si sorprende ad essere ripreso, quindi forse era quello il suo punto di contatto.

R: Com'è andata la questione della partecipazione dei genitori?

I: Con Marika (insegnante Palatucci) abbiamo organizzato... è stata lei il nostro ponte organizzativo. Il fatto che venivano massimo 6 genitori alla volta è stato importante perché potevamo distribuirli anche nei gruppi di lavoro. Era importante il fare, era importante che loro ci

fossero, che guardassero il processo, come avveniva l'animazione, che non è per niente semplice. Abbiamo visto che in molti una volta che capivano si divertivano.

R: Avete ricevuto indicazioni da parte degli insegnanti?

I: Prima no, noi ci vediamo e ci dicono solo che c'è un bambino magari con... ma non abbiamo indicazioni su quello che magari a loro piace di più. (Alcuni bambini più problematici in classe, a detta delle maestre, nel laboratorio si entusiasmano).

R: E invece richieste?

I: Un'insegnante l'anno scorso ci diceva che i bambini hanno bisogno di essere "concreti", di essere riportati a terra, perché stanno troppo... Magari arriva dopo una richiesta dell'insegnante... Loro si concentrano, più che sul gruppo classe, su determinati bambini. All'inizio la mamma di Fabio ci diceva che non voleva venire, poi ci ha ringraziati, è stata contentissima, come la mamma di Zoe... Chissà, magari inizialmente nemmeno i bambini sanno raccontare quello che stanno facendo...

R: Fabio per me è stato una sorpresa... lo ho sempre visto irrequieto, poi quando si facevano le improvvisazioni teatrali, una concentrazione... Anche quando io ho recitato la parte della bambina straniera, lui cercava di spiegarmi... Ecco, un'attenzione verso l'altro... Un'altra persona...

I: Lui deve essere sicuramente portato su attività di movimento... cosa che purtroppo, lo ribadisco, per come è pensata la scuola statale, la vedo difficile. Comunque richieste del tipo "la classe deve lavorare su questo" non ci sono, non ci è capitato. Secondo me però quando sono le prime classi, o le seconde, forse è presto per dire "la classe ha bisogno di".

R: Invece tornando sulla partecipazione dei genitori, quindi è stata un'esperienza positiva?

I: Assolutamente sì! Positiva, strutturata nei tempi giusti, è stato giusto farli venire in "quel" momento, perché erano loro a spiegare ai genitori come si doveva fare... questo è un altro punto di crescita.

R: Che feedback hai ricevuto dai bambini?

I: La conclusione è sempre per me positivistissima, perché loro si rendono conto... finché non vedono il corto non capiscono pienamente cosa stavano facendo. E il corto poi ti resta sempre. Comunque penso che il feedback è ottimo, anche chi aveva avuto qualche dubbio durante il percorso poi si dà delle risposte.

Intervista 11, M. C. - 30 maggio 2017

R: Mi racconti il tuo percorso formativo e professionale?

I: Io ho iniziato la mia carriera da insegnante che non avevo nemmeno 18 anni. Quindi uscita dalla scuola sono subito stata chiamata nel mio vecchio nido che era la scuola di infanzia e primaria in cui io ero stata alunna. Sono stata lì per 10 anni, durante i quali ho fatto per due volte i concorsi per entrare nello statale, finché ho deciso di lasciare la scuola parificata, per entrare nel mondo dello statale. Questo è il mio 26° anno di lavoro... è un lavoro che faccio con entusiasmo, mi piacciono le novità, mi piace aggiornarmi, mi piace la creatività... Non sono una persona statica, quindi tutto ciò che viene – come appunto anche questi progetti che la scuola ha la fortuna di accogliere – non fanno altro che darmi valore sia a livello professionale che a livello umano.

R: Quando hai conosciuto Mus-e?

I: Mus-e lo ho conosciuto quando sono entrata in questa scuola, quindi circa 12 anni fa. La mia prima esperienza è stata con Patrizia Sorba (Artista Mus-e, arti visive) e abbiamo fatto un progetto appunto sull'arte, legato a pittori come Mirò e Kandinsky ed è stato molto bello, perché abbiamo accostato questa esperienza anche con il portare i ragazzi al museo di arte moderna, far vedere insomma l'esperienza artistica sul campo, che hanno fatto loro, con quella invece dell'autore stesso.

R: Hai fatto corsi di aggiornamento negli anni di Mus-e sulle tematiche affrontate?

I: Nello specifico no, però mi sono sempre molto incuriosita quando su altri progetti che sono stati fatti... con i miei colleghi ci siamo confrontati... ho visto molti prodotti che sono stati realizzati... è stato un aggiornamento così.

R: Nella tua didattica, che metodologie utilizzi?

I: Mi piace tutto ciò che è animazione, anche a livello di presentare degli obiettivi, diciamo far toccare con mano ai ragazzi tutto ciò che si può manipolare, quindi io che sto nel campo della matematica soprattutto, scienze... insegnare le operazioni o tutto ciò che è problema, parto sempre dal vissuto e quindi da qual è l'esperienza loro e quindi rendo molto partecipi i bambini, li porto in palestra, quindi non sono un'insegnante che sta alla cattedra e gestisce una lezione.

R: Disposizione dell'aula?

I: La disposizione dell'aula a volte la cambio o la presento in modo diverso a seconda della fascia di età. Finché sono piccoli mi piace molto lavorare in isole, anche se insegno sempre ai bambini il fatto di acquisire la propria autonomia, quindi rendersi responsabili, non copiare o guardare il compagno accanto se non sono in grado di svolgere un compito, perché stare in isola questo comporta, il condividere, perché stare in isola è una condivisione; però loro capiscono quando è un'isola di gruppo e quando invece è un'isola in cui si può lavorare anche in maniera individuale. Poi man mano che crescono, a ferro di cavallo, o anche nel singolo posto, in base a quello che si chiede, anche per prepararli a quello che è poi la scuola media.

R: Ci sono dei riferimenti teorici o degli autori che magari ti hanno aiutata nella tua didattica?

I: Allora, diciamo io come... per un'insegnante che studia psicologia nei banchi di scuola, quello che mi ha sempre appassionato Freud e Piaget... sono stati quelli che le fasi di evoluzione del bambino... quelle che devono essere insite in noi insegnanti per poter in un certo senso manipolare quello che è l'emotività e la crescita di ogni ragazzo. Pedagogisti, vabbè, il bambino di Rousseau... ma anche lo stesso metodo Montessori in un certo senso io non lo disdegno, perché nei bambini piccoli il fatto di stare a contatto con la natura... poi su tante altre cose io non sono... sì, fiscale, inquadrata in alcune cose... ma crescendo mi sono molto adattata alla società di oggi, oggi ci sono ragazzi molto tecnologici, molto all'avanguardia e quindi la mia flessibilità – che è richiesta nel mio lavoro, essere flessibili anche se... avere una metodologia piuttosto autonoma è sempre il mio obiettivo, il mio punto di riferimento insomma.

R: Secondo te, al lavoro che fate voi insegnanti, un progetto come Mus-e cosa può aggiungere?

I: Guarda, a un certo punto ho assistito a una riunione in cui si parlava del fatto che potevamo perdere questa perla che per tanti anni ha girato nel nostro istituto, una scuola che ama fare tante attività, un nostro punto di orgoglio, perché stiamo in un quartiere in cui insomma a sentirlo solo nominare uno può pensare chissà di che scuola si sta parlando, quando invece sono orgogliosa di fare parte di questa comunità. Quando è stato deciso che questo progetto poteva continuare io sono stata molto contenta, perché prima di tutto le persone che appartengono al progetto Mus-e per me sono sempre state persone altamente professionali, con le quali ho instaurato anche rapporti di ottima amicizia e quindi... per me nel lavoro il contatto umano è la prima cosa... e anche molto collaborativi, cioè nel senso, c'è stato uno scambio di interessi, ma anche di metodologie di rapportarsi nel gruppo, per far sì che il progetto uscisse fuori al meglio...

R: In che modo c'è stato questo scambio?

I: Allora, io sono del parere che i rapporti umani non si possono costruire o forzare, quindi la fortuna è che quando insegnanti e artisti si incontrano in questo rapporto umano allora sicuramente c'è una crescita approfondita... nel senso, la cooperazione avviene con molta più facilità e si può andare anche oltre a quelle che sono le aspettative. Crea valore penso da entrambe le parti, perché vedere come un insegnante si rapporta con gli alunni, o vedere come gli artisti si rapportano... sono due dimensioni che possono essere diverse, ma possono trovare un punto di incontro... Certo, non tutte noi insegnanti siamo fatte uguali, a volte capita di trovare quell'affinità elettiva per fare in modo che il progetto sia al meglio...

R: Quindi uno scambio spontaneo...

I: Per me sì, il vantaggio è questo, perché a volte ti trovi... mi è capitato anche con altri esperti di scegliere la persona e quindi rimanere sempre su uno stesso progetto, piuttosto che cambiare attività... Credo molto nelle persone! Sono una persona molto a pelle, mi fido e di conseguenza cerco di collaborare al meglio...

R: Ci sono stati casi in cui la collaborazione non si è creata?

I: Sai come funziona... ci sono alcuni di noi che "c'è questo progetto da fare" e può essere "uh che pizza", oppure "sono felice"... dall'altra parte trovi sempre una persona che può essere accogliente, oppure no... Se trovi una persona accogliente è perché è volenterosa di fare questa

cosa in tutto il sacrificio che ci possa essere... Per esempio sono stata contenta – io tra l'altro l'ho calata in entrambe le classi nella mia materia che era tecnologia – non perché utilizzavamo solo materiale tecnologico, perché negli obiettivi che andavo a valutare io non ho fatto un tipo di programma basato su quelle che sono le indicazioni nazionali, ma ho avuto il vantaggio di potermi allargare grazie a questa esperienza.

R: Ma secondo te quando succede lo “oh che pizza”, come si può cercare di mediare un po' la situazione? Perché succede questa cosa?

I: Beh a volte... penso sempre che ci possa essere una mentalità, una forma mentis... Una parte di noi che deve essere sempre a larghe vedute è la flessibilità. Il difficile del nostro lavoro è questo, che a volte si può rischiare con l'età di affossarsi o di arenarsi, si può avere della stanchezza e il fatto di avere degli altri satelliti che ti girano intorno potrebbe forse infastidire e non trovare il lato positivo... Penso sia anche nel carattere della persona.

...

Quest'anno il fatto che siano subentrati i genitori è stata una fatica, perché far entrare i genitori nella scuola non è mai semplice, però questa è stata una novità che secondo me ha fatto capire anche ai genitori l'importanza... perché a volte basta poco che uno dice una nota negativa... le leggende metropolitane nascono così... una nota negativa per distruggere tutta una fatica e un lavoro... Invece vedere sul campo secondo me ha fatto conoscere proprio l'impegno che l'insegnante mette in queste cose, la condivisione con persone esperte nel vero senso della parola...

R: Hai avuto esperienze negative nel rapporto con gli artisti?

I: Fortunatamente non io direttamente... Per sentito dire... C'è stata forse una volta che ho trovato in un artista un po' troppa rigidità...

R: Senti invece, ricadute di Mus-e nella didattica?

I: Nel campo tecnologico sicuramente, però molto è servito, soprattutto a loro (i bambini) nella spazialità... la difficoltà dei bambini di oggi è proprio la spazialità di un foglio. In geografia ad esempio nella seconda si fa i punti di vista, i punti di osservazione, il visto dall'alto, la prospettiva artistica nel vero senso della parola... Mi ha aiutata molto a fare i percorsi, a gestire la spazialità di un foglio... Loro (i bambini?) erano più attenti... Delle volte ci sono dei bambini che tendono... questa è una cosa che dalla prima elementare si ha difficoltà, però poi... appunto ti dico, i bambini si portano davanti uno specchio, si fanno vedere, si toccano, rotolano per terra... L'esperienza di conoscere il proprio corpo per poi poterlo rappresentare. Questo mi è servito molto, ma proprio per prendere degli spunti...

R: Hai visto cambiamenti, miglioramenti... nei bambini... grazie alla partecipazione ai laboratori?

I: Mus-e si basa proprio sull'integrazione... e anche lì dove ci sono casi di difficoltà... purtroppo non tutto si può fare... non si può forzare un bambino a fare determinate attività quando non vuole... Aiuta molto i bambini timidi, come aiuta molto anche quelli troppo esuberanti... Quelli timidi perché sono portati... tant'è vero che nell'intervista è uscito fuori... là dove dovevano fare balli, far muovere il loro corpo... ma questo avviene anche con me, perché quando io li porto in

palestra, gli metto la musica e devono muoversi... ad oggi i bambini non amano esprimersi con il corpo... E per questo a quelli più timidi li ha fatti un po' uscire e quelli più esuberanti li ha più controllati...

Poi, questi progetti in cui si lavora in gruppo io vedo che... il mio obiettivo principale da insegnante è sempre quello di creare il più possibile il gruppo classe... e questi progetti aiutano in quello che è uno dei miei scopi.

R: Perché secondo te i bambini di oggi non amano esprimersi con il corpo?

I: Penso a quello che è la società... andare sempre alla ricerca della perfezione... Il non doversi esprimere per paura di sbagliare... “Non faccio questo movimento perché magari lo faccio sbagliato”... E poi non esistono più giochi creativi... Ai tempi miei si giocava a corda... C'era più utilizzare il corpo con coordinazione... Si andava alle feste, si metteva la musica e si ballava. Ad oggi non è più questo, perché si fa una festa e si sta seduti dietro un tavolo a mangiare un panino... Il corpo non è più preso come punto di riferimento. Non lo conoscono il proprio corpo... E quindi quando la scuola richiede anche l'espressione del corpo in tutto ciò che sono gli obiettivi (musica, educazione fisica, indicazioni nazionali?) forse non si fa... Poi tutto dipende da come un'insegnante si pone a quello che fa... Cioè, io mi divertivo insieme a loro a dover ballare, per fargli capire che anche una persona adulta può essere disinibita di fronte a queste performace. Devono capire che il corpo è un mezzo di espressione, con pudore, ma con la massima spontaneità.

R: Secondo te i genitori hanno abbastanza conoscenza e consapevolezza del progetto Mus-e?

I: Guarda, quest'anno con il fatto che sono entrati a vedere proprio il progetto, hanno potuto capire meglio, tant'è vero che ci tenevo a spiegare io... perché quando senti parlare la persona che ti sta dando il prodotto pensi che giustamente lo deve dire per sponsorizzarlo in positivo, se senti parlare una persona che sta utilizzando in un certo senso quel prodotto è un filtro che secondo me crea vantaggio per chi lo sta offrendo e chi lo sta ricevendo. La scuola è un tramite. Io lo ho fatto perché ci credo... Quando un genitore sente questa cosa secondo me... E poi quando hanno visto il filmato sono rimasti molto soddisfatti perché hanno visto come ci sono arrivati.

R: Senti, per quanto riguarda i conflitti che si possono creare tra i bambini, Mus-e come interviene a tuo parere?

I: Il bello di quest'anno è stato anche questo scambio con una popolazione diversa dalla loro... Noi ci abbiamo riflettuto anche su questo... Vedere che da quella parte del mondo magari c'è più povertà... E quindi creare più un rapporto tra pari e fortificarlo. I conflitti ci sono sempre e un progetto non può eliminarli completamente, perché sicuramente aver creato dei gruppi – il fatto che abbiate chiesto a me di crearli, perché io conosco di più i bambini – è stato un modo per sperimentare.

Intervista 12, A. B. - 23 luglio 2017

R: Mi racconti il tuo percorso formativo e professionale?

I: Io ho iniziato a lavorare come attrice 20 anni fa. Inizialmente facevo la cameriera a Parigi, mi ha vista un regista là e mi ha detto che secondo lui potevo fare un documentario, e mi sono buttata, lo ho fatto. Lui ha detto che ero brava, spontanea e secondo lui lo potevo fare. E quindi quando sono tornata in Italia ho fatto una scuola, ma non accademica, varie scuole, tra cui il “Circo a vapore”. Poi ho cominciato a lavorare come attrice, e piano piano ho sviluppato parallelamente il lavoro con i laboratori. Prima facevo delle letture animate nelle librerie che era molto stimolante. Mi è interessato molto il lavoro con i bambini, assorbivano subito. Mus-e 12 anni fa mi ha chiamata la coordinatrice artistica prima di Rachele (Sabina Meyer?). Parallelamente lavoravo con laboratori per adulti.

R: A quali attività formative proposte da Mus-e hai partecipato?

I: Quella all’università mi è piaciuta, ma più la prima parte, perché ultimamente sono più attratta dalle parti teoriche, la parte sui lavori di gruppo non l’ho capita bene. Perché nelle attività pratiche che ci propongono ultimamente, tipo quella di Fermo (si riferisce alla formazione nazionale Mus-e) non ci trovo niente di (nuovo), se non qualche esercizio che posso sviluppare. Il convegno organizzato a Roma Tre da Francesca Audino è stata una delle formazioni migliori per me. La parte di Fiorucci alla formazione fatta da voi quest’anno mi è piaciuta.

R: Come progetti i laboratori? Segui dei principi guida, anche a livello teorico?

I: Io sono un’istintiva e con il tempo ho capito però di avere una metodologia ben precisa, però non la so verbalizzare. Con gli anni ho capito che la cosa fondamentale era prima di tutto formare il gruppo e il rapporto con i bambini, quindi questo è stata la base.

R: Come lo fai?

I: Attraverso esercizi, ma soprattutto in maniera empatica... ma al di là di quello che proponi, è come lo proponi. E avere poi... con il tempo ho maturato questa cosa della distanza e del calore... tenere quel calore umano che per i bambini è fondamentale, però avere sempre quella distanza per non farsi troppo coinvolgere. Ho fatto un laboratorio di Mimmo Sorrentino, molto bello... Lui lavora proprio sul gruppo, parte da Danilo Dolci, dalle basi del teatro sociale, teatro partecipato... Quindi partendo un po’ da quella che è la richiesta del gruppo, da quella monti su uno spettacolo, tutto il tuo lavoro. Io faccio dei giochi sul teatro (tipo la ricerca delle chiavi)... cerco di fargli capire che il teatro c’è perché c’è un pubblico che osserva e c’è uno spazio... Dei temi me li do, in genere c’è sempre una fiaba... Dopo c’è una costruzione, devi porti delle domande, perché non è che vai a occhi chiusi... ti poni le domande anche dopo... Il lavoro è di tirare fuori dai ragazzi... Il Mus-e Roma è un po’ tutto così... Una cosa deve essere bella... bella in generale... bella artisticamente... io faccio una cosa artistica, per quello che sono le possibilità, ma che sia una cosa poetica dove si ride e ci si emoziona. Entrambe le cose ci devono essere: ci deve essere una parte molto comica e leggera... e una parte... Il percorso lo fanno se la cosa è bella e vale. Deve essere una cosa bella per la mia ricerca artistica, che pure con loro c’è, io cerco comunque di farla.

Il teatro è complicato, perché comunque muove delle corde veramente... cioè lo vedi, loro si divertono, ma fino a un certo punto... c'è anche un lavoro molto profondo che non tutti sono disposti a fare anche alla loro età... Il teatro è un po' un mondo a parte.

R: L'arte favorisce lo sviluppo di relazioni positive?

I: Secondo me apre delle porte diverse... Io lavorando al centro psichiatrico le persone si vedono... soprattutto chi le vede non capisce più chi è malato... secondo me gli apre delle piccole possibilità, poi... Il bambino viene visto in un altro modo, cioè, il bambino iperattivo che poi a teatro funziona meglio, viene visto in un altro modo e secondo me già è una conquista pazzesca...

R: Ma nelle relazioni tra bambini... qualcosa cambia?

I: Non te lo so dire... perché quello è un mondo loro... Ti posso dire di una bambina timidissima, a cui il teatro ha dato una sicurezza enorme... e tirava fuori una morbidezza e una luce in scena... Penso di aver aiutato lei, un altro ragazzino che era proprio il bullo della situazione, figlio di carcerati...

R: Invece sulle emozioni e sensazioni dei bambini... avete momenti di condivisione in questo senso?

I: Sì... se ci sono momenti di disagio, si discute. Io discuto tanto. Soprattutto c'è la fase della messa in scena... per me è fondamentale che loro vadano in scena con uno "spettacolo" – chiamalo come vuoi – su cui si siano fatte delle prove... e se ci sono dei momenti critici su questa cosa qui si discute del perché. Spesso se ci sono delle problematiche io le tiro fuori con il gruppo.

R: Parliamo del rapporto con gli insegnanti? Potenzialità e criticità.

I: Dipende dall'insegnante... Per me è importante! È importante perché c'è a un certo punto il lavoro sulla memoria, c'è un lavoro sulla partecipazione, che deve essere anche delle insegnanti. Se non c'è il lavoro non è 10 (al massimo)... La classe di Maria Grazia era molto complicata, era molto faticosa, eppure per me quest'anno abbiamo raggiunto proprio... siamo arrivati al massimo... perché abbiamo fatto tutto quello che era possibile e ogni bambino ha dato il massimo... Io e lei camminavamo insieme, lo sentivo proprio che lei prendeva da me, mi veniva dietro passo passo, si fidava ciecamente. Le criticità sono quando l'insegnante non è partecipativo, o non sa proprio di cosa si parla... Io poi ormai ho imparato... mi conquisto... cioè, sono molto amiconi, riesco a conquistarmele. Ci sono parecchi artisti che invece non ci riescono. Per esempio il focus group è una delle poche cose secondo me che può funzionare... le insegnanti devono mettersi un po' nell'ottica... perché è un po' artistico come lavoro... uno deve trovare una via di mezzo... perché farle rotolare ecc. non mi sembra che possa spiegare il progetto.

R: Invece come vanno i rapporti con i genitori?

I: Quest'anno non è andata bene, anche perché essendo anche io genitrice so quanto siamo rompiscatole, so che il 90% dei problemi vengono dai genitori, anche quelli più fichi. Vorrei un po' più di separazione, che è fondamentale per crescere, meno intrusione... Deve essere fatto bene e riflettuto bene (la partecipazione dei genitori). Li vedo pure poco partecipi alla fine, non ti fanno i complimenti, non sono calorosi, in tutti questi anni poche volte ho avuto un riscontro emotivo forte. Quindi mi interessa dei bambini a me. L'unica volta che ho sentito una cosa fortissima è

stato nel progetto Erasmus quando siamo andati a Valencia e abbiamo fatto un lavoro con le mamme gitane e i bambini. Lì ho sentito una cosa veramente forte. E allora mi chiedo perché la ho sentita così forte... Perché il laboratorio lo abbiamo fatto tutti insieme... Mi sono messa a piangere... Lì era veramente necessaria questa cosa... Qui tutti sono riempiti da cose da fare... Che poi dipende da dove vai, perché ci sono dei quartieri dove c'è proprio bisogno. Per me è stata solo giudicante la partecipazione dei genitori. I bambini quando ci sono i genitori cambiano, è tutto falsato.

R: Qual è il valore educativo dell'arte?

I: Hanno imparato l'italiano, la geografia, un anno abbiamo fatto Calvino con le regioni, l'Italia la facevano con il corpo... quindi impari giocando. Puoi imparare tutto, però giocando, apprendendo in un altro modo. Apre degli spazi mentali diversi, l'autostima si accresce. Queste cose solo con l'arte le puoi fare, con questo tipo di progetto.

Intervista 13, S. F. - 23 luglio 2017

R: Iniziamo con il tuo percorso formativo e professionale

I: Io ho studiato psicologia, mi sono laureato in psicologia, ho sempre studiato musica. La tesi la ho fatta sull'ascolto musicale. Subito dopo ho fatto un master triennale in arti-terapie con il Prof. Con cui mi ero laureato, Vezio Ruggieri, che lavora con le varie arti... (mi racconta un aneddoto relativo al discorso sul crocefisso a scuola). Mentre studiavo già lavoravo con laboratori in ambito musico-terapeutico, anche se non mi piace questa definizione "musicoterapia", lo chiamo "laboratorio musicale", e già questo secondo me può avere un grosso valore educativo... di fare gruppo... di miglioramento delle condizioni... "terapia" diventa una cosa più complicata. Ho lavorato tantissimo con disabili, con gruppi misti... più con adolescenti che con bambini, prima di entrare a Mus-e. Con Mus-e ho iniziato nel 2010 con i laboratori musicali. Ho lavorato molto con il metodo Kodaly (Associazione Kodaly), molto specifico sull'educazione musicale. Poi ho preso la specialistica al Conservatorio. A Mus-e ci sono arrivato perché mi ci ha portato Alessia quando servivano esperti nella musica.

R: Che attività formative propone da Mus-e?

I: A Fermo per esempio quest'anno ci sono stati contributi teorici importanti... Spesso è più interessante una riflessione su quello che vai a fare, perché magari l'artista ne sa più del formatore relativamente alla parte pratica. Noi di Mus-e Roma ci siamo ogni anno tassati per fare una formazione tra di noi di un paio di giorni, ognuno di noi veniva pagato dagli altri per fare una formazione. Io delle cose su Kodaly le ho scoperte da un altro artista.

R: Io ho notato che nei vostri laboratori c'è una caratteristica importante, che è quella dell'interdisciplinarietà...

I: Ci sono dei pro e dei contro. Fare un laboratorio da solo significa avere la responsabilità e anche un po' la pianificazione... anche se poi con i bambini cosa succede non lo sai mai e tu cambi, è sempre imprevedibile. Però sai che ti gestisci quel laboratorio da solo e lo fai dall'inizio alla fine. Insieme è più imprevedibile, però tu hai un continuo rapporto con l'altro, che è stimolante, che comunque ti fa cambiare il tuo modo di rapportarti. Necessita un lavoro extra molto più grande, per cui tu devi lavorare delle ore fuori dal setting scolastico, per progettarlo, ridiscuterlo, riflettere su quello che stai facendo... è molto più elaborato da questo punto di vista. È più bello e più facile lavorare in compresenza in classe, perché nel momento critico lo chiedi l'aiuto all'altro, fai un cambio sul ring proprio, anche perché le energie che la classe si prende sono tante; da quel punto di vista è più semplice, però c'è altro. Io quando ho potuto ho partecipato ad altri laboratori, tipo quello di Stop Motion o di danza... perché alla fine è una cosa stimolante, anche perché quando lavori con i bambini non puoi lavorare solo con una cosa... A me non piace tanto disegnare, ma con la musica ogni tanto prendere quell'aspetto è una cosa carina che può essere fatta...

L'anno scorso durante la formazione a Fermo c'è stato un momento veramente critico, perché c'era il facilitatore, che era un artista, uno di noi – non c'era un formatore – che coordinava... e la

mattina dopo ne abbiamo discusso (non si trovavano tutti in accordo) (La formazione dovrebbe promuovere l'interdisciplinarietà).

R: Come progetti i laboratori? Segui dei principi guida, anche a livello teorico?

I: I primi anni c'era molto una linea teorica, gli obiettivi, favorire il gruppo, i ritmi del gruppo... anche dal punto di vista musicale, quali sono le variabili musicali, come interagiscono sul gruppo... all'inizio era molto una cosa del tipo di pensare quel tipo di obiettivo... poi man mano che ho fatto i laboratori diciamo che la cosa si è spostata su quanto funziona quella cosa musicalmente, anche fatta con i bambini, a livello artistico... A livello artistico si devono trovare tutte le condizioni del gruppo, psicologiche, di contesto ecc., per farla funzionare artisticamente. (Il gruppo funziona artisticamente quando funziona come gruppo classe).

Per esempio il teatro partecipato significa tirare fuori una storia che è raccontata attraverso i personaggi che hai, per cui comunque si incontra sempre con le persone...

Confrontandoci con altre situazioni, spesso c'è un aspetto di animazione nei laboratori per bambini che secondo me può essere molto deleterio... Chiaro che uno li fa divertire pure, ma io quando gli propongo una cosa – che magari può essere un po' difficile da fare – loro si divertono... perché sono messi anche in difficoltà... anche quello li fa divertire, non è che divertire significa che gli devo fare l'animazione e gli do la cosa bella e pronta... divertire significa anche che io li stimolo a fare di più.

R: L'arte favorisce lo sviluppo di relazioni positive?

I: Non è vero a prescindere... Io penso che se trovo qualcuno in grado di farmi piacere quella cosa che fa... è tutto in quanto mi fa piacere quella cosa lì perché a lui piace... è chiaro che noi siamo facilitati in questa cosa, perché per me andare a scuola è proporre subito una cosa con degli strumenti, con dei giochi musicali... è una cosa che mi piace, mi facilita rispetto a stare seduto su un banco con un foglio e una penna, che però per altri bambini può funzionare benissimo. Faccio un esempio: a una lezione a Ostia a un certo punto avevo con me una chitarra classica, che non avevo lasciato in macchina per il semplice motivo che non la avrei lasciata in macchina lì all'idroscalo; loro mi hanno chiesto di suonarla, di fargliela vedere... ho tirato fuori questa chitarra, l'ho anche suonata... loro mi hanno iniziato a fare domande che erano rispetto a come la chitarra fosse fatta... perché suona, di che è fatta... e siamo finiti a cercare sul vocabolario l'ebano della tastiera, dove cresce l'ebano, che albero è, dove si trova... per cui è diventata una lezione con il dizionario, che non so quanto in questi anni si usi il dizionario. È l'arte di fare una cosa. (Un maestro appassionato lo potrebbe fare anche senza loro artisti secondo lui).

R: Ma nelle relazioni tra bambini... qualcosa cambia?

I: Secondo me sì. Lo vedo meno nei miei laboratori... ma lo vedo di più in quelli di teatro per esempio. Io con la musica faccio un lavoro che è molto sull'attenzione di tutto il gruppo, per cui a un certo punto non mi interessa molto del singolo, mi interessa che tutto il gruppo lavori insieme su qualcosa. È come se tutti dobbiamo tirare una corda insieme e arriviamo a quella cosa. Ogni tanto così io mi perdo i singoli. Non lo so se è un bene o un male... Sicuramente c'è una prospettiva nel guardarli diversa... Se guardo invece quello che succede nei laboratori di teatro,

vedo per esempio che dei bambini che sono magari più (introversi), nel teatro tirano fuori delle cose molto forti... Quanti bambini cinesi con il teatro hanno parlato per la prima volta?

R: Quindi secondo te favoriscono la relazione interculturale (intesa in senso ampio, glielo spiego, raccontandogli la mia contrarietà verso la disposizione classica delle aule che a mio parere inibisce l'interazione)

I: Ti dico una cosa che ho imparato da alcuni insegnanti: un giorno in una classe della scuola Di Donato, l'insegnante mi chiede come vorrei i banchi e mi fa vedere un tabellone con varie posizioni, io scelgo la posizione e lei dice ai bambini di sistemare la classe in quella posizione. Questo per dire che secondo me anche la forma frontale è utile, se tutti dobbiamo vedere la lavagna, o siamo al cinema, ci dobbiamo dare le spalle, ci sono quelle situazioni in cui qualcuno ne sa più di me su qualcosa e me la deve insegnare, è giusto che stia davanti, dobbiamo stare tutti zitti ed ascoltarlo. La circolarità è interessante, ma non è detto che debba per forza essere circolare il gruppo.

R: Invece sulle emozioni e sensazioni dei bambini... avete momenti di condivisione in questo senso?

I: Si creano sempre dei momenti in cui dobbiamo sederci un attimo e condividere delle cose... di solito sono momenti problematici. Quest'anno un bambino mi ha detto "Io sono scemo, sono stupido, sono come mio padre"... mi è presa una cosa... lì ho detto "no no, fermi tutti! Pausa. Tutti seduti. Discutiamo un attimo...". Quest'anno ad esempio abbiamo registrato queste cose sul quartiere, il fatto di metterli a registrare, ognuno diceva la sua, quel momento là, mentre si registrava è stato comunque un momento di condivisione che non era preso come riflessione di gruppo, ma in cui tutti gli altri dovevano ascoltare e nessuno ribatteva a nessuno. Però avevano la possibilità di dire una cosa e quella cosa veniva registrata, c'era uno di loro che faceva da tecnico, ma tutti dovevano essere attenti, tutti e 20 mentre uno registrava. Per cui ci sono delle cose anche tecniche, dei momenti del laboratorio, che diventano comunque dei momenti di condivisione e riflessione.

R: Come è stato il rapporto con gli insegnanti?

I: La partecipazione che chiedo io agli insegnanti non è tanta, anche perché è specifico quello che faccio... la cosa ottimale è che si metta a fare quei giochi che facciamo, ma non sempre lo fanno. Si deve conquistare assolutamente la stima e la collaborazione dell'insegnante, perché se non c'è quello la stessa classe... Io alla fine ho imparato anche ad essere io diverso nelle classi, nel senso che ho imparato ad adattarmi anche al lavoro dell'insegnante... Se c'è un insegnante che è più precisa, è inutile che io arrivo a fare una cosa troppo diversa... starò un po' con quello che io faccio sempre, però con la sua modalità di far camminare la classe, perché magari la classe funziona bene in quella modalità. Poi è chiaro che ci si confronta. Una volta avevo una classe disperata e lì mi sono imposto che ad ogni lezione a fine lezione dovevo dire all'insegnante "però è carina questa classe", perché loro avevano un'idea veramente pessima... era una di quelle classi dove entravi e ti mettevi le mani nei capelli, non sapevi come fare. Più loro dicevano che i bambini erano terribili, più i bambini erano terribili. E quindi abbiamo cercato di rompere questo

incartamento (pregiudizio o giudizio negativo interiorizzato, sulla classe). Poi le insegnanti brave prendono anche quello che arriva da te... si rapportano. Una parte del lavoro è lavorare bene con l'insegnante.

R: Invece sulla partecipazione dei genitori al progetto?

I: Per me il discorso di portarli dentro (che lui aveva già proposto) era per capire su che cosa stiamo lavorando, perché se tu vedi solo la fase finale... Per me farli partecipare gli fa capire quali siano le caratteristiche di quel lavoro. Cioè, il fatto che tu li stai facendo lavorare sull'attenzione, che gli stai chiedendo uno sforzo, perché loro non sono bravi perché sono bambini, sono bravi perché li stai portando in un lavoro difficile da fare... Quindi è anche una richiesta di fiducia. Hanno avuto un'idea di come si era arrivati da una a un'altra cosa sorprendendosi anche del risultato.

R: Qual è il valore educativo dell'arte? Cosa ha di particolare un progetto come Mus-e?

I: In Mus-e c'è un confronto continuo dentro l'associazione. La squadra di Mus-e si è costruita con attenzione sia al profilo artistico che al lavoro con i bambini. Il fatto di farsi una formazione a vicenda è stato importante.

Intervista 14, M. L. P. - 13 ottobre 2017

R: Percorso formativo e professionale

I: Per me il movimento, e la danza, è stato qualcosa di assolutamente spontaneo, come per tutti i bambini che essenzialmente imparano per imitazione e esplorazione, quasi contemporaneamente per alcuni, per altri magari l'esplorazione arriva in un momento successivo. Ho cominciato la modern jazz (a 20 anni?) ... Poi ho avuto la possibilità di incontrare dei maestri molto bravi e ho cominciato una serie di cose, per diletto, perché non pensavo che avrei potuto insegnare. Piano di studi individuale all'università. Demoetnoantropologia. Antropologia del corpo, soprattutto femminile. Antropologia culturale.

Tutte le arti sono terapeutiche in sé, ma riguardo la danza c'è il discorso che è proprio connaturata al corpo, mentre la musica, la pittura, in qualche modo si esplicano utilizzando degli oggetti attraverso i quali il corpo si estende, per la danza invece parti proprio – come diceva Isadora Duncan – dal plesso, nel quale lei colloca anche l'anima... andiamo veramente a toccare delle corde un po' particolari. Entrata in una compagnia di danza. Da lì ho capito che esistono diverse forme di danza e si possono esplorare tante cose. (Prof.ssa Mariella Combi che si occupa di danzaterapia). De Martino, tarantismo del sud Italia. Lungo elenco di esperienze. Facendo il lavoro sul campo lentamente mi accorgevo che iniziava a vedersi qualcuno che veniva ad assaggiare... Notavo poi che nel setting di danzaterapia si evidenziavano tutta una serie di timori, di problematiche a livello psicocorporeo... per esempio disegnare il proprio corpo senza le gambe... poi tutto questo unito agli studi di antropologia culturale, che poi è stata influenzata da studi di psicologia, dimostrava che poi le nostre problematiche, la demonizzazione del corpo e della danza in qualche modo ci ha creato dei problemi sulla sessualità ecc. Ho dato la tesi, mi sono iscritta a un corso di danzamentoterapia.

Poi sono arrivata a Mus-e attraverso Sabina Meyer. All'inizio di Mus-e Roma, 2004, alla prima grossa audizione in cui sono stata selezionata. Ho letto qualcosa su Menuhin. Tesi "Danzare la volontà di appartenenza". Fino ad adesso non ho mai incontrato un bambino, o una bambina – sono più i maschietti devo dire che tendono a boicottare la struttura del gruppo – non mi è mai capitato che confermino che a loro non piace il lavoro o che non lo vogliono fare. Anche tutti i tentativi di boicottaggio da parte di bambini iperdinamici – che ce ne sono tantissimi – per me erano una volontà di danzare e nella tesi dimostro un po' questo. Quindi tutto questo loro fare una cosa, portare un altro movimento, è un po' come dire "guardami". Al bambino non interessa che noi andiamo lì e portiamo il nostro lavoro... e molto spesso è così... il bambino sveglio, intelligente, che ha voglia veramente di stare ti dice "ci sono io".

R: Tu come ti approcci ai bambini all'inizio del laboratorio?

I: La struttura del setting praticamente si compone di 3 momenti, la parte iniziale primi 3 incontri, quella centrale in cui porto una serie di proposte in base a come il gruppo si è presentato e quella finale scelta insieme a loro e preparazione della lezione aperta, c'è tutto un rituale. Primo e ultimo incontro in classe. L'ultimo incontro dopo la lezione aperta. Cerco di andare il giorno dopo o due

giorni dopo; quello che propongo è di chiudere gli occhi e ricordare la lezione aperta o anche un momento del percorso, aprire gli occhi e disegnarlo subito o scrivere qualcosa. Stessa cosa faccio il primo giorno, arrivo in classe, saluto i bambini, di solito loro iniziano subito a fare una serie di domande, quindi non c'è neanche bisogno che dica qualcosa... Dipende anche dalla maestra, da come la maestra ha presentato il progetto. Mi chiedono che tipo di danza facciamo, se si devono mettere il tutù. Quello che io dico ai bambini è che è un piccolo viaggio che faremo rimanendo sempre a scuola e quindi sarà un viaggio che attraverso tutti i giochi che io proporrò con la danza, sarà come andare con la fantasia in altri luoghi, ma con il corpo faremo quelle cose... che poi all'interno del lavoro può essere saltare, strisciare, abbracciare, correre, rilassarsi... tutto quello che è possibile fare, dipende dal gruppo, se ci sono elementi molto dinamici, se ci sono bambini con delle disabilità, se lo spazio è idoneo – non lo è mai perché non c'è il legno nelle scuole – se è abbastanza pulito. L'ideale è una grande sala, non grandissima, perché il corpo dei bambini è piccolo e quando vai a lavorare sull'interiorità è importante che il contenitore non sia quello della palestra. Il primo incontro è anche impostare prima di tutto il fatto che noi iniziamo e finiamo, quindi un modo anche di preparare la separazione. Preparo i bambini al fatto che cominciamo a fare questa cosa, ma questa cosa avrà un termine, perché è un viaggio e in un viaggio si parte e si torna quindi vediamo come stiamo partendo e poi alla fine vediamo come torniamo. Quindi parlo del viaggio, parlo di cosa hanno in comune il viaggio e la danza e di solito ci arrivano subito: il movimento. Parto da qua e vado qua, non si può andare oltre; i confini sono molto importanti per i bambini, è importante dare dei confini e dare all'interno di questi confini più possibilità, ma far sapere loro che sono contenuti, che sono protetti all'interno di questo.

Utilizzo l'immaginazione, che è uno dei punti essenziali. Metto una musica che non sia troppo induttiva, ma che sia rilassante.

All'interno del percorso ci sono delle proposte che mettono insieme l'aspetto fisiologico, l'aspetto emozionale, espressivo e relazionale, perché il lavoro può essere un lavoro di imitazione e rispecchiamento... un'imitazione che è allo stesso tempo un rispecchiamento, perché in base a come il gruppo si presenta contemporaneamente andiamo a variare il lavoro, osservando il gruppo, se ha piacere a fare quelle pose, se ha paura ad andare nello spazio... ci sono bimbi che hanno bisogno di imparare “cosa devo fare? Come si alza un braccio?”. Se io apro le braccia, sto facendo un'apertura verso l'altro (non è detto che i bambini ci riescano subito). Mentre io conduco, propongo delle cose, ma osservo anche quello che succede, se c'è bisogno di andare a terra, se c'è bisogno di contatto... Spesso i bambini che hanno bisogno di contatto si scontrano con gli altri, vanno ad “attaccarli”, cioè lo fanno con una modalità aggressiva... può significare bisogno di contatto. (Mi mostra delle immagini).

R: Ti è mai capitato di vedere bambini che avevano problemi con il contatto? Quindi che non volevano essere toccati, non volevano toccare gli altri...

I: Il primo contatto che c'è è quello di prendersi per mano in cerchio, lo devi fare perché a volte una delle cose più difficili è fare un cerchio, in questa fase le uniche resistenze le ho viste nei confronti dei bambini rom, oppure l'anno scorso alla Pisacane per esempio un bambino cinese che

stava accanto a una bambina del Bangladesh le dava la mano e la annusava... Altrimenti problemi di contatto no. È anche vero ti dico che quello che io propongo è il contatto con le mani. Se il gruppo lo permette, se non ci sono molti elementi che hanno una modalità aggressiva, propongo dei massaggi... Abbiamo avuto genitori che addirittura non volevano che la bambina facesse danza.

Un'altra cosa importante nel lavoro è il cerchio di condivisione, che non faccio sempre, ma quando li vedo particolarmente stanchi, o quando abbiamo lavorato su qualcosa che in modo particolare li ha toccati, ci mettiamo in cerchio e a turno loro dicono cosa gli è piaciuto e cosa gli ha dato fastidio.

R: E quali sono le cose che generalmente li toccano particolarmente?

I: “Mi è piaciuta la musica; mi sono piaciuti i movimenti che ha fatto lui; non riuscivo ad imitarlo perché era troppo veloce”. La condivisione finale riporta il nostro sistema psicocorporeo a un livello cognitivo, cioè quando tu ne parli di qualcosa stai su un altro livello di consapevolezza. Ed è importante che i bambini sappiano cosa è piaciuto di più, cosa ha dato fastidio... si fanno i complimenti tra loro...

R: E invece tensioni tra bambini? Emergono conflitti?

I: Durante il lavoro è raro. Spesso ci sono inizialmente (tipo che non vogliono fare il lavoro in coppia), poi però spesso noto che alla fine vanno a sedersi vicini. Una bambina una volta mi ha detto “questo lavoro mi piace, perché quando litighiamo in classe ci vuole tanto tempo prima che facciamo amicizia, invece nella danza è più veloce”.

C'è la possibilità di sciogliere dei nodi e riuscire ad avere un dialogo con gli altri.

R: Particolari episodi che ricordi?

I: Ce ne stanno tanti. Una cosa che mi ha sempre colpita molto... molto spesso, quasi in ogni gruppo, c'è un maschietto che è considerato problematico, che di solito è iperdinamico, qualche volta aggressivo con gli altri, ma non sempre... perché di solito è il bambino che piace agli altri e quindi è capace di creare un sottogruppo, che tu arrivi in classe e dici “qui il capo è lui e me la devo vedere con lui”. Quel bambino a volte devi prenderlo e dargli dei compiti... Però c'è anche la danza a spirale per andare all'interno del cerchio... Questo bambino quando facevamo i giochi corporei lui interpretava sempre il tirannosauro Rex, il più cattivo... a questo bambino ho fatto fare il capitano di una situazione e quindi lui ha portato all'interno della danza tutti gli altri... lui si è sentito di avere un ruolo di responsabilità – nessun altro ha detto “lo voglio fare io” – e in quel momento ha capito che la presenza dell'adulto è molto importante... e poi ha detto di aver avuto paura e gli altri bambini non immaginavano che anche lui potesse avere paura.

(Bambini leader, bambini che hanno subito abusi). Dal disegno capisci quando lo schema corporeo è destrutturato.

R: E sui bimbi che non parlano l'italiano?

I: A volte vedo che ci sono dei bambini che sanno di non saper parlare in italiano o che magari parlano male... poi con il disegno... o con il linguaggio non verbale...

R: Riescono in qualche modo ad esprimersi...?

I: Ti dico che mi è capitato di avere bimbi appena arrivati, di un'attenzione incredibile... perché non comprendendo bene le parole...

R: Passando al rapporto con gli insegnanti... criticità e elementi più positivi?

I: Io quando ero bambina amavo la mia maestra, mi piaceva tantissimo andare a scuola... quindi io ho una forma di affetto nei confronti degli insegnanti. La maggior parte delle volte sono partecipativi. Se vedo che non partecipano più di tanto cerco di... L'importante è che non mi destruttura il lavoro. Di solito partecipano attivamente. La presenza non significa che devi strisciare come loro, la presenza è lo sguardo. (Episodi negativi e positivi con insegnanti). Spesso mi riportano esempi di bambini che con altre attività non erano usciti fuori, un'insegnante una volta mi ha detto che ha notato nei disegni che si vedeva come lo schema corporeo cambiava.

R: Con le famiglie hai avuto modo di estrapolare informazioni riguardo quello che fanno del progetto Mus-e, di come lo vivono ecc.?

I: Noi con le famiglie non abbiamo contatti al di fuori della lezione aperta e anche lì ci sono genitori che aspettano per ringraziare (per parlare con te) e ti dicono che hanno visto i propri figli cambiati... però anche lì non c'è uno spazio (di dialogo con i genitori).

R: In cosa l'arte diventa educativa?

I: Si tratta di far fare delle esperienze ai bambini dove si sperimenta il senso di appartenenza in modo diverso, dove c'è una circolarità, non ci sono i banchi, c'è l'utilizzo del corpo, dei colori...

Il discorso della danza, con una metodologia appropriata, è fondamentale perché fa parte del percorso di crescita per i bambini; questo perché il bambino trova in un'attività psicomotoria, che è piacevole, con la presenza della musica, qualcosa che lo riconnette proprio al movimento della natura, a quello che noi siamo essenzialmente, è fondamentale per una strutturazione e una salute degli organi, per la circolazione del sangue, per irrobustire le ossa... non bisogna fare per forza calcetto... La differenza è andare a fare un lavoro che nel rispetto dell'energia che il bambino ha, nel rispetto dei suoi tempi e di quelli del gruppo. A livello fisiologico è fondamentale proprio per la strutturazione delle catene muscolari, che si strutturano insieme al carattere. Quindi un bambino che viene con una postura... una scoliosi o una lordosi esasperate, avrà di conseguenza qualcosa che va ad influire di conseguenza anche a livello psicologico. È un modo anche per andare a rielaborare quelli che sono i costrutti comportamentali alcune volte anche delle categorie più disagiate per esempio. C'è qualcosa poi che va ad innalzare il livello delle endorfine. Nel piacere non c'è nessuna fatica che non si possa affrontare. Un'altra cosa fondamentale è andare ad utilizzare la muscolatura e le ossa con la concentrazione e quindi con un'attività celebrale connessa a tutto questo, facilita anche il riposo la sera. La danza poi rapportata a quello che può essere l'espressività e la grande immaginazione dei bambini sia qualcosa di transculturale, un dialogo tra esseri umani, dove ognuno racconta la propria storia, magari siamo nati nello stesso condominio ma abbiamo un'esperienza interiore completamente diversa. La gestualità della danza è qualcosa che va a comprendere un linguaggio universale e che connette in un modo molto semplice il mondo degli animali, al mondo degli esseri umani, al mondo delle piante. È qualcosa che ti pone da una parte al centro dell'universo, in relazione con il tutto... Credo che aiuti

l'apprendimento in generale, una delle possibilità che ti dà è eliminare le timidezze, contenere i movimenti superflui, le gestualità superflue, quindi andare proprio a creare un'armonia, un equilibrio. All'interno delle danze tradizionali delle altre culture c'è già la sintesi di com'è quella cultura, dicasi anche della musica. Allarga la mente e permette di vedere delle risorse che non puoi vedere in un bambino solamente quando scrive. Manca la parte principale, perché i bambini si vogliono muovere.

Intervista 15, L. S. - 07 novembre 2017

R: Percorso formativo e professionale

I: Laurea in Sociologia, insegnamento scuole superiori in Puglia. Avendo diploma magistrale, supplenze scuola primaria. Corsi di specializzazione per la scuola primaria. Master sulla valutazione con Bocci... e sui percorsi DSA e BES. Metodologia Feuerstain, basato sull'arricchimento strumentale, aiuta i bambini a ragionare. Poi sono entrata di ruolo. Mi sto cimentando molto per quanto riguarda le competenze di base. Collaborazioni con docenti sull'educazione degli adulti. (Esperienze di formazione e lavoro varie e interessanti).

Quindi facciamo il curriculum abbiamo il dubbio se parlare per competenze o per obiettivi.

R: Corsi di formazione sulla pedagogia interculturale?

I: Io 7/8 anni fa mi sono trovata in una classe con bambini stranieri, quindi ho cominciato a frequentare un corso con Apriti Sesamo, che dava suggerimenti per l'inserimento di bambini stranieri, poi ho fatto un corso di glottodidattica e ho preso anche il Ditals di 1° livello, spinta dal desiderio di comprendere questi bambini, quindi io volevo essere preparata per coinvolgerli.

R: Noti particolarità nei bambini di origine straniera, ma nati in Italia?

I: Il desiderio da parte dei genitori è spesso quello di non perdere le loro origini (mi racconta di una bambina nata in Italia, che ha difficoltà nello scrivere in italiano sotto dettatura e ho saputo che i genitori a casa non parlano in italiano). (Mi racconta di Manuela, della festa di carnevale). Alcuni vanno anche a scuola delle lingue di origine.

R: Relazioni tra bambini.

I: I bambini sono tranquilli, integrati... Quando proprio non parlano la lingua generalmente sono proprio loro che non vogliono stare vicino ai bambini italiani, perché non li capiscono...

R: Come ti comporti in questi casi?

I: Io cerco di coinvolgerli, magari di coinvolgere i bambini di classe a giocare con gli altri bambini... di coinvolgerli nel gioco... perché gli dico che anche con i gesti ci si può capire... poi i bambini capiscono in fretta... sono speciali perché in un paio di mesi già parlano. C'è una bambina in prima che è arrivata a settembre e non parlava, adesso parla speditamente l'italiano. I bambini sono molto aperti, molto desiderosi di insegnare. Non noti differenze, perché si integrano subito.

R: Il progetto Mus-e, o comunque i progetti che utilizzano l'arte come strumento educativo, che tipo di valore hanno?

I: Guarda proprio oggi ne parlavo... "Che cos'è il buio per te"... Hanno ascoltato una musica, si sono rilassati e poi hanno disegnato il buio... Sono venuti fuori tanti aggettivi... Questo tipo di progetto è interdisciplinare... vengono fuori tante di quelle cose, a cui magari in classe non pensano... Loro in teatro si sono resi conto di tutti gli aggettivi che hanno utilizzato, ma pure strani, mai sentiti, però corretti. Quindi penso che da un punto di vista educativo siano molto validi, perché prima di tutto fanno superare uno stato di timidezza dei bambini che magari sono un po' chiusi e aiutano molto ad aprirsi, a parlare, a dire qualsiasi cosa, perché non sono giudicati,

loro sono già informati che qualsiasi cosa dicono non è soggetta a voto, quindi loro si sentono liberi di esprimersi; infatti questo è successo oggi, ho appuntato tutto ciò che hanno detto, perché da lì poi tiriamo fuori una storia che rappresenteranno in uno spettacolo. Poi crescono, perché assumono una consapevolezza di ciò che magari hanno pensato in quel momento e non si rendevano conto che magari erano capaci di pensare in quel modo, piuttosto filosofico pure... e quando siamo arrivati in classe mi hanno chiesto di continuare a dire cosa fosse il buio. Tipo “Il buio ruba le cose però poi quando c’è la luce appaiono di nuovo”, “è furbetto”, “gioca con le ombre”, delle affermazioni proprio belle e profonde. Imparano a poter riflettere su cose che magari in classe non sono neanche contemplate, perché ti devi trovare in una situazione in cui poter fare questo tipo di discorso.

R: In questi anni qual è stato il tuo rapporto con gli artisti Mus-e?

I: Molto positivo, perché abbiamo discusso sull’argomento da portare avanti e abbiamo trovato dei punti di incontro, infatti abbiamo costruito anche una griglia di valutazione noi insegnanti, per capire quali erano le competenze che si potevano tirare fuori da questo tipo di progetto. Quindi noi andiamo ad osservare determinate cose.

R: C’è una ricaduta sulla vostra didattica?

I: Questo qui di teatro come ti dicevo sì, perché io posso continuare in classe e loro possono continuare a buttar giù qualcosa, a scrivere. Anche l’anno scorso con Stop Motion alcuni bambini anche a casa hanno provato a fare qualcosa, hanno coinvolto i genitori. C’è sempre qualcosa che resta, anche perché poi se ne parla in classe, per esempio quando abbiamo parlato del quartiere in vari ambiti, arte, italiano... loro hanno scritto un temino... hanno rappresentato graficamente i loro desideri, la loro realtà. Mi aiuta, integra il lavoro che faccio io. Non è una cosa in più. Non è una cosa extra. È qualcosa che io poi sfrutto in classe. L’input che viene fuori non me lo faccio sfuggire, lo utilizzo. Quindi molto utili.

R: Tu che metodologia utilizzi a livello didattico?

I: Varia. Non mi siedo mai. Faccio sempre una sorta di brainstorming.

R: Disposizione dell’aula?

I: Sono due isole, perché loro almeno collaborano, si guardano in faccia.

R: Cosa ha Mus-e di particolare rispetto ad altri progetti che hai visto?

I: Mus-e funziona perché ha un’ottima ricaduta sui bambini, gli operatori sono molto preparati, ogni progetto segue un programma, il riscontro finale c’è sempre, è quello che dà successo a Mus-e.

R: I genitori che pensano?

I: Loro lo richiedono. Sono molto contenti di questo progetto. Sono molto coinvolti e informati. Anche i bambini portano a casa il progetto, anche se a volte non riescono a spiegare bene cosa fanno, ma comunque i genitori spesso ci chiedono.

R: Cosa ne pensi dell’arte educativa inserita nell’orario curricolare?

I: Sono molto d’accordo. È trasversale, tocca diverse discipline e mi fa capire e osservare cose che io non riesco a vedere in altre situazioni che sono prettamente disciplinari. Io riesco a osservare il

bambino sotto un'altra veste ed è molto ricco di cose che purtroppo in classe non c'è modo di tirare fuori.

Intervista a Rosi Robertazzi su Bruno Munari 3 aprile 2018

R: Come hai conosciuto Bruno Munari?

I: L'ho conosciuto quando andavo a liceo... non lui personalmente, ma la sua filosofia, la sua idea, ma soprattutto lo ho conosciuto come artista e designer e mi è sempre piaciuto, ho sempre avuto una certa attenzione per lui. E poi, quando insegnavo – dopo diversi anni – ho casualmente incontrato un operatore cinematografico che gli stava facendo un video sui famosi *laboratori liberatori* a Prato; insomma lui mi racconta questa cosa, io rimango folgorata: «Ma come, non lo sai? Ha aperto una sessione didattica al Museo Pecci di Prato, insegna quello che è il suo metodo...», “metodo”, poi su questo c'è da dire, perché in realtà non è un metodo, è più un pensiero filosofico, ma è suo personale ed è completamente aperto e libero.

Quindi immediatamente sono andata ed ho seguito tutta la sessione di laboratori che lui in quel momento insegnava lì. Quindi l'ho incontrato personalmente lì a Pecci, dove apriva i lavori, quindi ha fatto questa specie di conferenza dove raccontava cosa, come, perché, il proposito ecc. ecc. e ha aperto anche un laboratorio. Poi io lì ci andavo non mi ricordo con che frequenza, mi pare settimanale, bi-settimanale... non me lo ricordo, però andavo lì. Quindi io in quell'occasione l'ho conosciuto e sono rimasta molto colpita da come questo uomo piccolo, umile, molto riservato... ma allo stesso tempo si avvertiva questa grande determinazione in lui, come si comportava con le persone, come parlava, come era attento, come era dolce, nello stesso tempo come era rigoroso e allo stesso tempo come richiedeva ai suoi laboratoristi, ai suoi collaboratori, precisamente quale era l'obiettivo, perché lui non ti diceva il laboratorio che dovevi fare, ma una volta scelto il tema, che anche quello è convenzionale, cioè tu devi avere un tema per arrivare a... in realtà puoi non avere un tema e cominciare a sviluppare attraverso la sperimentazione qualcosa che poi emerge inevitabilmente; allora lì i suoi operatori, i suoi laboratoristi erano liberi e poi glielo presentavano... e lui diceva quali erano i punti di forza, quali non erano... insomma i punti di debolezza... quali erano secondo te, chiedeva... quali erano gli obiettivi e come lo volevi portare avanti. E come arrivare alle varie soluzioni, perché tu in uno stesso obiettivo ci puoi arrivare da tante strade diverse, quindi non ce ne è una... che è quello che richiede un metodo no? Il metodo ti chiede di fare degli step: fai questo, poi fai questo e arrivi a questo. In realtà non è così, è super aperto. La cosa che mi ha affascinata subito è che ognuno era libero di esprimere le proprie passioni, quindi approfondire quello che secondo te... cioè, ognuno si poteva creare il suo “metodo”, o modalità o come preferisci, partendo da un pensiero filosofico che lui esprimeva anche in maniera non imperativa...

R: Qual era?

I: Quello di dare alle persone gli strumenti per capire *come* si fa, no *cosa*. Cioè, quella è una scelta tua... ma passare gli strumenti dell'arte per rendere le persone libere, libere di esprimersi, libere di fare i propri processi mentali, di arrivare alla soluzione nella propria personale creatività.

R: C'è un ricordo che ti è rimasto particolarmente impresso di quel periodo?

I: Io ho lavorato lì con i suoi primi laboratoristi, ho seguito tantissimo Coca Frigerio per esempio, che è geniale, sicuramente... che seguiva questo pensiero filosofico con le sue capacità, come dire, poi ognuno ha sviluppato... lei ha sviluppato molto sul teatro... mentre Enrico Mussani lo ha sviluppato più sulle costruzioni. Quello che di lui personalmente mi ha colpita è che ha invitato tutti quanti al suo compleanno. Siamo andati al Castello di Milano (*Castello Sforzesco*) ed è arrivato in sedia a rotelle, perché si era ammalato di tumore... comunque ha vissuto fino a 91 anni. Quindi è arrivato e tutti gli facevano festa e lui era sulla sedia a rotelle come un bambino... non che non capisse! Ok? Come un bambino curioso... di capire, di esplorare, ma anche aperto. Non chiedeva mai ai bambini «Fallo così», ma «Tu come lo faresti? Sei soddisfatto di quello che hai fatto? Pensi che lo puoi esprimere meglio?». Quindi lui era lì e per regalo ci ha portato i suoi occhiali, quelli di carta. E quindi eravamo tutti con gli occhiali suoi (ride). Fu una bella festa... ci furono i laboratori, i palloncini, gli occhiali che ha regalato... e lui finché non era proprio esausto, è stato lì con questo sorriso, questa gioia, la curiosità... mi ha colpita soprattutto l'umiltà di questa persona così grande.

R: Pensi che sia l'umiltà a differenziarlo da altri personaggi? Oppure cosa lo ha reso così grande?

I: Io credo che l'umiltà sia una qualità speciale. I grandi – uomini, donne, bambini, chiunque – cioè le grandi anime, sono umili... Sono pronte a lasciare spazio, ad ascoltare, a non mettere al centro il proprio ego. Credo che questa sia una qualità grande. E l'ho potuta osservare nei grandi. Ma la cosa grande sua secondo me è la creatività. Come con la sua creatività – in tutti i campi, nel campo della grafica, nel campo del design, nel campo dei libri per bambini – nell'assoluta semplicità... Munari in giapponese significa “fare dal nulla”, gli sta perfetto secondo me! Quello, la sua creatività in ogni campo! Dove ha pensato di creare oggetti belli per tutti; e quindi di farli in serie, non perché valessero di meno, ma perché l'arte va condivisa! La bellezza va condivisa! Non è un appannaggio di pochi. Così come sviluppare la conoscenza, la curiosità nei bambini, deve essere a portata di tutti i bambini, cioè è una scelta chiara, politica!

R: In quello che fai tu oggi, cosa c'è di Munari?

I: Sicuramente mi ha insegnato a portare avanti la mia passione, nel senso, non essendo un metodo codificato, ma dando la possibilità di lavorare sulla creatività, con questa particolare attenzione sul dare gli strumenti, proprio “il fare”! Gli strumenti per potersi esprimere, per poter lavorare sul linguaggio divergente. Quindi mi ha dato questa spinta, quando io lo ho conosciuto. E quando ho capito questa chiave ho capito che era quella la strada... attraverso la passione, attraverso l'ascolto, attraverso il fare creativo, il fare costruttivo, attraverso la relazione con gli altri, mettendo quelle che secondo me erano le cose fondamentali per attivare e aprire queste porte... il lavoro sul corpo, la narrazione e la tecnica, le tecniche mistiche e le tecniche che possono essere uno strumento di tutti, una volta che tu hai imparato una tecnica è tua! Non te la può togliere nessuno. La puoi mettere come vuoi, quando vuoi. L'utilizzo quindi delle mani, la capacità di risolvere il problema con creatività e stare anche nell'errore, che è la base, l'errore è l'opportunità di uno sviluppo creativo. Non stare in ricette confezionate... cosa che spesso si fa ancora nelle scuole, ma anche nell'accademia, nelle scuole d'arte... «L'olio è l'espressione massima

dell'arte!», ma non è vero! Per me non è vero... non era vero nemmeno per lui... e per tante altre persone. Ridare la dignità alla creatività, utilizzata con tutti i mezzi! Lui ha fatto di tutto: le strutture di carta, i libri illeggibili, le lampade con le calze... ne possiamo parlare per anni...

R: È sempre stato bambino...

I: Esatto... ha sempre giocato. E questo è, non prendersi mai troppo sul serio, ma farlo in maniera molto seria. Tu hai visto, io mi preparo il laboratorio, anzi me ne preparo più di uno, arrivo sempre con almeno 2 o 3 laboratori pronti, perché non so cosa succederà lì, non lo posso sapere che situazione trovo, come stanno le persone, che umori hanno, cosa gli è successo durante la giornata. Quindi preparare con rigore e soprattutto la ricerca. Lui prima di portare avanti qualsiasi laboratorio chiedeva «Si hai questa idea, ma chi lo ha fatto prima di te?». Quindi, ricerca. Questa cosa è stata fatta prima di me? Da chi è stata fatta? Come è stata fatta? Continuare a ricercare... e dopo che hai visto tutte le varie possibilità, trovare la tua. Perché noi ripercorriamo delle vie che sono già state fatte; c'abbiamo delle informazioni genetiche. Io mi ricordo quando andavo a liceo artistico, studiavamo il 1400 mi pare, forse anche prima... e io ero appassionata degli impressionisti e poi degli espressionisti... ma io non lo sapevo esattamente di cosa stavamo parlando. Quindi i miei lavori... io ero tutta entusiasta «Guarda che ho scoperto!», poi ho scoperto che non avevo scoperto proprio niente! Però evidentemente io avevo già, come tutti, un messaggio genetico. E quando ho iniziato finalmente a studiarli ero affascinantissima dal collegamento stretto che c'era, senza avere avuto prima nessuna preparazione, studio ecc. Quindi le cose che pensavo già erano state fatte, quindi in qualche modo questa informazione mi è arrivata. Quindi è importante capire qual è stato il tuo percorso «ma tu come l'hai fatta?», che non è necessariamente quello che sarà il mio, però io parto da una cosa che già esiste e quindi se voglio lavorare sul segno, allora mi vado a ricercare tutti quelli che hanno lavorato sul segno, sotto tutti gli aspetti, e poi elaboro qualcosa che per me ha un significato. E poi la cosa bella è che quando lo proponi, vedi cosa succede all'altro!

R: Esce fuori qualche altra cosa che ancora non era uscita...

I: Qualcosa che ancora tu non sapevi...

R: C'è l'originalità di ognuno, no?

I: Esatto. Ed è fantastico! È potente... Lui ha avuto un sacco di premi, di riconoscimenti, ma non ha avuto mai l'atteggiamento di quello che... Poi come succede ai grandi, quando è morto sono emersi tutti questi “munariani” che avevano l'eredità... che non hanno capito il senso. Perché l'eredità non è rifare lo stesso laboratorio per 20 anni. Però vedi, ci sono anche tante persone che invece non sono così, tipo Coca Frigerio o Enrico Mussani.

Gruppo Focus 1: *Integr-Arte* – 11 maggio 2017

- Spiegazione focus group
- Disposizione immagini
- Presentazioni:
 - Artista di teatro Mus-e nella scuola Antonio Ferrandis (Spagna)
 - Artista di Musica a Evora (Portogallo)
 - Artista teatro Roma
 - Mamma Roma (Presidente Consiglio di Istituto Palatucci)
 - Maestra Roma
 - Mamma Roma
 - Artista arti visive Roma
 - Insegnante Spagna

R: Scegliete una foto con la quale descrivereste il vostro lavoro nelle scuole, quello che fate con Mus-e.

Artista Roma: (Descrive l'immagine che ha scelto dove si vedono delle mani, che pensa siano tracce primitive). Mi fa pensare all'idea del fare, anche attraverso l'arte, da sempre.

Mamma: (Anche lei sceglie l'immagine delle mani). È proprio la mano... prendersi per mano... voi portate nelle scuole... scuole dove potrebbe non arrivare mai l'incontro con l'arte. Qui abbiamo tanti tipi di famiglie e di realtà e ci sono bambini che l'arte l'hanno conosciuta qui dentro con i progetti che voi avete fatto e che poi hanno voluto continuare. Questo è importante, perché se la famiglia di partenza non gli può consentire questo, glielo state consentendo voi. (Poi mostra un'altra immagine) Poi mi è piaciuta questa perché questa secondo me è l'integrazione, bambini diversi, da un punto di vista sociale, da un punto di vista razziale all'origine, da un punto di vista religioso... L'arte anche questo fa, riazzera tutto quanto, ma nel bene, siamo tutti uguali di fronte all'arte, perché lavora sulle sensazioni, per chi non è artista e la percepisce soltanto l'arte, noi la possiamo solo percepire, voi poi ce la spiegate.

Insegnante Spagn: (Mostra tre immagini). Ci vedo il modo in cui si relazionano i nostri bambini. In molti vivono chiusi in se stessi per proteggerci da quello che c'è fuori. È un mondo in cui le parole buone sono casualità rare. Mentre si sentono spesso insulti e grida. C'è difficoltà di esprimersi, vergogna di esporsi. I nostri alunni sono per il 70% rom e gli altri sono immigrati di altre provenienze. Il rapporto interpersonale è sempre "gridato", anche violento, si pongono in maniera conflittuale. Non escono da lì, è un ghetto, sono chiusi nel loro mondo, nei loro "costumi". Noi maestri e artisti proviamo ad aprire le frontiere. Cerchiamo, anche attraverso l'arte, di fargli capire che la loro situazione non è l'unica possibile, che può trasformarsi.

Mamma: Quello che lui ha detto lo ritrovo anche in questo quartiere. Anche qui molti vivono chiusi in se stessi. Quasi si autoghettizzano... perché hanno paura dei giudizi, non vogliono esporsi. E questo non lo avvertiamo tanto con i bambini piccoli, quanto con gli adolescenti, alle

scuole medie. Facendo attività, laboratori ecc., questa cosa che lui ha detto è vera, perché loro ce lo hanno detto: “Noi ci fermiamo qua! L’esposizione è troppa”, perché loro non vogliono esporsi nei confronti dei compagni e non vogliono esporsi nei confronti delle famiglie. Temono i giudizi, restano chiusi. Quindi l’integrazione non è solo rispetto alle differenze razziali o religiose, ma ce le abbiamo interne a noi stessi. Delimitiamo noi un confine.

Artista Roma: Sì però lì è diverso, lì sono solo gitani.

Mamma: Sì però parlavo dell’atteggiamento di chiusura e del fatto che in questo modo si cerca di farli aprire...

Artista Spagna: Questa scuola sta dentro in un quartiere che ora ...

Artista Portogallo: Io vivo vicino a un quartiere popolare dove tempo fa nessuno poteva entrare, nemmeno la polizia (mi sembra di capire che parli degli anni ’70).

R: E come l’arte entra in queste situazioni? Io questo vorrei capire attraverso le vostre esperienze...

Mamma: Io come genitore posso dire di aver vissuto con i miei figli quello che si fa con Mus-e, che loro non vivono come una materia scolastica, ma come una forma di espressione. Che effettivamente gli dà modo di esternare quello che con le altre materie didattiche non riescono ad esprimere. E quindi questo poi lo riportano all’interno delle attività normali, scolastiche, ed è stato un arricchimento. Mio figlio per esempio adesso suona la chitarra e probabilmente non si sarebbe avvicinato a suonare uno strumento se non avesse avuto una conoscenza della musica come forma di comunicazione. E ho visto che questi progetti sono riusciti all’interno della classe a rinsaldare i rapporti e questo modo di aiutarsi e collaborare lo hanno riportato all’interno delle materie canoniche. C’è questo “cresciamo insieme, aiutiamoci”. Sono progetti che uniscono i ragazzi.

Mamma: ...E li modificano, li fanno crescere.

Insegnante Roma: (Mostra l’immagine che raffigura un albero). Quest’anno è stato più difficile rispetto alle patologie molto gravi. (Mostra un’immagine che la fa pensare allo scontro). Sono situazioni che si gestiscono in un certo modo se sono tutti seduti. In queste situazioni in cui c’è meno controllo e loro possono esprimersi con maggiore libertà diventa più difficile calibrare i due aspetti. (Mostra un’altra immagine) Anni fa con un’artista strappammo delle immagini e loro basandosi sull’immagine restante, fecero quella mancante; chiaramente l’interpretazione era personale, uscì fuori veramente di tutto. È proprio la rottura, secondo me, dal contesto... “Qui mi sento sicuro, posso uscire fuori in una natura che forse nemmeno conoscevo di me. Scopro delle cose di me che non immaginavo potessi fare. Quindi la possibilità di rompere queste catene con il territorio, con la famiglia, con tutto il passato e scoprire un modo nuovo di stare a scuola. (30.32)

Artista Spagna: (Mostra l’immagine che ha scelto) L’importanza di ascoltarsi... partire dalla propria respirazione, per poi ascoltare la respirazione dell’altro. Anche l’imitazione dell’altro. Tranquillizza, aiuta ad entrare nel mondo emozionale dell’altro. E è importante il corpo, il corpo e il tatto. Il bambino piccolo da quanto nasce comprende toccando. L’importanza del corpo, della mano che tocca, della mano che si unisce con l’altra mano.

Insegnante Spagna: Quello che lei sta dicendo è alla base... Noi insegnanti impariamo questo attraverso il progetto Mus-e.

Artista Spagna: Quello che questi bambini mi hanno dato è proprio questo, ascoltare, respirare... Ci accorgiamo del respiro e del battito del cuore quando lo sentiamo in qualcun altro.

(30.00-36.00 approfondire)

Artista Roma: Per me Mus-e è un'opportunità. La cosa che mi piace del Mus-e è poter lavorare estremamente in libertà. Io lavoro sia sul corpo, sia sulla narrazione, sia sull'immagine. (Mostra l'immagine che la ha colpita) Questa perché secondo me questa persona sta imitando un albero, dall'altra parte, guarda uno specchio. Credo fortemente che stando sui tempi e sui modi della natura riusciamo ad abbracciare parecchi argomenti. L'argomento del respiro universale, del respiro universale, sono d'accordo con te (riferendosi all'artista spagnola). Cominciamo a sentirci, siamo tutti diversi, però siamo tutti uguali, abbiamo tutti gli stessi bisogni, di essere amati, abbracciati, rispettati... e di poterci esprimere. Quindi è un'opportunità per questo. (Mostra un'altra immagine) Questa mi fa un po' paura, perché questa è eurocentrata, questo è un immaginario del tutto europeo...

Artista Roma: Perché dici?

Artista Roma: L'unicorno... questo è l'immaginario di una bambina europea. Nell'immaginario di un bambino africano l'unicorno non lo trovi. Capisco che l'immaginario è talmente diverso, come tutti questi colori che sono autonomi, ma sono in relazione totale (mostra altra immagine), quando stanno insieme vibrano le anime allo stesso piano... succede qualcosa, succedono i miracoli...

Artista Roma: C'è la trasformazione

Artista Roma: Questi miracoli partono dall'ascolto e dalla mancanza di giudizio. Tutti gli immaginari sono rispettabili, così come tutti i tempi. Io mi metto nella condizione di poter accogliere. Delle volte non riesco a finire il laboratorio, perché ci sono delle domande più urgenti. I bambini a volte mi parlano di anima. Loro amano che c'è qualcuno che sta lì e li ascolta... e li rispetta. La criticità del Mus-e è che per me è breve. Ad arrivare a un linguaggio comune di vogliono 5 incontri. Ci sono delle situazioni in cui sarebbe importante continuare. In questo Mus-e è un po' rigido.

Artista Spagna: Il problema è il denaro, i finanziamenti... Non è un problema della fondazione, è un problema di mancanza di fondi...

Artista Roma: Sì e no. Perché cercheremo fondi di altro tipo, i genitori potrebbero collaborare... (Scambi tra i partecipanti su come funziona Mus-e in Italia).

R: Avete introdotto il discorso delle criticità. Quali sono state le criticità che voi avete incontrato in base alle vostre esperienze.

Artista Roma: Per me il rapporto con le insegnanti e quest'anno anche con i genitori... Io scrivo il testo insieme ai bambini, quest'anno era sul quartiere. Quando sono venuti i genitori era metà percorso e hanno visto metà prova e hanno parlato con la maestra, che un po' non ha parlato... Una mamma ha detto che un bambino iperattivo disturbava la classe...

Insegnante Roma: Era una prima?

Artista Roma: No era una seconda... perché?

Insegnante: Perché in genere in prima non conoscendo le problematiche dei bambini... possono dire queste cose...

Artista Roma: Io non volevo averli i genitori, volevo avere i rapporti solo con la maestra, che già è complicato...

Mamma: Dici almeno in corso d'opera?

Artista Roma: Sì esatto...

Artista Spagna: In Spagna i genitori non entrano nei laboratori...

Insegnante Spagna: Sì da noi le sessioni sono solo per i bambini...

Artista Roma: Sì in genere anche da noi... Quest'anno è stata una proposta di Roma Tre per l'erasmus... Vengono in classe e parlano...

R: E invece con gli insegnanti quali sono i problemi?

Artista Roma: La cosa peggiore è quando escono, o chattano tutto il tempo al telefono. È importante che le insegnanti stiano dentro il lavoro.

Insegnante Roma: Se non c'è una ricaduta sulla didattica è una cosa... non dico fine a se stessa... ma fine alla performance finale. Succede che a volte si tende a lasciare l'orario curricolare la mattina all'insegnante che deve fare italiano e matematica. È importante che il progetto sia nelle prime, perché aiuta a creare il gruppo classe. La difficoltà sta un po' negli orari, negli incastri, (Mus-e è sempre un qualcosa da aggiungere). Spesso viene sentita come "non faccio italiano per fare Mus-e", senza capire che tramite Mus-e puoi fare tutte le materie. Una cosa diversa, ma che ti serve di più.

Artista Portogallo: Lo fai in modo diverso...

Mamma: Bisogna formare le insegnanti in modo diverso... Bisogna sensibilizzare i docenti su questo...

Artista Roma: Noi abbiamo fatto una formazione gratuita per gli insegnanti che partecipavano al progetto Mus-e in modo che vedessero chi siamo e come lavoriamo... sono venuti solo una parte.

Artista Spagna: Con l'arte si può incontrare il mondo che sta fuori e il mondo che sta dentro. Noi artisti possiamo fare più o meno un'azione pedagogica, ma non ci insegnano a formulare obiettivi, non ci insegnano a programmare, potrebbe servire per sviluppare una nostra metodologia, per poter migliorare e comparare il nostro lavoro. L'arte apporta qualcosa di completamente differente.

Artista Portogallo: Sono d'accordo con te. Quello che mi è piaciuto del progetto Mus-e è stato esattamente questo, che con noi ci sono anche gli insegnanti, il mio lavoro è un lavoro artistico. Nella mia esperienza i genitori non entrano in classe, ma gli insegnanti ci stanno sempre. È molto buono per i bambini, perché vedono i propri insegnanti in ruoli diversi. È una buona energia vedere gli insegnanti in un altro contesto. Io faccio una sessione artistica con i genitori.

Artista Spagna: L'importante è non obbligare. Ognuno necessita il suo tempo. È come quando parliamo della respirazione.

Artista Roma: Il tempo del gruppo a volte è più importante di quello del singolo, perché la forza del gruppo coinvolge anche il singolo.

Artista Roma: Quando lavoriamo per conto nostro, da artisti, facciamo un lavoro artistico... ma quando lavoriamo con i bambini, c'è un altro processo che va innescato, che è quello della relazione...

Artista Portogallo: Più o meno. Il mio lavoro artistico tiene una parte di collettivo...Io ho appreso molto... probabilmente più io di loro...

Insegnante Spagna: Quando parliamo dei problemi di Mus-e con i docenti o con i genitori dobbiamo tenere in conto che gli artisti sono gli unici che stanno volontariamente nel Mus-e... e il programma Mus-e entra dentro la scuola, nella quale c'è un mondo... di genitori... di alunni... Importante è trasmettere anche la motivazione...

Artista Roma: Motivare è la prima cosa... io ci parlo molto con le insegnanti

Artista Roma: Io quando faccio la programmazione con le insegnanti dico loro qual è la mia idea, ma dico a loro che possiamo svilupparla in vari modi, in base a quella che è la necessità. Io sono un'ospite in quella classe.

Insegnante Roma: Non sempre funziona così... Noi abbiamo avuto anche esperienze di artisti che creavano...è importante fare il punto almeno a metà dell'anno. Spesso non c'è occasione. È importante concordare il percorso. Innanzitutto c'è la responsabilità dell'insegnante, che non può lasciare l'artista da solo... e poi c'è la responsabilità professionale. L'esperienza con i genitori anche noi la abbiamo proposta, perché è anche un discorso di fiducia.

Artista Roma: Quando non c'è un coinvolgimento da parte dell'insegnante, anche la classe lo percepisce e ti risponde in un altro modo. Con diffidenza. Con meno entusiasmo. Io in una classe ho dovuto cancellare battute, perché non deve essere un peso per i bambini. Era una classe dove i bambini si correvano dietro con le forbici in mano.

Artista Roma: Questo è il senso del nostro lavoro... crescere con i bambini.

Gruppo Focus 2: Bambini – 30 maggio 2017

R: *Cosa vi è piaciuto di più del laboratorio?*

Bambino 1: Mi sono piaciuti i disegni perché mi piace disegnare i mostri.

Bambino 2: L'animazione, perché dopo è bello vedere i pezzettini di carta che non si sa come si muovono, però in realtà c'è tutto un percorso dietro.

Bambino 3: L'animazione perché ti puoi inventare tutto, poi puoi vedere i tuoi personaggi che si muovono senza le mani.

Bambina 4: Possiamo disegnare quello che vogliamo

Bambino 5: Quando balliamo. Quando ci mettiamo tutti in cerchio e uno si mette al centro e balliamo, mi diverto un botto! Ci scateniamo!

Bambina 6: Mi piace perché possiamo lavorare con il gruppo.

Bambino 7: Mi piace tanto creare le cose.

Bambina 8: Mi è piaciuto vedere tutto il percorso che siamo arrivati a fare.

Bambina 9: Parlare con quelli di Valencia perché mi piace comunicare.

R: *Come avete comunicato con i bambini di Valencia?*

Bambina 1: Con le mosse e con i gesti.

R: *E voi questa cosa la fate altre volte? Vi è capitato di farla altre volte?*

Bambina 2: Io molto, perché mio papà parla tante lingue.

R: *Cosa non vi è piaciuto del laboratorio?*

Bambino 1: Che è finito.

Bambina 2: Mi è piaciuto tutto.

Bambino 3: Il movimento così (mima il movimento con le mani che facevano durante il riscaldamento) mi stancava.

Bambino 4: Il saggio... perché quando è arrivato il mio turno c'avevo una voce strana...

Bambino 5: Mi annoiavo un po' a spingere il pulsante "fai la foto, fai la foto".

R: *Che ne pensate di quando sono venuti i genitori?*

Bambina 1: Io ero molto emozionata, però ero anche un po' vergognata. A fare questi gesti mi vergognavo.

Bambino 2: Ero vergognato.

Bambino 3: Ero contento perché mamma mi stava aiutando.

Bambina 4: Un po' vergognata e un po' contenta.

Bambino 5: Quando i miei genitori erano alla Fellini (alla lezione aperta)... perché sono felici.

Bambino 6: Un po' mi è piaciuto e un po' mi ha dato fastidio, perché papà mi ha detto "sbrigati!", perché mi mancava tanto da colorare...

Bambino 7: Mi è piaciuto primo perché le mamme aiutavano a tutti, secondo mi vergognavo perché facevo le mosse.

(In molti dicono di essersi sentiti allo stesso tempo felici, emozionati e però in imbarazzo per quanto riguarda il fatto di muoversi davanti ai propri genitori... Probabilmente la causa è dovuta al fatto che al giorno d'oggi i bambini non sono più molto abituati ad interagire attraverso il proprio corpo.)

R: *Cosa vi fa provare e sentire il laboratorio di Mus-e?*

Bambino 1: È come se si sta con gli amici e al posto di – che ne so – a fa qualcosa di inutile, perlomeno fai qualcosa che dopo lo puoi vedere mille volte e ti ricorderai per sempre di quando stavi con gli amici e di quando eri più piccolo.

Bambino 2: Emozionante

Bambino 3: Divertente

Bambina 4: A me mi è piaciuto tanto, anche se a volte per decidere quello che volevamo animare abbiamo litigato. E poi però si è risolta facendo a scene, ognuno poteva fare quello che voleva fare.

(I bambini mi parlano molto del piacere provato nel dare sfogo alla propria fantasia)

Gruppo Focus 3: Pisacane – 13 marzo 2018

- Spiegazione focus group
- Disposizione immagini
- Presentazioni:

3 insegnanti scuola Pisacane

4 Artisti Mus-e Roma

1 Coordinatrici artistica Mus-e Roma

1 Coordinatrice locale Mus-e Roma

R: Cos'è Mus-e per voi rispetto alle vostre esperienze personali? Potete scegliere delle immagini per raccontare quello che rappresenta per voi...

Insegnante: Alcuni anni fa una collega mi disse che questo era un progetto straordinario e che alla nostra scuola sarebbe servito molto. Così io mi sono documentata e sono andata a parlare con la ex coordinatrice del progetto; l'ho proprio pregata di provare con la nostra scuola, che avrei fatto sempre di tutto per agevolare il percorso di Mus-e. E così è iniziato questo viaggio con Mus-e alla Pisacane. Nella scuola spesso vengono presentati contenitori vuoti, dei progetti che non hanno una vera ricaduta didattica, educativa e culturale sugli alunni. Questo progetto invece è realmente un progetto con una ricaduta di uno spessore... Noi vediamo la bellezza di artisti veri, realmente interessati al lavoro che stanno svolgendo, l'interesse e la motivazione dei bambini, i genitori sono entusiasti... e poi la ricaduta, perché per noi è la cosa più importante, riscontrare che nell'arco di 2 o 3 mesi un artista di musica riesce a mettere in atto una magia che è quella di far suonare 20 o 60 bambini e bambine... E così è per tutti gli altri artisti, da ogni punto di vista, qualsiasi sia l'arte che venga portata all'interno della scuola. E quindi lo trovo un progetto magico.

Insegnante: Io da quando ho iniziato a lavorare con gli artisti di Mus-e sono molto cresciuta umanamente, ma anche professionalmente, perché mi hanno trasmesso veramente tanta cultura, anche nel modo di rapportarsi con i bambini. Quindi oltre ad essere dei colleghi, li sento come degli insegnanti, trasmettono sempre qualcosa, oltre che ai bambini, proprio a me. Come se mi stimolassero anche nel lavoro. È quasi una magia, perché non solo riescono a rapportarsi in un modo molto arricchente con i bambini, ma anche con noi insegnanti. È un'alleanza... e per questa scuola è fondamentale avere degli alleati. Ci serve, è un tesoro. Di immagini me ne sono piaciute tante...

Insegnante: Io ho scelto questa (mostra un'immagine)

R: Perché questa scelta?

Insegnante: Mah, come dicevo prima... è una magia... tu stai su un cavallino di ferro, qualcosa di costruito, però l'immaginario ti porta verso un cavallo alato... l'unicorno... che non esiste... però per i bambini questo rappresenta Mus-e.

Insegnante: (Mostra immagine) A me aveva colpito questa perché mi sa molto di liberazione... perché l'arte, in generale, la cultura, è una liberazione, ma anche dal nostro stesso inconscio,

perché ci fa proprio aprire, ci fa crescere, questo serve tantissimo agli stessi bambini che poi riportano l'esperienza nelle loro famiglie... poi le realtà sono diverse, sono complesse, quindi è qualcosa che aiuta. E l'ascolto (mostra l'immagine dell'orecchio), l'ascolto degli altri, dell'esperienza, quindi la condivisione dell'esperienza e il crescere proprio dentro, il confronto.

Artista: Mus-e per me sono molte cose allo stesso tempo... una cosa è quello che significa egoisticamente per me come artista, un'altra è quello che noi cerchiamo di trasmettere come idea... e poi c'è anche quello che troviamo nei bambini... I bambini hanno le loro esigenze... sanno quello che vogliono... hanno bisogno di esprimere. E invece spesso stanno inquadriati. Io come artista cerco di dargli delle metodologie, trasmettere passione e concretezza... e loro tante volte mi sorprendono... mi sconvolgono... e altre volte mi creano difficoltà. (Mostra immagine di Menuhin con i bambini) Tutto si risolve in una sola cosa: le cose devono essere divertenti, devi fare un'attività che li coinvolga in modo divertente. Se io ripenso a quando ero bambino... perché facevo questo tipo di attività? Perché mi divertivo! Quindi, se io non li riesco a divertire, che senso ha? Quando dai laboratori torni un po' scoraggiato è soprattutto perché c'è stato qualche momento in cui loro non si trovavano... che ci stavano conflitti... Quando invece loro si divertono anche tu esci carico... e sei subito pronto alla prossima volta... e poi però magari la prossima volta non trovi la situazione che ti aspettavi. (Riflessione mia: *Non essere inseriti nell'equipe quotidianamente non è facile, non è facile seguire l'evoluzione del gruppo classe, la quotidianità appunto. Non è facile non sapere cosa è successo il giorno prima e dover entrare in dinamiche che non si conoscono, reinventandosi ogni volta. Non è facile nemmeno per gli insegnanti che con i propri alunni ci stanno tutti i giorni, figuriamoci per gli artisti che vedono i bambini una volta a settimana e devono riprendere il lavoro interrotto una settimana prima, con tutto quello che può essere successo nei giorni di mezzo*).

Artista: (Mostra due immagini) Ci sono due aspetti, uno è relativo al gruppo degli artisti che sento molto come una squadra. Li stimo tutti artisticamente. Il fatto di lavorare con i bambini e confrontarci, fa crescere tutta la squadra; il colorato invece fa parte del contesto in cui si va ad operare. Ognuno di noi si è trovato a fare progetti di diversi tipi. Si va a lavorare sempre in contesti molto colorati. Fare squadra anche con la scuola. Io ho imparato dentro Mus-e probabilmente proprio questo fare squadra.

Coordinatrice: Mi piace questa idea di squadra... anche perché è così che è nato Mus-e. È nato da un'intuizione di un grande artista ed è stato costruito in questo modo... Una cosa importante del progetto è proprio il pensiero educativo e filosofico che c'è dietro... e il lavoro di squadra... ognuno si sente sostenuto anche dagli altri. Non è semplice inserirsi nelle scuole, dove gli orari sono spezzettati... (Mostra un'immagine) Queste formiche stanno mettendo un ponte tra un passaggio e un altro, per poter attraversare... tutti collaborano per poter attraversare da una parte all'altra.

Insegnante: Mus-e per me rappresenta quello che dovrebbe essere la scuola, diciamo l'ideale di scuola, come dovrebbe essere... e mi pone sempre tantissime domande. Anche quest'anno tutti i limiti che abbiamo avuto a livello di spazio è una cosa che a me fa soffrire tantissimo. Mus-e ci ha

offerto un'altra possibilità, un altro punto di vista. Per alcuni Mus-e ti viene a rompere la tua programmazione, io non condivido assolutamente... perché il ritorno che hai è veramente enorme, a livello di capitale umano, sociale... Io per esempio insegno matematica, quindi a me lo spunto di Stop Motion... quest'anno ho fatto delle cose di geometria fantastiche! E non ci avrei pensato se non avessi fatto il laboratorio con loro. Quindi per me è questa la grandezza e la bellezza del progetto. Questo è quello che ci rimane, anche come persone, la bellezza che si costruisce insieme.

Coordinatrice: Condivido tutto quello che avete detto. È un progetto bellissimo perché va a lavorare con i bambini in situazioni anche estreme, non tanto qui in Italia forse, ma per esempio in Spagna io ho visto situazioni in cui veramente puoi salvare la vita di un bambino... se riesci ad accendere quella scintilla di interesse, di passione verso una cosa creativa, veramente gli dai una possibilità di più nella vita. (Mostra immagine ballerine all'acquarello) Ho scelto questa perché tutto questo c'è la possibilità di farlo con un tocco così leggero e bello come quello dell'arte. *(Riflessione: può salvare la vita accendendo una scintilla... perché entri in contesti in cui certi stimoli potrebbero non arrivare, in cui la bellezza non è facile da vedere, e così invece puoi mostrarla, farla toccare, farla annusare, assaggiare, sperimentare... e la bellezza si sa che può salvare il mondo).*

Artista: Mus-e ha diversi aspetti, la bellezza, la passione, la squadra... Credo nella qualità del progetto... Ha tantissime possibilità. Può cambiare la vita a diverse persone, ai bambini, ma anche agli insegnanti... Può aumentare l'autostima, le proprie competenze, le proprie capacità, logiche, matematiche, tecniche... dare degli strumenti espressivi... poi quelli non te li toglie nessuno, è un dono che puoi utilizzare per tutta la vita... sono delle scoperte che ti aprono finestre, relazioni, porte... (Mostra stessa immagine delle ballerine) Anche a me ha colpito questa, per la leggerezza, per i colori di questa danza armonica, di tutte queste emozioni... L'idea di una scuola, di come dovrebbe essere la scuola... Pensavo a Tagore che ha fondato questa scuola nata sotto gli alberi... Mus-e porta questa freschezza... porta anche l'esperienza di Mus-e, ma anche personale di tutte (le persone coinvolte)... per me è crescita... cresco perché è una sfida continua... cresco perché sono di fronte a delle persone vere... che è difficilissimo... che ti mettono di fronte a delle parti tue che sono altrettanto vere, quindi sono smascherate. Io arrivo ogni giorno con tre laboratori nella mia valigia. Io quando lavoro, vedo solo quello, per me non esiste altro in quei momenti. Andiamo a toccare le corde dell'anima attraverso la musica, attraverso l'espressione, attraverso la danza... Noi per fortuna lavoriamo in frontiera, in situazioni molto a limite, oltre che sociale, emotivo, affettivo... E con l'insegnante ci scambiamo le tecniche, decidiamo che strategia usare in un determinato momento. Io quest'anno ho fatto per la prima volta un lavoro con i bambini per energizzare la maestra, che era distrutta... (Racconta l'esercizio di meditazione con i bambini intorno alla maestra).

Artista: è un approccio centrato sul bambino... Io cerco di aiutare i bambini a comprendere la creatività, la ricchezza, il lavoro cooperativo... Queste attività aiutano i bambini a tirare fuori il gigante dormiente che hanno dentro. È ciò di cui il mondo ha bisogno.

R: Quali sono invece le criticità di un progetto come Mus-e? E voi come interverreste per risolverle?

Insegnante: Non poter avere più ore e più tempo anche in termini di anni. Dovrebbe essere più disteso, più allargato, più lungo. Abbiamo un pacchetto, che anche se è tanto, non è abbastanza. Perché è vero che la ricaduta che c'è sui bambini c'è anche sugli insegnanti. La nostra deve essere una scuola laboratorio e Mus-e mi ha aperto da questo punto di vista. Non perché fossi tradizionalista, ma perché non avevo capito tutta la potenzialità, la bellezza, la grandezza...*(Riflessione: a volte gli insegnanti non hanno gli strumenti per applicare una didattica diversa da quella tradizionale e collaborare con educatori che utilizzano strumenti espressivi può essere un modo per formarsi anche in questo senso, sul campo e attraverso la pratica, la sperimentazione).*

Coordinatrice: Ma poi i contenuti si possono veicolare in tanti modi... e poi mi sembra che i contenuti teorici più recenti mi pare vadano nella direzione che più li veicolo in maniera spontanea, divertente, coinvolgente, più vengono interiorizzati. Per quanto riguarda le criticità, la maggiore è che è frustrante il fatto di non poter arrivare ovunque, perché nel no profit nessuno ti dà i soldi per fare le cose meglio. Quindi devi essere bravo a fare la ricerca fondi.

Coordinatrice: Noi purtroppo siamo anno per anno... basta che manca un finanziatore e crolla tutto.

Artista: Manca la fusione a livello di mass media. Dobbiamo cercare di farci vedere.

Coordinatrice: Quando c'era Garrone c'erano la maglie della Sampdoria con Mus-e.

Artista: Sono d'accordo.

(La conversazione continua sul cercare un modo per dare più visibilità a Mus-e)

R: Quali sono gli episodi critici che si sono verificati in classe?

Artista: Quando entri in classe è difficile che non ci siano criticità. Nella vita della classe ci sono degli equilibri, magari a me capita di appoggiarmi a qualche bambino che è un leader positivo... ma un giorno magari a quel bambino girano... e quindi ti naviga contro... e quindi tu che pensi di fare un determinato programma, magari devi cambiare. Le criticità maggiori sono quelle di convogliare l'energia... E quando ci sono dei conflitti, che magari sono più interessanti della tua lezione in quel momento quella cosa che sta succedendo tra di loro... e allora come fai? La criticità è questa secondo me... avere quella prontezza... perché lì sei tu che devi cercare di cambiare il tuo modo. Un'altra criticità forte che ci può essere, ma per fortuna capita poco, quando ti trovi una maestra o un maestro che non sta dentro l'attività, sia rispetto a quello che porti tu, sia proprio rispetto al rapporto con i bambini...

Insegnante: Capita capita... Credo che sia umano, sia nelle relazioni... nel senso che capita anche il contrario... cioè, arriva l'artista e per un motivo qualsiasi o per più motivi, non è in sintonia con il gruppo classe ed è nervoso, non empatico con quella situazione, per cui quella energia non riesce a convogliarla, a farla girare bene...

Artista: No ma infatti anche io mi ci rispecchio in quello che dici... e infatti quando io provo a descrivere la criticità è quella, di sentirmi così in quel giorno lì...

Insegnante: Io non la pongo come criticità, perché per noi insegnanti queste criticità sono la normalità, pane quotidiano. Siamo esseri umani e lavoriamo con materiale umano... Quando lavori con le relazioni, le cose cambiano...

Artista: La criticità fondamentale è quando non c'è collaborazione...

Gruppo Focus 4: Palatucci – 11 giugno 2018⁵⁶

- Spiegazione focus group
- Disposizione immagini
- Presentazioni:

6 Insegnanti

3 Mamme

1 Artista

R: Come descrivereste il progetto Mus-e? Potete aiutarvi anche utilizzando le immagini

I: (Mostra due immagini) All'inizio dell'esperienza i bambini erano alla ricerca della libertà, poi le catene... le catene fatte da tante cose, quello che noi con i bambini chiamiamo "il buco dentro"... poi a fine percorso queste catene si sono spezzate. Abbiamo colmato questo buco.

I: (Mostra due immagini) Le catene, è vero, si spezzano... e l'emotività dei bambini esce, ognuno con la propria... vengono fuori i bambini con delle potenzialità che magari prima non avresti mai pensato potessero venire fuori... Magari anche loro si sono sentiti liberi di esprimersi, cosa che magari nella quotidianità riescono a fare meno.

I: (Mostra un'immagine) Secondo me a termine del percorso c'è stata veramente una rivoluzione personale di ogni bambino e ha potuto tirare fuori le diverse sfaccettature che in classe non si riesce a mostrare, mentre in questi laboratori si lascia molto libera l'espressione personale, non si può dire mai "hai sbagliato, hai fatto male".

M: (Mostra un'immagine) Il ruolo di noi genitori è più da spettatori, veniamo coinvolti in terza persona dai bambini che portano a casa quella che è l'esperienza Mus-e. Però devo rilevare una criticità... un anno è capitato che la mia bambina non ha vissuto bene il percorso, lo ha vissuto in maniera più limitata, a differenza degli altri due anni, perché era un percorso più strutturato... e lei ne ha sofferto un pochino. Anche se è stata una bella esperienza, però lei la ha vissuta con più resistenza. Con disagio. La bambina non aveva capito cosa doveva fare, non le era chiaro l'obiettivo della sua partecipazione.

A: (Discorso sull'immagine della donna con l'albero – inserire immagine e spiegazione) La libertà che ho trovato in Mus-e è il valore aggiunto. Mus-e è un vero e proprio laboratorio interculturale – e il viaggio Erasmus in questo ci ha fatto da cornice eccellente – Mus-e è nel mondo e ti propone il mondo.

M: (Mostra immagine) I bambini hanno collaborato insieme, come formichine, per realizzare questo grande albero... (Mostra altra immagine) La collaborazione per arrivare a un prodotto meraviglioso... Un'esperienza di collaborazione e artistica...

I: (Mostra immagine, sempre quella delle formichine) Bambini che si sono aiutati tantissimo per uno scopo comune, che era quello della realizzazione dello spettacolo, che a loro premeva

⁵⁶ **R:** ricercatrice; **I:** insegnante; **A:** artista; **M:** mamma

tantissimo; era un ostacolo grande da superare, perché nessuno di loro aveva mai fatto uno spettacolo, quindi il fatto di salire sul palco, di essere visti dai genitori, li ha stimolati tantissimo. Nel gruppo sono tutte uguali le formichine, ognuno dà quello che può dare, anche se il peso da portare è grande. Ho rivisto i bambini durante l'allenamento in classe, quando dovevano ripassare la parte, quando si dovevano sostenere, si dovevano aiutare... c'erano bambini che avevano difficoltà proprio a relazionarsi, a parlare, ad alzare la voce... si sono dati tutti la mano! E vederli durante le pause ripetere le parti è stato veramente bello! È stata una bella crescita.

I: Alcuni genitori erano meravigliati dei propri figli. Bambini che a malapena dicono una parola, sempre sottovoce... una mamma mi ha detto "Non era mio figlio quello".

I: Io sono una maestra classica, che insegna matematica... il programma... non sono un'artista... e quindi per me portare i miei bambini, i miei alunni... dargli questa opportunità di lavorare con un'artista, di fare una cosa diversa da quella della maestra Laura sempre impostata, è meraviglioso... arricchisce loro... fanno delle cose diverse... e costringe noi maestre a fargli fare cose diverse per cui in genere diciamo di non avere tempo (mostra due immagini). Io ho avuto modo di conoscere altri aspetti degli alunni... Alunni che magari avevano difficoltà in classe, li erano spettacolari e si meravigliavano i compagni stessi di questo; quindi ecco lì l'integrazione.

I: (Mostra due immagini, spiegandole) C'è uno scambio reciproco. È un'esperienza fondamentale per i bambini, ma è un'esperienza fondamentale anche per noi, che nonostante la nostra esperienza, nonostante le nostre formazioni, la lezione che quotidianamente facciamo, dove spesso c'è l'incognita, c'è la scoperta, c'è l'umore di ogni bambino, c'è l'artista che ha comunque il suo progetto, ma si vede che può essere modificato giornalmente a seconda del pubblico. E secondo me non è un caso che il laboratorio venga fatto con l'insegnante presente. (Mostra l'immagine della trasformazione della farfalla).

M: (Mostra e spiega l'immagine della corda) (Mostra e spiega l'immagine del puzzle)

R: Ora parliamo un po' del rapporto tra scuola e famiglia e di come e se il progetto Mus-e può essere utilizzato per incrementare questo rapporto. Se volete potete ancora usare le immagini.

I: Io posso dire che i genitori all'inizio non capivano di che cosa si trattasse... ci chiedevano cosa facessero i bambini. Quindi proporre delle lezioni aperte è positivo per dargli modo di rendersi conto di cosa avviene durante il percorso. Quest'anno che i genitori hanno partecipato durante il percorso... alla fine, alla lezione aperta, c'è stata una partecipazione eclatante.

Aprire le porte un po' più spesso durante le lezioni sarebbe opportuno.

M: Dipende dal progetto... uno come il teatro forse non ha bisogno di essere spiegato... ma un progetto come Stop Motion per esempio mio figlio non me lo sapeva spiegare...

I: A me piace periodicamente avere un momento di condivisione con i bambini in classe, senza gli artisti presenti. Cosa vi piace, cosa non vi piace, cosa pensate succederà la prossima volta? È un modo indiretto per vedere quello che hanno capito del laboratorio, senza l'artista presente. E il laboratorio di Stop Motion, che per carità, è ricchissimo, però per bambini di seconda io credo sia troppo. (30.24)

I: Vedere il prodotto finale è emozionante per i genitori... però non sanno bene il percorso che è stato fatto per arrivare a quello... il prodotto non rende l'idea del viaggio che hanno fatto i bambini... e me ne sono resa conto perché una volta il laboratorio coincideva con le mie ore della palestra... per alcuni genitori è stato un dramma "oddio non fanno palestra"... allora vai a spiegare che quello che faceva l'artista era comunque educazione motoria, espressività corporea... e il fatto che non giocassero alla staffetta con me o alla palla prigioniera, le cose che facevano con il corpo erano comunque educazione motoria. Quindi venire a vedere penso sarebbe ancora più bello della lezione finale.

M: Penso ci sia da parte di noi genitori una difficoltà nel comprendere quelli che sono progetti che non hanno dei riferimenti specifici con la didattica classica. A mio avviso, più che di lezioni aperte, c'è anche un desiderio da parte dei bambini – anche a seconda dell'età – di fare delle cose in qualche modo emancipate dai genitori. Per esempio la mia bambina comincia già ad avere necessità di fare delle cose da sola, da presentare poi ai genitori. Quindi coinvolgere i genitori sì, però secondo me c'è più che altro da informarli all'inizio.

I: Ma lo facciamo...

M: Sì, però non rende l'idea.

M: Noi non lo avevamo capito...

I: Io spesso ho detto "Vorrei che in questo momento ci fossero i genitori!". L'ideale sarebbe che i genitori ci fossero, ma i bambini non lo vedessero.

M: La formula dello Stop Motion non è andata male, perché noi siamo stati coinvolti, abbiamo partecipato insieme ai bambini... Io penso sia una formula giusta. Però penso che serva un'informazione iniziale più esaustiva e coinvolgente.

R: Il punto di vista dell'artista qual è?

A: Un po' ed un po'... La spiego così: il processo artistico già è stretto dall'orario, entri alle 9 di mattina e devi creare una magia... chi c'ha mal di pancia, chi sbadiglia... poi c'è da gestire il rapporto con gli insegnanti... se introduci anche l'altro elemento del genitore, che poi anche lì, magari non tutti i genitori ma un gruppetto... e i bambini piangono perché il proprio genitore non c'è... e poi c'è anche il problema dello spazio: hai già 25 bambini, poi un insegnante, se non due quando c'è il sostegno... cioè, sono aule. Ci sono modi e tempi. A me per esempio piace far lavorare i genitori nelle lezioni aperte, dove faccio un concentrato dell'anno. Per i bambini è una cosa bellissima vedere i genitori che lavorano. Però secondo me bisogna farlo o in un momento iniziale, che fai un paio di laboratori con i genitori... Però farli venire in classe non so... Perché c'è anche la riservatezza del bambino. È uno spazio suo, che già è complesso... se poi aggiungi aggiungi...

M: Anche perché il processo creativo è anche una cosa molto personale, individuale, difficile per i bambini... soprattutto per quelli che approcciano per la prima volta ad un determinato percorso... per cui per loro già è difficile aprirsi all'interno del gruppo classe, con le maestre...

I: La proposta che io faccio è perché vedo che spesso i genitori non si rendono conto di quanto è importante questo progetto...

R: Le altre mamme che dicono?

M: Io chiedo di fare quello che può essere necessario per i genitori per capire... Perché noi non sapevamo che c'era tutta questa parte molto importante, del movimento, della storia... A me partecipare avrebbe fatto piacere.

(Proposta: l'equipe Mus-e potrebbe partecipare alle riunioni di classe; ai genitori potrebbero essere inviati filmati).

R: Parliamo ora di alcune competenze che i bambini possono sviluppare. Ad esempio dalla ricerca è emerso che i bambini indubbiamente sviluppano la capacità di lavorare in gruppo e che questi laboratori favoriscono il dialogo interculturale. Secondo voi perché avviene questo?

I: Nella mia esperienza, in tanti anni che seguo questi laboratori, ho scoperto che era un momento in cui alcuni bambini che in classe, durante le lezioni tradizionali, avevano delle difficoltà, in questi laboratori diventavano i più bravi.

I: Si costruisce un unico prodotto fatto di pezzetti messi da ognuno. La cooperazione tra loro diventa necessaria e strada facendo loro se ne rendono conto. Si parte da pezzetti staccati... ma poi a un certo punto si vede che magari iniziano a darsi suggerimenti, ad agganciarsi i pezzetti...

M: Penso che queste competenze si sviluppano perché i bambini si sentono liberi e di esprimersi in maniera diversa dal contesto classe. Penso sia una collaborazione diversa. Perché anche le insegnanti danno loro libertà, ma dovendo seguire dei programmi è sicuramente diversa...

I: Alcuni bambini durante questi laboratori sono rifioriti, perché hanno avuto modo di esprimersi in modi diversi... e questo gli ha dato modo di rafforzare una grande autostima, che non avevano... E ha contribuito a livello disciplinare in classe, nel senso che ha reso il bambino più sicuro di se stesso, convincendolo che ha le capacità di poter fare anche altre cose, che magari prima era convinto di non saper fare. La ricaduta a livello disciplinare è stata molto alta per alcuni bambini, nel senso che si sono convinti che loro sono capaci.

A: L'assenza di giudizio... Lavorare in assenza di giudizio è una cosa che colpisce tanto i bambini, ma anche le insegnanti. Mi è capitato diverse volte che mi chiedessero perché dico a tutti "sei bravissimo". A me interessa la metafora dell'arte, mi interessa lavorare sulle emozioni... e se io sono giudicante, non lo posso fare. Le emozioni emergono perché toglie il giudizio. A me colpisce sempre la sofferenza dei più bravi della classe, che proprio lì cadono, perché io gli propongo qualcosa di astratto. Non è un corso di disegno. Tu puoi stare anche due mesi a fare solo zattera, se c'è bisogno di quello.

I: Per loro è un'occasione di esprimersi per come sono, proprio perché non c'è il giudizio, non c'è la valutazione, perché sono canali alternativi rispetto alla didattica tradizionale e perché possono collaborare, interagire, mettersi in gioco e quindi sviluppare queste competenze.

R: Notate delle differenze nei bambini rispetto le lezioni tradizionali? Notate cambiamenti nei bambini dopo aver vissuto queste esperienze laboratoriali?

I: Io ho seguito il laboratorio di teatro e devo dire che mi ha aiutata tantissimo. Io insegno italiano... i linguaggi espressivi... la cura dell'espressione... la lettura poi... su cui in quel periodo stavo insistendo tanto. Ho scoperto proprio dei bambini e delle bambine che leggono proprio in

maniera teatrale. Lo hanno notato anche i genitori a casa. Si sono proprio aperti e in classe si continuava a fare una sorta di teatro quando si leggeva... ed era più facile per loro venire alla cattedra davanti ai propri compagni. Devo dire che è stata proprio una terapia di gruppo. Ma anche per me eh! Io mi sono buttata a terra con loro! Cioè, io ero come loro, non ero la maestra in quel momento. Io facevo esattamente quello che facevano i bambini, perché altrimenti non lo avrei potuto capire il percorso. Anche nel contatto... essere toccati in un certo modo per avvertire delle sensazioni. È stato bello anche per me, sentire la delicatezza dei bambini, è stato bello anche per me. Ti vedono con un'altra ottica poi i bambini, si rafforza il gruppo e anche il rapporto che c'è con l'insegnante.

A: è il rapporto affettivo che cambia. Cambia che con quella persona vai in sin-patia... ti dà una chiave di accesso...

I: A noi come insegnanti aiuta anche ad essere più tolleranti... impariamo ad apprezzare anche l'errore...

A: è una didattica dell'arte che ti permette determinati linguaggi e quei linguaggi fanno girare certe chiavi.

Bibliografia

- Ardissino E. (2010), *Imparare l'italiano L2/LS con testi teatrali*, in «Italiano Linguadue», vol. 2, n. 1, pp. 111-123.
- Audino F. (2016), *L'arte per l'integrazione interculturale a scuola. Dalle discipline artistiche all'arte educativa*, Erickson, Trento.
- Barazzoni R. (1985), *Mattone su mattone. Storia della scuola per bambini "XXV Aprile" di Villa Cella*, in Tarroni N. (2007), *I nidi e le scuole dell'infanzia come servizi relazionali. Uno studio sociologico di caso*, Tesi di dottorato in Sociologia, Università degli Studi di Bologna.
- Barrett M et al. (2014), *Developing intercultural competence through education*, Council of Europe, Strasbourg.
- Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Béjart M. (2011), *Lettere a un giovane danzatore*, Lindau, Torino.
- Benvenuto G. (2015), *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- Bertoletti B., *Mario Lodi. L'eredità di un grande maestro*, Atti del Convegno "L'eredità dei grandi maestri" di Bologna 8-9 aprile 2016, Centro Alberto Manzi, Regione Emilia Romagna:
<http://www.zaffiria.it/wp/wp-content/uploads/2017/10/Eredita-dei-grandi-maestri-volume-web.pdf> (ultima consultazione 15/10/2018)
- Bini G. (1977), *La pedagogia attivistica in Italia*, Editori Riuniti, Roma.
- Boal A. (1977), *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro latinoamericano*, Feltrinelli, Milano.
- Borghi L. (2008), *La città e la scuola*, Eleuthera, Milano.
- Burnard P., Mackinlay E., Powell K. (eds) (2016), *The Routledge International Handbook of Intercultural Arts Research*, Routledge, Oxon.
- C.N.P.I. (1992), Pronuncia del 23 aprile 1992 su "L'educazione interculturale nella scuola", Roma.
- Casini Ropa E. (1990), *Alle origini della danza moderna*, Il Mulino, Bologna.
- Catarci M. (2016), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, FrancoAngeli, Milano.

- Catarci M., Fiorucci M. (a cura di) (2015), *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*, Armando, Roma.
- Catarci M., Fiorucci M. (eds) (2015), *Intercultural Education in the European Context*, Ashgate, London.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007), *Research Methods in Education*, Routledge, Oxon.
- D'Angelo L. e Di Rago R. (a cura di) (2009), *Teatro, didattica attiva, intercultura. Teatri visibili e teatri invisibili*, FrancoAngeli, Milano.
- Dallari M. (2008), *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*, Erickson, Trento.
- Demazière D., Dubar C. (2000), *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, Raffaello Cortina, Milano.
- Dewey J. (1964), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1995), *Arte come esperienza e altri scritti*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (2014), *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Dovigo F., Favella C., Rocco V., Zappella E. (2015), *Confini immaginari. Arte e intercultura in una prospettiva inclusiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Duncan I. (1980), *La mia vita*, Savelli, Roma.
- Edwards C.P., Gandini L., Forman G. (a cura di) (1995), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, Bergamo.
- Erlanson D. A. et al. (1993), *Doing Naturalistic Inquiry*, Sage, Thousand Oaks-London-New Delhi.
- Ferrari F., Landi G. (2016), *Le filastrocche de La Nave Sinfonia*, Giacchè, La Spezia.
- Fiorucci M. (2011), *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma.
- Fiorucci M., Catarci M. (2015), *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Conoscenza, Roma.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di) (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa.

- Fornaca R., Di Pol R. S. (1993), *Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del '900*, Principato, Milano.
- Francucci C., Vassalli P. (a cura di) (2005), *Educare all'arte*, Electa, Milano.
- Freire P. (2004), *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino.
- Gandini L. (1995), *La storia, le idee, la cultura: la voce e il pensiero di Loris Malaguzzi*, in Edwards C.P., Gandini L., Forman G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, Bergamo, 43-113.
- Garaudy R. (1999), *Danzare la vita*, Cittadella, Assisi.
- Gardner H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner H. (1991), *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner H. (2007), *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano.
- Gheri P. (2015), *L'arte fa bene. Viaggio nei territori della creatività*, Conoscenza, Roma.
- Gianturco G. (2004), *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Guerini, Milano.
- Goleman D. (2016), *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano.
- Goodman, N. (1984). *Of mind and other matters*, in Scardicchio A. C. (2013), *Forme della realtà, forme della conoscenza. Verso un'estetica della formazione dei ricercatori*, in «Led on Line», n. 8, pp. 237-254:
<http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/viewFile/554/524> (Ultima consultazione 15/10/2018).
- Gordon E. (2004), *L'apprendimento musicale del bambino*, Curci, Milano.
- Gundara J. S. (2015), *Potential and Problems for Intercultural Education in the British Isles*, in Catarci M., Fiorucci M. (eds) (2015), *Intercultural Education in the European Context*, cit.
- Hernández Hernández F. (2008), *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*, in «Siglo Xxi», vol. 26, pp. 85-118.

- IDOS (2017), *Il fenomeno dell'immigrazione in Italia e le sue implicazioni internazionali*, Roma.
- Integr-Arte (2018), *Resultado Integr-Arte 04. Elaboracion de materiales. Proyecto: Integr-Arte:*
<http://fyme-erasmusplus.org/wp-content/uploads/2018/07/INTEGRARTE-DOCUMENTO-METODOLOGICO-EVALUACION-FF-nl-1.pdf> (Ultima consultazione 15/10/2018).
- Kandinskij V. (1989), *Dello spirituale nell'arte. Scritti critici e autobiografici, teatro, poesie*, Feltrinelli, Milano.
- Laban R. (1999), *L'arte del movimento*, Ephemeria, Macerata.
- Landy R.J. (1999), *Drammaterapia. Concetti, teorie e pratica*, Edizioni Universitarie Romane, Roma.
- Le Boulch J. (1979), *Educare con il movimento*, Armando, Roma.
- Lodi M. (2014), *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino.
- Magnani M. (2002), *Il teatro nella glottodidattica: un'esperienza tra teoria e prassi*, in «Linguae &», vol. 2, pp. 49-65.
- Mantovani S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano.
- Martinelli M. (2016), *Aristofane a Scampia. Come far amare i classici agli adolescenti con la non-scuola*, Adriano Salani, Milano.
- Masala A. (2007), *Mario Lodi maestro della Costituzione*, Junior, Bergamo.
- Mastandrea S. (2015), *Psicologia dell'arte*, Carocci, Roma.
- Mazzoli F. (1997), *Musica per gioco*, EDT, Torino.
- Meloni G. (2017), *Il teatro per la promozione del dialogo interculturale: l'esperienza di Mus-e Roma Onlus*, in «Educazione Interculturale», vol. 15, n. 2: <http://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-15-n-2/article/il-teatro-per-la-promozione-del-dialogo-interculturale-lesperienza-di-mus-e-roma-onlus/> (Ultima consultazione 15/10/2018).
- Menuhin Y. (2004), *L'anima e l'archetto*, Industria Grafica Failli Fausto snc, Roma.

- Mignosi E. (2015), *Movimento e educazione*, in Antonia Cunti (a cura di), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, Franco Angeli, Milano.
- Ministero della Pubblica Istruzione, Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, Roma.
- Minoia V. (2017), *Teatro come educazione all'alterità*, in «Educazione Interculturale», vol. 15, n. 2, novembre 2017:
<http://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-15-n-2/article/teatro-come-educazione-allalterita/> (ultima consultazione 15/10/2018).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma.
- MIUR (2018), *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2016/2017*, Roma.
- Montessori M. (1987), *La mente del bambino*, Garzanti, Milano.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano.
- Munari B. (1977), *Fantasia*, Laterza, Roma-Bari.
- Munari B. (1980), *Fotocronache*, Verba, Milano.
- Mussani E. (2007), *Metodo Munari?*, I Grigi – dispense su Bruno Munari, Pavia.
- Oliverio A. (2015), *Neuropedagogia. Cervello, esperienza, apprendimento*, Giunti, Firenze.
- Ollieuz T. (2011), *Arts education as a strong tool to create well-being through identity development*, in Ruismäki H., Ruokonen I. (eds), *Arts and Skills—Source of Well-being*, University of Helsinki, Helsinki, pp. 45-55.
- Ongini V. (2017), *Didattica dei personaggi ponte*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, pp. 233-250.
- Panizza L. (2009), *L'incontro di Bruno Munari con la didattica attiva. I fondamenti pedagogici dei laboratori "Giocare con l'arte"*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», vol. 4, pp. 1-19.

- Perillo G. (2018), *Per un approccio non conformista dell'esperienza estetica e conseguenze didattico-pedagogiche. Teoria e pratica sperimentale*, Edizioni dal Sud, Bari.
- Piazzoli E. (2011), *Didattica process drama: principi di base, estetica e coinvolgimento*, in «Italiano Linguadue» vol. 3, n. 1, pp. 439-462.
- Pinto Minerva F. (2017), *Riconoscimento e misconoscimento*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, 533-557.
- Pontremoli A. (2002), *Storia della danza*, Le Lettere, Firenze.
- Portera A. (a cura di) (2013), *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*, Angeli, Milano.
- Portera A. (2017), *Educazione e pedagogia interculturale*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, 299-309.
- Proteo Fare Sapere, Edizioni Conoscenza, FLC, *Le vie della conoscenza sono infinite. Neuroscienze, pedagogia, creatività*, in «Articolo 33», vol. VIII, n. 3-4, marzo-aprile 2016:
<http://www.proteofaresapere.it/cms/resource/1027/atti-convegno-neuroscienze-16ott15.pdf> (ultima consultazione 04/05/2018)
- Read H. (1980), *Educare con l'arte*, Edizioni di Comunità, Milano.
- Reggio P., Santerini M. (a cura di) (2014), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Reggio Children (2005), *Il Centro Internazionale Loris Malaguzzi*, in «Rechild», n. 2, p. 1, dicembre 2005.
- Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino.
- Ruismäki H., Ruokonen I. (edited by) (2011), *Arts and Skills—Source of Well-being*, University of Helsinki, Helsinki.
- Sachs C. (2000), *Storia della Danza*, Il Saggiatore, Milano.
- Schlicher S. (1989), *L'avventura del Tanz theater*, Costa & Nolan, Genova.
- Search G. (1985), *Il grande libro della danza moderna*, Gremese, Roma.

- Silva Martins C., Popkewitz T. S. (2015), *The «Eventualizing» of Arts Education*, in «Sisyphus – Journal of Education», vol 3, n. 1, pp. 7-17.
- Tarozzi M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Franco Angeli, Milano.
- Tarquini A. (2015), *Il teatro e la narrazione*, in Nanni S. (a cura di), *Educare oltre confini. Storie, narrazioni, intercultura*, Franco Angeli, Milano, 120-128.
- Vaccarelli A. (2015), *L'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano come L2*, Università degli Studi Roma Tre, Roma.
- Zagatti F. (2004), *La danza educativa*, Mousikè, Bologna.
- Zizioli E. (2017), *I tesori della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile*, Sinnos, Roma.
- Zoletto D. (2017), *Contesti eterogenei*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, 155-161.
- Zoletto D. (2018), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.

Sitografia

Gardner: <https://howardgardner.com/> (Ultima consultazione 15/10/2018).

Gardner: <http://discovery.ucl.ac.uk/10001263/1/WhiteJ2005HowardGardner1.pdf>
(Ultima consultazione 15/10/2018).

Integr-Arte: <http://fyme-erasmusplus.org/integr-arte/> (Ultima consultazione 15/10/2018).

Lodi: <http://www.casadelleartiedelgioco.it> (Ultima consultazione 15/10/2018).

Malaguzzi: <http://www.reggiochildren.it> (Ultima consultazione 15/10/2018).

Malaguzzi: <http://www.grupponidiinfanzia.it/> (Ultima consultazione 15/10/2018).

Munari: <http://www.munart.org> (Ultima consultazione 15/10/2018).

Movimento di Cooperazione Educativa: <http://www.mce-fimem.it> (Ultima consultazione 15/10/2018).

<http://www.dossierimmigrazione.it> (Ultima consultazione 15/10/2018).

MIUR:

http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf (Ultima consultazione 15/10/2018).

Materiali progetto *Integr-Arte* presenti in rete:

- DVD buone pratiche progetto Integr-Arte:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLtW0ueWrUt1JH7ABD2YLL33BBp4zidM1W> (Ultima consultazione 15/10/2018).

- Documento metodologico:

Integr-Arte (2018), *Resultado Integr-Arte 04. Elaboracion de materiales. Proyecto: Integr-Arte.*

<http://fyme-erasmusplus.org/wp-content/uploads/2018/07/INTEGRARTE-DOCUMENTO-METODOLOGICO-EVALUACION-FF-nl-1.pdf> (Ultima consultazione 15/10/2018).

- Video degli incontri tra i bambini di Roma e quelli di Paterna:

<https://www.youtube.com/watch?v=m2DlGMyD3Ws&list=PLtW0ueWrUt1JH7ABD2YLL33BBp4zidM1W&index=4&t=0s>;

<https://www.youtube.com/watch?v=77Ga0APun8&index=4&list=PLtW0ueWrUt1JH7ABD2YLL33BBp4zidM1W> (Ultima consultazione 15/10/2018).

- Cortometraggio laboratorio di Stop Motion:

<https://vimeo.com/216814650> (Ultima consultazione 15/10/2018).

- Incontro a Evora e Badajoz per il Progetto Integr-Arte

<https://www.youtube.com/watch?v=KwT7IDv0YAI> (Ultima consultazione 15/10/2018).

Ringraziamenti

Scrivere queste righe equivale a ripercorrere con la mente un viaggio lungo tre anni, un viaggio impegnativo, un viaggio significativo per la mia crescita professionale e per quella personale.

Come spesso accade nei viaggi si incontrano persone e con alcune si condividono momenti importanti, motivo per cui oggi voglio ringraziarle.

Il primo ringraziamento va ai miei professori: il prof. Massimiliano Fiorucci, che è stato il mio maestro per l'intero percorso formativo, la persona che mi ha trasmesso la passione per la pedagogia e che quella passione ha saputo vederla in me; il prof. Marco Catarci, guida preziosa e illuminante in questi tre anni, fonte di consigli e insegnamenti continui; la prof.ssa Elena Zizioli, educatrice attenta e premurosa, che con la sua presenza costante mi ha fatto il regalo più grande.

Grazie alla dott.ssa Veronica Riccardi che mi ha accompagnato all'inizio del viaggio e nelle fasi più delicate.

Ringrazio poi i compagni e le compagne di viaggio, per l'arricchimento, il confronto e il supporto reciproco, in particolar modo voglio esprimere sincera gratitudine alla dott.ssa Ines Guerini, per l'amicizia e la stima che mi ha dimostrato e al dott. Fabio Olivieri per non avermi mai fatto mancare il sostegno e l'ascolto.

Un grazie di cuore alle mie colleghe e amiche, la bellezza della quotidianità in un percorso come questo, la dott.ssa Lisa Stillo con la quale da diversi anni condivido l'entusiasmo, i traguardi e le difficoltà che il lavoro educativo comporta, la dott.ssa Alice Ruggieri, che mi sprona a combattere per ciò in cui credo.

Ringrazio l'Associazione Mus-e Roma Onlus, Daria Pratesi e Rachele Caputo che mi hanno dato fiducia e la possibilità di immergermi completamente nel progetto, tutti gli artisti che sono stati una splendida scoperta e in particolar modo grazie a Rosi Robertazzi che mi ha aiutata a sperimentare sul campo il valore educativo dell'arte, spronandomi, stimolandomi e dandomi sempre un motivo in più per credere nel mio lavoro.

Grazie alle insegnanti delle scuole Pisacane e Palatucci, per avermi dedicato del tempo prezioso e per avermi dato lo spazio necessario per svolgere la mia ricerca.

Grazie a tutti i bambini e tutte le bambine che mi hanno regalato i momenti migliori, loro che sono i più grandi educatori.

Grazie alle mie amiche che mi hanno ascoltata ogni volta che avevo bisogno di condividere un passo del mio viaggio con loro.

Grazie alla mia famiglia, quella di origine e quella acquisita, a tutti i componenti, perché è dagli affetti che proviene la forza. In particolar modo grazie a mia zia e grazie ai miei genitori, punti di riferimento indispensabili. Grazie a mio nonno, perché è stato fiero di me più di chiunque altro. Grazie a mia sorella a cui dedico questa tesi.

Infine ringrazio la mia fonte di ispirazione principale, la persona che con la sua arte mi educa ogni giorno, tirando fuori il meglio di me, grazie a lui, al mio compagno di quel viaggio che racchiude tutti gli altri: la vita.