

Chiara La Banca

Voglio diventare me

Un progetto educativo-teatrale
tra scoperta e consapevolezza

Esperienze



Educare

11

Responsabili Collana

Anna Antoniazzi
(Università di Genova)
Giorgio Matricardi
(Università di Genova)

Comitato scientifico

Antonella Lotti
(Università di Modena e Reggio Emilia)
Andrea Traverso
(Università di Genova)
Silvio Premoli
(Università Cattolica del Sacro Cuore)
Giuliano Vivanet
(Università di Cagliari)
Maria Teresa Trisciuzzi
(Libera Università di Bolzano)
Ilaria Filograsso
(Università di Chieti-Pescara)
Claudio Longo
(Università di Milano)
Maria Lucenti
(Università di Amburgo)

Chiara La Banca

Voglio diventare me

Un progetto educativo-teatrale
tra scoperta e consapevolezza

Esperienze



è il marchio editoriale dell'Università di Genova



© 2023 GUP

I contenuti del presente volume sono pubblicati con la licenza
Creative commons 4.0 International Attribution-NonCommercial-ShareAlike.



Alcuni diritti sono riservati.

Realizzazione Editoriale

GENOVA UNIVERSITY PRESS

Via Balbi, 6 – 16126 Genova

Tel. 010 20951558 – Fax 010 20951552

e-mail: gup@unige.it

<https://gup.unige.it/>

e-ISBN (pdf) 978-88-3618-224-4

Pubblicato a luglio 2023

Sommario

Introduzione	11
PRIMA PARTE - Retrosцена	
1.1 Traguardi, obiettivi e metodi	14
1.2 Rubriche e dimensioni	17
1.3 Progettazione	18
1.4 Formazione per i genitori	20
SECONDA PARTE - Si va in scena	
2.1 Spazi e tempi	22
2.2 Destinatari	24
2.3 Scelta dei personaggi	25
2.4 Attività introduttive e conclusive	26
2.5 Articolazione delle attività centrali	33
2.6 Gadget, abiti e allestimento dell'aula	57
2.7 Rito di passaggio	61
2.8 Letture consigliate	62
Conclusioni	68
Note	70
Bibliografia	71

a L. A.,
la sua invettiva contro
l'indifferenza del sistema educativo
è simposio nella mia stanza del sé

Introduzione

«Il corpo porta con sé l'immagine della società»
(Douglas, 1979, p. 121).

Così scriveva Mary Douglas concedendo ampio margine di riflessione sul ruolo degli stereotipi sociali costruiti intorno ai corpi e responsabili del complesso riconoscimento del vero sé. Le costruzioni simboliche, culturali e sociali intorno alle cose, alle persone e ai luoghi con cui i soggetti si relazionano costantemente nella vita quotidiana, rendono spesso insidiosa la strada per il raggiungimento della propria identità. Seppur l'essere umano, al giorno d'oggi, abbia maggiori margini per reinterpretare i condizionamenti che operano su di lui, dal momento in cui nasce viene plasmato dal contesto specifico in cui vive, subisce determinate influenze, frequenta ambienti, persone ed è soggetto ad una particolare formazione. Egli viene dunque indotto a costruire il suo sé attorno a precisi significati. La realtà con cui l'individuo è in contatto si presenta a lui come l'unica possibile e qualora egli intenda reinterpretarla, consciamente o inconsciamente, sarà comunque la sola alternativa che gli è stata offerta.

Sulla base di queste premesse emerge l'obiettivo principale del presente lavoro: ampliare e diversificare gli stimoli dati al soggetto, questa volta non propri della realtà circostante ma di una immaginata, comunque proficua per la costruzione dell'identità. In questo modo il corpo potrebbe entrare in contatto con "immagini altre". Nel momento in cui la persona vive un'esperienza intensa "in altri panni", ossia in vesti non tipiche dei propri ecosistemi di appartenenza (Bronfenbrenner, 1986), ha la possibilità di sperimentare una serie di emozioni, sensazioni, abiti, attività, con cui apparentemente non ha familiarità ma che potrebbero rivelarsi attributi specifici del suo sé. Il contatto con un'altra realtà, infatti, potrebbe rendere più semplice l'identificazione di gusti, desideri e inclinazioni di cui prima non si era a conoscenza. La teoria che si vuole portare avanti in queste pagine è che tramite la strutturazione di un mondo simulato, l'individuo possa giungere alla cognizione profonda di maggiori aspetti del sé rispetto a quelli che mediamente potrebbe riconoscere vivendo situazioni ed eventi della propria vita quotidiana. Le esperienze "altre" agirebbero da stimoli adatti per tirare fuori dal soggetto il vero sé. Delineato il fine della progettazione, successivamente articolata, si fa luce il mezzo: il teatro, «luogo di provocazione, capace di sfidare sé stesso ed il pubblico violando le immagini, i sentimenti e i giudizi stereotipati e comunemente accettati» (Grotowski, 1968, p. 28). L'enorme potenziale racchiuso nelle maschere diviene un'efficace sostanza di cui l'individuo può servirsi per fare sue innumerevoli e teoricamente infinite sfaccettature adatte ad articolare la propria persona. Interpretando una personalità lontana dal proprio apparente modo di essere, gli individui possono giungere ad una cognizione profonda di altre abitudini, situazioni, eventi, emozioni e altro ancora caratterizzi sperimentazioni

proprie dello spettacolo, rendendosi conto, in maniera autentica, se determinati attributi possono essere in linea con il proprio sé. I personaggi da vivere e interpretare, infatti, agiscono da elementi epifanici, volti a svincolare l'individuo da forme prestabilite, relative alle legature simboliche e socio-culturali a cui si è indotti, rendendo il soggetto capace di mettere in discussione l'oggettivazione costruita intorno al suo sé, data per scontata. Rendendo l'offerta identitaria più ampia, gli individui hanno maggiori possibilità di identificare e vestire i panni giusti, ossia quelli che ritengono più vicini alla propria forma.

Con un *modus operandi* interamente scenico, la progettazione prevede l'interpretazione di svariati personaggi, depositari di innumerevoli stili di vita, divergenti rispetto all'età del gruppo di individui sottoposti alle attività e agli obiettivi specifici che vuole raggiungere il formatore. La maschera, spesso considerata fonte di occultamento, diviene, in questo caso, mezzo per smascherare e disilludere l'individuo; tramite tentativi ed errori, essa conduce il soggetto alla realizzazione di una personalità il più possibile vicina rispetto al proprio modo di pensare e pensarsi. Le attività che verranno proposte poggiano ampiamente le loro fondamenta sul gioco di ruolo, che si fa *ludum* quando si relaziona con un pubblico infantile, ma può divenire più austero in età successive. Ciò che risulta fondamentale è la messa in gioco, sia da parte degli alunni (nel caso in cui il progetto venga applicato in una classe), che da parte dell'insegnante. La possibilità di superare i limiti della propria zona di confort potrebbe essere uno stimolante espediente per oltrepassare i confini identitari e catapultarsi in un mondo immaginato ricco di indefiniti caratteri da scoprire.

Il lavoro che segue si articola in due parti. La prima racchiude gli aspetti più tecnici che caratterizzano la natura del progetto, quali i traguardi, gli obiettivi, i metodi, le rubriche valutative e i possibili incontri con i genitori. La seconda invece, si addentra tra le questioni teatrali, ponendosi come fine quello di caratterizzare tutti gli elementi che compongono la piena riuscita della compagnia. Al termine di qualche paragrafo sono presenti alcune rappresentazioni prodotte da bambini sottoposti alla prima applicazione progettuale svolta nell'anno scolastico 2020/2021. Le attività si sono articolate in una classe seconda di scuola primaria composta da 22 alunni di età compresa tra i 7 e gli 8 anni. In questo modo, oltre a rendere omaggio agli attori pionieri di *Voglio diventare me*, si intende mostrare il percorso affrontato attraverso alcune tra le innumerevoli produzioni realizzate in quel periodo dai bambini.

PRIMA PARTE

Retrosena

1.1 Traguardi, obiettivi e metodi

Il lavoro proposto basa le sue fondamenta sulla realizzazione di un percorso che possa educare contemporaneamente alla diversità in ogni sua forma e alla decostruzione dei ruoli sociali. In uno scenario globalizzato, quale la società attuale, in cui il meticcio tra culture e individui va sempre più per la maggiore (Aime, 2008), diviene prerogativa fondamentale imparare a rispettare le diversità che caratterizzano gli altri soggetti, fino ad arrivare all'accettazione e piena comprensione della propria. Come riporta esplicitamente il paragrafo *Per una nuova cittadinanza* all'interno delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo* (Miur, 2012, p. 6),

l'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un'opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere. La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimolano in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme.

Il moltiplicarsi delle identità presenti nel panorama attuale potrebbe divenire un ottimo strumento per aprirsi alla conoscenza di nuovi modi di essere, pensare e pensarsi, fino a raggiungere la consapevolezza di nuovi aspetti della propria identità. Il dialogo con le diversità, infatti, potrebbe essere un modo efficace per riflettere su nuovi spunti legati al modo di vedere la propria persona. Gli insegnanti hanno dunque il dovere di prendersi cura delle individualità degli alunni, ampliando il loro cammino in modo da facilitare il riconoscimento di aspetti del sé in un contesto il più inclusivo possibile. La messa in discussione della realtà permetterebbe di osservare i ruoli sociali non in quanto elementi rigidi bensì dinamici, costruiti e decostruiti sulla base dell'incontro, dell'ascolto e delle proprie esigenze.

All'interno di questi grandi traguardi si inseriscono implicitamente l'educazione interculturale e l'educazione 'al' e 'sul' genere.

L'espressione interculturalità vuole attribuire un significato al campo educativo che rimanda a «un progetto di società, nella quale i differenti soggetti sono animati dal desiderio di farsi conoscere dall'altro e di conoscerlo meglio» (Castoldi & Chiosso, 2017, p. 55). In altre parole, tramite un approccio didattico che prevede uno scambio comunicativo funzionale tra il gruppo, e di conseguenza tra le culture, i soggetti possono sviluppare quella che Aime (2008, p. 276) definisce come *agency*: «la capacità degli individui di intervenire nei processi culturali opponendosi a determinate scelte, formulando e proponendo nuove opzioni, non previste dall'immaginario vigente».

L'educazione 'al' genere intende concentrare i suoi sforzi sull'analisi del proprio vissuto e sulla decostruzione degli stereotipi (Abbatecola & Stagi, 2017). L'approccio educativo che ne deriva

ha come obiettivo non quello di rendere confusivo, destrutturato e difficoltoso un percorso di crescita individuale, come talvolta è stato affermato, né quello di far scegliere il proprio genere con un atto di volontà. L'idea, piuttosto, è quella di offrire degli strumenti perché l'individuo in crescita abbia un dialogo più aperto con le proprie aspirazioni e le proprie emozioni, instauri un rapporto con sé e con gli altri più aperto alla diversità e meno stigmatizzante verso tutto ciò che esce dalla norma (Ghigi, 2019, pp. 62-63).

Per quanto concerne l'educazione 'sul' genere, invece, si intende l'approfondimento di contenuti e informazioni attinenti al genere stesso (Abbatecola & Stagi, 2017). Questa tipologia di educazione intende portare alla luce il rimosso, ossia si occupa di

recuperare metodi, saperi e valori che non rientrano nella cultura fino a quel momento trasmessa, lavorando non solo sui pieni ma anche sui vuoti dei programmi curricolari, sui silenzi e sulle omissioni, si traduce nello sforzo di esplicitare un'assenza, ma anche di problematizzare le relazioni tra maschile e femminile (Ghigi, 2019, p. 61).

Tramite questi tre approcci, interconnessi negli obiettivi, gli alunni giungerebbero ad una valorizzazione significativa della loro persona nel rispetto delle unicità e differenze altrui. Tutte queste finalità, che fanno capo ai principi dell'educazione alla cittadinanza e alla cura della persona, seppur siano considerate traguardi trasversali, nel progetto diventano la base portante del lavoro. I principi educativi trasmessi agli alunni si concretizzano tramite l'ausilio della sperimentazione e del successivo potenziamento di competenze sociali e relazionali. In particolare, attraverso le attività di pratica attiva, il progetto stimola lo sviluppo di empowerment, ossia la conquista del controllo di sé, delle proprie decisioni, scelte e azioni; l'incremento dell'empatia, definita come capacità di comprendere stati, emozioni e sensazioni dell'altro; la crescita delle competenze metacognitive; la maturazione del rispetto reciproco e l'evoluzione della capacità dialogica e inclusiva.

I traguardi nazionali relativi ai campi di esperienza o alle discipline scolastiche, si inseriscono tra le attività educative, permettendo sia la trasmissione di conoscenze, abilità e competenze interconnesse alle singole materie, sia un maggior coinvolgimento da parte degli alunni. La comprensione autentica dei significati legati alle discipline scolastiche assumerebbe infatti un aspetto meno austero e disconnesso dal mondo reale, permettendo la realizzazione di un'impostazione logica, intrisa di metodologie ludiche e teatrali. La possibilità di interpretare direttamente alcuni personaggi, permetterebbe lo svolgimento di specifiche attività, come, ad esempio, l'opportunità di vivere eventi di determinate epoche storiche, incentivando l'apprendimento spontaneo di informazioni, abilità e capacità interconnesse agli obiettivi pedagogici. Come recitano le Indicazioni Nazionali,

l'esperimento, la manipolazione, il gioco, la narrazione, le espressioni artistiche e musicali sono infatti altrettante occasioni privilegiate per apprendere per via pratica quello che successivamente dovrà essere fatto oggetto di più elaborate conoscenze teoriche e sperimentali (Miur, 2012, p. 7).

Il metodo che diviene lo scheletro di tutto il lavoro è il role playing (gioco di ruolo). Questo può essere definito come una metodologia formativa e didattica che presuppone «la messa in scena attraverso la drammatizzazione» (Capranico, 1997, p. 3), al fine di padroneggiare e imparare in maniera autentica e diretta concetti che, tramite la sola verbalizzazione, potrebbero perdere di significato. La sperimentazione attiva funge da *insight* (intuizione), incentivando le occasioni di crescita e sviluppo personale.

1.2 Rubriche e dimensioni

Le rubriche valutative del progetto fanno capo ai principi dell'educazione alla diversità, alla decostruzione dei ruoli, alla cura della persona, all'educazione interculturale, all'educazione 'al' e 'sul' genere e allo sviluppo delle competenze sociali. Il docente deve dunque chiedersi, nel corso e al termine del lavoro, se il progetto sta approdando verso questi obiettivi. In questo modo ha sia la possibilità di consapevolizzarsi sull'efficacia dell'azione didattica sia un feedback di rimando da parte di ogni singolo. Dunque di seguito sono riportate tre dimensioni per ogni specifica finalità da cui attingere per la valutazione formativa. Ad ogni dimensione, l'insegnante, attribuisce i livelli di competenza: in via di acquisizione, base, intermedio o avanzato.

Educazione interculturale: l'alunno è consapevole delle differenze tra le persone; l'alunno considera l'altro come fonte di arricchimento per sé stesso; l'alunno collabora e integra parti di sé con elementi che conosce tramite le persone che lo circondano.

Cura della persona: l'alunno conosce cosa significhi prendersi cura di sé; l'alunno sa prendersi cura di sé; l'alunno agisce ai fini di incrementare e sviluppare aspetti del suo sé, ponendosi in relazione con gli altri.

Educazione al genere: l'alunno conosce il concetto di identità; l'alunno è consapevole che la propria persona ha caratteristiche specifiche, diverse rispetto alle altre; l'alunno impara a gestire gli eventi in modo da sviluppare aspetti del sé.

Educazione sul genere: l'alunno conosce le differenze di genere; l'alunno è consapevole dell'evoluzione storica dei diritti che definiscono attualmente i generi; l'alunno attua strategie per realizzarsi nel mondo circostante.

Competenze sociali: l'alunno conosce i principi della competenza; l'alunno è consapevole della ricaduta positiva che la competenza acquisita gli si può portare; l'alunno sviluppa la competenza mettendosi in discussione.

Per quanto concerne le discipline scolastiche, è compito dell'educatore pensare quali siano le rubriche e le dimensioni, facendo in modo che riflettano specifici argomenti che si stanno affrontando. Infine, nel caso in cui il docente intenda valutare anche l'impegno e la riuscita della messa in scena vera e propria, può realizzare una valutazione formativa anche sull'andamento del metodo progettuale. La rubrica in questo caso potrebbe fare a capo all'interpretazione.

Interpretazione: l'alunno interpreta il personaggio; l'alunno è consapevole della ricaduta che può avere il personaggio su sé stesso; l'alunno attua strategie efficaci per scoprire qualcosa di sé tramite il personaggio.

1.3 Progettazione

L'idea progettuale di fondo è quella di usufruire di personaggi fantastici o reali, provenienti dai più svariati contesti, per far vivere agli alunni che li interpretano situazioni, emozioni, abitudini e modi di fare tipici delle personalità. Gli studenti, infatti, dopo aver conosciuto le caratteristiche specifiche del personaggio che interpreteranno, tramite alcune lezioni conoscitive, iniziano un percorso di scoperta in prima persona, svolgendo attività strettamente in linea con il soggetto presentato. In questo modo ogni individuo si identifica con mondi variegati e differenti, spesso lontani dai contesti di vita con cui è strettamente in contatto, rendendo più semplice il possibile riconoscimento di caratteristiche in linea con il proprio sé. Tramite la sperimentazione provata, ogni alunno accumula esperienza. Questa diventa uno strumento di cui usufruire per consapevolizzarsi sulle sensazioni positive o negative percepite e constatare se le abitudini, i modi di fare, i vestiti, e tutto ciò che caratterizza il personaggio interpretato, possano diventare elementi interessanti di cui appropriarsi per la costruzione del sé. La possibilità di svolgere esperienza diretta permette che la scuola diventi la «dimora del ragazzo, dove egli impara vivendo, invece di ridursi a un luogo dove si apprendono lezioni, che hanno un'astratta e remota relazione con qualche possibile vita che gli toccherà di vivere in futuro» (Dewey, 1899, p. 12). Agendo in questa direzione

la scuola non si deve più occupare di formare buoni cittadini e bravi lavoratori, ma deve impegnarsi ad accrescere la capacità degli individui di essere soggetti liberi, attori della propria vita e della propria storia nonché costruttori della propria società (Bernardi, 2004, p. 142).

Si vuole dunque dare risalto a quest'idea di istruzione, servendosi dell'istituzione educativa in quanto luogo preparatorio alla vita vera, caratterizzandola il più possibile con accezioni laboratoriali. Lo svolgimento di esercizi pratici, di immediata connessione con la vita, che avrà inizio dall'ingresso in società in poi, renderebbe la scuola un ambiente autentico e ricco di un'effettiva efficacia. L'esperienza, in questo caso, viene accumulata tramite la recitazione relativa alla parte del personaggio, facendo acquisire alla classe la funzione di «retroscena» (Goffman, 1959). Con questo termine goffmaniano si vuole intendere un luogo in cui si possono indossare «*habitus*» (Bourdieu, 1995) senza conseguenze immediate, con funzione univoca di esperimento, in modo da rendersi conto se le vesti che si provano possano avere attinenza con la propria identità. In caso di appagamento, i soggetti, una volta catapultati nel mondo reale, potranno intensificare le energie per il miglioramento di sé stessi, oppure, viceversa, consapevolizzarsi sugli aspetti che non interessano la propria persona. Le personalità, decisamente stereotipate, poiché intrise di caratteristiche specifiche, divengono uno strumento per lo smascheramento dagli stereotipi culturali precostituiti con cui ogni soggetto, indifferentemente dal suo sesso biologico, decide autonomamente di imbastire un rapporto, riflettendo, al termine delle attività, sulle proprie emozioni provate nelle vesti del soggetto. Dotati di una determinata forma, i personaggi, intrisi di categorizzazioni stereotipate, divengono un mezzo di cui potersi servire per realizzare una costruzione autentica del sé. Gli

alunni-attori, indossando una maschera, scoprono il mistero della teatralità, di cui il pubblico spesso, «ne intuisce solo il segno e il prezzo, [risulta] sempre grande e fatalmente ignorato» (Strehler, 1979, in Casiraghi, 2000, p. 81). In questo modo, dunque, si assiste ad una rivalutazione della funzione recitativa, spesso considerata fittizia e falsa, in cui gli interpreti riconoscono tante piccole briciole di verità e schegge «di diamante da trovare con fatica, nelle sabbie così mobili della realtà, e della vicenda umana» (Strehler, 1982, in Casiraghi, 2000, p. 135). Questo svolgimento acquista valore tramite l'attività laboratoriale che contraddistingue il teatro, la cui natura si allontana dai doveri, «menzogne del sentimento» (Pirandello, 1890, in Taviani, 2006, p. 68), tipici delle «routines quotidiane» (Goffman, 1959), ma entro il quale si gioca a fare sul serio e ognuno mette in scena il suo dramma (Pirandello, 1921, in Simioni, 1948), procedendo per tentativi ed errori, fino al raggiungimento della propria verità. Il teatro si caratterizza come spazio a sé, in grado di creare una parentesi, concedendo la possibilità di «modificare i codici comportamentali quotidiani» (Bernardi, 2004, p. 112). Sulla base di questo criterio, il teatro acquista il valore intrinseco della messa in scena nell'antica Grecia, secondo cui il performativo si delinea come mezzo per il formativo. In questo caso, tuttavia, i destinatari del formativo non sono gli spettatori, bensì gli attori stessi. L'idea progettuale, in questo senso, si avvicina molto alla concezione pirandelliana secondo cui l'arte recitativa «idealizza, cioè semplifica e concentra, libera le cose, gli uomini e le loro azioni dalle contingenze ovvie, comuni, dai particolari senza valore, dai volgari ostacoli quotidiani» (Pirandello, 1909, in Taviani, 2006, p. 977), facilitando il contatto con fattori di variegata sostanza, spesso sconosciuti negli ecosistemi quotidiani (Bronfenbrenner, 1986).

Si conclude il paragrafo con una frase decisamente esemplificativa che Pirandello scriveva nel 1921 tra le battute del padre in *Sei personaggi in cerca d'autore*: «un personaggio può sempre domandare a un uomo chi è. Perché un personaggio ha veramente una vita sua, segnata di caratteri suoi, per cui è sempre “qualcuno”. Mentre un uomo [...] può non essere “nessuno”» (Pirandello, 1921, in Simioni, 1948, p. 106).

1.4 Formazione per i genitori

Fin dall'inizio è opportuno e importante coinvolgere direttamente e indirettamente i genitori degli alunni nel progetto. Gli adulti, in questo modo, hanno sia la possibilità di comprendere obiettivi, metodi e finalità a lungo termine del lavoro, sia l'occasione per confrontarsi con conoscenze relative alla letteratura di genere. L'attuazione delle attività di *Voglio diventare me* permetterebbe una formazione implicita dei genitori nel momento in cui osservano e una formazione esplicita nel periodo in cui apprendono. Gli insegnanti potrebbero, infatti, pensare ad una serie di incontri, sparsi nel corso dell'anno scolastico, in cui approfondire e aggiornare gli adulti sul percorso dei figli. In queste giornate è consigliato anche di imbastire lezioni conoscitive 'sul' genere e successive discussioni guidate tramite cui farsi un'idea sul pensiero dei genitori. Per rendere significativi gli insegnamenti taciti e verbali trasmessi agli alunni, è fondamentale la cooperazione di tutti gli adulti con cui gli studenti crescono. Entrando in contatto con qualche piccolo accorgimento, che fa capo alla decostruzione degli stereotipi e all'educazione alla diversità, i genitori potrebbero contribuire direttamente al processo di apprendimento degli scolari, attuando strategie esplicite e non, negli svariati ambienti di vita. In questo modo renderebbero forte l'idea secondo cui la formazione è permanente e non necessariamente confinata in un solo luogo. La consapevolezza di alcuni concetti relativi al genere potrebbe avere anche ricadute effettive sul sé dei genitori, determinando e/o incrementando lo sviluppo di competenze sociali e relazionali. Inoltre, la possibilità di seguire il percorso e formarsi insieme ai figli, contribuirebbe all'allontanamento di misconcezioni costruite intorno al tema, facilitando il contatto con una realtà che alle volte può sembrare distante e poco chiara. I dibattiti faciliterebbero, così, l'accrescimento del valore intrinseco delle attività, assumendo la funzione di divulgazione per lo sviluppo educativo dei figli e personale.

SECONDA PARTE

Si va in scena

2.1 Spazi e tempi

La realizzazione di un lavoro che ingloba al suo interno metodologie didattiche attive, necessita di un'articolata e attenta pianificazione da parte del docente. Come prima cosa l'insegnante, per concepire un percorso di questo tipo, dovrebbe svolgere periodicamente le attività progettuali "ritagliandosi" uno spazio temporale settimanalmente. Sarebbe infatti opportuno stabilire almeno un paio d'ore a settimana in cui svolgere le attività di *Voglio diventare me* in modo che gli alunni sviluppino una continuità educativa e didattica. Inoltre bisognerebbe pensare ad un luogo diverso dalla classe in cui attuare i laboratori. In questo modo gli studenti penserebbero in maniera incondizionata che il cambio di setting assume un conseguente valore in termini di cambio di attività, incentivando la messa in scena e il calarsi nel personaggio. Nel caso in cui non si abbia a disposizione un'altra aula potrebbe essere consono addobbare una piccola parte della classe in modo da renderla spazio scenico e facilitare lo svolgimento delle attività laboratoriali. All'interno del luogo dedito alla recitazione verranno, nel corso del tempo, inseriti i prodotti del percorso progettuale che gli alunni affronteranno. Cartelloni, libri, lettere, cappelli, oggetti e qualsiasi altra cosa verrà realizzata dagli scolari, saranno esposti come cimeli conquistati, in modo da simboleggiare i traguardi raggiunti e rimembrare momenti collettivi e individuali vissuti. Le attività, richiedendo un basso livello di *guidance* per facilitare l'apprendimento intuitivo, devono essere preparate con molta cura dai docenti. La programmazione didattica presuppone altrettanta messa in discussione. L'insegnante, chiedendo ai suoi alunni di giocare con il loro ruolo, deve necessariamente farlo anche lui stesso, in prima persona, stimolando apprendimento imitativo e lo sviluppo di una 'zona di confort' in cui si può imbastire un dialogo con i propri sé senza giudizio e relative ripercussioni. La trasformazione e la conseguente esecuzione delle attività nelle vesti di un personaggio, per raggiungere un'effettiva efficacia in termini di apprendimento, necessita di un buon lasso temporale. Questo significa che per ogni personaggio devono essere svolte necessariamente almeno quattro lezioni, distribuite in quattro settimane (se ogni settimana si svolgono due ore del progetto), ossia in un mese circa. Ogni personalità, per essere vissuta in divergenti situazioni, deve necessariamente essere vestita differenti volte, in modo da stimolare riflessioni autentiche e significative. Questo significa che maggiori e diversificate saranno le attività pensate dal *master*, migliore e approfondito sarà il pensiero sintetizzato dall'alunno sul personaggio in questione. È necessario, inoltre, concedere tempo al gruppo per l'elaborazione inconscia della realtà immaginata. La possibilità di svolgere le lezioni teatrali con una cadenza settimanale, nell'arco di circa un mese, concederebbe al gruppo un periodo di tempo significativo per permettere la rielaborazione critica attraverso chiavi differenti rispetto alle «routines quotidiane» (Goffman, 1959).

Per attuare un percorso funzionale, in linea con gli obiettivi progettuali, è fondamentale trovarsi in una delle due condizioni successivamente descritte. La prima è 'lo svolgimento di almeno cinque personaggi nel corso dell'anno se si attuano per ognuno di essi quattro attività'. Bisogna infatti considerare che, se le prime due o tre personalità verranno vissute dagli studenti in maniera maggiormente inconsapevole, poiché non consci dell'effettivo *iter* progettuale, nel momento in cui si giungerà circa a metà percorso, gli stessi inizieranno a intuire sempre di più i metodi e le finalità del progetto. Attuando conseguentemente strategie

maggiormente efficaci, gli alunni, intensificheranno gli sforzi per comprendere se le vesti indossate possano avere attinenza con il proprio carattere. La seconda condizione è 'lo svolgimento di almeno tre personaggi nel corso dell'anno se si attuano per ognuno di essi otto attività'. Quest'ultima opzione mette in luce la possibilità di approfondire maggiormente le sfaccettature di ogni singolo personaggio diminuendo il carico cognitivo impiegato per l'apprendimento conoscitivo di nuove personalità. Consigliata maggiormente per i più piccoli, questa alternativa permetterebbe la comprensione dell'idea progettuale di fondo già a partire dal personaggio iniziale. La prima macchietta infatti, vissuta in tante forme ed esperienze, incentiverà lo sviluppo significativo della consapevolezza progettuale, concedendo numerosi strumenti per la riflessione finale. In questo secondo caso, infine, è possibile e consigliato attuare le prime due o tre attività come lezioni introduttive al mondo del personaggio, concedendo un graduale *training* per vestire i 'panni giusti'. Se si diventa nativi americani, ad esempio, si potranno dedicare le prime lezioni alla conoscenza delle diverse tribù, a come esse si sono formate e al motivo per cui si svilupparono le prime ostilità con i colonizzatori, il tutto pensato e realizzato con momenti di pratica attiva e creativa.

Un altro fattore che il formatore deve considerare prima di formulare un percorso di questo genere, è che devono essere svolte alcune attività sia introduttive che conclusive. Prima di addentrarsi nella vera e propria messa in scena, gli alunni necessitano di alcuni momenti propedeutici, in modo da comprendere obiettivi, finalità e metodi del lavoro. Al termine dell'ultimo personaggio, invece, diviene necessario attuare almeno un paio di lezioni di sintesi di tutto il percorso affrontato, stimolando ulteriori riflessioni interpretative. Il progetto assume pertanto la sua efficacia in termini educativi se ha una durata complessiva di almeno sei mesi.

2.2 Destinatari

Gli attori a cui è rivolto ‘il copione’ possono essere individui di qualsiasi età. È rilevante tener presente che ogni età in formazione può trarre e imparare qualcosa di utile, dilettevole e incisivo per il suo sé tramite il progetto. Essendo un lavoro che si occupa di indagare aspetti della propria personalità, può avere la sua attuazione in qualsiasi circostanza di gruppo, anche al di fuori dell’aula scolastica. Quel che risulta sostanziale è l’omogeneità dei partecipanti alla commedia. Questo è necessario perché, nel momento in cui il regista elabora le attività, non può cambiare linguaggio, terminologia e metodi con cui rapportarsi a seconda dell’individuo che ha davanti ma deve mettere in scena un unico spettacolo all’interno del quale le parti tra gli attori si integrino funzionalmente, in modo da rispettare anche gli obiettivi educativi insiti nel progetto.

Per quanto concerne la scuola dell’infanzia e la scuola primaria il progetto assume per lo più vesti ludiche: la metodologia che accompagna i laboratori settimanalmente è il *game based learning*. L’insegnante enfatizza molto il ruolo che si interpreta teatralmente, arricchendo spesso il percorso con letture per l’infanzia. La scelta dei personaggi e delle attività si basa sull’età così come sui bisogni educativi e didattici degli alunni. I personaggi da prediligere in questi primi periodi di vita devono avvicinarsi il più possibile all’immaginario dei bambini, inglobando gli obiettivi specifici delle discipline scolastiche. Il docente dev’essere abile nel conoscere e documentarsi sugli interessi dei suoi alunni parlando anche con i genitori, riflettendo su possibili risvolti a cui determinati laboratori possono portare.

Per quanto riguarda i ragazzi della secondaria, invece, il progetto può assumere una valenza maggiormente seria. L’insegnante mantiene il suo ruolo di *master* elaborando attività con poca *guidance*, ma aumenta il livello di difficoltà e impegno per la risoluzione dei compiti. Questo significa che il *role playing*, in questo caso, viene investito maggiormente da metodologie quali il metodo dei progetti e il *problem solving*.

Collocando il carico cognitivo richiesto nella giusta zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1934) a seconda delle età del gruppo che ci si trova davanti ed elaborando adeguatamente percorsi efficaci e motivanti, gli alunni saranno trasportati sul palco dalla magia del teatro, imparando a mettersi in discussione.

2.3 Scelta dei personaggi

Per compiere una scelta adeguata in termini interpretativi, è consono sondare il terreno nel corso delle attività introduttive chiedendo ai futuri attori quali siano i loro interessi, le loro passioni, gli idoli, le attività e qualsiasi altra cosa vogliano comunicare o indagare su loro stessi. La docente, dopo aver elaborato un'adeguata sintesi ed essersi appuntato le idee emerse, elabora un'interpretazione funzionale del percorso progettuale. Questo significa che la *master* ponendosi come obiettivo l'indagine delle identità dei propri alunni, e diventando a tutti gli effetti la 'levatrice di interessi', deve concentrare i suoi sforzi sulla costruzione di un progetto che sia il più possibile adeguato e contestualizzato agli individui che ha di fronte. Con i più piccoli potrebbe essere interessante inserire personaggi di cartoni animati, libri con cui hanno familiarità o soggetti emersi tramite le discipline educative. Per qualsiasi personalità, infatti, è possibile trovare un'attività funzionale che possa trasmettere conoscenze, abilità e competenze sociali e/o scolastiche. Nei primi anni di vita, inoltre, i bambini hanno bisogno di conoscere, comprendere e assimilare le regole sociali, al fine di divenire cittadini onesti e cooperativi. Questo può essere tradotto in un progetto di tale genere arricchendo il percorso con personaggi che imparano a collaborare o che apparentemente sembrano cattivi, quindi etichettati in quanto *villain*, in modo da impratichirsi nell'osservazione di molteplici punti di vista. Inoltre l'insegnante dev'essere abile nel comprendere quello che, dalle parole del suo gruppo non emerge, ma che è visibile tramite i comportamenti. Nel caso in cui nella classe ci siano preponderanti conflitti, è consono e indicato approfondirne la natura tramite un progetto di questo calibro. L'interpretazione di un *villain* faciliterebbe l'accettazione e la comprensione della percezione altrui, consapevolizzando anche il proprio sé su possibili punti di contatto con il personaggio.

Per i più grandi, invece, essendo già pratici delle competenze sociali, potrebbe essere consono spostare maggiormente il focus dell'indagine su altri aspetti del sé. Un possibile sviluppo per i ragazzi della secondaria potrebbe essere l'approfondimento delle diverse materie che caratterizzeranno i percorsi della secondaria di secondo grado (scuola secondaria di primo grado) o gli indirizzi universitari (scuola secondaria di secondo grado). La pratica di mansioni, abitudini e tecniche potrebbe risultare uno spunto decisivo al fine di compiere una scelta adatta per la formazione di sé stessi. Il lavoro risulterebbe efficace, infatti, nei momenti in cui gli studenti hanno necessità di comprendere in che direzione orientarsi al termine degli ordini scolastici. Un ulteriore svolgimento progettuale si concretizzerebbe tramite le discipline storiche, geografiche, filosofiche e matematiche. Affrontando attività tipiche di grandi condottieri, esploratori, autori letterari, oratori, filosofi e scienziati, gli alunni potrebbero risolvere enigmi, condurre arringhe, inventare arnesi e pensare nuove considerazioni sul mondo circostante. In questo modo capirebbero qualcosa di più sul personaggio in esame e contemporaneamente su loro stessi, non subendo passivamente concetti tramite lezioni frontali, ma diventando attori della loro stessa commedia. Una terza e ultima proposta che concede al docente meno lavoro preparativo, raggiungerebbe il suo compimento tramite l'interpretazione di personaggi di opere teatrali. Giocando con il ruolo di un singolo soggetto, con carattere e azioni scritti dall'autore, gli alunni potrebbero vivere direttamente uno spettacolo già steso e ipotizzarne possibili evoluzioni.

2.4 Attività introduttive e conclusive

Come anticipato precedentemente, il progetto prima di centralizzare il suo focus nell'interpretazione dei personaggi, deve necessariamente prevedere almeno quattro attività introduttive e due conclusive. Entrambi i momenti (iniziali e finali), essendo quelli più delicati per l'apprendimento di obiettivi e metodi del progetto, possono essere ampliati a seconda dello sviluppo consapevole del gruppo. Questo significa, ad esempio, che se il docente ritiene che la classe non abbia ancora chiare le finalità del lavoro, può aspettare e realizzare altre attività, in modo da iniziare l'interpretazione vera e propria solo nel momento in cui il gruppo sarà pronto. È fondamentale che gli alunni, soprattutto quelli più piccoli, sviluppino un'idea solida relativa a cosa sia e significhi il 'sé'. Nei momenti iniziali è importante indagare sugli interessi dei soggetti, proporre confronti di gruppo sulle differenti passioni, e diviene rilevante, ai fini del corpo del progetto teatrale, pensare ad uno spazio in cui inserire elementi concreti e astratti, vissuti, voluti e ricevuti dai personaggi. A tal proposito, potrebbe essere rilevante, per ogni attore, avere e costruire una 'stanza del sé'. Con questo costrutto si vuole intendere un luogo elaborato personalmente in maniera bidimensionale o tridimensionale, in cui inserire gli elementi significativi vissuti dai personaggi. È consono che la stanza del sé venga decorata, dipinta e disegnata come più gli alunni ritengono opportuno. La parola 'se' racchiude al suo interno sia il concetto soggettivo dell'io, dunque sé come sé stessi, sia il significato ipotetico inteso come 'se io fossi', riguardante un'eventuale possibilità. Quest'ultima accezione rimarca l'importanza di mettersi costantemente in discussione all'interno della stanza, senza formulare su di sé giudizi inconfutabili, bensì incerti e in continua trasformazione. L'idea è quella di ricordare un luogo caloroso in cui potersi spogliare degli *habitus* socialmente accettati nella realtà (Bourdieu, 1995) e vestirsi, sia in senso letterale che simbolico, come più si ritiene opportuno. Ognuno, nella propria stanza, ha il diritto di indossare quello che più lo aggrada senza alcuna conseguenza immediata sul proprio sé: si può giocare a montare e smontare procedendo per tentativi ed errori. La stanza del sé agisce da quinta, ossia luogo in cui il pubblico non ha la possibilità di osservare l'attore, concedendo lui uno spazio in cui potersi decomporre.

L'artista in questa zona può costruire e decostruire il suo sé a suo piacimento senza curarsi del giudizio altrui. Gli elementi all'interno della stanza del sé, infatti, sono mobili e possono essere eliminati con la stessa rapidità con cui sono stati inseriti. Prima dell'inizio dell'interpretazione dei personaggi, il docente può chiedere agli alunni di inserire nella 'stanza del sé' qualsiasi elemento abbia per loro un valore simbolicamente importante sia in termini più tangibili che immaginari, in modo da iniziare a far capire loro quale sia la funzione della stanza. Durante l'ultima attività nelle vesti di ogni personaggio, gli alunni, andranno (simbolicamente o fisicamente) nella stanza del sé al fine di inserire possibili elementi significativi propri del condizionamento provato tramite la maschera indossata. In quel caso sarà evidente la ricaduta su sé stessi relativa all'influenza vissuta dal contatto con la personalità interpretata. Gli studenti avranno la possibilità di inserire elementi concreti quali maschere, cappelli, maglie, bracciali, oppure più astratti, come la descrizione di sensazioni, emozioni e momenti vissuti. Gli elementi possono prendere qualsiasi forma. Possono essere disegnati, dipinti, descritti, sfruttando qualsiasi canale comunicativo. In questo modo ogni individuo ha



Figura 2.1 – Stanza del sé

la possibilità di esprimersi come più ritiene opportuno. Gli alunni, ovviamente, dispongono della facoltà di introdurre anche elementi non proprio strettamente tipici del personaggio. Questi ultimi possono derivare sia da qualche intuizione scaturita tramite l'interpretazione ma che in apparenza non ha con esso punti di intersezione, sia da situazioni vissute al di fuori del contesto progettuale che comunque riguardano la loro persona. Nel momento in cui gli alunni comprendono in maniera significativa l'intento del progetto, tenderanno a impegnarsi di più nella costruzione e decostruzione di sé stessi, imparando a criticizzare i più svariati aspetti della realtà che li circonda. Questo potrà essere un primo passo per il transfert che il progetto vuole infondere nelle menti degli alunni. L'obiettivo finale, infatti, sarà quello di permettere un trasferimento delle competenze personali apprese nel mondo limitrofo. Gli studenti devono implicitamente giungere alla conclusione che loro stessi, in maniera autonoma, possono far propri elementi che incontrano sul loro cammino, rielaborandoli se necessario, integrandoli e facendoli diventare parte dei loro sé. Per incentivare lo sviluppo di questa competenza è utile proporre agli alunni, nel corso del progetto, momenti non subordinati al lavoro in cui inserire nella stanza del sé altri elementi ritenuti adeguati. Il periodo delle vacanze natalizie o pasquali, ad esempio, potrebbe essere un'ottima occasione per riflettere autonomamente su momenti e situazioni vissute piacevolmente, introducendo ciò che è risultato significativo nella stanza del sé. Al fine di rendere tangibile la stanza, potrebbe essere funzionale pensarla in quanto raccoglitrice, quaderno o scatola in cui ogni alunno inserisce artefatti durante il percorso. In questo modo il lavoro assume una struttura definita, evitando

la perdita di materiali e concedendo ad ogni alunno la possibilità di rendere il suo prodotto unico, decorato e personalizzato in maniera del tutto personale.

Tuttavia, prima di procedere con la parte centrale del progetto, è fondamentale dedicare un paio di lezioni allo sviluppo della competenza teatrale. Gli alunni, soprattutto quelli più piccoli, possono non conoscere il modo in cui si svolge un gioco di ruolo, che cosa esso significhi o trovarsi in difficoltà nel mettersi in discussione. Il docente ha dunque il compito di proporre giochi propedeutici alla messa in scena, aventi come obiettivo quello di stimolare parti corporee, suoni vocali, mimiche facciali e capacità attentive. L'avvicinamento all'interpretazione dev'essere graduale e necessita di un iter precisamente condotto. Inoltre, appurato che molti giochi teatrali coinvolgono maggiormente la parte fisica, potrebbe essere consono inserirli tra gli esercizi motori, abituando gli alunni alla messa in scena anche in momenti non dedicati esplicitamente al progetto. Di seguito sono elencate possibili attività da proporre nella scuola dell'infanzia e primaria.

Sentire il corpo

Il gruppo si posiziona in cerchio e l'educatore propone lenti, svariati, e se ritiene opportuno anche strampalati, movimenti con le differenti parti del corpo. Gli alunni lo seguono in maniera imitativa. In questo modo il *master* attiva tutte le parti corporee permettendo ai soggetti di prenderne graduale coscienza. Successivamente si possono proporre dei confronti più ridotti, in piccoli gruppi o a coppie, in cui uno comanda e gli altri lo seguono. A esercizio terminato si invertono i ruoli: chi comandava ora segue e chi seguiva comanda. Attraverso attività di questo genere il docente stimola la scoperta della relazione tra il sé corporeo e quello dell'altro. Sarebbe inoltre indicato, al fine di incentivare la formazione di un rapporto sereno con il proprio corpo, l'utilizzo di musiche e suoni rilassanti di sottofondo.

Zattera

I membri del gruppo si posizionano sparsi per la stanza (l'aula in cui si svolge questa attività dev'essere abbastanza grande, piena di spazi vuoti). L'educatore fa partire il movimento tramite un generico 'via!' e i soggetti iniziano a camminare in differenti direzioni all'interno della stanza. Non è importante il verso che si sceglie di prendere, piuttosto è fondamentale la posizione dei singoli nel luogo. Ogni soggetto dev'essere abile nel riuscire a ricoprire qualsiasi spazio vuoto presente nella stanza, in modo da non far rovesciare 'la zattera'. Ad aumentare la difficoltà potrà essere il cambio di velocità (da 1 – velocità minima a 10 – velocità massima), la trasformazione in qualche animale, mestiere, oggetto, sensazione, o ancora, lo "stop!".

Scambio dei nomi

I bambini camminano per lo spazio come se stessero continuando a 'zatterare'. Ad un certo punto, nel momento in cui il *master* decide l'inizio effettivo del gioco, ogni alunno inizia a guardare gli occhi dei compagni, cercando di captare una possibile intesa. Quando tra due soggetti si stabilisce un contatto stabile e accettato da entrambe le parti, allora, gli attori si presentano vicendevolmente con una stretta di mano, pronunciando il proprio nome. Al termine dell'evento ogni alunno continua a muoversi nello spazio ma questa volta assumendo l'identità del compagno appena incontrato. Questo significa che al momento della successiva presentazione, l'attore, dovrà stringere la mano di un altro bambino con il nome del compagno a cui aveva stretto la mano poco tempo prima. Il gioco termina quando ad ogni alunno

viene restituita la sua vera identità. L'attività incentiva lo sganciamento dall'identità consueta e l'attenzione nei confronti dei membri del gruppo.

Giochi con le emozioni

Per indurre i bambini a utilizzare espressioni del viso e movimenti differenti a seconda dei vari personaggi che si interpreteranno, è fondamentale riscoprire e ripassare le emozioni. Questo può avvenire anche tramite l'ausilio di qualche albo illustrato e attraverso la rivisitazione di alcuni giochi classici 'in chiave emotiva' come, ad esempio, 'un, due, tre stella'. Quando i bambini si fermano al 'tre' l'insegnante può chiedere loro di bloccarsi impersonificando una specifica emozione. Altre attività propedeutiche alla scoperta delle emozioni potrebbero avvenire in coppia o nel grande gruppo in cerchio. Se si sceglie di lavorare per singole coppie si possono porre i bambini uno di fronte all'altro e chiedere loro di proporre un'emozione che il compagno dovrà copiare o interpretare. Nel grande gruppo invece, ognuno a turno può impersonificare un'emozione e chiedere agli altri partecipanti di indovinarla. Questi giochi stimolano lo sviluppo di conoscenze e competenze relative alle mimiche facciali ed espressive.

Il guardiano del museo

Tutti gli alunni tranne uno si dispongono sparsi per lo spazio in quanto statue. Ognuno sceglie una posizione che più lo aggrada pensandosi come una statua immobile in un museo. Il bambino rimasto fuori è il guardiano della galleria. Raccomandato dal capo di fare molta attenzione, il guardiano gira nel museo con la torcia in cerca di movimenti sospetti da parte delle statue. Tuttavia, nel momento in cui ad alcune di esse darà le spalle, non potrà accorgersi di ciò che accade dietro di lui, a meno che non si giri immediatamente e non colga in fragrante qualche movimento. Questo significa che, nel momento in cui le statue pensano di non essere osservate dal guardiano, esse si potranno muovere, cristallizzandosi nuovamente solo quando sentiranno addosso gli occhi del guardiano. Lo scopo del guardiano è cogliere più statue possibili in movimento mentre per le statue è muoversi senza farsi mai 'beccare' dal guardiano. Il gioco permette lo sviluppo dell'ascolto e dell'attenzione del gruppo.

Il pistolero

Il gruppo si dispone in cerchio. Inizialmente l'educatore si pone al centro del cerchio e con l'aria di un pistolero impugna l'arma da fuoco simulata con le mani e la punta verso i membri del gruppo. Quando decide di sparare emette un 'bang!' che consente allo sfortunato di abbassarsi e di scatenare un duello tra i compagni posti rispettivamente a destra e a sinistra del morto. Il primo che pronuncia il nome dell'altro vince e chi perde, prima di essere eliminato dal gioco, deve simulare la morte causata da un colpo di pistola. Colui che si era abbassato per permettere il duello va al centro del cerchio e diventa il nuovo pistolero. Quando di pistolieri ne rimangono due si effettua uno scontro senza precedenti. I bambini rivolgono le spalle l'uno verso l'altro e fanno piccoli passi verso l'esterno per ogni parola pronunciata dal *master*. L'educatore deve pensare ad una serie di elementi appartenenti ad una categoria specifica. Nel momento in cui egli esprime un elemento non appartenente a quella categoria i pistolieri devono avere la prontezza di girarsi e pronunciare il più velocemente possibile il nome dell'altro. Il primo che riesce nell'impresa vince il gioco. Anche questa attività stimola ascolto e attenzione.

Macchina infernale

Il *master* decide un animale, un cibo, una stanza o qualsiasi altra cosa vorrebbe vedere trasformata in un qualcos'altro. Un esempio potrebbe essere un gatto che diventa una conchiglia, o un armadio che si trasforma in calorifero. Più l'educatore è creativo, maggiore sarà la fantasia stimolata in chi gioca. Successivamente gli alunni si dispongono uno dietro l'altro, in quanto membri della macchina infernale che crea e dà vita a cose grandiose. Il primo simulerà il primo elemento, ossia il gatto se si vuole osservare la macchina che trasforma i gatti in conchiglie, e l'ultimo, in questo caso, la conchiglia. Coloro che sono posti nel mezzo saranno gli ingranaggi della famigerata macchina. Ogni bambino, infatti, per far funzionare l'arnese, deve pensare ad un movimento fisso e ripetitivo accompagnato da un suono che intende riprodurre insieme al moto. Il difficile sarà continuare a perseverare con il proprio ritmo, nonostante i rumori emessi dagli altri. Questo gioco stimola attenzione e creatività.

Il buono e il cattivo

Il docente divide il gruppo in coppie, pensando gli alunni come personaggi Disney 'buoni' e 'cattivi'. Ogni diade, infatti, è formata da un attore che interpreta una personalità benevola e da un altro che ne interpreta una malvagia, rispettando le dinamiche dei film Disney. Alcuni esempi potrebbero essere Malefica e Aurora, il principe Giovanni e Robin Hood, Ursula e Ariel o capitano Uncino e Peter Pan. Nel caso in cui il *master* voglia rendere il gioco più intrigante o gli alunni siano particolarmente competenti nell'improvvisazione, egli può anche mescolare cattivi e buoni dei vari film. Dopo aver assegnato i ruoli ai partecipanti, l'insegnante pone ad ogni coppia una situazione-problema che costringe gli antagonisti a discutere. La circostanza può essere la più svariata: dal semplice litigio per la coda al supermercato, fino ad una causa in tribunale per furto. L'importante è che tra i protagonisti si instauri un motivo per dibattere immedesimandosi in un ruolo. Inoltre, l'attività, può risultare molto efficace se nella parte centrale del progetto si mette in scena un *villain*. Il gioco stimola creatività, messa in discussione e sviluppa i primi principi dell'arte attoriale.

Nel caso in cui gli alunni siano più grandi potrebbe essere interessante, in queste prime attività introduttive, proporre alcuni di questi giochi in forma più complessa, soffermandosi molto sulle attività di percezione corporea e approfondendo successivamente alcuni esercizi di improvvisazione teatrale. Questi ultimi fungerebbero da stimolatori per il processo creativo insito nella generazione dei personaggi. Di seguito ne sono presentati alcuni.

Passaggio energetico

Il gruppo si dispone in cerchio e il *master* fa partire il passaggio di energia. Con *passaggio di energia* si intende una combinazione di suono vocale (yah!) e movimento del braccio destro o sinistro che sia nella direzione di uno dei compagni vicini. Quando il compare riceve l'energia deve passarla alla persona posta nella stessa traiettoria energetica, generando un movimento a catena (se la riceve da destra, la passa a sinistra). Dopo qualche primo giro di sola energia, il gioco può essere modificato aggiungendo nuovi gesti e movimenti. I più comuni sono: 'hall down!', articolato dal movimento degli avambracci e pugni uniti volti a rimbalzare l'energia, facendola tornare indietro, cambiando conseguentemente giro; 'ahi!', reso manifesto tramite pollici e indici che si uniscono formando delle lenti da porre sugli occhi, avente funzione di far saltare il turno energetico al giocatore successivo; 'ascensore', che consente a tutto il gruppo di scendere proprio come in un ascensore e continuare a svolgere l'attività

accovacciati fino a quando qualcuno non pronuncerà di nuovo la parola ‘ascensore’ e si potrà tornare nella posizione di partenza. Usufruento di questi spunti il docente può proporre agli alunni di inventare nuove combinazioni di gesti e suoni, realizzando linguaggi inconsueti e innovativi propri del gruppo. Quest’attività stimola attenzione, ascolto e creatività.

Cartoline

La comitiva viene divisa in diversi gruppi composti da circa quattro o cinque persone. Ogni squadra, a turno, deve mettere in scena un luogo specifico chiedendo al resto dei compagni di indovinarlo. A seconda del tema fornito dal docente, anche in vista della scelta dei personaggi da interpretare successivamente, ogni partecipante del team si dispone in una parte dello spazio divenendo un elemento, oggetto, persona o qualcos’altro di specifico presente nel luogo in questione, in modo da caratterizzare al massimo il posto. L’attore che entra in scena e propone una parte di cartolina deve essere bravo a integrare il proprio apporto con quello dei compagni. I territori possono essere i più svariati: dalle stanze della casa, alle città straniere. Questo gioco stimola ascolto e messa in gioco interpretativa.

Narrazione di gruppo

Il gruppo si dispone in cerchio. Il *master* decide un tema (horror, fantascienza, fantasy, soap opera, far west o altro) sulla base del quale articolare una storia, prendendo in considerazione, anche qui, il lavoro successivo. Esposta l’idea agli allievi, viene chiesto loro di creare una storia con quella specifica cornice narrativa. La difficoltà principale sarà raccontarla in gruppo, pronunciando solo una parola a testa. La compagnia, infatti, deve riuscire a comporre una storia di senso compiuto integrando le idee e gli spunti provenienti dai colleghi con i propri, seguendo il flusso narrativo. Il racconto si realizza seguendo il senso orario delle posizioni dei partecipanti. Quest’attività stimola ascolto e attenzione.

Improvvisazione di categoria

Nel caso in cui gli allievi si destreggino bene nella ‘narrazione di gruppo’, siano abili nella messa in discussione e abbiano voglia di recitare, potrebbe essere stimolante e funzionale per la messa in scena successiva, proporre delle improvvisazioni a categoria. Con questo costruito si intende la possibilità di attuare qualche breve spettacolo di cinque minuti circa, dotato solo di un canovaccio abbozzato deciso dagli attori. Dopo aver diviso il gruppo in team da quattro o cinque partecipanti, l’insegnante, chiederà ad ognuno di essi di pensare ad una tema (horror, fantascienza, fantasy, soap opera, far west o altro), dare un titolo all’esibizione che si sta per rappresentare e decidere velocemente i personaggi e la trama della storia, senza soffermarsi sul copione. Terminati i momenti di *coaching*, si passa alla recita e a turno ogni gruppo improvvisa di fronte al pubblico, composto dal resto della troupe. Questo gioco stimola creatività, messa in discussione e sviluppa i primi principi dell’arte attoriale.

Parallelamente al lavoro sul sé interpretativo implicito si potrebbe analizzare anche il versante teatrale esplicito, indagando i concetti, gli strumenti, gli spazi e alcuni estratti della storia del teatro. Analizzare il pensiero di autori e registi classici come Shakespeare, Goldoni, Pirandello, e sperimentali quali Beckett, Stanislavskij, Grotowski, potrebbe risultare un espediente utile per ampliare la visione creativa e interpretativa palpabile nel lavoro centrale, concedendo ai ragazzi di attuare accorgimenti interessanti nel corso dell’imminente gioco di ruolo.

Negli ultimi incontri è consigliato imbastire discussioni guidate su cosa il progetto abbia significato per gli alunni, sulle emozioni provate, sulle consapevolezze raggiunte e sui personaggi affrontati. È interessante proporre, ad esempio, di ripercorrere attività vissute in maniera condivisa, facendo riferimento ad aneddoti e prodotti elaborati in gruppo o singolarmente. È opportuno per il docente avere un feedback sui personaggi affrontati. Quali sono stati maggiormente goduti e perché, così come eventuali consigli su possibili e nuove attività future. L'insegnante deve porsi, per tutta la durata del progetto, in una posizione di ascolto e messa in discussione, in modo da lasciare spazio all'emersione delle idee dei protagonisti. Potrebbe essere interessante, tuttavia, proporre a metà del progetto un confronto di gruppo sul modo con cui si sta portando avanti il lavoro, su come si sentono gli studenti, sull'efficacia dei personaggi affrontati e su tutto ciò che l'insegnante, attento scrutatore, nota e ritiene fondamentale approfondire. Un'attività conclusiva per i più piccoli, potrebbe essere la richiesta di disegnarsi con gli elementi della stanza del sé che loro ritengono più significativi, in modo da attuare un'ulteriore sintesi delle scelte e incentivare il trasferimento degli elementi sul reale. Di fondamentale importanza, infatti, è sottolineare la ricaduta effettiva che il 'gioco di ruolo' può avere nel proprio quotidiano. Il docente dev'essere abile nell'attraversare continuamente il filo che separa la palestra scolastica dalla vita vera, mostrando l'efficacia degli strumenti che gli alunni stanno sviluppando. Se stimolati con i giusti input, gli stessi, potranno intensificare la destrezza nell'utilizzo degli strumenti per reinventarsi e reinterpretare anche nel reale, mettendo in discussione i ruoli di genere precostituiti.

2.5 Articolazione delle attività centrali

Nel momento in cui il focus del progetto si avvia e si inizia la messa in scena, per ogni personaggio si alternano quattro fasi: fase conoscitiva, fase esplorativa, fase costruttiva e fase riflessiva.

La prima è denominata 1) ‘fase conoscitiva’, poiché il docente illustra le caratteristiche tipiche del personaggio, evidenziando abitudini, modi di fare, di vestirsi, emozioni provate e tutto quello che ritiene rilevante per caratterizzare al massimo il soggetto. Per questo motivo l’insegnante deve sempre possedere una buona conoscenza degli argomenti, dimostrando destrezza nell’esposizione. È questo il momento in cui avviene il condizionamento, rilevante per le rielaborazioni successive (Archer, 1997). Nel corso dell’esposizione gli alunni prendono appunti, costruendo una mappa relativa alle conoscenze presentate, in modo da ottenere una visione d’insieme immediata del personaggio. Le informazioni ottenute verranno inserite all’interno del raccoglitore, quaderno o scatola che sia, del sé. Per le prime figure è fondamentale che sia l’adulto a impostare tale schema, mentre nel corso dei personaggi successivi, quando gli attori svilupperanno più consapevolezza del progetto, potranno essere loro stessi a decidere che cosa inserire nella scaletta. È inoltre fondamentale dosare il sapere necessario in base alle attività future con cui il docente ha intenzione di articolare l’azione didattica. Se, ad esempio, si sta svolgendo un’attività conoscitiva sui nativi americani e si intende far comunicare gli alunni con la lingua dei segni nelle lezioni successive, è fondamentale soffermarsi sulle informazioni interconnesse alla questione nella fase conoscitiva. Quest’ultima acquisisce rilevanza se vengono utilizzati divergenti canali comunicativi. Gli strumenti che possono accompagnare le parole del docente potrebbero essere la LIM o il televisore. Questi dispositivi permettono la visualizzazione di immagini e video, espedienti particolarmente incisivi per stimolare la memoria visiva e il gusto estetico. Inoltre, tramite l’esplorazione visiva, gli alunni possono avere un quadro maggiormente approfondito, utile per la comprensione di concetti complessi. La visione di un film sulla vita di un filosofo che si vuole interpretare, ad esempio, potrebbe essere un ottimo espediente per conoscere sfaccettature della figura che, unicamente tramite la verbalizzazione, perderebbero di significato. Nel corso della presentazione, inoltre, il docente ricerca continui feedback dagli alunni, in modo da renderli non pubblico del loro sapere ma attori della loro stessa commedia. Il docente deve sempre concedere agli studenti occasioni per intervenire e apportare contributi personali al momento conoscitivo. Può infatti capitare che gli apporti evidenziati dagli scolari siano più interessanti di quelli portati alla luce dal docente. Dopo la spiegazione, l’insegnante lascia mezz’ora di tempo al gruppo (soprattutto se si tratta di bambini), per disegnarsi con le fattezze di quella particolare personalità e inventare il proprio nome da personaggio. Disegnando sé stessi, gli studenti possono incentivare l’assimilazione con il ruolo e iniziare a relazionarsi con il soggetto. Il nome che ogni individuo sceglie, diventa un ulteriore spunto significativo per esprimersi e a cui l’insegnante deve dare rilievo. Risulterebbe ancora più intrigante, infatti, se il docente per richiamare l’attenzione della classe al momento della messa in scena, usasse i nomi da personaggio e non quelli reali. Questa sarebbe una spinta per immergere il gruppo nel clima desiderato. Al termine di ogni fase conoscitiva, infine, l’educatore decide, a seconda della situazione, se far costruire interamente un elemento del personaggio agli alunni

oppure consegnare loro direttamente lo strumento; in questo modo si rende più facile l'identificazione con la personalità da interpretare e viene più immediata l'immersione degli alunni all'interno del contesto illustrato. Se il personaggio che si sta conoscendo è il nativo americano, ad esempio, ogni alunno potrebbe occuparsi di costruire e decorare la propria piuma, oppure, nel caso in cui lo si ritenga opportuno, può essere il docente stesso a consegnare una piuma a tutti gli scolari. Quel che conta è che ogni membro del gruppo abbia un elemento che simboleggi l'avvenuta trasformazione nelle vesti del personaggio.

La seconda fase progettuale è chiamata 2) 'fase esplorativa'. In questo stadio il docente fa esplorare agli alunni alcune sfaccettature del ruolo che stanno impersonificando. Gli studenti iniziano a vivere i comportamenti tipici della macchietta continuando in tal modo ad approfondire aspetti di questa. Lo svolgimento di attività richiedenti la pratica attiva renderebbe gli alunni maggiormente consapevoli delle sfaccettature del protagonista. È fondamentale, in questa fase, che ogni alunno indossi l'elemento tipico in modo da uniformarsi con il personaggio. Il docente deve essere abile nel prevenire tutte le situazioni di rischio che possono verificarsi nel caso in cui gli alunni si dimentichino l'elemento a casa o non siano stati presenti nella lezione precedente. Potrebbe essere infatti prudente munirsi di piume di riserva, nel caso in cui si stia affrontando il personaggio nativo americano, o di altri elementi del soggetto (frece, segni sul viso), in modo da rimediare alle potenziali mancanze del gruppo. Nel caso del nativo americano, in questa fase, si possono realizzare totem, imparare la lingua dei segni o inventare mosse strategiche per sconfiggere e sorprendere i soldati americani. Quel che conta è attuare eventi preparatori alla vera e propria messa in scena che sta per compiersi. La terza fase è denominata 3) 'costruttiva'. Il nome trae le sue origini dalla costruzione dei significati che si solidifica intorno al personaggio fornita dagli alunni stessi. Questa rappresenta il culmine della messa in scena, momento in cui i membri del gruppo vivono su sé stessi le conseguenze delle loro azioni da personaggio. Il docente propone un'attività particolarmente caratteristica del ruolo che stanno interpretando gli attori e gli alunni rispondono agli stimoli vivendo direttamente la situazione-problema. È questo il motivo per cui, ad esempio, i nativi americani, per riuscire a comunicare efficacemente, possono utilizzare la lingua dei segni. In questo stadio gli alunni hanno già una buona confidenza con il personaggio e sono pronti per indossarne a tutti gli effetti le vesti. Essendo una delle fasi più delicate poiché decisamente attiva, è importante che il docente non sottovaluti il carico cognitivo insito in tali attività, e si possa avvalere di aiuti nel caso in cui la gestione del gruppo sia troppo complessa. L'ideale, per garantire un buon controllo, potrebbe essere la presenza di almeno due docenti. Di assoluta importanza risulta essere l'ultimo periodo che affrontano i giocatori: fase 4) 'riflessiva'. In questo momento gli alunni pensano al percorso affrontato, alle azioni messe in pratica e alle conoscenze apprese. Se per i più grandi questo momento può concretizzarsi tramite un breve elaborato, per i più piccoli potrebbe essere funzionale proporre una scheda identificativa del personaggio all'interno della quale compaiono tre fumetti con tre rispettive domande. Dalla testa emerge: «cosa ho pensato?», dal cuore: «come mi sono sentito*?» e dalle mani, infine: «cosa ho fatto?». In questo modo i bambini, tramite l'impatto estetico con la figura che incentiva l'identificazione, si chiedono quali attività hanno avuto per loro un'influenza decisiva. Privilegiando specifici lavori nelle vignette, piuttosto di altri, gli attori elaborano una selezione implicita delle caratteristiche del personaggio che hanno trovato piacevoli e interessanti. Inoltre, la possibilità di meditare sul proprio stato d'animo, permette agli alunni di rendersi conto se si è provato appagamento con i panni indossati o no. Riporto di seguito un esempio di scheda riflessiva sul personaggio nativo americano.



Figura 2.2 – Scheda riflessiva sul personaggio nativo americano

Al termine della compilazione autonoma, gli alunni vengono sollecitati ad inserire elementi per loro significativi nella stanza del sé. Ognuno prende un foglio e disegna o scrive emozioni, situazioni, vestiti provati che non si intendono abbandonare ma che, per essere conservati, vanno necessariamente inseriti nella propria stanza del sé. In questo modo possono essere indossati qualsiasi volta ciascuno lo ritenga necessario. Viene così indirettamente trasmesso il messaggio che, quando gli alunni sentono il desiderio di farlo, possono appropriarsi degli elementi, interiorizzarli e farli diventare a tutti gli effetti parte integrante del proprio sé. Un'ulteriore attività interessante, gestita diversamente a seconda delle età del gruppo con cui si sta lavorando, potrebbe essere la cerimonia onoraria. Quest'ultima è una sorta di circostanza solenne in cui ad ogni studente viene consegnato uno stemma relativo al proprio personaggio con la firma del docente che, per diventare documento ufficiale, necessita della controfirma dell'attore. L'allievo, ricevendo il medaglione, si rende implicitamente conto del termine del personaggio e riceve simbolicamente un cimelio che lo rende importante. La possibilità di siglarlo, concede allo studente un'occasione per farsi autorevole, poiché considerato parte integrante dell'azione didattica e non membro passivo. Al termine della cerimonia il *master* propone una discussione collettiva chiedendo ad ogni soggetto di collocare il suo indice di gradimento del personaggio all'interno di una scala valoriale avente circa quattro gradi di valutazione dell'apprezzamento: 'felice', 'bene', 'così così' e 'non mi è piaciuto'. Nella conversazione l'insegnante può anche fornire un feedback su come, a suo parere, l'alunno si è messo in gioco nelle attività, constatando nel corso del tempo possibili

progressi o involuzioni, incitandolo a migliorare alcuni comportamenti se necessario. Nel caso in cui venga ritenuto opportuno, inoltre, il docente può concludere la fase con la lettura di un libro che esprima esplicitamente gli obiettivi della progettazione. Terminata la riflessione, dalla volta successiva, gli alunni ricominceranno con la fase conoscitiva del nuovo personaggio e il ciclo continuerà a ripetersi con le medesime caratteristiche.

La guida può scegliere se dare informazioni anticipatamente su tutti i personaggi all'inizio del percorso, oppure riservare ai giocatori la sorpresa, comunicando quale sarà la nuova personalità solo al momento di ogni fase riflessiva.

Le fasi possono ovviamente durare più di un incontro, concedendo al gruppo la possibilità di sperimentare maggiori situazioni e conseguentemente sfaccettature del personaggio. Quel che il docente deve considerare per la durata delle attività è il tempo che ha a disposizione, gli strumenti e i colleghi con cui condivide le lezioni per la realizzazione del percorso. Le fasi, tuttavia, non sono statiche così come sono state presentate, bensì dinamiche: possono variare e intersecarsi a seconda della volontà dell'insegnante. Questo significa che, ad esempio, può essere affrontata un'attività esplorativa dopo una costruttiva, oppure, una conoscitiva, seguita da un'esplorativa a cui segue nuovamente una conoscitiva, per consolidare determinati aspetti nozionistici utili per i laboratori successivi. Inoltre potrebbe essere significativo offrire agli alunni, a circa metà progettazione, un'occasione per portare in classe loro stessi un personaggio. Il momento potrebbe essere colto come una momentanea 'pausa dalle fasi' per lasciare spazio alle proposte degli alunni. L'evento potrebbe, ad esempio, concretizzarsi in una sfilata in cui ognuno si esprime come meglio crede, tramite costumi che ricava in maniera autonoma, oppure, riguarderebbe un approfondimento di specifiche mansioni di un personaggio interpretato che gli studenti hanno intenzione di esaminare. Insomma, il *master* dev'essere abile nel cogliere gli input dei suoi giocatori, rendendo il progetto il più funzionale possibile per il gruppo che ha davanti.

2.5.1 Esempi di attività centrali

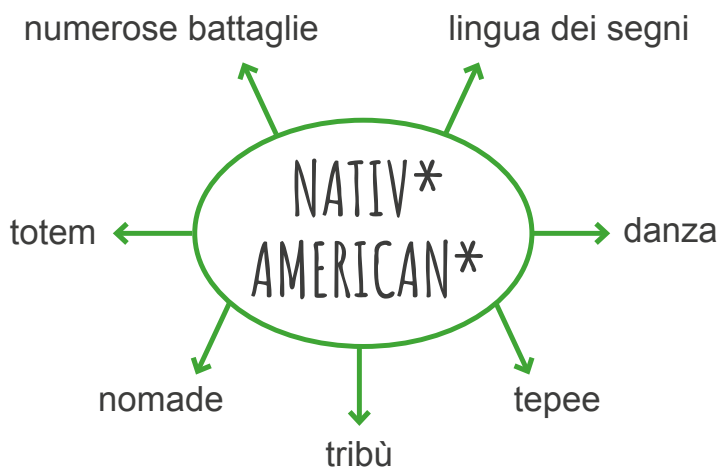
Di seguito si riportano cinque esempi di personaggi (nativi americani, arlecchino, esploratori, Scar, Cappellaio Matto) proposti nelle rispettive quattro fasi: conoscitiva, esplorativa, costruttiva e riflessiva; pensati per un'età compresa tra i 7 e i 10 anni.

Per ogni fase è rappresentata una scheda che evidenzia una papabile attività strettamente specifica della fase in questione.

Si ricorda che le schede non vogliono incanalare il progetto all'interno di binari distinti e definiti ma sono presenti in quanto esempi a cui ispirarsi per elaborare percorsi consoni al gruppo con cui si lavora.

Gli spazi vuoti presenti all'interno delle schede conoscitive devono essere riempiti con i nomi o i cognomi propri dei singoli bambini. Per quanto riguarda i nativi americani, tuttavia, il nome può essere completamente reinventato seguendo i criteri della nomenclatura indiana, ossia pensando ad un sostantivo accostato ad un aggettivo che più rappresenta l'essenza del proprio sé. Dopo aver pensato e scritto il proprio nome, ogni allievo ha la possibilità di disegnarsi nel riquadro sottostante nelle vesti della personalità in questione. Infine, per quanto riguarda gli esploratori, si concede al bambino la possibilità di scegliere un'ulteriore specializzazione (antropologia, marineria, botanica o aviazione) e si presuppone che al termine della fase conoscitiva la classe venga divisa in gruppi.

FASE CONOSCITIVA



CHE NATIV* AMERICAN* VOGLIO ESSERE?

NOME: _____

FASE ESPLORATIVA

OSSERVA TRE ESEMPI DI TOTEM:



È ORA INVENTARE UNO PER LA TUA TRIBÙ!

FASE COSTRUTTIVA

COMUNICA AGLI ALTRI NATIVI AMERICANI UNA O PIÙ PAROLE CON LA LINGUA DEI SEGNI

ACQUA

MNI
[M-NI]



Tieni la mano destra a forma di coppa davanti alla bocca, con le dita serrate che puntano verso il cielo.

CANE

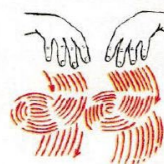
SUNKA
[SHON-KA]



Metti la destra avanti, palmo rivolto a terra, indice e medio tesi; poi tirala indietro.

NEVE

WAHINHE
[UA-HI-HE]



Tieni i pugni a una certa altezza, quasi chiusi, davanti a te. Abbassali lentamente, con un movimento a zigzag o a spirale.

ALBERO

CAN
[CHAN]



Porta la mano sinistra all'altezza della spalla, con il palmo rivolto verso di te e le dita aperte.

CASA

TIPI
[TI-PI]



Tieni le mani accostate davanti al petto; gli indici si toccano e formano un angolo puntato in alto.

RAGAZZA

CUNKSI
[CHON-KSHI]



Accosta le mani ai due lati del capo, dita ricurve; abbassale poi lungo il capo, come se stessi lisciando i capelli.

FASE RIFLESSIVA

RISPONDI ALLE DOMANDE
NELLA SCHEDA

COSA HO PENSATO?

COSA HO FATTO?



COME MI
SONO SENTIT*?

ORA INSERISCI ELEMENTI DEI NATIV*
AMERICAN* PIACEVOLI NELLA STANZA DEL SÉ

FASE CONOSCITIVA



CHE ARLECCHIN* VOGLIO ESSERE?

NOME: ARLECCHIN* _____

FASE ESPLORATIVA

ARLECCHIN* È SENZA ABITI.
INVENTA UN NUOVO VESTITO PER
ARLECCHINO: SCEGLI TRA ABITI
E GADGET PROPOSTI O CREANE DI NUOVI!



mantello rosso



maschera colorata



maglietta arancione,
pantaloni blu
e scarpe viola



cappello nero



gonna verde



orologio con cordino rosa



vestito da Babbo Natale



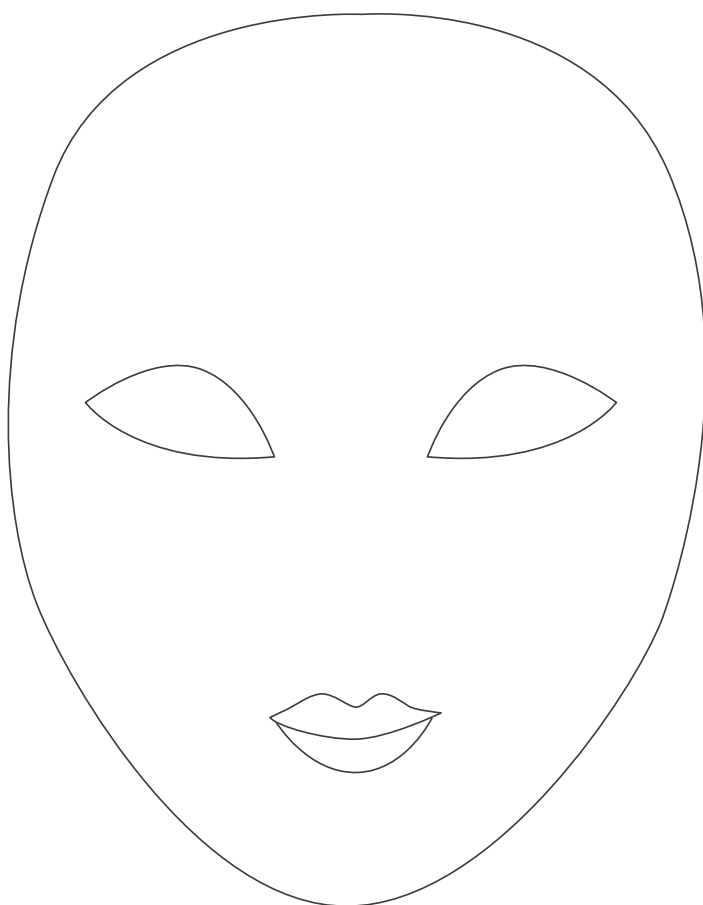
guanto colorato



vestito da mago

FASE COSTRUTTIVA

INVENTA E COLORA UNA MASCHERA DA
INDOSSARE PER NON FARTI RICONOSCERE
DAGLI ALTRI ARLECCHINI



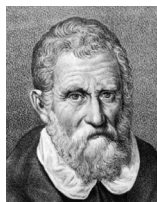
FASE RIFLESSIVA

RISPONDI ALLE DOMANDE
NELLA SCHEDA



ORA INSERISCI ELEMENTI DI ARLECCHIN*
PIACEVOLI NELLA STANZA DEL SÉ

FASE CONOSCITIVA



Marco
Polo



Cristoforo
Colombo



Jeanne
Baret



Amelia
Earhart



CHE ESPLORATRICE/TORE VOGLIO ESSERE?

COGNOME: _____

Antropologa/o

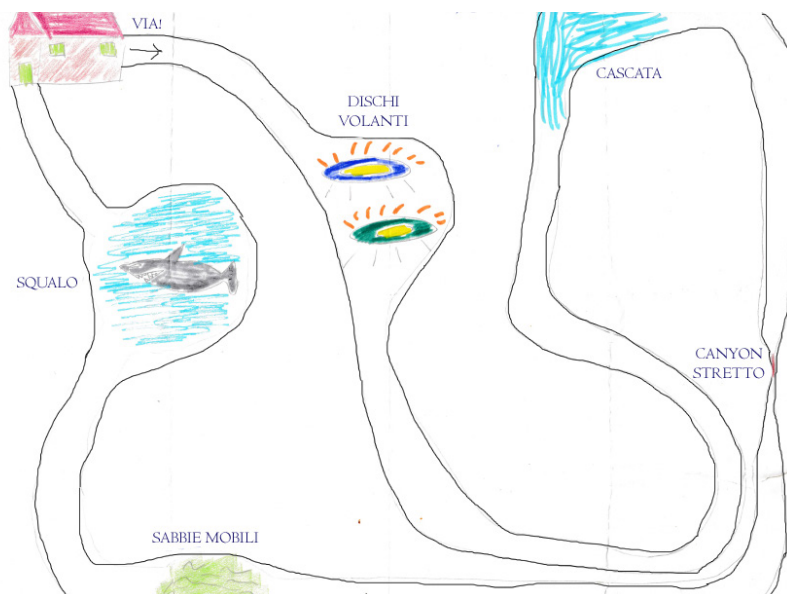
Marinaia/o

Botanica/o

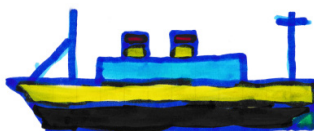
Aviatrice/tore

FASE ESPLORATIVA

INSIEME AL TUO GRUPPO DECIDI
IN CHE MODO AFFRONTARE GLI OSTACOLI
PRESENTI SULLA MAPPA

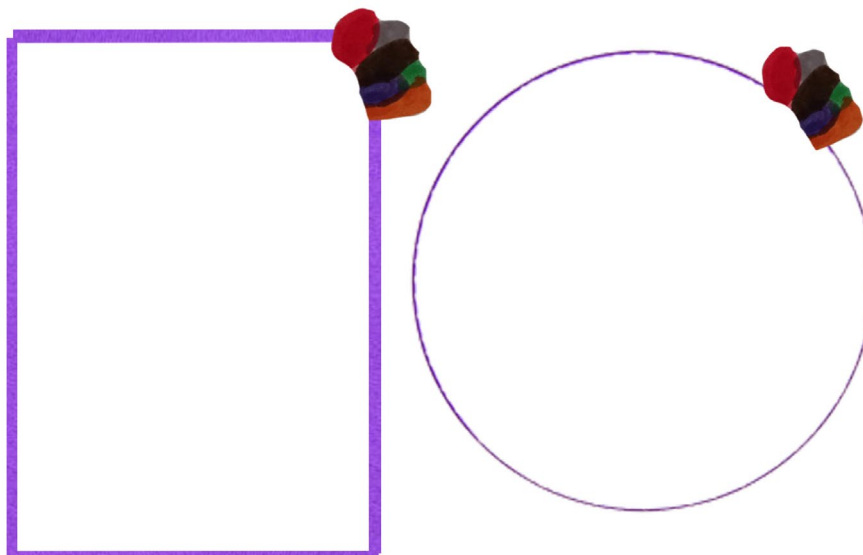


TRACCIATE IL PERCORSO INDICANDO
CON QUALI TRA I SEGUENTI MEZZI
VI MUOVETE IN OGNI TAPPA:



FASE COSTRUTTIVA

INSIEME AL TUO GRUPPO INVENTA UNA
NUOVA SCOPERTA DOCUMENTANDOLA
(DISEGNI, SCRITTE O ALTRO)



FASE RIFLESSIVA

RISPONDI ALLE DOMANDE
NELLA SCHEDA

The illustration features a central character of a young explorer wearing a tan hat, glasses, a tan short-sleeved shirt with two chest pockets, tan shorts, green knee-high socks, and tan boots. The character is holding a small globe. Surrounding the character are several elements: a speech bubble to the left containing the question 'COSA HO PENSATO?' with three horizontal lines for an answer; a speech bubble to the right containing 'COME MI SONO SENTIT*?' with three horizontal lines; a speech bubble to the bottom left containing 'COSA HO FATTO?' with three horizontal lines; a propeller airplane flying above; a sailing ship at the bottom left; and a small graphic titled 'IL VIAGGIO DI MARCO POLO' showing a world map with a red line tracing a path and a portrait of Marco Polo.

ORA INSERISCI ELEMENTI
DELL'ESPLORATRICE/TORE
PIACEVOLI NELLA STANZA DEL SÉ

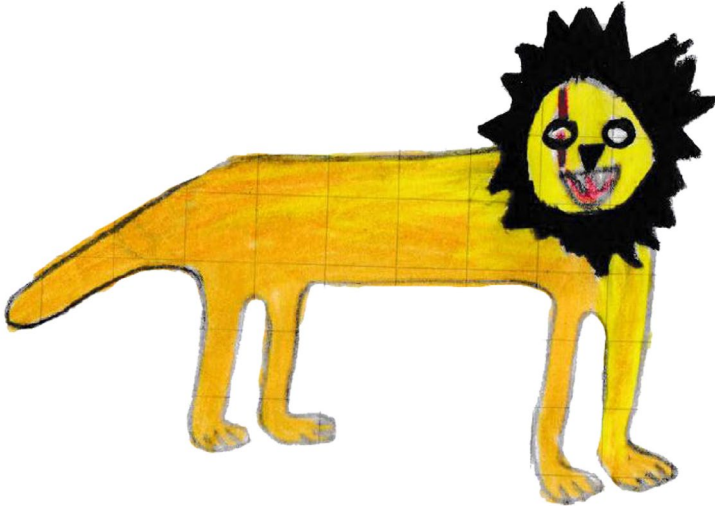
FASE CONOSCITIVA



CHE SCAR VOGLIO ESSERE?

NOME: SCAR _____

FASE ESPLORATIVA



INVENTA LA STORIA
DELLA CICATRICE DI SCAR

FASE COSTRUTTIVA

RACCONTA DI UNA VOLTA IN CUI HAI
PROVATO UN SENSO DI VENDETTA COME SCAR

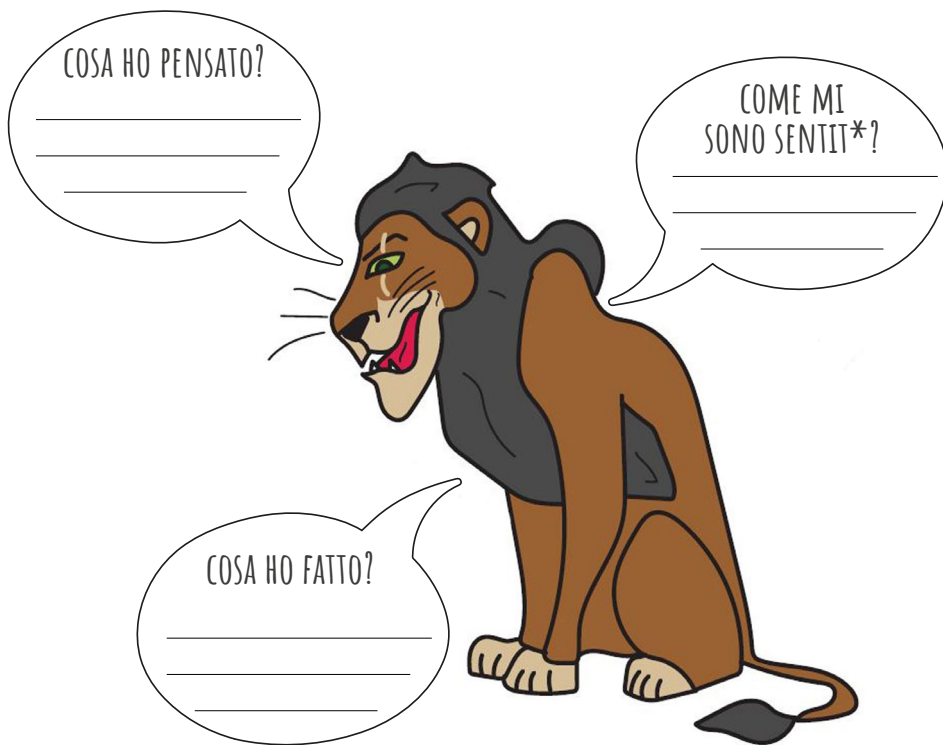
CHE EMOZIONE PROVAVI?

COSA HAI FATTO?

COSA CAMBIERESTI?

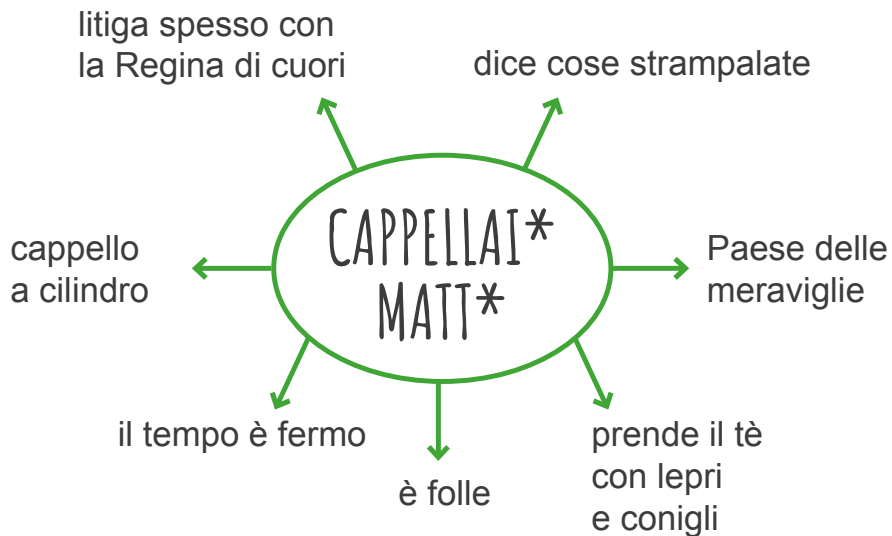
FASE RIFLESSIVA

RISPONDI ALLE DOMANDE
NELLA SCHEDA



ORA INSERISCI ELEMENTI DI SCAR
PIACEVOLI NELLA STANZA DEL SÉ

FASE CONOSCITIVA



CHE CAPPELLAI* VOGLIO ESSERE?

NOME: CAPPELLAI* _____ MATT*

FASE ESPLORATIVA

INVENTA E DISEGNA LE CREATURE
(PERSONE ANIMALI O ALTRO)
CHE PRENDONO IL TÈ CON
CAPPELLAI* _____ MATT*



FASE COSTRUTTIVA

INVENTA E DISEGNA IL TUO
PAESE DELLE MERAVIGLIE



FASE RIFLESSIVA

RISPONDI ALLE DOMANDE
NELLA SCHEDA

COSA HO PENSATO?



COSA HO FATTO?

COME MI
SONO SENTIT*?

ORA INSERISCI ELEMENTI DEL/DELLA
CAPPELLAI* PIACEVOLI NELLA STANZA DEL SÉ

2.6 Gadget, abiti e allestimento dell'aula

Al termine della fase conoscitiva, come esposto nel paragrafo 2.5, agli alunni viene consegnato direttamente, oppure fatto elaborare personalmente, un elemento tipico del personaggio che si sta interpretando. Questo concede ai giocatori la possibilità di immergersi e identificarsi a tutti gli effetti con il ruolo, imparando tramite l'esperienza. Tuttavia è fortemente consigliato incrementare il riconoscimento dei propri sé da personaggio nei più svariati e stravaganti modi. Se la scuola, il centro, il teatro o anche i genitori degli alunni stessi avessero a disposizione dei costumi del personaggio, ad esempio, potrebbe essere significativo farli indossare agli alunni. Quel che risulta sostanziale è l'uniformità della maschera da parte del gruppo nella messa in scena, in modo da concedere a tutti le medesime fattezze così come all'insegnante l'osservazione delle differenti rielaborazioni autonome. Un ulteriore suggerimento potrebbe essere la distribuzione della fase conoscitiva in più incontri, in modo da cimentarsi nella costruzione di abiti, spade, cappelli, piume, bracciali, collane e qualsiasi altra cosa possa essere associata al personaggio. Infine, l'allestimento, la cura e la preparazione del *setting*. L'insegnante dev'essere abile nell'introdurre nell'aula dedita allo spettacolo qualsiasi elemento ritenga essere consono per quella particolare messa in scena. Tende, cartelloni, libri, mappe, giochi possono essere strumenti efficaci per instaurare lo sviluppo dell'identificazione con il personaggio. La possibilità di consultare albi, ad esempio, risulterebbe uno spunto valido per gli alunni che non conoscono la personalità, offrendo agli stessi un'occasione per capire, capirsi e comprendere concetti autonomamente. L'inserimento della musica, per di più, potrebbe tradursi come fattore decisivo per il coinvolgimento nello spirito giusto che si vuole predisporre. Maggiori saranno i sensi stimolati, più efficaci e funzionali si riveleranno le rielaborazioni degli attori.

Di seguito sono riportati alcuni esempi di *setting* disegnati dai bambini.



Figura 2.3 – Prateria nativa americana



Figura 2.4 – Teatro della Commedia dell'Arte



Figura 2.5 – Campo d'aviazione



Figura 2.6 – Foresta



Figura 2.7 – Paese delle meraviglie

2.7 Rito di passaggio

Prima di iniziare le attività centrali del progetto in cui si va in scena, è fondamentale che gli alunni e il docente si accordino sull'utilizzo di una parola, un gesto, una canzone, una filastrocca o altro ancora possa simboleggiare il momentaneo abbandono della realtà circostante per addentrarsi in una immaginaria. Questo ennesimo accorgimento ha come scopo quello di trasportare gli alunni in un'altra dimensione, ricordando al gruppo che è giunto il tempo di diventare personaggi, dunque di assumere un'altra identità. Oltre ad attribuirsi un significato allegorico di trasformazione, il rito di passaggio dev'essere il più possibile provvisto di riferimenti sull'importanza di essere sé stessi. L'insegnante può decidere se portare lui stesso una proposta, così come ascoltare direttamente quelle degli alunni. Per i più piccoli il passaggio al mondo fantastico potrebbe essere maggiormente stimolato tramite l'inserimento di una 'macchietta' che guida i giocatori nel percorso. L'utilizzo di una marionetta, ad esempio, potrebbe rivelarsi un'ottima chiave per coinvolgere l'attenzione e la motivazione dei bambini. La marionetta va curata e trattata a tutti gli effetti come un personaggio. Questo comporta la scelta di un nome, la caratterizzazione di una determinata personalità e la costruzione di un modo di parlare, il più possibilmente differente da quello che utilizza l'insegnante (nel caso in cui la marionetta sia impersonificata dallo stesso) durante le lezioni quotidiane. La macchietta avrebbe il ruolo di mediatore tra l'attività scolastica abituale e quella 'speciale', in modo da accompagnare la metamorfosi gradualmente. Per i più grandi la trasformazione potrebbe concretizzarsi in un rito divertente e condiviso fatto di parole, gesti, suoni e musica, coinvolgendo più canali comunicativi.

2.8 Letture consigliate

Parallelemente al percorso descritto, è consono, per incentivare lo sviluppo di consapevolezza profonda degli obiettivi progettuali, scegliere dei momenti periodici in cui attuare discussioni guidate su letture, film o approfondimenti che evidenzino le chiavi concettuali del lavoro in maniera maggiormente esplicita.

Per i bambini della scuola dell'infanzia e primaria si potrebbe affrontare un percorso di lettura, parallelo a quello interpretativo, in cui si privilegiano momenti di riflessione e discussione collettiva volti ad incentivare lo sviluppo di consapevolezza per la decostruzione degli stereotipi di genere. In particolare, come suggeriscono le 'Scosse' (2015), associazione formata da insegnanti ed educatrici che hanno elaborato una guida sugli albi illustrati maggiormente adatti per affrontare questi temi, è necessario porgere ai bambini «le giuste lenti» (Scosse, 2015, p. 23) per potersi destreggiare nel mondo esterno. Le formatrici, grandi sostenitrici del valore simbolico insito nell'immagine associata alle parole, pensano ad un percorso di letture che annoda varie tematiche. L'idea principale è quella di raccontare cos'è il mondo, da chi è popolato, chi siamo e cosa possiamo diventare, evitando la costruzione di misconcezioni e pregiudizi. Le autrici credono nell'importanza di offrire più stimoli possibili ai bambini in modo da renderli sereni, abili realizzatori della propria identità e aperti all'accettazione e allo scambio con il diverso. Allontanandosi, dunque, dall'ansia, dall'imbarazzo e dalla paura, le educatrici articolano un *iter* progettuale che parte dal corpo, visto e pensato nella sua interezza e termina nella rappresentazione della pluralità dei modelli familiari e delle particolarità individuali. Quel che conta è mostrare agli alunni 'il possibile', in modo che essi possano crearsi e realizzarsi senza pensieri ansiosi o negativi in grado di inibire i loro sé. Il lavoro in questo caso è preventivo: si affronta 'l'oggi' per migliorare il 'domani'.

Di seguito si riportano una serie di titoli di albi illustrati suddivisi in categorie. Il percorso evidenziato è un iter ispirato a quello presente nel libro *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro* delle Scosse (2015).

PRIMI PASSI

- Agostinelli M.E., (1969), *Sembra questo, sembra quello*, Salani, Milano
- Bussolati E., (2009), *Tarari tararera*, Carthusia, Milano
- Civardi E., (2021), *Mi chiamo Maialino e sono rosa!*, Gribaudo, Milano
- Duprat G., (2013), *Zootica. Come vedono gli animali?*, Ippocampo, Milano
- Lee S., (2003), *Mirror*, Corraini, Mantova
- Lee S., (2008), *L'onda*, Corraini, Mantova
- Lee S., (2010), *Ombra*, Corraini, Mantova
- Loricangi, (2018), *Sbagliando s'inventa. Le parole della vita*, Artebambini, Bologna
- Loricangi, (2020), *Sbagliando si crea*, Artebambini, Bologna
- Mckee D., (2014), *Due mostri*, Lapis, Roma
- Mckee D., (2016), *Tre mostri*, Lapis, Roma

- Mckee D., (2014), *Melric the Magician Who Lost His Magic*, Andersen, Londra
- Mckee D., (2019), *Non ora Bernardo*, Mondadori, Milano
- Pinfold L., (2011), *Cane nero*, Terre di mezzo, Milano
- Seuss D., (1953), *Gli Snicci e altre storie*, Giunti, Firenze
- Von Der Gathen K., Kuhl A., (2017), *La vita amorosa degli animali*, De Agostini, Novara

SCOPERTA DEL CORPO

- Bozellec A., Bruel C., (2015), *Storia di Giulia che aveva un'ombra da bambino*, Settenove, Cagli
- Cole B., (1993), *La mamma ha fatto l'uovo*, Emme, Milano
- Haine R., (2021), *La nudità, che male fa?*, Settenove, Cagli
- Kuskin K., Simont M., (2015), *Prima della prima. L'orchestra si veste*, Terre di mezzo, Milano
- Yagy G., (2008), *El mapa de mi cuerpo*, Media Vaca, València

IMMAGINARIO DELLE EMOZIONI

- Browne A., (2011), *Come ti senti?*, Stoppani, Bologna
- Herbéra G., (2012), *Il signor senzatesta*, Il Castello, Foggia
- Moreau L., (2012), *A che pensi?*, Orecchio Acerbo, Roma
- Van Hout M., (2011), *Emozioni*, Il Castello, Foggia

DECOSTRUZIONE DEI RUOLI

- Biemmi I., (2018), *Cosa faremo da grandi? Prontuario di mestieri per bambine e bambini*, Settenove, Cagli
- Binet J., (2008), *Edmond*, Autrement, Paris
- Brami E., (2015), *La dichiarazione dei diritti dei maschi*, Lo Stampatello, Milano
- Brami E., (2015), *La dichiarazione dei diritti delle femmine*, Lo Stampatello, Milano
- Cerdà M., (2012), *Familiario*, Comanegra, Barcellona
- Chlaki I., Pudalov N., (2016), *La tartaruga, il pesce e l'uccellino*, La Fragatina, Fraga
- Cinquetti N., Vignale S., (2008), *Salverò la principessa*, Lapis, Roma
- Degl'Innocenti F., Ferrara A., (2014), *Io sono così*, Settenove, Cagli
- Favilli E., Cavallo F., (2016), *Storie della buonanotte per bambine ribelli*, Mondadori, Milano
- Friot B., Tessaro G., (2015), *Io sono un cavallo*, Il Castoro, Milano
- Heidelbach N., (2010), *Cosa fanno i bambini?*, Donzelli, Roma
- Heidelbach N., (2010), *Cosa fanno le bambine?*, Donzelli, Roma
- Jolivet J., (2008), *The Colossal Book of Costumes. Dressing up around the world*, Panama, Paris
- Leroy J., (2018), *La principessa, il lupo, il cavaliere e il drago*, Terre di Mezzo, Milano

- Loricangi, (2015), *Sbagliando si impara. La matematica della vita*, Artebambini, Bologna
- Matoso M., (2011), *Et pourquoi pas toi?*, Notari, Genève
- Merberg J., (2021), *Il mio primo libro femminista. Per bambine curiose e coraggiose. Per bambini curiosi e coraggiosi*, Sonda, Milano
- Millet S., (2015), *Les trombines*, Seuil Jeunesse, Paris
- Munari B., (2007), *Cappuccetto Verde*, Corraini, Mantova
- Negrin F., (2019), *C'era una volta un cacciatore*, Orecchio Acerbo, Roma
- Puybaret E., (2014), *Il grande libro dei mestieri*, Giralangolo, Torino
- Quarenghi G., Carrer C., (2012), *I tre porcellini*, Topipittori, Milano
- Reguera D., (2013), *C'è qualcosa di più noioso che essere una principessa rosa?*, Settenove, Cagli
- Solnit R., (2019), *Cenerentola libera tutti*, Salani, Milano
- Vezzoli G., (2014), *Mi piace Spiderman... e allora?*, Settenove, Cagli
- Wondriska W., (2009), *Tutto da me*, Corraini, Mantova
- Zoboli G., Mulazzani S., (2012), *Vorrei avere*, Topipittori, Milano

PLURALITÀ DI MODELLI FAMILIARI

- Barbero C., (2011), *Più ricche di un re*, Lo Stampatello, Milano
- Bruno P., Cabassa M., (2010), *La famiglia C*, Kalandraka, Pontevedra
- Deacon A., (2015), *Cip e Croc*, Settenove, Cagli
- Elliott M., (2017), *La bambina con due papà*, De Agostini, Milano
- Flocc'h, (2011), *Une vie exemplaire*, Hélium, Paris
- Freed-Garrod J., Fuenmayor M., (2012), *La cama de mamá*, Ekaré, Caracas
- Heras C., Osuna R., (2012), *Nonni*, Kalandraka, Pontevedra
- Hoffmann M., (2012), *Il grande grosso libro delle famiglie*, Lo Stampatello, Milano
- Kulot D., (2011), *Coccodrillo innamorato cerca casa*, Zoolibri, Reggio Emilia
- Kuruvilla G., Giandelli G., (2011), *Questa non è una baby-sitter*, Terre di mezzo, Milano
- Maddaloni F., Radaelli G., (2020), *Famiglie favolose*, Salani, Firenze
- Matoso M., Martins I.M., (2011), *Quando sono nato*, Topipittori, Milano
- Maxeiner A., (2018), *In famiglia! Tutto sul figlio della nuova compagna del fratello della ex-moglie del padre... e altri parenti*, Settenove, Cagli
- Pardi F., (2011), *Piccolo uovo*, Lo Stampatello, Milano
- Parnell P., Richardson J., (2011), *E con Tango siamo in tre*, Junior, Bergamo
- Ponti C., (2008), *Catalogo dei genitori per i bambini che vogliono cambiarli*, Babalibri, Milano
- Turin A., Bosnia N., (2008), *Una fortunata catastrofe*, Motta junior, Milano

PLURALITÀ DI MODELLI INDIVIDUALI

- Alemagna B., (2014), *I cinque malfatti*, Topipittori, Milano
- Bonotaux G., Lasserre H., (2020), *Meravigliosi vicini*, Orecchio Acerbo, Roma

- Bonotaux G., Lasserre H., (2021), *Più vicini che mai*, Orecchio Acerbo, Roma
- Cali D., Pastorino G., (2021), *Quando sarò grande*, Clichy, Firenze
- Clima G., Modica A.G., (2019), *Il bimboleone e altri bambini*, Corsare, Perugia
- Elliott M., (2020), *Proprio come una femmina*, De Agostini, Milano
- Hughes E., (2015), *Selvaggia*, Settenove, Cagli
- Jin Y., (2012), *A chi somiglio?*, Terre di mezzo, Milano
- Jinho J., (2016), *Look Up!*, Holiday House, New York
- Letén M., (1998), *Un uomo strano*, Il Castoro, Milano
- Lionni L., (1959), *Piccolo blu e piccolo giallo*, Babalibri, Milano
- Mckee D., (1968), *Elmer l'elefante variopinto*, Mondadori, Milano
- Prati E., (2015), *L'elefante extra small*, Giunti, Firenze
- Reid A., Gill B., (2008), *Continuo a cambiare*, Corraini, Mantova
- Stangl K., (2012), *Forte come un orso*, Topipittori, Milano
- Torrent D., (2014), *Album per i giorni di pioggia*, Corsare, Perugia
- Turin A., Bosnia N., (2016), *Rosaconfetto*, Motta junior, Milano
- Twiss J., (2019), *Il giorno specialissimo di Marlon Bundo*, Rizzoli, Segrate
- Vilar G.C., (2020), *Mister Black*, Camelozampa, Monselice
- Won hee C., (2014), *I giganti e le formiche*, Orecchio Acerbo, Roma

UNA STORIA ALTERNATIVA

- Cossali M., Mirandola G., Rossi M., Volani N., Nanut M., (2020), *Libere e sovrane. Le donne che hanno fatto la costituzione*, Settenove, Cagli
- Degl'Innocenti F., Forlati A., (2015), *Io sono Adila. Storia illustrata di Malala Yousafzai*, Settenove, Cagli
- Minem F., Società Italiana delle Storiche (a cura di) (2019), *Le civiltà dei fiumi. Altri sguardi, nuovi racconti*, Settenove, Cagli
- Serafini E., (2018), *Preistoria. Altri sguardi, nuovi racconti*, Settenove, Cagli

Per i ragazzi delle scuole secondarie potrebbe essere interessante riflettere sull'evoluzione storica degli usi e dei costumi, comprendendo come e perché si sono costruite le differenze intorno ai corpi. Il docente può proporre la visione di film o la lettura di alcuni articoli di giornale densi delle tematiche in questione. Il tutto verrà poi discusso insieme. Inoltre, lo stesso, può pensare degli *iter* di letture inconsuete che permettano lo sviluppo di una consapevolezza sugli stereotipi di genere. La ricostruzione di eventi storici a cui hanno partecipato le donne, la storia del femminismo, la realizzazione arbitraria dell'identità, i concetti di parità di genere, le idee che hanno smosso i movimenti LGBTQIA+, l'utilizzo di un linguaggio inclusivo, sono tutti temi che possono essere affrontati e approfonditi in classe. In questo caso il lavoro che si compie è retrospettivo, ossia per migliorare 'l'oggi' si analizza 'lo ieri'. Di seguito sono riportate una serie di letture consigliate da cui partire e prendere spunto.

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

- Alcott M.L., (1868), *Piccole donne*, Rizzoli, Segrate
- Blasi G., (2018), *Manuale per ragazze rivoluzionarie*, Rizzoli, Segrate
- Blasi G., (2020), *Rivoluzione Z*, Rizzoli, Segrate
- Breen M., (2019), *Donne senza paura: 150 anni di lotte per l'emancipazione femminile come non sono mai stati raccontati*, Tre60, Milano
- Brian R., (2020), *Dai un bacio a chi vuoi tu! Impara il rispetto dei confini personali, tuoi e degli altri*, De Agostini, Milano
- Capria C., (2019), *Nel mondo di piccole donne: 15 parole per diventare grandi*, De Agostini, Milano
- Dahl E.S., Brochmann N., (2020), *Cose da ragazze: Una guida gioiosa alla pubertà*, Sonzogno, Venezia
- Dawson J., (2014), *Questo libro è gay*, Sonda, Milano
- Dawson J., (2021), *Questo libro è trans*, Sonda, Milano
- Emma, (2017), *Bastava chiedere! 10 storie di femminismo quotidiano*, Laterza, Roma
- Facheris I., (2020), *Parità in pillole. Impara a combattere le piccole e grandi discriminazioni quotidiane*, Rizzoli, Segrate
- Lindgren A., (1945), *Pippi Calzelunghe*, Salani, Milano
- Marras G., (2019), *Sissi. Imperatrice, ribelle, donna*, Diabolo, Torino
- Ortolani L., (2018), *Cinzia*, Bao, Milano
- Kaufman C., (2018), *Piccoli raggi di luce*, HarperCollins Italia, Milano
- Wang J., (2018), *Il principe e la sarta*, Bao, Milano
- Werner D., Bravi S., (2018), *La grande avventura dei diritti delle donne. Perché esistono le disuguaglianze tra donne e uomini? Dalla preistoria a oggi*, Sonda, Milano
- Whitman W., Selznick B., (2019), *La quercia*, Tunué, Latina
- Ziche S., (2018), *E noi dove eravamo?*, Feltrinelli, Milano

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

- Aciman A., (2007), *Chiamami col tuo nome*, Guanda, Milano
- Agnello Hornby S., (2013), *Il veleno dell'oleandro*, Feltrinelli, Milano
- Benstock S., (1986), *Donne della Rive Gauche. Parigi 1900-1940*, Somara!, Ferrara
- Boyne J., (2019), *Mio fratello si chiama Jessica*, Rizzoli, Segrate
- Cross W., (1996), *La papessa*, Newton Compton, Roma
- Danforth E.M., (2012), *La diseducazione di Cameron Post*, Rizzoli, Segrate
- Daré A., (2021), *La ladra di parole*, Nord, Milano
- Di Nicola P., (2018), *La mia parola contro la sua: Ovvero quando il pregiudizio è più importante del giudizio*, HarperCollins Italia, Milano
- Ferro E., (2021), *Donne in terza persona*, Calibano, Novate Milanese
- Flagg F., (1987), *Pomodori verdi fritti al caffè di Whistle Stop*, Rizzoli, Segrate
- Gabardini C., (2015), *Fossi in te io insisterei*, Mondadori, Milano
- Jansson T., (1989), *Fair Play*, Iperborea, Milano
- Kraus D., Del Toro G., (2018), *La forma dell'acqua*, Tre60, Milano
- Leavitt D., (1986), *La lingua perduta delle gru*, Mondadori, Milano

- Lecesne C., (2012), *Travor. Non sei sbagliato: sei come sei*, Rizzoli, Segrate
- Manni F., (2021), *Come le cicale*, Rizzoli, Segrate
- Oseman A., (2020), *Loveless*, Mondadori, Milano
- Paterlini P., (1991), *Ragazzi che amano ragazzi*, Feltrinelli, Milano
- Pozzi A., (2018), *Desiderio di cose leggere*, Salani, Milano
- Prearo M., (2015), *La fabbrica dell'orgoglio: una genealogia dei movimenti LGBT*, ETS, Pisa
- Satrapi M., (2000), *Persepolis*, Rizzoli, Segrate
- Scego I., (2019), *Future. Il domani narrato dalle voci di oggi*, Effequ, Firenze
- Steidele A., (2020), *Nessuna mi ha mai detto di no. Anne Lister e i suoi diari segreti*, Somara!, Ferrara
- Stockett K., (2009), *the Help*, Mondadori, Milano
- Woolf V., (1928), *Orlando*, Mondadori, Milano

Conclusioni

In sintesi, il progetto esposto, si compone di tre parti. La prima è quella propedeutica all'assunzione e all'assuefazione del ruolo che si interpreterà, fondamentale per lo sviluppo di una *forma mentis* teatrale e ludica. Il docente ha il compito, al momento dell'esposizione degli obiettivi, di congiungere il più possibile il lavoro alla realtà, evidenziando le ricadute sul proprio sé. In questo modo gli alunni hanno la possibilità di aumentare la consapevolezza, pensando la messa in scena come uno spettacolo non falso, bensì vero, poiché funzionale per la costruzione della personalità. Successivamente prende corpo la parte centrale. In questo lungo periodo, gli attori svilupperanno sempre più destrezza nell'appropriazione di elementi e attributi per il proprio sé, dimostrando migliori abilità nel corso del tempo di senso critico ed elaborazione creativa. Questo significa che più le attività sono numerose, più l'alunno si consapevolizzerà sull'obiettivo del progetto e maggiormente si impegnerà nella scoperta di nuovi aspetti del proprio io, agendo come un vero filosofo del sé. Gli ultimi personaggi svolti, infatti, risulteranno i maggiormente sfruttati. Per quest'ultimo motivo si consiglia di inserire tra i soggetti finali sia quelli più complessi da rappresentare, sia le personalità ricche di molteplici spunti e stimoli. Infine, nella parte conclusiva, si riflette su tutto il percorso affrontato. Si pensa al progetto 'dentro', ossia a quali sono stati i personaggi maggiormente goduti, le attività, i costumi, come ci si è sentiti nella messa in scena; e al progetto 'fuori': con quale valigia sono uscito? Quali elementi ho nella stanza del sé che possono diventare davvero miei? Come posso far diventare questi attributi parte di me? Come agirò in futuro per capire quello che mi piace? Questi sono tutti spunti adatti a stimolare una discussione guidata in classe. Si ricorda, tuttavia, che non tocca all'insegnante rispondere a queste domande ma egli deve lasciare spazio alle idee del gruppo. Coloro che sanno rispondere a questi quesiti possono essere, infatti, soltanto gli alunni stessi. Quel che serve loro è solo un aiuto per imparare a conoscersi meglio.

Bisogna tenere in considerazione che quanto esposto nei paragrafi precedenti non vuole esaurire l'argomento e non risulta immutabile, ma può ampliarsi e adattarsi tramite la fantasia e a creatività di chi decide la messa in pratica. L'idea che si è voluta esporre vuole solo essere uno spunto per incentivare la costruzione di percorsi che si prendano cura delle persone, dei loro interessi e delle loro passioni, con un attento sguardo all'importanza dell'altro e del diverso.

La trattazione si chiude con alcuni versi che Chandra Livia Candiani (2014, p. 110) scriveva nella sua raccolta di poesie *La bambina pugile ovvero la precisione dell'amore*. Immaginando che quel «tu» sia il personaggio che invade l'attore, il regista della messa in scena si ritenga soddisfatto quando tra l'alunno e il personaggio si forma quel connubio, quel nido di cui parla l'autrice:

«Tu cercami».
E ci sei già
nell'insidia della notte
che disfa,
nel suono matematico del pericolo:

abbagliante compagnia.
Mi chiami con il mio
nome muto
impronunciabile
sillabato dalla mia pelle
ora sorriso
tra te e me.
Sotto una stella vigile
mi mieti
mi sbricioli
mi fai seme.
Terreno esultante.
Sto nella sospensione
della tua nota
affamata:
pronuncia il nome
che accuccia,
svegliami,
aspetto al margine –
fiorendo –
il tuffo nell'affidamento naturale:
sono io sono te
tutto è perfetto
nido.

Note

- La copertina del progetto è stata realizzata da Luca Nichetti, studente di Architettura - Ambiente Costruito - Interni all'Università di Milano. Il tema trae ispirazione dai libri "Edmond" di J. Binet (2008) e "The Colossal Book of Costumes. Dressing up around the world" di J. Jolivet (2008).
- La figura 2.2, così come le immagini presenti nelle schede riflessive del paragrafo 2.5.1, sono state elaborate da Valeria Zappaterra, studentessa di Architettura - Ambiente Costruito - Interni all'Università di Milano.
- Le immagini presenti all'interno delle schede esplorative del paragrafo 2.5.1 sono state elaborate dai bambini sottoposti al progetto.
- Le immagini presenti all'interno della scheda costruttiva dei nativi americani nel paragrafo 2.5.1 sono state scansionate dal libro *Orso che si gratta* (Bertrand, 2001).

Bibliografia

- Abbatecola E., Stagi L., (2017), *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*, Rosenberg & Sellier, Torino
- Aime M., (2008), *Il primo libro di antropologia*, Einaudi, Torino
- Archer M., (1997), *La morfogenesi della società*, FrancoAngeli, Milano
- Belotti E.G., (1973), *Dalla parte delle bambine*, Universale Economica Feltrinelli, Milano
- Bernardi C., (2004), *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma
- Besozzi E., (2006), *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma
- Biemmi I., (2010), *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Rosenberg & Sellier, Torino
- Biemmi I., Leonelli S., (2016), *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino
- Boal A., (1977), *Il teatro degli oppressi*, (a cura di) Ursic G. U., Feltrinelli, Milano
- Bochicchio F., (a cura di) (2017), *L'agire inclusivo nella scuola*, Libellula, Tricase
- Bonaiuti G., (2014), *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma
- Bourdieu P., (1995), *Ragioni pratiche*, tr. it. di Ferrara R. (2009), Il mulino, Bologna
- Bourdieu P., (1998), *Il dominio maschile*, tr. it. di Serra A. (2014), Universale Economica Feltrinelli, Milano
- Brint S., (1999), *Scuola e società*, a cura di Gasperini G. (2008), Il mulino, Bologna
- Bronfenbrenner U., (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il mulino, Bologna
- Butler J., (1956), *Fare e disfare il genere*, a cura di Zappino F., Mimesis, Milano, Udine
- Calvani A., (2014), *Come fare una lezione efficace*, Carocci, Roma
- Candiani C.L., (2014), *La bambina pugile ovvero la precisione dell'amore*, Einaudi, Torino
- Capranico S., (1997), *Role playing. Manuale a uso di formatori e insegnanti*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Casiraghi S., (2000), *Giorgio Strehler. Lettere sul teatro*, Archinto, Milano
- Castoldi C., Chiosso G., (2017), *Quale futuro per l'istruzione?*, Mondadori, Milano
- Connell R., (2011), *Questioni di genere*, (seconda edizione) tr. it. di Ghigi R., Il mulino, Bologna
- De Beauvoir S., (1949), *Il secondo sesso*, tr. it. di Cantini R., Andreose M., Il sagggiatore, Milano

- Dewey J., (1899), *Scuola e società*, tr. it. di Codignola E., Borghi L., La Nuova Italia, Firenze
- Douglas M., (1979), *I simboli naturali. Sistema cosmologico e struttura sociale. Esplorazioni in cosmologia*, tr. it. Levi P., Einaudi, Torino
- Ehrensaft D., (2019), *Il bambino gender creative*, tr. it. di Guarnieri A., Odoya, Bologna
- Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik L.H., Rand Y., (2008), *Il programma di arricchimento strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*, Erickson, Trento
- Fischer L., (2003), *Sociologia della scuola*, Il mulino, Bologna
- Flanagan C., (2002), *La socializzazione infantile*, Il mulino, Bologna
- Freire P., (1968), *La pedagogia degli oppressi*, a cura di Bimbi L., Mondadori, Milano
- Ghigi R., (2019), *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, Il mulino, Bologna
- Ghisleni M., Moscati R., (2001), *Che cos'è la socializzazione*, Carocci, Roma
- Goffman E., (1959), *La vita quotidiana come rappresentazione*, tr. it. di Ciacci M., (1997), Il mulino, Bologna
- Grotowski J., (1968), *Per un teatro povero*, tr. it. di Marotti M. O., Bulzoni editore, Roma
- Izzo M., (2012), *Oltre le gabbie dei generi. Il manifesto pangender*, Edizioni gruppo Abele, Torino
- Johnstone K., (1979), *Impro. Teoria e tecnica dell'improvvisazione*, a cura di Asso P., Dino Audino editore, Roma
- Lipperini L., (2007), *Ancora dalla parte delle bambine*, Universale Economica Feltrinelli, Milano
- Mazzali E., (1979), *Pirandello*, Il castoro, Milano
- Milani L., (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina
- Miur, (2012), *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*
- Montessori M., (1948), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano
- Montessori M., (1949), *La mente del bambino*, Longanesi, Milano
- Moreno J.L., (1947), *Il teatro della spontaneità*, a cura di Rugiu S.A., Guaraldi, Rimini
- Moreno Z.T., (1975), *Psicodramma dei bambini*, tr. it. di Mori L., Os, Firenze
- Parente M., (2016), *La fabbrica dei giochi*, Erikson, Trento
- Parmigiani D., (2016), *L'aula scolastica 2. Come imparano gli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano
- Rodari G., (1973), *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino
- Schettini L., (2011), *Il gioco delle parti. Travestimenti e paure sociali tra Otto e Novecento*, Le Monnier, Milano

- Schizzerotto A., Barone C., (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Il mulino, Bologna
- Scosse, (2015), *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*, Settenove, Cagli
- Simioni C. (a cura di) (1948), *Luigi Pirandello. Sei personaggi in cerca d'autore, Enrico IV*, Oscar Mondadori, Milano
- Spolin V., (1963), *Esercizi e improvvisazioni per il teatro*, a cura di Asso P., Dino Audino editore, Roma
- Stanislavskij S.K., (1957), *Il lavoro dell'attore sul personaggio*, tr. it. di Morpurgo A., Fasanelli R.M., Laterza, Bari
- Taviani F., (a cura di), (2006), *Pirandello. Saggi e Interventi*, Arnoldo Mondadori, Milano
- Testa R.J., Coolhart D., Peta J., (2015), *The Gender Quest Workbook. A guide for teens & young adults exploring gender identity*, New Harbinger Publications
- Vygotskij L.S. (1934), *Pensiero e linguaggio*, Giunti editore, Firenze
- Zanobini M., Usai M.C. (1995), *Psicologia della disabilità e dei disturbi dello sviluppo*, Franco Angeli, Milano

Collana *Educare*

1. *Casale: la città della riscossa contro l'amianto*, a cura di Giorgio Matricardi, 2017; ISBN 978-88-97752-82-0.
2. Agnese Larconetti e Anna Peluffo, *Il sogno di un bambino - Pietro e Seme*, 2019; e-ISBN (pdf) 978-88-94943-52-8.
3. Anita Maugeri, *Bambini in manicomio: agli albori dell'integrazione scolastica*, 2020; ISBN 978-88-3618-006-6, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-007-3.
4. *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, a cura di Antonella Lotti e Paola Alessia Lampugnani, 2020; ISBN 978-88-3618-023-3, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-024-0.
5. *Childhoods on the move. Twelve researches on unaccompanied minors in Italy*, Andrea Traverso (Ed.), 2020; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-048-6.
6. *Ripensare gli anni Ottanta e Novanta. Infanzie e adolescenze in divenire*, a cura di Maria Lucenti, 2021; ISBN 978-88-3618-062-2, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-063-9.
7. *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*, a cura di Antonella Lotti, Federica Picasso, Sara Garbarino, Gloria Crea e Erika Scellato, 2021; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-100-1.
8. Serena Salvi, *Bambini che (si) riflettono. Un percorso didattico transdisciplinare per sviluppare empatia e senso di cura alla scuola primaria. Esperienze*, 2022; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-148-3.
9. Valeria Todaro, *Il sapere in comunic-azione. La discussione guidata come strumento per lo sviluppo di competenze argomentative. Esperienze*, 2022; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-161-2.
10. Gabriele Greggio, *Dal walkman ad Alexa. Ascolto ed educazione musicale informale*, 2023; ISBN 978-88-3618-225-1, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-217-6
11. Chiara La Banca, *Voglio diventare me*, 2023; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-224-4.

Chiara La Banca è laureata in scienze della formazione primaria e insegna alla scuola primaria Garaventa del Centro Storico di Genova. Fa parte di un'associazione di improvvisazione teatrale e sta conseguendo un master in pedagogia teatrale presso il teatro dell'Ortica di Genova.

La società di oggi manifesta il bisogno impellente di conoscere, approfondire e farsi attraversare da percorsi che trattino di tematiche sul genere. Il progetto in questione vuole sottolineare l'importanza di valorizzare la diversità in ogni sua forma ampliando il panorama dei ruoli identitari in cui gli individui possono identificarsi. Nel volume emerge che, tramite il gioco di ruolo e il *problem solving*, i destinatari a cui è rivolto il progetto, hanno la possibilità di indossare abiti differenti rispetto a quelli comunemente utilizzati riflettendo sulle sensazioni provate nei panni dei personaggi (nativo americano, arlecchino, cappellaio matto...). Educatori e insegnanti possono individuare nel testo percorsi calibrabili per qualsiasi età e attingere a una serie di indicazioni specifiche da elaborare personalmente. Attraverso la drammatizzazione poi, si possono creare *setting* educativi nei quali i partecipanti sperimentino la sospensione dei giudizi preconfezionati stimolando il pensiero critico e la relativizzazione del proprio punto di vista.