

Insegnanti: 12 ore in sala teatro **Gesto voce drammaturgia** *racconto di un'esperienza*

Francesca Neri Macchiaverna

“What is in the best interest of this child? What is appropriate and what is less appropriate for these students? What should the teacher say in this or that situation? How should a teacher enter this classroom? How should one close the door? How and what atmosphere is created by the many seemingly innocuous things that teachers and students do? How should a teacher adjust his or her tone of voice in different situations and in different circumstances? How does the teacher encourage the children? Where does he or she stand, sit, or move around in the classroom? What speech climate is created? When should a teacher speak? When should a teacher be silent? What is good and what is not good? What meaning is expressed in the teacher’s gestures? Which teaching techniques and what evaluation approaches are pedagogically more appropriate in particular circumstances? What type of experience is good for children here? And what material is less good for them? Should this difficult subject matter be taught? Should it be made easier? How easy? What kind of difficulty is good for this student? And what about that student? How much pressure is too much? What kind of discipline is right in this situation? And what expectations may be inappropriate? What should one do now?”

Max Van Manen, *Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action*, 2008

“Certe cose si possono dire con le parole, altre con i movimenti. Ma ci sono anche dei momenti in cui si rimane senza parole, completamente perduti e disorientati, non si sa più che fare. A questo punto comincia la danza (...)”.

Pina Bausch, *Discorso per la laurea ad honorem*, Università di Bologna 25/11/1999

Un tuffo dentro, un tuffo fuori

Quale qualità è imprescindibile per l'insegnante?

Nel rispondere a questo interrogativo ci troviamo di fronte a una miriade di risposte plausibili: l'insegnante deve saper programmare, deve definire obiettivi efficaci, deve sapersi relazionare con colleghi e genitori, deve saper gestire la classe, deve saper far rispettare l'ordine, deve essere comprensivo ma fermo, deve saper organizzare il tempo, deve capire i suoi alunni ecc.

La qualità delle risposte ovviamente è influenzata dalla nostra idea di insegnante e insegnamento. Tutte, però, hanno un aspetto in comune: si concentrano su un saper fare, un sapere per la praxis, descritto nei termini succitati: obiettivi, programmazione, gestione, organizzazione, valutazione.

Vedere l'insegnante unicamente come portatore o meno di competenze didattiche può essere limitante. Oltretutto questa visione ci porta a considerare le competenze in relazione all'*attuale*, a qualcosa che va messo in atto seguendo prassi standardizzate (o addirittura burocratizzate), tagliando fuori il concetto di potere e di *potenzialità*. Forse il paragone potrà sembrare forzato ma in un certo senso è come se l'insegnante fosse un computer dotato di una buona scheda madre e una buona ram e di tante competenze che potremmo paragonare a softwares. Ciò per cui davvero si spende poca attenzione riguarda proprio la scheda madre e la ram senza le quali nessun software è in grado di funzionare ma attraverso le quali l'insegnante si riconosce come individuo. Ma qui finisce la nostra metafora informatica, meccanica. In un individuo – a differenza delle macchine, non identico a tanti altri “pezzi” ma una persona unica – i confini tra pensiero, emotività, memoria e comportamento sono assolutamente inutili da pensare e da immaginare. Vi è un' irriducibilità nell'umanità dell'essere umano, in ciò che lo rende vivo e che gli permette di essere persona e quindi anche insegnante.

È per questo motivo che essere presenti a se stessi (essere nel momento, “esserci” con anima e corpo) viene prima della programmazione, degli obiettivi, delle attività. Se non siamo presenti a noi stessi non possiamo essere, non possiamo entrare in contatto, non possiamo insegnare.

Questa mia convinzione è derivata dal concetto platonico di insegnamento come *téchne* di conversione rintracciabile nel libro VII della *Repubblica* di Platone e collegato al mito della caverna. L'insegnante non ha il compito di istillare la scienza nell'anima ma di preparare il corpo tutto alla contemplazione dell'essere e della verità:

“Se questo è vero”, dissi, “dobbiamo concludere che l'educazione non è come la definiscono certi che si professano filosofi. Essi sostengono di instillare la scienza nell'anima che non la possiede, quasi infondessero la vista in occhi che non vedono”.

“In effetti sostengono questo”, confermò.

“Ma il discorso attuale”, insistetti, “rivela che questa facoltà insita nell'anima di ciascuno e l'organo che permette di apprendere devono essere distolti dal divenire assieme a tutta l'anima, così come l'occhio non può volgersi dalla tenebra alla luce se non assieme all'intero corpo, finché non risultino capaci di reggere alla contemplazione dell'essere e della sua parte più splendente; questo, secondo noi, è il bene. O no?” [Libro VII 518b]

Per fare ciò è chiaro che l'insegnante stesso debba aver già battuto questo percorso: deve essere stato traghettato, a sua volta, dal mondo delle tenebre al mondo della luce e quindi dal non essere all'essere.

Da qui il fuoco del nostro lavoro pratico: presenza scenica è un'espressione che potremmo “ridurre semplicemente” a presenza. Esercizi di teatro, esercizi della tradizione delle arti di lunga

vita: strumenti per spingerci a scegliere di essere presenti, per allenare la presenza, per ricordarci di essere corpo, di dare valore a ciò che pensiamo ma anche a ciò che facciamo e a come ci poniamo nello spazio e nel mondo.

È questo un compito particolarmente difficile e impegnativo ma anche estremamente nutriente: sia per l'insegnante che si trova a vivere questa "conversione", sia per l'insegnante che deve aiutare e guidare i suoi colleghi in questo passaggio. Per compiere questo processo non ci sono formule: solo la sensibilità e l'ascolto (facoltà non misurabili) possono permettere all'insegnante di traghettare il singolo e il gruppo verso i propri bisogni ed essere da guida nel processo di consapevolezza, di riscoperta e di cambiamento.

In un certo senso si tratta di un insegnante omeopata: in questo caso non si devono risvegliare "sintomi" simili a quelli della malattia, ma "sintomi" simili a quelli dell'umano per produrre una crescita. Ognuno è incoraggiato a trovare la propria strada e ad avere fiducia in quei "sintomi", cercando e trovando il coraggio, la scelta, la facoltà di riflettere, di entrare in contatto con se stesso, di produrre cambiamento, di trovare piacere nelle attività che svolge, di restare umano in contatto con gli altri.

Dalla presa di coscienza dei "sintomi" dell'umano alla scoperta del coraggio, dell'essere presenti, della comunicazione con gli altri, della possibilità di costruzione di un patrimonio collettivo fino ad arrivare al riflettere e al pensare a come e quando e perché realizzare tutto questo a scuola: tutto ciò vuole essere qui raccontato attraverso un percorso che parla di esercizi (che ci piace più intendere come esperienze) e che cerca di mostrare la sua profondità attraverso le parole di chi questa esperienza l'ha vissuta direttamente.

Ogni partecipante durante l'esperienza che qui si esamina (un laboratorio organizzato in quattro incontri pratici e un incontro introduttivo) è stato infatti invitato a scrivere uno zibaldone, una raccolta di appunti, di riflessioni, idee, trascrizione di ricordi legati alla propria esperienza e agli studi intrapresi. La qualità e l'intensità dell'esperienza vissuta si è direttamente rispecchiata in questi scritti: ne abbiamo preso atto e abbiamo deciso che a condurre la nostra riflessione fossero proprio quelle parole che aiuteranno il lettore ad avvicinarsi e a respirare l'atmosfera del laboratorio.

La lettura e l'analisi dei testi scritti dai partecipanti, insieme all'osservazione diretta sul campo, mi hanno permesso di elaborare questo saggio. Esso si propone come un primo punto di arrivo di un'indagine sperimentale che è iniziata con gli incontri del laboratorio ed è proseguita sia attraverso l'analisi sviluppata dai partecipanti – insegnanti in formazione e in servizio – negli zibaldoni, sia attraverso questa mia riflessione in quanto insegnante conduttrice. L'analisi dei testi e

l'osservazione diretta sono state incentrate sul tema della soggettività come valore e ricchezza cui fare riferimento per vivere e per *essere* nel flusso dell'esperienza pedagogica. Da questo punto di vista mi colloco sulla scia dei temi e dei metodi della ricerca qualitativa nelle scienze umane e nella convinzione che, come scrive Duccio Demetrio

la qualità indica una situazione unica, esemplare, rispetto alla quale il ricercatore si muove con metodi che non implicano l'uso di strumenti i cui dati rilevati siano trasferibili in ordini matematici. Egli opera per raccogliere impressioni, rappresentazioni individuali o collettive di specifici fatti e esperienze.¹

Questa prospettiva è stata assunta nell'ottica di un interesse nel campo della non prevedibilità dei fenomeni in pedagogia, come nella vita, e nella convinzione che un allenamento alla complessità e alla gestione dei fenomeni che occorrono nel processo di insegnamento e di apprendimento sia necessario e imprescindibile per promuovere buone prassi nell'insegnamento e per insegnare ai futuri insegnanti ad essere prima che a fare. Nel compiere questo percorso di ricerca le soggettività in gioco ci sono apparse come punti di tensione sui quali costruire il nostro sapere pratico².

Lo zibaldone si occupa di raccontare l'esperienza vissuta in un ciclo di cinque incontri: un incontro introduttivo tenuto da Ana Millán Gasca, docente di Matematica e didattica della Matematica presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi Roma Tre, e quattro incontri di lavoro pratico guidati da me. Ogni incontro pratico ha avuto la durata di tre ore e si è svolto seguendo uno schema strutturale che si è ripetuto: ogni incontro è iniziato con un riscaldamento corporeo, è proseguito con la proposta di esercizi di esplorazione delle proprie capacità espressive ed esercizi di costruzione e composizione scenica sia individuali che collettivi e infine si è concluso con un momento di condivisione e con esercizi di raffreddamento corporeo. I quattro paragrafi qui proposti (Rompere la linea di confine; Scegliere di scegliere; Chi ha paura del buio?; Questo sono io) vogliono raccontare le quattro sessioni pratiche che si sono svolte nell'arco di tre mesi (da novembre 2014 a gennaio 2015).

L'idea di proporre un laboratorio sulla presenza scenica dell'insegnante nell'ambito delle

¹ Demetrio 1993, pp. 11. Demetrio chiarisce e spiega questo aspetto (pp. 10-11): "Nella ricerca qualitativa la soggettività (sia dei ricercatori sia dei "ricercati") sono ritenute una fonte inquinante agli effetti degli esiti dell'impresa euristica o dell'esperimento. Gli uni e gli altri corrompono il cammino dell'oggettivizzazione perché, dal singolare, non si potrà mai trarre alcuna generalizzazione. In quella qualitativa, le soggettività, di tutti e due i casi, sono viste invece come una risorsa. La soggettività, ben lungi infatti dal compromettere una ricerca, rivela la presenza di elementi che sfuggiranno ad ogni determinazione di tipo oggettivistico. Perché altro è lo scopo del ricercatore. Egli si prefigge di raggiungere, rispetto ad un fenomeno, delle conclusioni relative e contingenti".

² Come ci ricorda Demetrio (1993, p. 46): "L'imprevedibilità della vita educativa non può chiudersi alle interferenze che, nel programma di indagine, possono intervenire. Lo sviluppo dell'esperienza diventa quindi il laboratorio allargato e aperto nel quale il ricercatore attore costruisce, strada facendo, un sapere che non potrà che essere pratico".

ricerche di innovazione didattica per la matematica nella formazione primaria³ ha origine dall'incontro con gli studenti e dal rendersi disponibili ad indagare e a sostenere le loro preoccupazioni e le loro richieste. Negli ultimi anni sono state diverse, infatti, le occasioni di confronto con gli studenti di Scienze della Formazione Primaria che hanno portato alla luce la loro esigenza di testare nella pratica, in un territorio "protetto" (quello dell'aula universitaria), le idee, le intuizioni scaturite dallo studio teorico. Gli studenti hanno manifestato il desiderio di un confronto non solo sul piano delle competenze e della metodologia ma anche della pratica, evidenziando l'esigenza di mettersi in gioco per imparare a gestire non solo il lavoro didattico, ma anche il complesso sistema di emozioni, reazioni e intenzioni che fanno parte del lavoro dell'insegnante.

Dai colloqui e dal lavoro svolto nei corsi e nei laboratori di matematica e di didattica della matematica è venuto a galla spesso, infatti, il desiderio di discorrere intorno alle difficoltà dell'insegnante: le sue emozioni, il senso di incapacità e di frustrazione derivante dal non saper gestire la classe, dal non saper come e di cosa parlare, dal non saper come fare.

Laboratorio di Didattica della Matematica
Incontro di Venerdì 31 Ottobre 2014

Quali sono le paure e quali le opportunità nell'insegnamento della matematica?

<i>Paure e preoccupazioni</i>	<i>Opportunità</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Annoiare • Non saper stimolare e mantenere l'attenzione • Mancanza di fantasia negli esempi • Incapacità nel dare spiegazioni delle procedure • Comprendere le richieste di ogni singolo alunno • Coinvolgere • Rendere la matematica vicina • Impreparazione sugli argomenti • Finire la programmazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Alcuni alunni sono forti nella logica • Divertente • Permette di raccogliere frutti immediati: soddisfazione • Permette di scoprire nuovi modelli di apprendimento (per l'insegnante) • Insegnare la libertà tramite le regole • È uno strumento per insegnare la libertà • Può suscitare curiosità • È un momento di libertà personale • Aiuta a prendere decisioni • Consapevolezza di sé • Stimola la creatività per gli alunni e per l'insegnante • È una sfida • Stimola la motivazione • Favorisce la comunicazione

Fig. 1 Le risposte alle domande Quali sono le paure e quali le opportunità nell'insegnamento della matematica?

³ Prime esperienze in questa direzione sono state una sessione laboratoriale nell'a.a. 2012-2013 (Millan Gasca 2012) e uno studio collegato a una lezione sperimentale pilota condotto nel 2014 (Neri Macchiaverna 2014); rinviamo a questo testo per i fondamenti teorici del presente lavoro. Tuttavia, la mia impostazione deriva dall'esperienza di allenamento attoriale e, sul piano teorico, si ispira all'antropologia teatrale di Eugenio Barba. Sullo sfondo si colloca anche il mio lavoro di matematica con bambini in classe (Neri Macchiaverna 2013), che, essendo incentrata sull'utilizzo della danza e del ritmo ha mostrato l'esigenza di formare gli insegnanti nelle tecniche teatrali (voce, gestualità, sguardo, drammaturgia e improvvisazione).

³ Cfr. Van Manen 2008, p. 1

Da una semplice domanda posta al gruppo dei partecipanti del laboratorio nella sessione introduttiva, dopo aver raccontato loro l'origine della proposta che si accingevano a sperimentare⁴, risulta ancora una volta che tale desiderio è particolarmente evidente nei confronti della matematica forse perché il senso di frustrazione e di estraniamento provato quando eravamo studenti ci ha fatto allontanare da questa importante parte del nostro patrimonio culturale, ponendoci in una posizione di paura e insicurezza⁵. Questo senso di frustrazione spesso ci porta a due comportamenti ricorrenti: al rifugio nella matematica dei calcoli (allenamento negli algoritmi, ripetizione di formule ecc.) o all'assoluto rifiuto della materia che diventa paralizzante.

È sorprendente come domande poste per favorire una riflessione sulla matematica studiata e appresa nel nostro percorso⁶ o riflessioni sull'insegnamento della matematica e sul nostro atteggiamento o su quello degli alunni di fronte al compito di matematica⁷ generino tante emozioni. Di certo le domande proposte vanno a scardinare lo stereotipo secondo cui tutto ciò che abbia a che fare con la matematica sia “razionale” e “asettico”.

Infatti, le parole utilizzate dagli studenti per descrivere il nostro atteggiamento o quello degli alunni di fronte al compito di matematica sono state: ansia, spavento, incertezza, insicurezza, paura, confusione, frustrazione, timore, noia.

Accanto a queste emozioni negative sono state individuate anche parole di tono diverso come: comprensione, escogitare, scrivere, concentrazione, riflettere, sfida, impegno, immaginazione, rischio. Leggendo in classe ci siamo soffermati soprattutto sulle ultime quattro: sfida, impegno, immaginazione, rischio.

L'immagine è quella di un bambino che di fronte allo sconforto e magari dopo un momento di rifiuto prende un bel respiro, si rimbocca le maniche e si concentra mente e corpo sul compito. Cosa fa il bambino in quel momento? Attraverso il suo respiro scende, si tuffa dentro se stesso, affronta i suoi timori e cerca risorse dentro se stesso, trovando la sua umanità. Ritrova il centro. Di fronte a un

⁴ Quali sono le paure e quali le opportunità nell'insegnamento della matematica?

⁵ Tiziana Moretti, una studentessa partecipante, afferma: “La cosa che mi ha più impressionato, ascoltando gli interventi dei miei colleghi, è che, indipendentemente dal tipo di studi compiuti, dal tempo e dal luogo, tutti noi abbiamo avuto un rapporto più o meno conflittuale con la materia, spesso insegnata come qualcosa di “astratto”, slegata dalla vita reale”. Un'altra studentessa scrive: “La matematica, a volte, diventa una materia ostica per gli studenti e da studentessa so per esperienza diretta che trovare una motivazione, una spinta, un nuovo modo per rendere piacevole quello che può risultare noioso, inutile, o privo di senso per la propria quotidianità tende ad essere quell'apertura fondamentale affinché avvenga e si consolidi l'apprendimento”. Cfr. Francesca Lanzi, Zibaldone

⁶ Nelle attività di recupero del primo incontro si chiedeva agli studenti assenti di rivivere e raccontare un ricordo legato alla propria formazione matematica.

⁷ Durante il corso di Matematica e Didattica della Matematica presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, nell'a.a. 2014-2015, nella parte iniziale di una lezione in cui chiedevamo agli studenti di inventare alcune attività a partire da alcuni temi e da una serie di materiali messi a disposizione, abbiamo chiesto agli studenti di individuare tre parole che potessero descrivere l'atteggiamento dell'alunno di fronte al compito di matematica.

compito di matematica siamo quindi spinti a crescere attraverso la tensione tra paura, rischio e scelta e questa crescita avviene solo ed esclusivamente ad opera nostra, avviene con, dentro e attraverso noi stessi e il nostro corpo⁸.

Non è questo lo stesso percorso che si trova ad affrontare l'insegnante, quella persona che nei suoi timori e nel suo esser umano si unisce, potremmo dire spiritualmente, al movimento interiore del bambino in questione? Anche l'insegnante è chiamato ogni giorno ad un confronto stretto con se stesso, a un impegno grande e costante per comprendere proprio dove sia quella sfida e come affrontarla, per rimanere in contatto con i suoi alunni (che sono persone). Per fare ciò l'insegnante può utilizzare tutte le sue risorse: la creatività, l'immaginazione, l'impegno, lo studio, la capacità di rischiare e di mettersi in gioco. Ha bisogno di esercitare il coraggio e scegliere di scegliere. Ci ritornano di nuovo alla mente le quattro parole: sfida, impegno, immaginazione, rischio.

Ecco quindi che la matematica e l'insegnamento della didattica della matematica ci hanno offerto la lucidità per riconoscere queste spinte "evolutive": per spingersi oltre l'insegnante ha bisogno di tuffarsi dentro e di riconoscersi come essere umano, come persona con molte risorse e con un corpo vivo.

L'insegnante è chiamato a tuffarsi dentro e fuori, fuori dove ci sono gli altri, gli alunni, che lo guardano che lo seguono e lo ascoltano, i colleghi con i quali costruisce e si confronta, i genitori con cui condivide un progetto educativo, dentro dove c'è se stesso, dove esiste un pozzo dal quale attingere per nutrire se stesso e la qualità della sua didattica, delle sue relazioni con le persone che lo circondano.

Chi legge è invitato, quindi, a intendere le esperienze riportate in questa ottica. Il laboratorio qui raccontato vuole offrire un percorso di crescita, la possibilità di tuffarsi dentro e fuori e di crescere come persone e come insegnanti.

1. Rompere la linea di confine

"Nel cerchio magico...
Freddo, parole, cerchio magico, riscaldamento corporeo, caldo.
Osservo me stesso, osservo gli altri, pianifico, ascolto il ritmo, creo,
fantastico, ripeto, passo il movimento, gioco, mi diverto".⁹

Iniziamo e concludiamo il primo e i successivi incontri con un cerchio e in un cerchio. Ogni persona è un punto della circonferenza: necessaria alla figura, in una posizione fissa, scelta nella

⁸ Pensiamo a quale opportunità preziosa perdiamo se proponiamo ai nostri alunni compiti ripetitivi che sono al di sotto delle loro possibilità!

⁹ Cfr. Alessandro Alaimo, Zibaldone

limitazione (quella di dover essere forzatamente in quella posizione rispetto agli altri) ma contemporaneamente libera di essere (sul punto scelto posso muovermi liberamente). Nel cerchio siamo uno e tutti: esposti agli altri ma insieme, protetti da tutti come in un grande abbraccio.



Figura 2 Riscaldamento vocale

È una configurazione che costringe le persone a guardarsi negli occhi: tutti vedono tutti, ci si può sentire giudicati ma si può anche percepire il calore che nasce dall'incontro e dalla relazione:

“Insicura, lo sono sempre. Ma oggi, nel cerchio, l’ho dimenticato. Si dimentica se stessi e si cerca di seguire gli altri. Seguo per (circa) 19 volte e poi faccio io il movimento 1 volta. Quindi 1:20, io sono una, non esisto solo io, anzi sono una piccola parte del gruppo. Non guarderanno tutti me!”¹⁰

Rompiamo la linea di confine ma lo facciamo in silenzio, in punta di piedi. Iniziamo subito con la mimesis: è una scelta intenzionale, un trucco per permettere alla mente di spostare l'attenzione da se stessa all'altro, tuffandosi dentro l'altro e dimenticando, per un attimo, se stessa.

Nella parte iniziale di questo esercizio si propongono esercizi di introduzione all'attività: tutti si immedesimano in me che propongo esercizi di riscaldamento energetico¹¹ che sono essenziali per “sciogliere i muscoli e a sciogliere anche la mente, farlo insieme aiuta a calare la maschera, la propria immagine sociale, e far crollare le barriere della comunicazione”.¹²

¹⁰ Silvia Buffa, Zibaldone

¹¹ Si veda Masunaga 1987

¹² Daniela Civica, Zibaldone

Dopo questa prima fase, ognuno propone un movimento e tutti lo devono ripetere: ogni componente del gruppo si sforza di comprenderne non solo la forma ma l'intensione, il calore, il fuoco. Nella fase successiva al movimento inventato e ripetuto da tutti si deve aggiungere un suono: i movimenti di ogni componente si susseguono e così viene a crearsi una piccola coreografia formata da tutti i movimenti messi insieme. Nella parte finale dell'esercizio si sostituisce al suono una parola: oltre ad una coreografia ora abbiamo a disposizione un testo poetico. Ogni partecipante è stato coinvolto in un percorso che da un piano esclusivamente non verbale ha portato l'attenzione verso il mondo della parola: una parola, però, sentita con tutto il corpo e, soprattutto, condivisa e scaturita dall'incontro con gli altri. Nessuno lo avrebbe mai immaginato ma alla fine di questo esercizio si è formato un gruppo: un insieme di persone che hanno agito insieme per la creazione di qualcosa. L'importanza di tutto ciò viene subito riconosciuta dal gruppo nei momenti di condivisione e viene poi attivamente ricercata quando viene riproposto l'esercizio che vede il susseguirsi di movimenti, suoni e parole sempre più presenti e connessi con gli altri.

E in questo breve spazio e tempo esiste la possibilità di riflettere a fondo su valore della mimesis e intravederne tutte le implicazioni:

“Mentre osservi il movimento “ideato” dal compagno conosci qualcosa in più di lui, della sua personalità, e quando lo riproduci ti rendi conto che non ti appartiene pienamente perché è il suo, rispecchia lui. Nel riprodurlo infatti lo rivivi, lo adatti, non riesci esattamente a riprodurlo in maniera identica perché non ti appartiene fino in fondo”.¹³

Piano piano, ci si dimentica di dover dimostrare a se stessi e agli altri qualcosa, si sciolgono le tensioni, gli occhi si fanno vivi e attenti, il corpo si scalda e i visi si accendono di rosa. C'è grande ascolto mentre i partecipanti si “passano” un movimento. Il movimento nasce dall'idea di una persona, si trasforma nel corpo del compagno vicino e così via via segue il percorso del cerchio per ritornare poi al punto di partenza.

“Una frase che rimane in testa alla fine dei primi esercizi: L'energia non si crea né si distrugge...si passa e si trasforma! Questa variazione del primo principio della termodinamica si addice perfettamente a quanto ho provato durante questi primi esercizi nei quali letteralmente ci siamo passati i movimenti e i suoni e, nel passaggio dall'uno all'altro, questi venivano trasformati in forme diverse che rispecchiavano la soggettività di ciascuno.

Negli esercizi in cerchio con voce e movimento ci si sente parte di un insieme ma senza perdere la propria individualità: il difficile sta nell'esprimere qualcosa di personale senza perdere la continuità e la fluidità con quanto espresso

¹³ Cfr. Simona Valeriani, Zibaldone.

dal compagno che ti ha preceduto.

Seguire il movimento dell'altro non è una questione puramente meccanica che si traduce nel mimetizzarsi dietro l'iniziativa di qualcun altro, ma è un cercare di immedesimarsi nell'altro, capire l'intenzione di ciò che vuole esprimere con quel particolare movimento e riprodurla nel nostro particolare modo".¹⁴

Ognuno nel cerchio sostiene con lo sguardo e con tutto se stesso l'azione del compagno. Ognuno è sostenuto nella sua azione, nel far venire fuori (*ex-primère*) la sua idea, nel trovare la connessione tra volontà, memoria e corpo, nel far emergere nuove preziose risorse:

“Che il corpo potesse dire tanto di noi stessi non me l'aspettavo; lo controlliamo, lo gestiamo ma non sempre siamo consapevoli di quanto esce fuori di noi da quel corpo, di quanto esso possa essere creativo, di quanto possa condividere e creare una storia che si narra e si scrive in concerto e in armonia con gli altri: e così anche un mio semplice movimento delle mani viene catturato e ricreato dall'altro, prende un'altra forma, si arricchisce e acquisisce un senso per me ma anche per gli altri in un dato momento e in un dato spazio condiviso. Raccolgo i movimenti degli altri, è il mio corpo ad accoglierli a rielaborarli in uno scambio reciproco”.¹⁵

Non ci sono parole, la comunicazione non avviene attraverso il canale che utilizziamo principalmente nella vita di tutti i giorni. Non si parla ma non si perde qualcosa si scoprono e si attivano nuove risorse che ci permettono di conoscerci in maniera differente:

“Abitualmente quando un gruppo classe inizia un percorso insieme, c'è la consuetudine di presentarci, di parlare delle nostre esperienze, del nostro vissuto (e in parte l'abbiamo fatto anche qui) ma mai mi era capitato di conoscerci tramite un'attività di espressione corporea. E' come se ora avessimo rotto una linea di confine che spesso si rompe solo dopo tanto tempo che si conosce quella persona, invece oggi, da questo primo incontro di 3 ore, comunicando con il corpo, con i movimenti (anche a ripetizione e a catena) si è creata una bella sintonia”.¹⁶

Dopo un'ora dall'inizio del primo incontro non c'è più paura del corpo, non ci sono ansie da prestazione e aspettative. Si diffondono sorrisi e si respira un senso di accettazione e disponibilità: tutto ciò avviene grazie al corpo¹⁷. Dopo un'ora di movimento si sono già mosse dentro ognuno dei partecipanti, come testimoniano gli zibaldoni, idee, risorse e riflessioni importanti¹⁸. Dopo un'ora il cerchio è già entrato a far parte dell'esperienza di vita di ognuno di loro: i partecipanti ne

¹⁴ Ivi

¹⁵ Mariangelica D'Agostino, Zibaldone

¹⁶ Silvia Benedetti, Zibaldone

¹⁷ “Sono rimasta colpita da come mi sono sentita libera di essere me stessa e di stare con gli altri. Non avrei mai immaginato di riuscire a sciogliermi in così poco tempo” (Chiara Spagnuolo, Zibaldone).

¹⁸ Dallo Zibaldone di Tiziana Moretti: “Empatia: osservare gli altri e seguire i loro movimenti, imitarli, mi permette di ampliare il mio repertorio gestuale, ma soprattutto, mi aiuta ad entrare in empatia con l'altro, a sentire cosa prova quando compie quel gesto e quale stato d'animo può averlo scatenato. Quindi, vuol dire, “capire” chi mi è davanti. Scopro l'altro in tutta la sua umanità: facendo tutti lo stesso movimento scopriamo che siamo tutti uguali: abbiamo tutti lo stesso corpo. Siamo tutti esseri umani! Completa disinibizione: ora non mi vergogno più, perché condivido gli stessi gesti dei miei compagni. Non è più un'imitazione. Mi sento parte del gruppo: quando gli altri decidono di seguire il mio movimento, sento di essere una di loro. La mimesis è completa: ora non è solo imitazione, ma qualcosa in più: il gesto è interiorizzato. Quando lo riproduco è anche mio”.

riconoscono le ripercussioni sulla propria percezione e ne intravedono le potenzialità nel contesto scuola, come strumento per se stessi ma anche per il gruppo classe:

“È interessante soffermarsi su alcuni aspetti relativi al movimento nella classe. Movimento è comunicazione. Quante e quali informazioni si possono trarre sulla classe e sui suoi componenti osservando semplicemente le relazioni dei bambini con se stessi e con l’ambiente? Il Q-SORT, ad esempio, è uno straordinario strumento, non lo metto in dubbio, ma ce ne è davvero bisogno sempre? Le competenze dei bambini sono innumerevoli e possono essere sempre osservate. Siamo noi insegnanti, semmai, che spesso non siamo in grado di tener conto di questa straordinaria varietà, troppo impegnati a discutere con i colleghi su chi abbia detto cosa o su cosa sia successo in un determinato ambiente. Mantenere la propria umanità permette all’insegnante di affrontare con successo due ardui compiti: aiutare i bambini e aiutare se stesso. È solo mantenendo il contatto con il proprio corpo e con l’ambiente circostante che l’insegnante può sentirsi al centro della didattica, che può sentirsi uno strumento didattico efficiente, che può sentirsi perno della comunicazione”.¹⁹

In questo senso l'osservazione si fa corpo: è viva e partecipante e non si preoccupa di essere oggettiva ed estraniarsi dalla relazione ma, al contrario, si immerge in essa senza paura di esserne contagiata. Osservare, ascoltare, immedesimarsi significa comprendere, comprendere significa stare vicino, entrare in contatto, sostenere ed essere sostenuti. Stiamo parlando dell'esserci o della formazione del gruppo classe? Le tante parole della didattica scendono nel corpo e ognuno di noi, attraverso se stesso, può comprendere fino in fondo il loro valore semantico e permettersi, così, di essere un insegnante.

“Osservare i comportamenti, incoraggiare la comunicazione reciproca, contribuire a formare il senso di appartenenza. Sperimentare il benessere "sociale" : tutti questi esercizi, i movimenti , la condivisione corporea e dello spazio, tutto questo è strumento privilegiato per la conoscenza e la coesione tra i membri del gruppo classe”.²⁰

Il cerchio è già rituale, è comunione, è uno strumento per restare umani è “condivisione dello spazio, conoscenza di se stessi e degli altri attraverso movimento, complicità inconsapevole, circolo e trasferimento di emozioni, attenzione sempre attiva, empatia”.²¹

Il cerchio diventa “un insieme di movimenti acquisiti nel tempo, come un rituale svolto da sempre, con naturalezza”.²²

Il cerchio assume una sua personalità: diventa uno spazio-tempo dove rifugiarsi, dove ritrovarsi, dove poter abbassare le barriere e darsi la possibilità di guardare le persone negli occhi, dove raccogliere le proprie risorse ed energie per incominciare o concludere un nuovo percorso:

“Impasto di suoni e di voci: ancora una volta ci disponiamo in cerchio e questa modalità mi

¹⁹ Cfr. Luca Dionisi, Zibaldone

²⁰ Cfr. Pasquale Locurcio, Zibaldone

²¹ Cfr. Filomena Arotta, Zibaldone

²² Cfr. Alessandro Alaimo, Zibaldone

piace, mi sento parte del gruppo e sono pronta a condividere nuovamente con il gruppo qualcosa di me; ora tocca alla voce: il corpo partecipa all'emissione della voce, la voce è parte stessa del corpo...suoni, vocali si accavallano, si inseguono, si trattengono, si sussurrano e si diffondono e ancora una volta si condividono e creano quell'impasto di voci e di armonie che creano la nostra storia. La presenza di ognuno nel tempo e nello spazio non è fine a se stessa ma ha un ruolo importante nel creare relazioni, un intreccio di storie, il nostro presente ma anche il susseguirsi degli eventi, processo che non avviene per caso ma nel quale siamo co-protagonisti, nel quale ci mettiamo in gioco ora esprimendoci in maniera più decisa, ora seguendo gli altri, ora arrendendoci per un attimo".²³

2. Scegliere di scegliere

Nel progettare le attività di questo laboratorio abbiamo voluto seguire un intento ben preciso: avevamo l'intenzione di far emergere le risorse di ognuno e di sostenere ogni partecipante nel processo di scelta e di responsabilità. Queste due qualità ci sembrano davvero importanti per l'insegnante: rappresentano le due colonne portanti della sua azione e del suo essere. Da una parte ricercare sempre nuove risorse, attingere da se stessi e dal rapporto con il mondo e con gli altri per crescere, per rinnovarsi, per pensare in modo differente, per ricaricarsi, dall'altra, allenare la qualità dello stare nel qui ed ora, per prendere decisioni, per scegliere, per calcare la scena con la forza delle proprie idee e del proprio essere (quella sicurezza, quella disponibilità al dialogo, quella chiarezza di intenti che i nostri alunni, in special modo i più piccoli, percepiscono distintamente).

La scelta di esercizi-esperienze che potessero mettere in moto questo intento è perciò stata molto attenta e ragionata. Già con i primi esercizi in cerchio i partecipanti hanno potuto avere un'idea di cosa significhi confrontarsi con questi temi: scegliere un movimento, passarlo al compagno compiendolo fino in fondo in modo da rendere intellegibile il proprio messaggio, essere disponibili a riceverlo, ascoltare il silenzio tra un movimento e l'altro per cercare di capire con quale qualità di movimento, con quale proposta e quando intervenire. In questa seconda parte di esercizi tutto ciò viene approfondito: da tre esercizi cardine se ne dispiegano altri che declinano, di volta in volta, le sfumature della scelta e della presa di coscienza della propria responsabilità. In questo paragrafo parleremo e racconteremo il senso, i ricordi e le scoperte legati ai tre esercizi-cardine che possono costituirsi come la struttura portante di un discorso più ampio che si può approfondire in diverse situazioni.

Il primo esercizio abbiamo voluto chiamarlo *riassunto non verbale*²⁴:

“Riassunto... questa parola ha sempre evocato in me qualcosa di noioso; quando la maestra ci chiedeva di fare il riassunto di una lettura mi chiedevo sempre

²³ Cfr. Mariangelica D'agostino, Zibaldone

²⁴ Un esempio di riassunto verbale svolto durante questo laboratorio può essere visionato qui: https://www.youtube.com/edit?o=U&video_id=_W7tyQV27Hk

a cosa servisse e mi limitavo a tagliare alcuni pezzi e a cambiare qualche parola misurando attentamente la lunghezza delle righe affinché queste non fossero più di quelle sul libro. Un'attività non proprio divertente insomma....

Oggi mi ritrovo a rievocare questa parola ma con un significato nuovo per me ... riassunto non verbale, riassunto corporeo: di cosa si tratta?

Parte il primo gruppo: uno alla volta ci disponiamo in uno spazio della stanza e cominciamo a muoverci rievocando quanto fatto negli incontri precedenti; non dobbiamo pensarci troppo il corpo parte da solo e crea i movimenti che piano piano raccontano e ricostruiscono tutto il percorso fatto insieme fino a quel momento, percorso fatto non di parole ma di condivisione di movimenti, di gesti, di andature e di soste, un linguaggio condiviso quindi, in cui ci siamo raccontati e senza parole il messaggio è sempre passato con fluidità e chiarezza. Ecco che la parola riassunto acquisisce un senso tutto nuovo: è trattenere nella mente, è condividere di nuovo, è riscoprire e riscoprirsi, è riflettere nuovamente immaginandosi nella futura classe in cui un giorno insegneremo mettendo in campo, o meglio in scena, noi stessi quali anello e congiunzione di relazioni con colleghi, alunni, famiglie”.²⁵

Nell'esercizio “riassunto non verbale” abbiamo invitato ciascun partecipante a ricordare attraverso il corpo quanto esperito durante l'incontro precedente (ripetere movimenti, suoni, esplorazioni dello spazio che ricordavano).



Figura 1 Un momento del riassunto non verbale

Abbiamo però alzato l'asticella chiedendo loro di compiere questo processo in gruppo. Il proprio riassunto assumeva così un duplice aspetto: espressione del proprio sentire e del proprio

²⁵ Ibidem

ricordo, espressione inserita in una scelta compiuta nello spazio e nel tempo in modo insieme personale e condiviso, in concerto con gli altri e, soprattutto, senza parole. Quando intervengo? Cosa faccio? Come mi aggancio a ciò che “dice” il compagno? Quando lo abbandono e continuo a raccontare autonomamente? Quando e come faccio a sentire che il racconto è concluso? Come faccio a lasciarmi andare e a essere qui e ora nel flusso di ciò che accade senza che la mia mente inibisca la mia espressione? È possibile rispondere a tutte queste domande mentre si agisce? La risposta a questa ultima domanda è negativa. Esiste però un antidoto per poter annullare tutte le domande che ci siamo posti: scegliere di scegliere, di fidarsi di se stessi, di esercitare il coraggio, di tirare fuori il proprio istinto²⁶ e di agire attraverso l'ascolto e la risposta (tutte qualità imprescindibili per l'insegnante che in classe decide di vivere a pieno il proprio ruolo). Ed è così che questo esercizio, metafora della pratica quotidiana dell'essere insegnante, assume connotati quasi magici:

“Siamo riusciti in pochi minuti a riassumere quanto fatto in questi incontri, in una maniera stupefacente, almeno per me. Sembrava quasi che ognuno di noi sapesse esattamente cosa doveva fare, come doveva farlo e dove. Quasi come se avessimo avuto un comando interiore a guidarci verso il “nostro” ruolo all'interno dell'invisibile “palcoscenico” dell'aula in cui ci troviamo, e che sembra quasi un mondo a parte, distaccata dalla realtà e dal mondo”.²⁷

“Rispetto dello spazio condiviso, del silenzio e delle parole.

Questo modo di lavorare su noi stessi e con gli altri ci permette di creare all'interno della classe dei momenti da condividere con i bambini: silenzio, attesa, rispetto dell'altro, dello spazio. La possibilità di ottenere gli stessi risultati con modalità diverse amplifica la nostra azione educativa poiché genera una nuova prospettiva anche sulla programmazione settimanale e sul lavoro giornaliero che va strutturato, ma può essere modulato e reso flessibile in base agli input e ai feedback dei bambini.

E alla fine capisci che tutto il viaggio non è qualcosa di cerebrale ma è il corpo stesso che ti guida, come quando abbiamo fatto il riassunto. È il corpo che si muove su un'idea, su un canovaccio, un po' come accade con la programmazione didattica o con il “copione” che intendi seguire, il copione è ciò che ti guida, ma sul quale danzi e ti muovi come su un palcoscenico con la libertà di cambiare, di modellare, di arricchire, di plasmare, di modificare anche in base a ciò che gli altri fanno e comunicano”.²⁸

È così che l'insicurezza, la frustrazione nel non sentirsi all'altezza del compito, nel non saper

²⁶ Simona Valeriani nel suo zibaldone ci fa capire bene a cosa ci riferiamo quando parliamo di istinto: “Riassunto visivo e corporeo: non è memoria ma istinto, seguire sensazioni che si susseguono senza affidarsi solamente alla mente e al ricordo, ma anche e soprattutto a quello che ci trasmette chi ci sta accanto ed è impegnato nel nostro stesso compito. Non essendoci lavoro puramente mnemonico esce ciò che ci è rimasto addosso e inoltre, osservando gli altri, poniamo attenzione a quello che magari non ci era rimasto a prima vista, e possiamo riviverlo. E' una questione di azione e reazione: è un riassunto personale che si plasma dall'interazione con gli altri, dall'influenza del loro coraggio e della loro presenza scenica. Infatti il gruppo ti dà la possibilità di “assentarti” e guardare, di seguire o di emergere; la vicinanza e la presenza, anche fisica, ti proteggono”.

²⁷ Chiara Impeduglia, Zibaldone

²⁸ Orsola Fontanella, Zibaldone

gestire la classe, il non avere idea di come inventare e gestire le attività, il non sapere da che parte cominciare lasciano spazio al coraggio e alla fiducia: io ho il coraggio di occupare uno spazio, di scegliere di entrare in scena, di utilizzare le mie risorse per comunicare con gli altri. In altre parole “io sono presenza viva”, posso permettermi di avere paura ma posso altresì permettermi di far leva su me stesso per andare oltre e compiere, insieme agli alunni, percorsi di crescita importanti:

“Entrare in momenti e in tempi diversi nello spazio è anche una scelta di rispetto degli altri. Decidere se entrare o meno nello spazio, parlare o meno, muoversi o meno mi ha trasmesso un senso di responsabilità nel capire che devo guardare ed ascoltare anche gli altri.

Puntare su questo, ritengo sia la base per iniziare a lavorare bene con i bambini”.²⁹

In fondo si tratta di un esercizio in cui si impara per prima cosa a sostenere il proprio sguardo sul mondo, sugli altri, su se stessi:

“La difficoltà maggiore è stata quella di confrontarsi con i propri limiti, sostenere lo sguardo degli altri, prendere l’iniziativa e acquistare il proprio ruolo nella spazio, collaborare con gli altri, far sentire la propria presenza.. tutte cose che con i bambini a scuola mi appaiono naturali, con gli adulti è come se le proprie sicurezze cessassero di esistere”.³⁰

Il tema dello sguardo, della scelta, dell’iniziativa, del produrre un messaggio chiaro in cui immergersi in modo totale sono centrali negli altri due esercizi-cardine: *who is more important?* e *tableaux vivants*.

Nel primo esercizio abbiamo chiesto ai partecipanti a turno di essere in una prima fase fotografi e modelli e in una seconda fase di interpretare il ruolo di modello senza l'aiuto del fotografo. Come su un set fotografico, il fotografo, senza parlare, posiziona i modelli in diverse posizioni. Un altro fotografo posiziona a sua volta altri modelli che dovranno cercare di catturare, di richiamare l'attenzione delle spettatore sui suoi modelli. In questa fase il fotografo si allena a esercitare un contatto rispettoso, chiaro e consapevole sul suo modello e il modello si allena a ricevere questo messaggio e a posizionarsi nella maniera indicata, decifrando l'indicazione.

Il punto centrale, come molti dei partecipanti hanno notato, risiede della relazione, nel dare e nel ricevere, nell'accettare e nell'essere accettato:

“Rubare la scena” abbandonarsi nelle mani dell’altro che come un fotografo gestisce la nostra figura e ci posiziona nello spazio, accettare d vedersi con gli occhi di un’ altra persona”.³¹

²⁹ Silvia Benedetti, Zibaldone

³⁰ Simona Silvestre, Zibaldone

³¹ Orsola Fontanella, Zibaldone

“Chiudere gli occhi facendosi guidare è un atto di fiducia verso il mondo”.

Mentre Luca mi posizionava ho provato un grande piacere, sentendomi guidato e "accudito". Ho immaginato che il bimbo in classe abbia bisogno di sperimentare la stessa sensazione. E' un esercizio che riproporrò certamente a livello di gruppo; in classe vorrei che ogni alunno a livello "globale" possa sentirsi accolto e accudito, acquisendo la fiducia necessaria per "chiudere gli occhi" e lasciarsi guidare. Non uno di meno”.

Vorrei che ogni bambino della mia ipotetica classe possa sentirsi accolto e coccolato e abbia la necessaria fiducia di chiudere gli occhi sentendosi accolto. Tra l'essere accolto e il non esserlo vi è tutta la differenza del mondo”.³²

Il fotografo si allena anche a compiere una scelta e a portarla fino in fondo³³, confrontandosi con il desiderio di fare e con la possibilità di fallire. Inoltre, tramite questo esercizio si sperimenta da un altro punto di vista, l'importanza e la forza del linguaggio non verbale:

“Credo sinceramente che ogni futuro insegnante debba esser "sottoposto" ad un tipo di lavoro come questo e mi rammarico della sua breve durata. Facciamo tante cose, apprendiamo tante teorie, studiamo tanti argomenti...ma nessuno ci dice davvero come insegnare e come sfruttare la propria "fisicità" per stare in classe. Non tutti hanno il dono di possedere un' "espressività naturale" e non tutti si rendono conto di quanto saper ingaggiare un'efficace comunicazione non verbale sia fondamentale, specie con i bambini che per questioni di disabilità prediligono un diverso stile di comunicazione”.³⁴

Nella seconda fase dell'esercizio *“Who is more important?”* tutti si trasformano in fotografi e modelli contemporaneamente: scelgo una posizione ricordandomi la pulizia del messaggio, del gesto e la sensazione di essere guidati della fase precedente.

³² Pasquale Locurcio, Zibaldone

³³ Silvia Benedetti scrive nel suo Zibaldone: “Ho riscontrato l'importanza delle scelte: fare delle scelte precise, in questo caso nel movimento, (quindi anche in classe) fa funzionare il movimento, e quindi fa passare il messaggio, e posso bene immedesimarmi; se il movimento non è chiaro, non riesco ad interpretare il messaggio che mi stanno dando”.

³⁴ Ibidem



Figura 2 Il quadro finale dell'esercizio *who is more important?*

Ora però sono io a compiere una scelta e come me altre venti persone, che scelgono il proprio posto nello spazio condiviso:

“Come il palcoscenico è fondamentale per gli attori, così lo spazio diviene il luogo dove nasce la relazione, dove inizia l’interazione con il luogo stesso ma soprattutto anche con gli altri. Lo spazio è protagonista insieme ai protagonisti, il posto che scelgo mi rappresenta e mi mette in relazione e la relazione dipende da come uso lo spazio e da come lo usano gli altri, ancora di più se scelgo lo spazio per qualcun altro, la scelta non può essere casuale e avventata ma attenta e calata sulla persona”.³⁵

Anche l'ultimo esercizio vuole focalizzarsi sulla scelta spaziale, temporale e del messaggio che questa volta è in movimento.

Nell'esercizio *tableaux vivants* si tratta di creare una macchina ad ingranaggi, in cui ognuno compia un movimento ed emetta un suono, incastrandosi con i compagni in modo da formare un unico corpo. La scena è vuota: il primo partecipante entra sulla scena, sceglie una posizione e inizia a muoversi con un gesto e un suono (e con un gesto e una parola nell'ultima fase). Il secondo partecipante e i successivi devono entrare uno a uno sulla scena e scegliere un gesto e un suono che si incastrano a quello dei compagni in modo da creare un grande ingranaggio.

Come nell'esercizio precedente si tratta di osservare bene, sia con gli occhi che con il cuore e di compiere una scelta direi stilistica: infatti dal proprio messaggio, inevitabilmente, scaturirà il messaggio del compagno successivo e tutti i messaggi insieme contribuiranno all'idea e

³⁵ Rita Paoletti, Zibaldone

al senso della macchina. Si tratta quindi di allenare attenzione, rispetto, coraggio e scelta. Il tema centrale è l'ascolto e la dinamica azione e reazione.

“*Tableau vivant*: è la sensazione di far parte di qualcosa, di contribuire ad un risultato che si rivela unico ed irripetibile perché è dato dall’associazione, in un determinato momento e luogo, della soggettività di specifiche persone che apportano al quadro la loro impronta personale, espressa però in relazione a quella altrui.

Infatti la decisione di collocarsi in uno specifico posto dell’aula, assumendo una determinata posizione, è preceduto dall’impegnarsi a capire il significato espresso da quanti fino a quel momento costituiscono il *tableau vivant*, ed inserirsi in maniera armonica esprimendo se stessi in modo da arricchire e fortificare il significato finora espresso dai compagni, non sminuendolo o lo snaturandolo”.³⁶

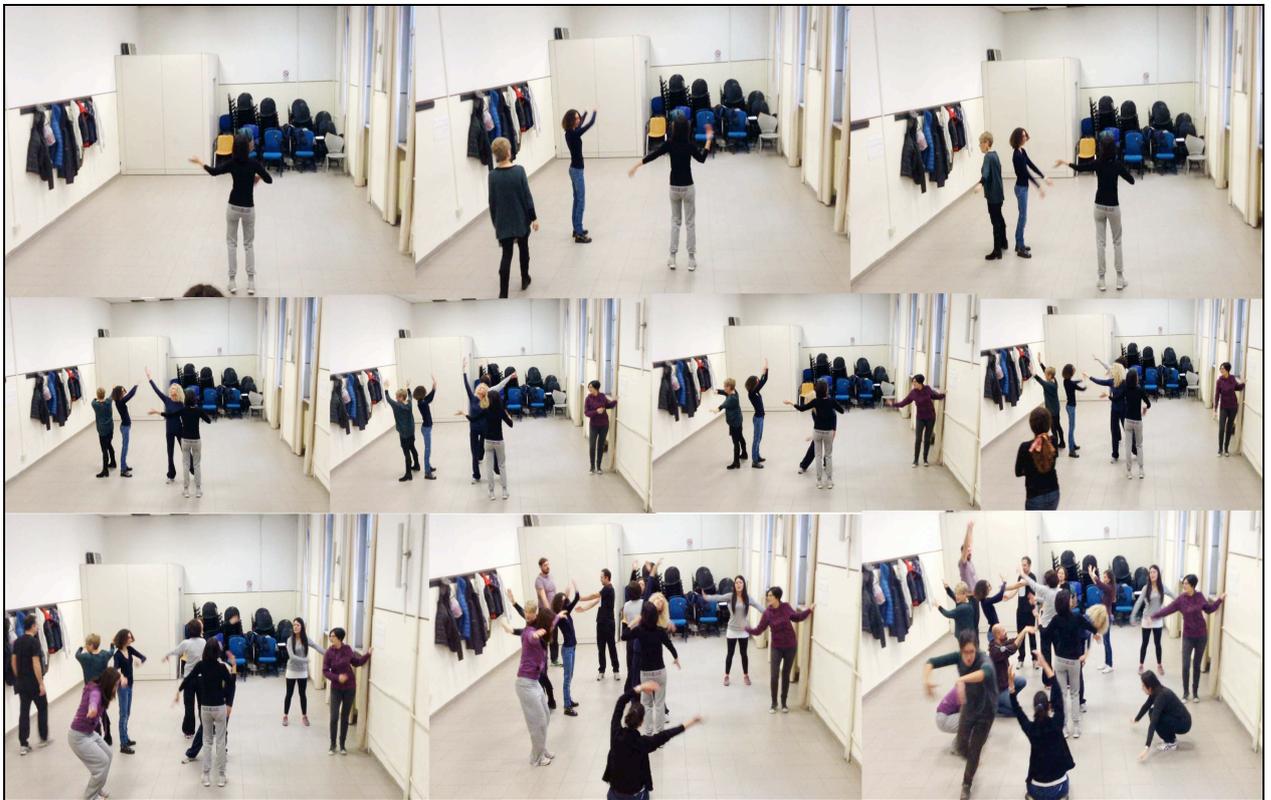


Figura 3 Lo sviluppo di un *tableau vivant*

Dopo aver lavorato con questi esercizi, la coesione del gruppo e il senso di appartenenza sono cresciuti. Molti partecipanti hanno focalizzato la propria attenzione proprio sull'importanza di conoscersi attraverso il corpo, sulla scoperta della risorsa corpo:

“Avverto che c’è una coesione maggiore fra noi, nonostante sia la seconda volta che ci vediamo, è veramente una sensazione bellissima. Ci stiamo aprendo agli altri, senza parole, accompagnati dal suono della musica e dei nostri movimenti. Non avevo mai considerato il mio corpo come possibile mezzo di

³⁶ Simona Valeriani, Zibaldone

comunicazione, o almeno, non a questi livelli”.³⁷

“Mi sento molto parte del gruppo, mentre balliamo, mentre ascoltiamo la musica e seguiamo il nostro corpo sento di essere un ‘unica cosa con gli altri. Quando ci sediamo e cominciamo a parlare ho una sensazione diversa. Ora mi sento più a mio agio quando balliamo e preferisco non parlare”.³⁸

Ora è chiaro per tutti non solo che con il corpo si può lavorare ma che l'insegnante è chiamato a lavorarci, pena la non efficacia delle proprie azioni³⁹. L'insegnante che non lavora con, e attraverso il proprio corpo perde un'occasione importante, per se stesso come per il propri alunni, perde l'occasione di rimanere in connessione con un linguaggio potente che non a caso, come ci ricorda una partecipante “è innato ed è il primo che utilizziamo per comunicare con gli altri”⁴⁰.

3. Chi ha paura del buio?

“E spesso il dono è più grande laddove pensavo di aver già capito tutto. Sarà che la meraviglia e lo stupore di percepirsi tra simili è maggiore quando si pensa di essere in mezzo a ciò che è molto diverso da quello che è più familiare”.⁴¹

I primi due incontri sono già passati. Attraverso gli zibaldoni ogni partecipante ha il polso del cambiamento, della prospettiva che muta e della crescita che matura. A dominare è un senso di coinvolgimento, di stupore. La meraviglia che riusciamo a leggere sui volti e negli scritti dei partecipanti è quel sentimento di commozione così perfettamente descritto da Goethe nel *Faust*:

“Non nell'indifferenza cerco la mia salvezza. Il brivido di meraviglia è quanto di meglio abbia l'uomo. Anche se il mondo gli fa pagar caro il sentimento, sente in profondo, quando è commosso, l'immensità”.⁴²

In questo momento, in cui ci si è già scoperti, si è testato il valore di fare un percorso di crescita insieme agli altri, è emersa la voglia di crescere e l'entusiasmo della scoperta. In questo momento è possibile, c'è lo spazio, per scendere ancora più in profondità. Seguiamo i nostri rituali: il cerchio-riscaldamento, il riassunto non verbale e poi ci tuffiamo dentro e lavoriamo sull'emissione vocale.

³⁷ Chiara Impeduglia, Zibaldone

³⁸ Chiara Spagnuolo, Zibaldone

³⁹ “Ho notato che più si ha coraggio di affrontare un movimento, una posizione, e più si diventa sicuri nel farlo, più i compagni sono stati attratti da lui. Quindi più coraggio corrisponde ad una presenza scenica più decisa” (Silvia Benedetti, Zibaldone)

“Coraggio = scelta. Più si ha coraggio e più si diventa sicuri di farlo. Più coraggio equivale ad una presenza scenica più decisa” (Silvia Buffa, Zibaldone).

⁴⁰ Daniela Civica, Zibaldone

⁴¹ Francesca Lanzi, Zibaldone

⁴² Trad. italiana Goethe 2012, p. 555

Iniziamo con un lavoro sulla respirazione diaframmatica: ad occhi chiusi con le mani sul basso ventre e sul petto, respiriamo gonfiandoci e sgonfiandoci come palloncini, ponendo attenzione alle tensioni alle parti del corpo che vengono coinvolte, all'appoggio a terra, ai respiri degli altri intorno. Dopo questa prima fase iniziamo con l'emissione delle vocali: durante tutta l'espiazione emettiamo i diversi suoni e utilizziamo la compressione massima per far ritornare nel corpo l'aria (con l'ispirazione). Iniziamo anche ad articolare le diverse vocali passando da un suono all'altro ed esplorando nel buio le nostre possibilità e i nostri limiti. Nell'ultima parte dell'esercizio, ad occhi chiusi, ci avviciniamo ad uno o più compagni, ne sentiamo il respiro e ascoltiamo i suoni che sceglie e che produce. Creiamo delle sottoformazioni: duetti, terzetti, quartetti, quintetti. Ogni sottogruppo sia allena a emettere suoni insieme, ascoltandosi e modificando la propria emissione a seconda dei suoni che vengono percepiti intorno a sé. Dopo questo lavoro si dà il via a una sorta di concerto d'insieme dove i diversi gruppi si "parlano", dialogando, rispondendo alle diverse proposte di suoni.

L'intento degli esercizi proposti è quello di lasciare che il corpo possa essere disponibile a fungere da risonatore e a fornire, ancora una volta, un punto di vista particolare sul tema della relazione e del dialogo. Facciamo un lavoro in cui spesso la voce ha il predominio: se non è insieme al corpo, se non riusciamo a dare peso alle parole sia tecnicamente (utilizzando correttamente il diaframma e la respirazione) sia espressivamente, facendone percepire il senso e il suono, rischiamo di compromettere la nostra salute e di abusare delle parole senza che queste possano mai raggiungere realmente l'interesse, il cuore, la mente dei nostri alunni.

“Quando ognuno dice il proprio nome non solo con la voce, quella a volte vola via, ma con il movimento, le sillabe assumono uno spessore, una personalizzazione che prima non avevano.

È il corpo, la voce, il movimento che da concretezza alla parola, al messaggio al concetto. (...) In poco tempo ci si accorge che siamo un tutt'uno, corpo, mente, cuore, voce, un unico strumento per relazionarsi con gli altri, un unico mezzo per “stare al mondo”. Lo percepisci quando senti la voce che dalla mente, alla pancia attraversa tutto il corpo ed esce per andare nella direzione che scegli, non per esplodere nell'aria a caso, ma seguendo un immaginario filo rosso raggiunge coloro che hai scelto ed accolto come destinatari.

Il suono diviene parte di te, del tuo corpo, e davvero una parte di te esce da te insieme alla comunicazione che desideri instaurare, insieme a ciò che vuoi trasmettere...e questo lo trovo meraviglioso, è meravigliosa questa partecipazione totale, quasi viscerale. Una consapevolezza che dovrebbe entrare a far parte del nostro essere sempre, ma in particolar modo quando si insegna.”⁴³

Se negli incontri precedenti i partecipanti avevano potuto sperimentare il valore del silenzio,

⁴³ Orsola Fontanella, Zibaldone

durante questo incontro riescono ad entrare in contatto con un'altra risorsa fondamentale: il buio.

Il buio non è “solo” metafora di ascolto, introspezione, accettazione, meditazione, lavoro su se stessi. Il buio rappresenta molto praticamente uno strumento estemporaneo, a costo zero, sempre disponibile, attraverso il quale riprendere fiato, riprendere spazio, riprendere tempo, tornare dentro se stessi. Ognuno di noi ha in qualsiasi momento la possibilità di accedere al buio: basta chiudere le palpebre, far toccare tra loro le ciglia e improvvisamente il mondo che ci circonda scompare, lasciando spazio ad altro.



Figura 4 Esercizi vocali

“Rimanere ad occhi chiusi ed emettere i suoni delle vocali ti estranea dal mondo ma non crea un isolamento rispetto al gruppo, piuttosto una relazione che si sposta su un'altra dimensione.

Dà vita ad un'armonia che coinvolge e rilassa: da un lato ne fai parte, dall'altra sei fruitore”⁴⁴

“Questo esercizio è stato fatto con gli occhi chiusi ed è durato un tempo (che non sono in grado di definire) abbastanza lungo da permettere di immergerci e farci trasportare dai suoni e dalle energie del gruppo.

Mi pare interessante sottolineare quanto, una volta al buio, si ponga molta più attenzione all'udito e quante sfumature si possano cogliere utilizzando l'udito in un modo diverso dal solito”⁴⁵

Si parla tanto del cosiddetto *burn-out* e di come questo possa colpire le professioni in cui vi è

⁴⁴ Simona Valeriani, Zibaldone

⁴⁵ Francesca Elia, Zibaldone

una relazione di aiuto, uno squilibrio tra il dare e il ricevere: l'insegnamento è spesso annoverato tra queste professioni. Forse, però, bisognerebbe riconsiderare il lavoro dell'insegnante in un'ottica diversa e guardare all'insegnante non solo come "emittente" di messaggi, come colui che spende energie in modo unidirezionale. L'insegnante deve allenarsi anche a ricevere sia messaggi sia qualsiasi cosa di nutriente possa provenire dai suoi interlocutori: gli alunni. Infatti per poter trarre beneficio dal rapporto con gli studenti è necessario essere pronti a farlo: come ha messo a fuoco efficacemente una partecipante, Francesca Elia che si è accorta di "come la capacità di accogliere gli altri, per me e per i bambini con cui lavoro a scuola, dipenda dalla capacità di creare uno spazio dentro di sé". Probabilmente in questo modo si potrebbe imparare a ricaricarsi e a non soffrire di sindrome da affaticamento. Tutto ciò, però, si deve sperimentare sul campo, praticamente, non può rimanere un dettame al quale si vorrebbe, si potrebbe aderire idealmente. Tutto ciò va provato, va cercato e poi affinato, come in un continuo *labor limae* in cui il soggetto è l'insegnante stesso. È importante che chi sta studiando per diventare insegnante capisca tutto ciò, comprenda che la professione che vuole intraprendere è una professione nella quale si è chiamati direi forzatamente (se si tiene alla propria salute e alla propria efficacia) a lavorare su stessi, a trovare la strada per rispondere alle sfide che il lavoro con gli altri, siano essi bambini dell'asilo nido, della scuola dell'infanzia e primaria o ragazzi delle medie, delle superiori, dell'università, adulti, ci pone. Sembrerebbe che anche i partecipanti del laboratorio abbiano compreso il senso di quanto ciò sia fondamentale per svolgere il proprio ruolo:

"insegnare (come vivere) è un atto di presenza. Viviamo spesso altrove, assenti da noi stessi. Quando ci riusciamo veramente a ri-contattare ogni azione, ogni parola, ogni sguardo e movimento assume tutt'altra valenza. Se riusciamo ad esser realmente "presenti" quando siamo in classe, i bambini se ne accorgeranno e tutto risulterà più naturale ed efficace".⁴⁶

In altre parole, come sostiene un'altra partecipante "un insegnante non può fare a meno di se stesso entrando in classe, io non posso fare a meno di me stessa mai"⁴⁷ e non fare a meno di se stessi significa venire a patti con il mondo che ci circonda, ancora una volta scegliendo di scegliere di "respirare anche quando l'ambiente circostante chiede di correre. Fermarsi, se necessario e poi iniziare nuovamente a camminare"⁴⁸.

Intermezzo: ritornare verso gli allievi e la matematica

Durante il terzo incontro si ha la possibilità, da un lato, di scendere in profondità facendo

⁴⁶ Pasquale Locurcio, Zibaldone

⁴⁷ Silvia Buffa, Zibaldone

⁴⁸ Luca Dionisi, Zibaldone

un'esperienza con la propria voce, il respiro e il movimento, dall'altra di lavorare in piccoli gruppi per a pensare a come raccontare la storia di un libro per bambini, *Uri il piccolo sumero*, scritto da Raffaella Petti, che parla della scrittura dei numeri fra gli antichi Sumeri. Questa proposta ha rappresentato per noi una sfida, un invito a sperimentare direttamente e praticamente le scoperte compiute durante gli incontri, per mettere alla prova il proprio sguardo, il coraggio, la scelta, il corpo, la voce. I partecipanti percepiscono l'importanza di questo passaggio e si impegnano a fondo in questo compito.

In piccoli gruppi, gli studenti sono stati invitati a leggere e a creare un piccolo canovaccio, attraverso il quale raccontare al proprio pubblico infantile la storia. I diversi gruppi leggono insieme la storia, la dividono in diverse sequenze, ragionano su come poter articolare le diverse sezioni narrative, mettono a fuoco gli elementi di maggiore importanza per ciascuna sequenza sia al livello narrativo che scenico (chi è in scena, cosa fa, perché lo fa, come deve agire, cosa deve ricordare ecc).



Figura 5 I partecipanti lavorano in piccoli gruppi al canovaccio di *Uri il piccolo sumero*

A proposito di questo lavoro Silvia Buffa e Rita Paoletti scrivono:

“Dobbiamo stare attenti ad un po’ di cose fondamentali: come usiamo lo spazio, lo sguardo ... posare le parole! Ecco, questa è una cosa che spesso non

facciamo. Andiamo troppo di corsa, pure con le parole! Immaginare quello che raccontiamo, dare risalto a qualche parola in particolare...

Quanto sarebbe utile per il quotidiano lavoro dell'insegnante!

Devo ricordarmi di posare le parole".⁴⁹

"Dove cade il tuo sguardo? Quante volte non ci rendiamo conto di dove cade il nostro sguardo? Per strada, in casa, a scuola, in famiglia, con i bambini... bisogna uscire dalla dittatura del pavimento, perché con lo sguardo si può creare e costruire, con lo sguardo si crea la relazione, ma è necessario usarlo in sintonia con il corpo e muovere entrambi pensando di inserire tutto in una storia, in un grande racconto da comunicare. E il gioco dello sguardo è il gioco dell'attenzione, sviluppare l'attenzione verso di sé verso il mondo esterno, verso gli altri e verso ciò che gli altri ci comunicano... tutto come un grande gioco di sguardi di movimenti di musica".⁵⁰

È stato importante affrontare questo esercizio e rendere concreto ciò che l'allenamento ha risvegliato, ciò su cui ha lavorato. In questo momento ognuno aveva la responsabilità, la voglia e l'entusiasmo di provare a raccontare, a prendere lo spazio, l'attenzione su di sé, ad ascoltare i silenzi e le pause, a guardare negli occhi i propri interlocutori. I partecipanti sono riusciti ad uscire a testa alta dalla "dittatura del pavimento" e ad avere il coraggio di rischiare, di sperimentare lì davanti a tutti il proprio essere presenza viva, il proprio essere in scena, la propria capacità di creare immagini, atmosfera, di lasciare che gli altri possano immaginare un luogo e un personaggio.

Già dal primo incontro diversi partecipanti ci hanno riferito di aver avuto voglia di sperimentare gli esercizi fatti durante il laboratorio in classe con i bambini. Molto spesso, infatti, abbiamo sottolineato come queste poche ore passate insieme, oltre a costituire una base di partenza per poter riuscire nel compito di gestire conversazioni matematiche, nel compito di far riflettere sui grandi temi della matematica e nel compito di raccontare la storia della matematica, potessero andare a costruire anche un piccolo repertorio di esercizi di allenamento, attraverso i quali mettersi in gioco insieme agli alunni per compiere un percorso di benessere e di crescita: un repertorio da poter ampliare nella propria vita professionale, seguendo il proprio ingegno, in diverse direzioni, e inserendo anche tematiche relative alle diverse discipline (ad esempio, il cerchio dei nomi – dico il mio nome eseguendo un movimento – può essere proposto per mettere in movimento un testo poetico).

Ciò che avviene tra il terzo e il quarto incontro, però, è qualcosa di diverso: non solo i partecipanti hanno proposto agli alunni in classe gli esercizi che hanno provato, ma compiono la scelta di costruire una didattica attiva. Inventano nuovi percorsi, nuovi esercizi, intravedono nuove

⁴⁹ Silvia Buffa, Zibaldone

⁵⁰ Rita Paoletti, Zibaldone

possibilità, si fanno coraggio e provano, condividendo il senso di queste scelte con il gruppo:

“Ora vorrei che fosse l’inizio della “maestra Silvia”, vorrei che io riuscissi a sentirmi maestra, ad agire, a prendere la “scena”, ad avere il “Coraggio”!

Alla fine Francesca mi suggerisce di provare a scuola, provare a prendere un piccolo gruppo di bambini, fare con loro qualcosa di semplice, come leggere un libro.

Ha gettato un seme.

Non immaginavo che potesse davvero germogliare. Né tanto meno così presto.

E ... sì, l’ho fatto. Ho preso il bambino e alcuni compagni, l’ho detto alla collega, e quel giorno invece di inventarmi chissà quale lavoro da far fare ... ho letto un libro.

E lui, che tra l’altro ha un problema di deficit di attenzione, è stato tutto il tempo seduto, ad ascoltarmi. Pensavo che il libro, la storia, fosse troppo lunga e invece poi loro sono stati attenti fino alla fine.

La soddisfazione di essermi “presa” lo spazio è stata grande. Davvero grande. Sapevo che potevo farcela, ma non mi bastava.(...).

Poi però è arrivata la consapevolezza (e una piccola spinta). Così, oltre alla solita vocina che spesso sento dirmi “non ce la fai, non sei capace”, ho cominciato a sentire una vocina che diceva: “lo sai che puoi farlo, puoi farlo, non è così difficile, devi tentare, è alla tua portata.”⁵¹

4. Questo sono io

“Anche io sono importante e ho qualcosa da dire.”⁵²

Siamo ormai arrivati all’ultimo incontro: nove sono le ore di lavoro pratico alle nostre spalle, tre sono le ore che ancora ci aspettano. In queste ultime tre ore ci sarà lo spazio per ripercorre, sempre con il corpo, tutto il nostro percorso, un percorso breve ma incredibilmente ricco e intenso. Iniziamo ancora con il cerchio, con il riassunto non verbale, con la storia di Uri:

“Francesca ci invita a ripercorrere per l’ultima volta l’intero percorso svolto insieme, attraverso la ripetizione di tutti gli esercizi proposti nei vari incontri. Un’occasione, questa, per confermare la nostra crescita, e, soprattutto, la nostra coesione interna. Infatti, ormai ci basta uno sguardo... e tutto prosegue, come se ci fosse un copione già scritto dei movimenti che dobbiamo compiere. Ognuno ha (fa) la sua parte e gli altri lo rispettano e lo seguono. Il gruppo si evidenzia ancor di più quando sostiene chi dimostra un po’ di incertezza nei gesti da eseguire o nei tempi di ingresso. Ma la sensazione più bella è sentire di farne parte e di contribuire con tutta me stessa alla sua realizzazione”.⁵³

Il gioco in campo è ormai chiaro a tutti: tutti si divertono, si sostengono, scoprono ancora altri aspetti, altre percezioni, altre intuizioni.

“In questa ultima giornata ho realizzato che il cambiamento che ha permesso

⁵¹ Silvia Buffa, Zibaldone

⁵² Simona Silvestre, Zibaldone

⁵³ Rita Paoletti, Zibaldone

tutto ciò ha riguardato noi stessi: credo che ognuno abbia avuto la forza, il desiderio, il coraggio di esprimere se stesso e di comportarsi esplicitamente seguendo il proprio lato intimo, profondo, attento all'ascolto dell'altro, piuttosto che toccare il prossimo con le "mani di carta" come cantava De Andrè. Questo cambiamento è personale, interno alla persona e quindi funziona al di là del gruppo, e proprio per questo si riflette sempre e comunque verso l'esterno, che sia bambino o adulto.

Nel costruire la nostra coreografia improvvisata eravamo consapevoli di un dialogo più profondo tra la nostra mente, il nostro corpo e quello degli altri, spontanei perché liberi di esprimerci senza paura di mostrare il nostro mondo interiore, la nostra intimità. In modo più consapevole abbiamo preso una decisione su cosa potevamo o non potevamo permetterci di "sentire", quindi abbiamo deciso se e cosa mostrare agli altri. Secondo me oggi (ma anche la volta scorsa), siamo riusciti a mostrare molto di noi stessi, quindi a comprenderci meglio e a dialogare con il corpo e con la mente, senza parole."⁵⁴

Capisco il loro stupore nell'aver la possibilità di trovare sempre altro, nonostante si ripeta lo stesso esercizio: in tanti anni di pratica il ripetersi degli esercizi mi ha dato sempre questa possibilità. E il lavoro dell'insegnante evidenzia proprio questo aspetto della ripetizione: la chiarezza degli intenti e la sicurezza nella pratica non contrastano con la potenzialità di scoprire cose nuove. Ogni giorno in classe è un giorno nuovo, mai uguale a nessun giorno trascorso, ogni bambino è un mondo e noi abbiamo il privilegio di poter vivere tutte queste giornate. Mi ha colpito molto ciò che scrive una professoressa della scuola media, prossima al pensionamento, nell'ultima pagina del suo zibaldone:

"è possibile, dopo questa esperienza, riuscire a concretizzare l'immagine dell'insegnante come ho sempre voluto essere, a dimostrazione del fatto che insegnare può significare comprendere ogni giorno il senso del nostro essere nel mondo e della relazione con gli altri (e questo vale per uno studente laureando, per un insegnante alle prime armi e per una professoressa che ha quaranta anni di esperienza)".⁵⁵

Lo stupore dei partecipanti è anche lo stupore di chi ha visto il proprio corpo e il proprio pensiero trasformarsi in così poco tempo, di chi ha potuto vedere questa esperienza come un trampolino di lancio verso un futuro in cui la scelta e il coraggio possano essere qualità che riscaldano il cuore e che fanno funzionare il proprio sentire e la propria professione:

"nell'immediato ciò che è cambiato in me, quindi, è una maggiore consapevolezza della capacità di comunicare con gli altri attraverso il corpo. Una maggiore sensibilità verso ciò che mi circonda. Un'apertura, una feritoia, quasi un passaggio più diretto tra il mondo esterno e me. Una relazione più autentica e, allo stesso tempo, più sicura con l'altro che incontro, che nessun libro, nessuna

⁵⁴ Alessandro Alaimo, Zibaldone

⁵⁵ Cfr. Lidia Domizi, Zibaldone

formazione scolastica e universitaria potrà mai dare”⁵⁶

Anche se la domanda non è stata mai posta direttamente, nei loro zibaldoni i partecipanti si chiedono “chi sono io?”, “che tipo di insegnante voglio essere o diventare?”, “cosa è davvero importante per me?”, “come posso prendere lo spazio che necessito?”⁵⁷. Il lavoro in sala teatro ha smosso le basi della loro motivazione, del loro impegno quotidiano, il senso della loro scelta. Ognuno ha avuto la possibilità di venire in contatto con questi interrogativi e di rispondere a proprio modo. Ognuno ha incontrato le proprie difficoltà ma anche le proprie risorse e, soprattutto, la possibilità di cambiamento per “alzare lo sguardo, prendere un posto, assumere un ruolo ed essere presenza viva”.⁵⁸

L'ultimo esercizio proposto riguarda la lettura degli zibaldoni. I testi sono stati stampati (non sono riconoscibili gli autori). Sono stati mischiati come si fa con un mazzo di carte. In cerchio ogni partecipante prende il mazzo di carte, sceglie una “carta”, lascia cadere lo sguardo su una o più frasi e le legge al resto del gruppo. Poi passa il mazzo al compagno a fianco che ripete l'azione.

E allora ecco sederci tutti in cerchio ed ecco i partecipanti che tirano fuori il coraggio di parlare e di mettere entusiasmo nelle parole: ora gli zibaldoni di tutti sono a disposizione. Gli zibaldoni sono diventati un unico zibaldone che ci passiamo prendendo spazio, tempo e “posando le parole”, dando voce ai pensieri e alle riflessioni degli altri partecipanti:

“la lettura dei pensieri tratti dai nostri zibaldoni è stata poi molto emozionante: di nuovo in cerchio, l'unione quasi mistica del gruppo, rafforzata dalla lettura casuale dei pensieri anonimi degli altri (...) è stato bello ascoltare i miei pensieri letti dagli altri e vedere nei loro occhi empatia e coinvolgimento...è stato bello leggere i pensieri degli altri e sentire anche io nel mio cuore empatia e coinvolgimento”.⁵⁹

Seduti in cerchio ognuno ha tracciato idealmente una circonferenza: il segno parte da un punto e ritorna al punto di partenza regalandoci un senso di continuo, di infinito, come se il lavoro su noi stessi e le risorse in nostro possesso non si esaurissero mai.

“I incontro: Vorrei riuscire ad essere meno timida e a sciogliermi di più. Spero che in questo laboratorio insieme agli altri riuscirò a superare i miei limiti.

⁵⁶ Cfr. Francesca Lanzi, Zibaldone

⁵⁷ La sensazione di aver trovato spazio ricorre in molti zibaldoni. Chiara Impeduglia, ad esempio scrive: “È stata davvero un'esperienza nuova per me, mi sento come se qui, in questo momento, in questo luogo, avessi un posto che è mio e che nessuno mi può togliere, come se facessi parte di un qualcosa più grande di me”.

⁵⁸ Cfr. Rita Paoletti, Zibaldone

⁵⁹ Cfr. Daniela Civica, Zibaldone

Il incontro: Vorrei riuscire ad aprirmi di più, nonostante in questo percorso sono cambiata, ora che ho capito com'è bello tutto questo, ne vorrei ancora di più.
IV incontro: L'obiettivo per me è continuare questa sfida, con me stessa".⁶⁰

Ed ecco che emerge chiaramente anche un ulteriore aspetto che riguarda la scelta di tendere all'ideale, di migliorarsi, un aspetto che riguarda l'ambizione e la spinta a crescere, a guardare la propria professione e la propria vita come un percorso irto di difficoltà, di scelte, di gioie e di scoperte e che presuppone la capacità di base di credere ed essere in quello che si fa, in altre parole: "credere in quello che si fa per costruire qualcosa di nuovo"⁶¹

Questo percorso si può fare però divertendosi⁶² (dal latino *de-vertere*, andare in un'altra direzione, divergere): una parte dell'esperienza umana che troppo spesso non è preso in considerazione come possibile sorgente di motivazione per l'apprendimento e sul quale aleggia, talvolta, un tabù che lo vede come non consono all'ambiente di apprendimento⁶³. In questo contesto, *divertirsi* significa lasciarsi contagiare dall'entusiasmo che, come scrive Isabella Poggi:

"(...) è un tipo di gioia: gioia per ciò che stiamo facendo, per come è importante, e perché pensiamo che ci riusciremo. Questa emozione rafforza la nostra motivazione ad agire, infonde energia e ci fa credere nel successo: per ciò è funzionale alle imprese importanti della vita, dalla lotta per la vittoria alla fatica dell'apprendimento. E saper trasmettere entusiasmo è donare ad altri il piacere di vivere il presente creando il futuro".⁶⁴

E per divertirsi, per provare gioia, per lasciarsi andare all'entusiasmo e per contagiare gli altri c'è bisogno di lavorare sulla propria "sensibilità emotiva"⁶⁵, sulla comunicazione con gli altri: bisogna lavorare su se stessi. Forse il senso della parola divertimento, *de-vertere*, nel contesto del laboratorio è questo: andare in fondo a se stessi e, contemporaneamente, direzionarsi (*vertire*) verso gli altri scegliendo "la strada del coraggio"⁶⁶.

Questo tema viene a galla con chiarezza dagli scritti dei partecipanti: il processo di cambiamento e di crescita avviene attraverso il coraggio, la scelta individuale, ma anche e imprescindibilmente attraverso la relazione che si può strutturare con un atto di fiducia reciproco.

⁶⁰ Cfr. Chiara Spagnuolo, Zibaldone

⁶¹ Cfr. Orsola Fontanella, Zibaldone

⁶² Silvia Buffa scrive nel suo zibaldone: "E poi...divertirsi! Ma come ci si diverte di proposito? Questo incontro è stato divertente. Ma io, insegnante, come faccio a far divertire i bambini? Poi facciamo gruppi da dieci. Alla fine ho il fiatone ed è bello! Sarà per le endorfine che iniziano a circolare! Il divertimento è sempre positivo, non c'è niente di negativo, fa bene ai bambini e anche a noi! Col sorriso si lavora meglio!"

⁶³ Come scrive Luca Dionisi, "bisogna avere il coraggio di liberarsi dalla serietà".

⁶⁴ Cfr. Poggi 2008, p.88

⁶⁵ Ibidem, p. 87

⁶⁶ Luca Dionisi, Zibaldone

Memoria e tatto: puntare tutto sulla persona

Dopo questo piccolo viaggio nel quale ho chiesto al mio lettore di rivivere insieme a me, a noi, queste 12 ore in sala teatro, vorrei sottolineare tre punti nodali dell'intera esperienza: la persona (e questa parola latina indicava in origine proprio la maschera dell'attore), la relazione e la formazione, che intendiamo seguendo Werner Jaeger: “Ai greci per primi balenò l’idea che anche l’educazione deve essere un processo costruttivo consapevole”⁶⁷. Formazione come processo che non ha come solo fine l’istruzione, ma mira ad una ben più alta meta: il raggiungimento di un ideale culturale e morale al quale l’uomo e la società devono tendere. Come si sviluppa allora questo processo? La radice della parola tedesca *Bildung* tradotta in italiano con il termine “formazione” (*Bild*, che significa immagine), aggiunge Jaeger,

“rende con grande evidenza il senso greco, cioè platonico, dell’essenza dell’educazione: essa comprende in sé il rapporto tanto all’elemento plastico, del modellamento artistico, quanto alla figura normativa (“idea” o “tipo”) interiormente presente nel modellatore”⁶⁸.

Il percorso formativo che ho proposto poggia su tre principi delineati da Jaeger: l’educazione come processo di sviluppo che deve mirare ad un’ideale culturale, il principio del costruire e il rapporto tra astratto (idea) e concreto (modellamento plastico) nel processo di costruzione, intimamente connesso al concetto di *mimesis*.

Il cambiamento di cui parlano gli zibaldoni dei partecipanti è avvenuto con l’esperienza nell’aula insieme e con l’esperienza individuale dello scrivere. Raccontarsi attraverso la scrittura permette di “riviversi”, di guardarsi da dentro e da fuori contemporaneamente. Mettere le parole nero su bianco sollecita la persona a mettersi in gioco, a confrontarsi con il proprio vissuto e, in qualche modo, a maturare interiormente. Questa esperienza è fondamentale per crescere umanamente e professionalmente: oltre che uno strumento di autoconoscenza, può diventare anche la base per una ricerca di tipo qualitativo che segua i percorsi dell’antropologia dell’educazione e delle storie di vita⁶⁹.

È stato importante, imprescindibile, vivere l’aula universitaria come un territorio “protetto”: qui i futuri maestri possono permettersi di provare entusiasmo ma soprattutto allenarsi alla fiducia, al contatto, alla relazione e quindi al “qui e ora” che è qualità preziosa e da ricercare costantemente con determinazione. Sono partita dalla domanda sulla qualità (quale qualità è richiesta per essere insegnante) e ciò include discutere con i bambini, ascoltarli, raccogliere le loro idee e le loro

⁶⁷ Jaeger [1946] 2011, p. 14.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Si vedano ad esempio Maciotti 1988 e Ferrarotti 1981.

osservazioni per programmare, per costruire interesse, motivazione e quindi realizzare apprendimento. Ecco, è emerso da queste 12 ore il bisogno di esserci, di avere fiducia in se stessi e negli altri, di saper ascoltare. Divenire insegnanti è anche scoprire e convincersi che il cambiamento è possibile sempre grazie a noi stessi e alla relazione con gli altri perché nella relazione “emerge qualcosa di più grande”⁷⁰: ciò significa restare in ascolto senza sapere “fino all'ultimo quale sarà la mia posizione all'interno della storia”⁷¹.

L'insegnante si trova a dover custodire e a valorizzare questi aspetti che gli permettono di vivere la vita di classe pienamente, come scrive Federigo Enriques:

“Più che le differenze di metodo e le indicazioni dei programmi influisce sull'efficacia dell'insegnamento il valore degli insegnanti, la loro mentalità, la comunicativa, la passione che portano alle cose insegnate, la larghezza degli interessi che li fa capaci di mettersi al posto degli allievi e di sentire con essi”⁷².

Se si è consapevoli del fatto che “se non c'è sguardo non c'è relazione”⁷³ e che solo attraverso la mimesis, l'immedesimazione e la consapevolezza può essere possibile essere insegnanti⁷⁴, allora ciò su cui la formazione per insegnanti può lasciare il segno riguarda non solo gli aspetti procedurali e contenutistici, ma anche e soprattutto gli aspetti emotivi, a cominciare dalla paura e da molte altre emozioni che – se non indagate ed elaborate individualmente e collettivamente – bloccano la comunicazione, generando comportamenti distruttivi o di isolamento. Tali comportamenti danneggiano direttamente l'ambiente di apprendimento come territorio in cui si stabilisce e si sviluppa una microsocietà quale è la classe (e abbiamo potuto constatare come ciò sia particolarmente significativo nel caso dell'insegnamento della matematica). Infatti, in questo modo è difficile, se non impossibile, portare avanti un insegnamento dinamico, che non sia ripetitivo, trasmissivo, frontale, poiché non è possibile l'interazione e il confronto.

La qualità da ricercare, sviluppare e preservare nell'insegnante è ciò che Van Manen chiama “pedagogical sensitivity as thoughtfulness and tact, embodied and pathic understanding?”⁷⁵. Allenare questa “sensibilità pedagogica” significa pensare ad un insegnante che agisce in modo

⁷⁰ Daniela Civica, Zibaldone.

⁷¹ Chiara Impeduglia, Zibaldone.

⁷² Enriques 1938, p. 188.

⁷³ Filomena Arotta, Zibaldone.

⁷⁴ Scaramuzzo ci indica la doppia funzione bidirezionale della mimesis “in virtù della propria capacità mimesica, l'insegnante può produrre una mimesis efficace all'apprendimento e che procura piacere proprio perché accende il comprendere; ma la circolarità della definizione aristotelica apre anche all'insegnante la possibilità di comprendere dalla mimesis prodotta dagli studenti per apprendere” (Scaramuzzo 2013, p. 235).

⁷⁵ Van Manen 2008, p. 1.

estemporaneo⁷⁶:

“the teacher teaches with the head and the heart and must feelingly know what is the appropriate thing to do in ever changing circumstances with children who are organized in groups but who are also unique as individual”.

In altre parole, penso a un insegnante che assume ciò che ha imparato a livello tecnico e procedurale come fosse un “bordone” che accompagna in sottofondo la sua azione improvvisata e rispondente all’istante alle richieste, alle istanze e alle idee che scaturiscono dalle relazioni, in modo da produrre un apprendimento ricco di motivazione, che possa restituire all’esperienza scolastica il suo ruolo di incontro tra l’uomo e la cultura e che possa anche produrre senso di appagamento, di gratificazione per l’insegnante, qualcosa che va oltre l’efficacia:

“ho percepito appartenenza e sicurezza in quello che faccio”⁷⁷.

Infine, sottolineo come il vivere pienamente la possibilità di relazione implichi la possibilità di accesso ad una grande risorsa molto spesso sottovalutata se non addirittura ignorata: gli altri insegnanti. In Italia, la legislazione scolastica a partire dalla metà degli anni Cinquanta ha spesso puntato molto sul concetto di laboratorio non solo come strumento per apprendere diretto agli studenti ma anche come modalità di relazione tra docenti⁷⁸. Tuttavia, anche in questo caso, la relazione è stata ridotta a prassi tecnica, fatta di riunioni e documenti e moduli, un fare che ruba spazio al riflettere, compiuto personalmente e nel dialogo “da vicino”, al ritrovare in se stessi e nei colleghi le forze e la spinta a ricominciare di fronte al sempre nuovo, nuovi itinerari, nuove letture e idee. Nel corso del laboratorio è emersa chiaramente questa prospettiva: il confronto e il dialogo tra i partecipanti ha permesso di condividere esperienze e di raccogliere le idee, così come anche di sostenersi e di migliorarsi. Sarebbe auspicabile che i docenti possano fare rete, diventare dei “ricercatori permanenti”⁷⁹ nella consapevolezza che

“Per accedere alla qualità dei fenomeni, occorre indagarli da più punti di vista: dall’esterno (osservando ad esempio ripetutamente la stessa situazione); dall’interno (partecipando alla vita di quella situazione e includendosi in essa). Il ricercatore qualitativo è consapevole del fatto che impara nel corso della ricerca. E, questa, si configura quindi sempre come un “viaggio esistenziale” oltre che

⁷⁶ Ibidem, p. 6.

⁷⁷ Orsola Fontanella, Zibaldone

⁷⁸ Con i decreti delegati (soprattutto il DPR 419/1974) fino ad arrivare all’autonomia scolastica (che include la sperimentazione e ricerca), e con la L. 148/1990 che ha definito in modo preciso le attività di coordinamento e di programmazione, gli insegnanti sono invitati a collaborare, a condividere e a scambiare informazioni, ricerche, pratiche. L’avvento del concetto di formazione continua/apprendimento permanente ha posto l’accento sulla centralità, anche per gli insegnanti attivi nei primi livelli scolastici, di continuare a studiare e a formarsi e quindi di maturare umanamente e professionalmente, che per la verità appartiene alla tradizione europea dell’unità dei vari livelli dell’insegnamento e del rapporto università-scuola.

⁷⁹ Pensiamo, ad esempio, quanto la ricerca-azione potrebbe costituirsi come un metodo interessante da applicare in ambito scolastico.

professionale. Le informazioni che gli giungono arricchiscono strada facendo la sua strategia teorica (...).⁸⁰

Negli scritti dei partecipanti a queste 12 ore in sala teatro si intravede un inizio di questo processo di ricerca e di sperimentazione: le attività, gli esercizi e le riflessioni del laboratorio hanno spinto ognuno di loro ad affrontare la loro paura della matematica, a lavorare sulle loro emozioni, ad avere il coraggio di studiare la materia e di capire come si possa infondere motivazione ed entusiasmo a se stessi e agli altri parlando di matematica, raccontando la storia della matematica, pensando alla matematica all'interno della cultura connettendola con le prime profonde esperienze di vita (il contare, il rapporto con la natura, con l'azione dell'uomo e la geometria). Essi si sono avvicinati alla sorgente intima di ogni rinnovamento, ritrovandola grazie alla presenza degli altri dentro di sé.

Bibliografia

- | | |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ALIBALI M. W.
et al | 2013 Teachers' gestures and speech in mathematics lessons: forging common ground by resolving trouble spots“, <i>ZDM Mathematics Education</i> , 45, 425-440. |
| BARBA E. | 1992a , <i>Teatro, solitudine, mestiere, rivolta</i> , Milano, Ubulibri.
1992b “L'azione reale”, <i>Teatro e Storia</i> , 7 (2), 183-202.
1993 <i>La canoa di carta</i> , Bologna, Il Mulino. |
| BARBA E.,
DE MARINIS M. | 1994 “Due lettere sul pre-espressivo dell'attore, il Mimo e i rapporti tra pratica e teoria”, <i>Teatro e Storia</i> , 9, 239-257. |
| BARBA E., SAVARESE N. | 2005 <i>L'arte segreta dell'attore</i> , Milano, Ubulibri. |
| BAUSCH P. | 1999 <i>Discorso per la laurea ad honorem</i> , Università di Bologna 25/11/1999 |
| CASINI-ROPA E. | 1987 “Il corpo ritrovato. Danza e Teatro tra Pedagogia, Ginnastica e Arte”, <i>Teatro e Storia</i> , 2 (2), 295-346 |
| CRUCIANI F. | 1985 <i>Registi, pedagoghi e comunità teatrali del XX secolo</i> , Firenze, Sansoni |
| DALCROZE J. E. | 2008 <i>Il ritmo la musica e l'educazione</i> , Torino, EDT; edizione originale: <i>Le rythme, la musique et l'éducation</i> , Paris 1920 |
| DEMETRIO D. | 1993 <i>Micropedagogia: la ricerca qualitativa in educazione</i> , Firenze, La nuova Italia
1996 <i>Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé</i> , Milano, Raffaello Cortina Editore |
| ENRIQUES F. | 1921 “Insegnamento dinamico”, <i>Periodico di matematiche</i> , IV serie, 1, 6-16
1938 <i>La matematica nella storia e nella cultura</i> , Bologna, Zanichelli |
| FERRAROTTI F. | 1981 <i>Storia e storie di vita</i> , Laterza, Bari |
| GOETHE J.W. | <i>Faust</i> (edizione italiana, Segrate, Mondadori, 2012) |
| GOFFMAN E. | [1959] 1997 <i>La vita quotidiana come rappresentazione</i> , Bologna, Il Mulino. |

⁸⁰ Cfr. Demetrio 1993, pp. 11-12

- GORDON TH. 1991 *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti genitori e studenti*, Giunti Lisciani, Teramo
- GROTOWSKI J. 1993 *Per un teatro povero*, Roma, Bulzoni; edizione originale: Roma, M. Bulzoni, 1970
- HALLIWELL S. 2012 *Diegesis-Mimesis*, in *The living handbook of narratology*, Hamburg, Hamburg University Press
http://wikis.sub.uni-hamburg.de/lhn/index.php/Diegesis_-_Mimesis
 (accessed 13/10/15)
- JAEGER W. 1944, *Die Formung des griechischen Menschen*, Berlin-Leipzig, Walter de Gruyter; trad. it. *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Milano, Bompiani, 2003
- LABAN R. 2007 *L'arte del movimento*, Macerata, Ephemeria; edizione originale: *The Mastery of Movement on the Stage*, 1950
 2009 *La danza educativa moderna*, Macerata, Ephemeria; edizione originale: *Moder Educational Dance* 1948
 edizioni originali, almeno la data
- LAKOFF G., NUÑEZ R. 2000 *Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being*, New York, Basic
- MACIOTI A. M. (a cura di) 1988 *Biografia, storia e società. l'uso delle storie di vita nelle scienze sociali*, Liguori, Napoli, 1988
- MASUNAGA S. 1987 *Zen Imagery Exercises*, Tokyo/New York, Japan Publications
- MCNEILL D. 2005 *Gesture and thought*, Chicago, University of Chicago Press
- MILLÁN GASCA A. 2016 *Numeri e forme. Didattica della matematica con i bambini*, Bologna, Zanichelli
 2012 *Danza, musica e mimesis per apprendere matematica, Mathematics in primaria education Laboratory*, Department of Education, Roma Tre University
http://www.mat.uniroma3.it/users/primaria/LAB_DM_Neri_Lamorte.pdf
 (accessed 13/10/15 2015)
- MILLÁN GASCA A., NERI MACCHIAVERNA F. 2014 "La presenza scenica nel lavoro dell'insegnante della scuola primaria", Poster, *Giornata di studio Diventare maestri*, Roma, Università Roma Tre, 9 Maggio 2014
 2016 "The role of stage presence in teaching math", Abstract accettato, 13th International Congress on Mathematical Education, Hamburg, 24-31 July 2016, Topic Study Group 45: Knowledge in/for teaching mathematics at primary level
- NERI MACCHIAVERNA F. 2013 *Danza, ritmo e matematica nella scuola primaria*, Relazione finale inedita in *Scienze della Formazione Primaria*, Roma, Università Roma Tre.
 2014 "La presenza scenica nel lavoro dell'insegnante della scuola primaria e dell'infanzia. Una proposta operativa", Laboratorio di Matematica per la formazione primaria, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre
http://www.mat.uniroma3.it/users/primaria/Neri_Presenza%20scenic%202014.pdf
 (accessed 13/10/15 2015)
- PETTI R. 2008 *Uri il piccolo sumero*, Firenze, Giardino di Archimede.
- PICON-VALLIN B. 1996 "Il lavoro dell'attore in Mejerchol'd, studi e materiali", *Teatro e Storia*, Annali 3, 85-140
- POGGI I. 2008 *La mente del cuore. Le emozioni nel lavoro, nella scuola, nella vita*, Roma, Armando Editore
- RACHELE A. Mimesis e matematica nel mondo infantile. Esperienze di formazione fra insegnanti e bambini

- http://host.uniroma3.it/laboratori/mimesislab/ricerca/attivita/2013Rachele_Mimesis%20e%20matematica.pdf
- ROGERS C. 1970 *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, Ed. Martinelli
- 1976 *I gruppi di incontro*, Roma, Antrolabio
- RUFFINI F. 1986, "Antropologia teatrale", *Teatro e Storia*, 1 (1), 3-23.
- 1994 *Teatro e boxe. L'«atleta del cuore» nella scena del Novecento*, Bologna, Il Mulino.
- 1993 "Precisione corpo-mente. Sul valore del teatro", *Teatro e Storia*, 8(2), 209-239.
- 2007, "Il Delsarte segreto di Gordon Craig", *Teatro e Storia*, Annali 28 (21), 57-113.
- 2008 "Utopia e teatro. Nota sui padri fondatori", *Teatro e Storia*, Annali 29 (22), 257-271
- SCARAMUZZO G. 2010 *Paideia Mimesis. Attualità e urgenza di una riflessione inattuale*, Roma, Anicia
- 2013 *Educazione poetica. Dalla poetica di Aristotele alla poetica dell'educare*, Roma, Anicia.
- 2013 "Mimesis: dalla riflessione teoretica alla prassi educativa", *Studi sulla formazione*, 1, 227-238
- TAVIANI F. 2000 "Teatri, società e modi di produzione" in *Enciclopedia Italiana, VI Appendice*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, ad vocem
- VAN MANEN M. 2008 "Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action", *Peking University Education Review*, <http://www.maxvanmanen.com/pedagogical-sensitivity-and-teachers-practical-knowing-in-action/>
- 1990 *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*, Albany, N.Y., The State University of New York Press.