

GIORGIA MELONI

LINGUAGGI PER TUTTI

PERCORSI PER COSTRUIRE
LA SCUOLA INTERCULTURALE

19 COLLANA
PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE



Roma TriE-Press
2023



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. B. SFERRA, *La storia senza frontiere. Per una didattica interculturale della storia*, 2016
2. G. LOPEZ, M. FIORUCCI (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, 2017
3. F. BOCCI, M. CATARCI, M. FIORUCCI (a cura di), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, 2018
4. L. BIANCHI, *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei Minori stranieri in Italia*, 2019
5. G. ALEANDRI (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*, 2019
6. M. D'AMATO (a cura di), *Utopia. 500 anni dopo*, 2019
7. F. POMPEO, G. CARRUS, V. CARBONE (a cura di), *Giornata della ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, 2019
8. F. BOCCI, C. GUELI, E. PUGLIELLI, *Educazione Libertaria. Tre saggi su Bakunin, Robin e Lapassade*, 2020
9. L. STILLO, *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*, 2020
10. F. BOCCI, A.M. STRANIERO, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, 2020
11. M.L. SERGIO, E. ZIZIOLI (a cura di), *La Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, 2020
12. M. PELLERAY, M. MARGOTTINI, E. OTTONE (a cura di), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it, strumenti e applicazioni*, 2020
13. V. CARBONE, M. DI SANDRO (a cura di), *Esquilino, esquilini. Un luogo plurale*, 2020
14. E. PUGLIELLI, *La scuola di Roberto Sardelli (1968-1973). Documenti e testimonianze*, 2021
15. M. FIORUCCI, M. TOMARCHIO, G.C. PILLERA, L. STILLO (a cura di), *La scuola è aperta a tutti*, 2021
16. F. BOCCI, L. CANTATORE, C. LEPRI, A. QUAGLIATA (a cura di), *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano*, 2022
17. S. CHISTOLINI, *Archivio dettagliato del Fondo Pizzigoni-Chistolini. Genesi e sviluppo del metodo sperimentale nella scuola italiana*, 2022
18. F. DE CARLO, *L'orientamento in prospettiva interculturale e inclusiva. Strumenti e pratiche per favorire l'inserimento socio-lavorativo*, 2023

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

GIORGIA MELONI

LINGUAGGI PER TUTTI

**PERCORSI PER COSTRUIRE
LA SCUOLA INTERCULTURALE**

19 COLLANA
**PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE**



Roma TriE-Press
2023

Direttori della Collana:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Giuditta Alessandrini, Università degli Studi Roma Tre
Anna Aluffi Pentini, Università degli Studi Roma Tre
Sandra Chistolini, Università degli Studi Roma Tre
Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania
Silvia Nanni, Università degli Studi L'Aquila
Nektaria Palaiologou, University of Western Macedonia
Edoardo Puglielli, Università degli Studi Roma Tre
Donatello Santarone, Università degli Studi Roma Tre
Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi L'Aquila
Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it **MOSQUITO.**

Caratteri tipografici utilizzati:

Brandongrotesque Regular, Century Gothic, Domain Display Black, Futura Std Heavy, Futura Std Book, Futura Std Bold, Futura Bold, Minion Pro Regular, (copertina e frontespizio) – Adobe Garamond Pro (testo)

Edizioni: Roma TrE-Press©

Roma, settembre 2023

ISBN: 979-12-5977-239-8

<http://romatypress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TrE-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma TrE-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Pedagogia interculturale e sociale

La collana si propone come uno spazio per approfondire teorie ed esperienze nel vasto campo della pedagogia interculturale e sociale. Vengono dunque proposti volumi che danno conto di riflessioni teoriche e ricerche sul campo in due ambiti principali.

Un primo settore riguarda il campo della 'pedagogia interculturale', con contributi sugli approcci intenzionali di promozione del dialogo e del confronto culturale, indirizzati a riflettere sulle diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) come punto di vista privilegiato dei processi educativi. Il secondo ambito concerne il campo della 'pedagogia sociale', con particolare riferimento alle valenze e responsabilità educative sia delle agenzie non formali (la famiglia, l'associazionismo, gli spazi della partecipazione sociale e politica, i servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), sia dei contesti informali (il territorio, i contesti di vita, i mezzi di comunicazione di massa, ecc.).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee

*Ai bambini e alle bambine di oggi,
perché possano educare i “grandi” alla bellezza...
A Leonardo,
perché abbia la possibilità di conoscere
e sfruttare più linguaggi possibili.*

Indice

Introduzione	13
Capitolo 1	
Il quadro teorico di riferimento: autori, teorie, esperienze	17
1.1 Approcci educativi per un mondo interconnesso	17
1.2 John Dewey e l' <i>attivismo pedagogico</i>	18
1.3 Howard Gardner e la <i>teoria delle intelligenze multiple</i>	21
1.4 Esperienze significative nel contesto italiano	24
1.4.1 Loris Malaguzzi e il <i>Reggio Emilia Approach</i>	24
1.4.2 Lo sviluppo della creatività in Bruno Munari	29
1.4.3 L'esperienza didattica di Mario Lodi	34
1.5 Per una scuola interculturale	39
1.5.1 L'educazione interculturale	39
1.5.2 Le competenze interculturali degli insegnanti	45
Capitolo 2	
L'arte educativa a scuola	49
2.1 L'educazione attraverso l'arte	49
2.2 Il contributo della neuropedagogia a sostegno dell'arte educativa	54
2.3 La declinazione educativa dell'arte attraverso alcuni linguaggi espressivi	57
2.3.1 La danza educativa	58
2.3.2 Il teatro educativo	64
Capitolo 3	
Una ricerca nelle scuole di periferia	69
3.1 Il contesto	69
3.2 Gli obiettivi e la metodologia della ricerca	70
3.3 Il campo di indagine: Il Progetto Mus-e nelle scuole di Roma	77
3.3.1 La storia del Progetto Mus-e	77
3.3.2 Il Progetto Mus-e Roma Onlus	78
3.3.3 I laboratori artistici osservati	79
3.4 La ricerca empirica. I temi emersi	83

3.4.1 Lo scambio metodologico e la formazione congiunta sul campo	85
3.4.2 La partecipazione delle famiglie	89
3.4.3 Il linguaggio non verbale per il dialogo interculturale	93
3.4.4 L'importanza del lavoro in gruppo e la risoluzione dei conflitti	96
3.4.5 Il valore educativo dell'arte	99
3.5 Proposte e riflessioni conclusive	103
Capitolo 4	
Il Progetto <i>Integr-Arte</i>	109
4.1 Introduzione	109
4.2 Gli obiettivi del Progetto <i>Integr-Arte</i>	110
4.3 Lo sviluppo del Progetto <i>Integr-Arte</i>	110
4.4 I risultati del Progetto <i>Integr-Arte</i>	113
4.5 Riflessioni conclusive	114
Conclusioni	116
Bibliografia	121
Sitografia	126

Introduzione

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

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

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

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

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

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

Si tratta quindi di compiere esperienze attive che valorizzino la diversità, che è elemento costitutivo della stessa identità, diversità appunto di percezioni, di punti di vista, di interpretazioni ecc., che non necessariamente devono scontrarsi, ma possono incontrarsi con la possibilità di generare qualcosa di inedito, un po' come accade nel celebre albo illustrato *Piccolo blu e piccolo giallo*, nel quale l'autore Leo Lionni riesce a parlare di incontro, contaminazione, creatività e identità, anche con bambini molto piccoli, dando vita a due macchie di colore, quella blu e quella gialla, che grazie all'incontro riescono a creare una macchia verde, una macchia inedita che contiene in sé entrambi i colori (il blu e il giallo) (Lionni, 1977).

L'ipotesi di partenza della presente indagine si ritrova proprio nella possibilità che i linguaggi espressivi, propri dell'arte, offrono di stimolare i sensi e costruire occasioni di incontro, favorendo così il dialogo interculturale e la na-

scita di relazioni positive, promuovendo, conseguentemente, l'integrazione sociale.

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

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

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

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

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

Il secondo capitolo entra nel vivo di quella che viene definita “arte educativa”, che si differenzia dall'educazione artistica (Audino, 2016; Dallari, 2008), in quanto con la prima si tende a dare rilevanza al percorso che si realizza quotidianamente conseguendo in itinere diversi obiettivi educativi, con la seconda ci si riferisce invece prevalentemente allo studio di strumenti e tecniche volti a realizzare un prodotto finale (un dipinto, una coreografia di danza, uno spettacolo teatrale ecc.).

In questo capitolo si cerca quindi di definire l'arte come strumento educativo, approfondendo i vantaggi che tale approccio apporta all'interno del curriculum scolastico, attraversando l'intera didattica e ponendosi come prezioso alleato per la realizzazione di esperienze educative, passando anche tramite il contributo della neuropedagogia a sostegno dell'importanza dei linguaggi espressivi.

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

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

Il terzo capitolo è dedicato a una ricerca sul campo, condotta negli anni precedenti alla pandemia da Covid-19 (tra il 2016 e il 2018); la stessa pandemia ha dato modo di riflettere ancora di più sull'importanza dell'incontro, quello che avviene coinvolgendo tutti i sensi, quell'incontro di cui tra il 2020 e il 2022 si è sentita forte la mancanza. La scuola infatti in questi anni ha dovuto far fronte a una sfida immensa: rimanere in vita nonostante la chiusura delle strutture educative, utilizzando la tecnologia come unica risorsa per consentire l'interazione. L'offerta formativa erogata a distanza ha però fornito risposte diverse, in alcuni casi purtroppo molto diverse, dovute sicuramente a diversi fattori, tra cui le differenze relative all'accesso alla rete o alla capacità di sfruttare le risorse tecnologiche, ma anche «all'inevitabile impreparazione mentale e di spirito che tutti noi abbiamo dovuto scontare una volta scaraventati in una dimensione dell'esistenza, come quella generata dalla pandemia, del tutto sconosciuta» (Laneve, 2020, p. 10).

Ecco perché ad oggi, parlare di un'educazione che coinvolga tutti i sensi e che favorisca lo sviluppo di un pensiero divergente e la capacità di agire in modo creativo, è ancora più significativo.

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

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

In un mondo caratterizzato da una complessità crescente diviene indispensabile incoraggiare lo sviluppo di un pensiero che sia flessibile e creativo, volto a fronteggiare le continue sfide poste dalla società, un pensiero rispettoso delle differenze, che non siano oscurate o minimizzate, ma valorizzate come risorse per un reciproco arricchimento.

L'arte offre una chiave di accesso privilegiata verso uno scenario che si arricchisce attraverso la diversità degli elementi che lo caratterizzano, elementi

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

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

Capitolo 1

Il quadro teorico di riferimento: autori, teorie, esperienze

1.1 Approcci educativi per un mondo interconnesso

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

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

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

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

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

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

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

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

² Si veda a questo proposito il testo "Cento per cento Americano" in R.Linton (1973), *Lo studio dell'uomo*, Bologna, Il Mulino pp.359-60 consultabile al link http://www.creifos.org/materialididattici/Linton_100percentoamericano.pdf (consultato in data 27/03/2023)

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

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

1.2 John Dewey e l'*attivismo pedagogico*

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

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

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

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

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

L'*attivismo pedagogico* si prefigge così di superare il modello della scuola tradizionale, basato sulla trasmissione di contenuti e nozioni, modello visto da Dewey come qualcosa di estraneo dalle esperienze dei ragazzi, metodo quindi

non idoneo alla reale comprensione, poiché rimanendo passivo e mnemonico tende ad essere rimosso, divenendo di conseguenza difficilmente richiamabile in momenti di vita successivi. L'obiettivo è invece quello di dare spazio a un modello didattico attivo, che ponga al centro i bisogni degli alunni, in contatto con la società in cui vivono, una società in movimento, in costante cambiamento, alla quale non può essere adatto un metodo educativo statico, poiché «l'educazione non si acquisisce ascoltando parole, ma facendo esperienze» (Bini, 1977, p. 10).

È l'esperienza quindi – e non la performance – che si rivela il vero centro del fare scuola, perché è attraverso questa che i ragazzi hanno modo di farsi un'idea concreta di com'è fatto il mondo e di come l'attività umana si svolge al suo interno, in relazione con le condizioni fisiche, le forme di vita sociale ecc. Apprendendo dalle attività, inoltre, i discenti hanno la possibilità di sviluppare maggiori competenze, in termini di attenzione, concentrazione, osservazione, riflessione e sviluppo del pensiero critico, in quanto l'apprendimento si basa sulla messa in atto di queste capacità e non sulla semplice assimilazione e ripetizione di fatti e nozioni (Dewey, 1964).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dewey insiste molto su questo aspetto, specificando che se è vero che esiste un profondo legame tra esperienza e educazione, poiché per apprendere e per comprendere è necessario esperire situazioni, eventi, fenomeni, non è invece vero che esperienza e educazione si equivalgono; non lo è nella misura in cui l'esperienza non è necessariamente positiva, ma può essere anche negativa: è negativa nel momento in cui blocca l'ingresso in esperienze successive, quando limita le capacità dell'individuo invece di accrescerle. Inoltre l'esperienza non è positiva quando, seppur gradevole, appare sconnessa dalle altre, conducendo

ad uno spreco di energie e un calo dell'attenzione. Per evitare che questo accada occorre costruire un percorso che abbia un certo grado di strutturazione, in cui le esperienze siano collegate tra loro, in modo da far sì che ognuna conduca ad una porta aperta per quella successiva, attraverso un sentiero che si possa ampliare strada facendo:

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

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

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

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

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

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

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

1.3 Howard Gardner e la *teoria delle intelligenze multiple*

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

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

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

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

Lo psicologo americano è conosciuto nella comunità scientifica principalmente per aver ideato e sviluppato la *Teoria delle intelligenze multiple* spiegata nel suo libro *Frames of mind* (1983), ma tra i suoi meriti si riconosce anche quello di aver delineato strumenti atti a migliorare l'apprendimento, stimolare la creatività e sviluppare le capacità artistiche nei bambini, attraverso curricoli e modelli di insegnamento e di valutazione personalizzati.³

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

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

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

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

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

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

³ www.howardgardner.com (ultima consultazione 27/03/2023).

- *L'intelligenza musicale*, che si rivela nella capacità di composizione di analisi dei brani musicali, oltre che nell'abilità di distinguere l'altezza del suono, del timbro e del ritmo.
 - *L'intelligenza logico-matematica*, che chiama in causa la capacità di individuare relazioni tra diversi fattori e nel conoscerne i principi.
 - *L'intelligenza spaziale*, che ha a che fare con la capacità di percepire e rappresentare gli oggetti visivi, manipolandoli idealmente, anche se non fisicamente presenti.
 - *L'intelligenza corporeo-cinestetica*, che si manifesta nell'abilità di saper utilizzare il proprio corpo come mezzo di espressione e nella capacità di muoversi nello spazio riuscendo a controllare e coordinare i movimenti del proprio corpo, in relazione agli altri e all'ambiente circostante.
 - *L'intelligenza interpersonale*, che si esprime nelle doti empatiche e nell'abilità di interpretare le emozioni, le motivazioni e gli stati d'animo degli altri.
 - *L'intelligenza intrapersonale*, capacità di introspezione, comprensione e gestione delle proprie emozioni, anche in relazione agli altri (Gardner, 1987).
- Alle principali *formae mentis*, Gardner ne aggiunge in seguito altre due:
- *L'intelligenza naturalistica*, relativa alla capacità di riconoscere e distinguere gli elementi della natura (animali, piante ecc.).
 - *L'intelligenza esistenziale*, che riguarda la capacità di ragionare in astratto e riflettere sulle questioni relative all'esistenza.

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

Dovere imprescindibile della scuola – secondo Gardner – è quello di rispettare le diverse modalità di apprendimento, predisponendo percorsi atti a favorire lo sviluppo dell'ampio spettro di intelligenze di cui i discenti sono dotati, poiché necessarie per affrontare le situazioni critiche che possono manifestarsi in modi diversi nell'esistenza di ognuno; in particolare, Gardner sostiene che nel mondo attuale siano richieste competenze di cui fino ad oggi il sistema scolastico non ha stimolato lo sviluppo, poiché non ritenute indispensabili. Lo scenario odierno – caratterizzato dal processo di globalizzazione sempre più accelerato, da stimoli continui a cui si è costantemente sottoposti e dalla crescente eterogeneità dei contesti contemporanei – richiede nuove modalità di apprendimento da favorire soprattutto attraverso la scuola.

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

- *L'intelligenza disciplinare*: la padronanza delle principali materie scolastiche, ovvero la scienza, la matematica e la storia, oltre che la capacità di saper svolgere almeno un mestiere professionale.

- *L'intelligenza sintetica*: la capacità di integrare elementi di diverse discipline in modo coerente e saper trasmettere agli altri il contenuto elaborato.
- *L'intelligenza creativa*: l'abilità nello scoprire e nel risolvere problemi, rispondere a domande e comprendere fenomeni.
- *L'intelligenza etica*: la capacità di assumersi e adempiere alle proprie responsabilità sia come cittadino, sia come lavoratore.
- *L'intelligenza rispettosa*: la consapevolezza e la valorizzazione delle differenze tra gli esseri e i gruppi umani.⁴

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

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

1.4 Esperienze significative nel contesto italiano

1.4.1 Loris Malaguzzi e il *Reggio Emilia Approach*

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

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

L'esperienza pedagogica di Malaguzzi inizia dopo la seconda guerra mondiale, quando la crisi provocata dalla stessa guerra spinge le donne di Reggio Emilia a cercare lavoro e allo stesso tempo a sentire l'esigenza di creare degli

⁴ <https://howardgardner.com/five-minds-for-the-future/> (ultima consultazione 27/03/2023).

⁵ Inedito articolo di John White, Professore di Filosofia dell'Educazione presso l'*Institute of Education* dell'Università di Londra <http://discovery.ucl.ac.uk/10001263/1/WhiteJ2005HowardGardner1.pdf> (ultima consultazione 27/03/2023).

spazi in cui, oltre a tenere al sicuro i propri figli, fosse possibile trasmettere loro i valori e lo spirito di ricostruzione e rinascita del dopoguerra.

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

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

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

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

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

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

Loris Malaguzzi, deciso a farsi guida del fervore popolare, accetta la proposta dei genitori di insegnare in quella scuola, la prima scuola del popolo; quella di

Villa Cella è infatti la prima esperienza, ma nascono successivamente molte altre scuole autogestite, seppure con diverse difficoltà.

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

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

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

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

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

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

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

⁶ <http://www.grupponidiinfanzia.it/> (ultima consultazione 27/03/2023).

in cui vivono, partecipanti attivi per la sua trasformazione e per la costruzione e l'evoluzione della comunità a cui appartengono.

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

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

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

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

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

L'*atelier* è una metafora della scuola stessa, una scuola laboratorio in cui i prodotti realizzati possono divenire materiali per la costruzione dell'ambiente circostante e elementi di apertura alla comunità in cui la scuola si inserisce,

perché quei prodotti raccontano le storie degli individui che quotidianamente la vivono; una scuola che è parte integrante della comunità in cui nasce e cresce (Edwards *et al.*, 1995).

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

La pedagogia di Malaguzzi ha guidato l'esperienza reggiana ed è ancora oggi alla base di quell'approccio pedagogico conosciuto e imitato in tutto il mondo, anche se ancora poco diffuso in Italia. Attualmente la divulgazione dell'approccio reggiano è obiettivo di *Reggio Children, Centro Internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine*, società nata nel 1994 da un'idea di Loris Malaguzzi, il quale però non ha il tempo di vederla realizzata, poiché nel gennaio dello stesso anno, nella sua Reggio Emilia, muore improvvisamente.

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

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

un grande arcipelago dove l'interferenza, l'interazione, l'interdipendenza sono le costanti, anche quando non le vediamo (Loris Malaguzzi, 1993)⁷.

1.4.2 Lo sviluppo della creatività in Bruno Munari

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

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

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

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

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

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

⁷ Reggio Children, Rechild: <http://www.reggiochildren.it/wp-content/uploads/2012/08/rechild07.pdf> (ultima consultazione 27/03/2023).

⁸ Intervista di Alfredo Barberis: <http://www.munart.org/doc/bruno-munari-a-barberis-1978.pdf> (ultima consultazione 27/03/2023).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nell'intento di approfondire la conoscenza del pensiero di Bruno Munari la scrivente ha avuto l'opportunità di realizzare un'intervista con Rosi Robertazzi⁹, la quale ha raccontato del proprio incontro con Munari¹⁰ e con il suo pensiero, aprendo un'ulteriore porta sul *non-metodo* dell'artista,

perché in realtà non è un metodo, è più un pensiero filosofico, ma è suo personale ed è completamente aperto e libero [...] perché lui non ti diceva il laboratorio che dovevi fare, ma una volta scelto il tema, che anche quello è convenzionale... in realtà puoi non avere un tema e cominciare a sviluppare attraverso la sperimentazione qualcosa che poi emerge inevitabilmente; allora lì i suoi operatori, i suoi laboratoristi erano liberi e poi glielo presen-

⁹ Rosi Robertazzi è artista e didatta dell'arte, trainer di percorsi di sviluppo personale attraverso l'arte (narrazione, teatro, canto, poesia e yoga) e docente nella formazione di insegnanti e operatori. Lavora con persone dai 3 ai 90 anni, nelle scuole di ogni ordine e grado e collabora con diversi enti. Attualmente è attiva in Italia, in Norvegia e in India su progetti e tecniche per favorire la libera espressione dell'individuo. È cofondatrice dell'associazione *Thea salute, arte e natura*, <https://rosi robertazzi.com/> (ultima consultazione 27/03/2023).

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

tavano... e lui diceva quali erano i punti di forza, quali erano i punti di debolezza... quali erano “secondo te?”, chiedeva... quali erano gli obiettivi e come lo volevi portare avanti. E come arrivare alle varie soluzioni, perché tu in uno stesso obiettivo ci puoi arrivare da tante strade diverse, quindi non ce ne è una... che è quello che richiede un metodo no? Il metodo ti chiede di fare degli step: fai questo, poi fai questo e arrivi a questo. In realtà non è così, è super aperto. La cosa che mi ha affascinato subito è che ognuno era libero di esprimere le proprie passioni [...] ognuno si poteva creare il suo “metodo”, o modalità, o come preferisci, partendo da un pensiero filosofico che lui esprimeva anche in maniera non imperativa. (Intervista a Rosi Robertazzi)

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

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

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

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

Mi ha colpita soprattutto l’umiltà di questa persona così grande [...] Io credo che l’umiltà sia una qualità speciale. I grandi – uomini, donne, bambini, chiunque – cioè le grandi anime, sono umili. Sono pronte a lasciare spazio, ad ascoltare, a non mettere al centro il proprio ego. Credo che questa sia una qualità grande. E l’ho potuta osservare nei grandi. Ma la *sua* cosa grande secondo me è la creatività. La sua creatività, in tutti i campi, nel campo della grafica, nel campo del design, nel campo dei libri per bambini... nell’assoluta semplicità... Munari in giapponese significa

“fare dal nulla”, gli sta perfetto secondo me! Quello, la sua creatività in ogni campo! Dove ha pensato di creare oggetti belli per tutti; e quindi di farli in serie, non perché valessero di meno, ma perché l’arte va condivisa! La bellezza va condivisa! Non è un appannaggio di pochi. Così come sviluppare la conoscenza, la curiosità nei bambini, deve essere a portata di tutti i bambini, cioè è una scelta chiara, politica! (Intervista a Rosi Robertazzi)

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

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

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

R: Qualcosa che ancora tu non sapevi...

S: C’è l’originalità di ognuno, no?

R: Esatto. Ed è fantastico! (Intervista a Rosi Robertazzi)¹¹

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

In definitiva il pensiero di Munari è tanto semplice quanto estremamente complesso da raccontare, motivo per cui si preferisce concludere questo para-

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

grafo a lui dedicato con le parole di uno dei suoi più stretti allievi e collaboratori, poche parole che, leggendo anche tra le righe, possono dire molto su una personalità così eclettica:

Il pensiero di Bruno Munari è tanto semplice che è difficilissimo da spiegare, non si sa da dove cominciare e come non ritornare sempre sugli stessi concetti. In pratica ci si trova a complicare le cose. Chi desidera spiegare o comprendere il pensiero munariano come una sequenza ordinata e lineare di concetti, idee, azioni o nozioni, non ha la minima cognizione di cosa sia il pensiero di Bruno Munari e non riuscirà mai né a spiegarlo né a comprenderlo. Se fossi stato furbo avrei fatto un libro completamente bianco. Il titolo sarebbe bastato. (Mussani, 2007, p. 11)

1.4.3 L'esperienza didattica di Mario Lodi

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

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

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

La libertà di pensiero e di parola, la democrazia, la partecipazione alla cosa pubblica non erano cose da imparare leggendole sui libri, ma momenti da vivere dentro la scuola, ancora rigidamente trasmissiva. Ma come potevano cambiare le cose? Con questo obiettivo, verso gli anni '50, sorse spontaneamente un movimento di

¹² Statuto del MCE http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/282/mod_resource/content/0/statutumce.pdf (ultima consultazione 08/03/2023).

base formato da docenti di ogni ordine e grado [...] che ispirandosi alle tecniche elaborate dal pedagogista francese Celestin Freinet, introdusse nella scuola italiana l'idea del bambino protagonista che sviluppa le sue capacità, le mette a disposizione della classe-comunità, stampa un giornale su cui racconta la vita sua e dei compagni, continua il gioco prescolare della esplorazione occasionale nella ricerca organizzata, rappresenta il mondo che sta scoprendo: col disegno, il teatro, la musica ecc. (Lodi, 2014, p. X)

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

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

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

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

¹³ Biografia di Mario Lodi <https://www.casadelleartiedelgioco.it/mario-lodi/biografia/> (ultima consultazione 08/03/2023).

e basta. Non devi pensare, non devi creare: questo era il messaggio complessivo. Noi volevamo cambiare quella scuola, per metterla al servizio della democrazia. Don Lorenzo invece era stato formato dalla Chiesa. L'esperienza l'aveva fatta dentro la Chiesa [...] Ma io lo trovai curiosissimo a riguardo della mia attività di maestro. Il motivo credo di averlo capito. Anche se i nostri percorsi erano stati diversi, tutti e due avevano lo stesso fine: creare un popolo libero, che sapesse ragionare, pensare, essere artefice del proprio futuro. Alla fine della giornata, don Milani volle che mi fermassi a dormire a Barbiana. Anche il secondo giorno fu pieno di domande. Don Lorenzo voleva sapere com'era la nostra scuola: quante ore lavoravamo, se facevamo scuola anche la domenica, se facevamo delle attività extra che non si facevano a Barbiana. Insomma, tantissime domande per sapere com'era l'Italia al di fuori dei confini di quella piccola parrocchia trasformata in scuola. Spiegai tutte le cose che facevamo nel Movimento di Cooperazione Educativa, seguendo l'esempio di Célestin Freinet. È stato Freinet a introdurre nella scuola il testo libero, il calcolo vivente, la corrispondenza, le attività artistiche, eccetera. Alla fine dei due giorni, don Milani disse che doveva decidere se collaborare con noi oppure no. Era tentato dalla corrispondenza. Avrebbe voluto fare con i suoi ragazzi una prova dell'arte dello scrivere, come diceva lui, preparando una lettera nella quale trovassero posto i pensieri di tutti, dal più grande al più piccolo. Salutandoci disse: "Siamo in agosto. Se decideremo di tenere una corrispondenza con voi, vi arriverà una lettera tra il Primo e il Quattro novembre". [...] entro il tempo stabilito arrivò la lettera datata 2 novembre. Si trattava in realtà di due lettere, la sua, nella quale spiegava come aveva lavorato assieme ai bambini e la lettera dei ragazzi, che descrivevano la loro scuola e spiegavano perché la frequentavano. Questo modo di scrivere, di utilizzare i ragazzi con la freschezza del loro linguaggio infantile per dire cose importanti, era la prima prova di un metodo che avrebbe poi prodotto la *Lettera a una professoressa*. Ricordo che nello stanzone usato da don Milani per fare scuola, erano esposti gli articoli della Costituzione: lo notai perché io avevo fatto lo stesso nella mia aula. A Barbiana gli articoli più in evidenza erano l'articolo 11 e il 21. L'undici perché dice che "l'Italia ripudia la guerra". [...] C'era anche l'articolo 21, il quale dice che tutti (tutti quindi, non tutti tranne i bambini) hanno diritto di esprimere il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo.¹⁴

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

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

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

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

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

E lì, di fronte alla natura che si scatena, i bambini mi si presentano un'altra volta: chi ha paura del tuono che brontola sopra di noi, chi invece ride, chi indica le nuvole basse che sembrano sfiorare la bandierina del campanile, chi schiaccia il naso contro il vetro, incantato alla musica dell'acqua, il volto incorniciato in un'aureola di vapore alitato sulla fredda lastra. (Lodi, 2014, p. 28)

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

[...] con parole che mi vengono dal cuore dico che noi viviamo in un mondo grande dove ci sono uomini che hanno la pelle diversa: chi ce l'ha bianca, chi gialla, chi scura, chi colore dell'oliva.

Ma tutti sono uomini come noi e dobbiamo rispettarli. (I bambini) Mi guardano come per dire: ma che strane cose dice costui? [...] Vorrebbero giocare con i bambini neri. Mi passa un lampo, dentro: fin quando durerà questo candore? (Lodi, 2014, p. 55)

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

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

L'ambiente classe si modifica radicalmente sotto questa spinta al mutamento di pensiero: lo spazio diventa flessibile, la cattedra perde il suo primato e la sua centralità per tramutarsi in un semplice piano d'appoggio contro una delle pareti; i banchi e le sedie si spostano, si raggruppano, a seconda del tipo di attività da fare; compare l'angolo della falegnameria, la libreria con i volumi d'arte, arriva il "Ciclostile" e il materiale per la stampa, si costruisce la baracca dei burattini ed il teatro delle ombre, c'è il Giradischi con i dischi in vinile. (Bertoletti, 2016, p. 36)

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

Dal tempo del *Paese Sbagliato* a oggi molto è cambiato. C'è stata la diffusione capillare della Tv, proliferata in modo selvaggio senza un codice etico. E c'è stata la crisi di un sistema politico degenerato. A livello internazionale sono caduti muri e miti, con le relative ripercussioni politiche. Eppure io noto analogie fra il

momento del dopoguerra e quello di oggi. Come allora, anche oggi c'è bisogno di ricostruire moralmente una società, recuperando i valori abbandonati. La scuola non può estraniarsi da questo processo. [...] A scuola i bambini possono imparare a vivere ogni giorno da cittadini liberi e responsabili. Alla filosofia del consumismo e dell'arrivismo noi possiamo contrapporre la collaborazione, la cooperazione, la solidarietà, la non violenza. (Lodi, 2014, p. XIX)

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

1.5 Per una scuola interculturale

1.5.1 L'educazione interculturale

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

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

I dati relativi all'anno scolastico 2020-2021 registrano la presenza di 865.388 alunni di origine straniera nella scuola italiana, ovvero il 10,3% del totale degli iscritti, di cui il 66,7% nati in Italia (MIUR, 2022).

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

L'analisi della regolarità nel percorso scolastico degli studenti – considerato un importante indicatore di integrazione – evidenzia il permanere di distanze tra studenti di origine italiana e studenti di origine straniera; si tratta di distanze che aumentano con il crescere dell'età, ma che sono già presenti nella scuola primaria, dove il ritardo si attesta all'1,5% per gli studenti italiani e al 10,3% per quelli di origine straniera (MIUR, 2022)¹⁵.

Il quadro descritto pone dunque la scuola davanti la necessità di elaborare percorsi educativi che siano in grado di rispondere alle esigenze di ogni singolo allievo, fornendo a ognuno le stesse opportunità, al fine di «garantire a tutti il successo formativo che la Costituzione assegna come mandato alla scuola pubblica» (Tarozzi, 2015, p. 212). Seppure la Costituzione è stata promulgata nel lontano 1948 e la scuola attuale è indubbiamente molto diversa da quella di allora, ancora oggi il suo fine principale rimane la formazione di individui liberi e responsabili che abbiano a cuore la pace e siano in grado non solo di accettare, ma di valorizzare la diversità, vedendola come risorsa, specialmente nel contesto odierno che più che mai è espressione di innumerevoli differenze tra gli individui.

In Italia alcune indicazioni preziose – ancora scarsamente attuate – sono state fornite da alcuni documenti istituzionali, tra cui *La via italiana per l'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, prodotto dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 2007.

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

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

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

Tali presupposti forniscono l'occasione per indagare circa le esperienze che si sono realizzate in passato e quelle che si realizzano attualmente nella scuola italiana, sia per riportare alla luce quelle di ieri e fare tesoro degli spunti preziosi

¹⁵

https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663 (ultima consultazione 28/03/2023).

che possono offrire, sia per analizzare e raccontare quelle di oggi, così che possano uscire dall'occasionalità che le caratterizza e diventare invece *sistema*.

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

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

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

Si è venuta a definire, pertanto, la proposta di un'educazione interculturale che si configura come la risposta in termini di prassi formativa alle sfide poste dal mondo delle interdipendenze; essa è un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri, sia il nuovo mondo delle interdipendenze. L'educazione interculturale non ha, quindi, un compito facile né di breve periodo, perché implica un riesame degli attuali saperi insegnati nella scuola e perché l'educazione interculturale non è una nuova disciplina che si aggiunge alle altre, ma un punto di vista, un'ottica diversa con cui guardare ai saperi attualmente insegnati. (Catarci, Fiorucci, 2015, p. 24)

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

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

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

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

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

I ponti sono stati costruiti fin dall'antichità con i materiali più diversi: sassi, pietre, vegetali, legno, corde. Poi ferro, acciaio e vetro e, come accade con i ponti moderni, combinando materiali diversi e complementari. Ma questi materiali, alcuni almeno, sono anche gli stessi che si usano nella scuola dell'infanzia (perché chia-

marli “materiali poveri” se servono a costruire ponti?) e l’arte della combinazione dei materiali è competenza didattica degli insegnanti. Dunque come si possono costruire “ponti” a scuola, con quali materiali, con quali combinazioni? I ponti che propongo di utilizzare sono figure, storie, personaggi che sono comuni a bambini e ragazzi di provenienze e culture diverse. Personaggi che sono condivisi, che sono “in comune”, materiali interculturali, elementi di unione. (Ongini, 2017, pp. 234-235)

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

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

In particolare, imparare a leggere criticamente le esperienze del passato aiuta a comprendere la complessità della società contemporanea favorendo conseguentemente una comprensione di chi siamo e chi sono gli altri (Gundara, 2015, p. 38).

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

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

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

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

1. L'educazione interculturale è, in primo luogo, un approccio aperto a tutte le differenze (di origine, genere, classe sociale, orientamento sessuale, politico, linguistico, culturale e religioso) che mira a valorizzare le diversità dentro l'orizzonte della prospettiva democratica definita dai valori e dai principi della Costituzione della Repubblica italiana.
2. L'educazione interculturale non è un particolare tipo di educazione speciale per stranieri, né da attuare solo in presenza di stranieri ma è rivolta a tutti e, al contrario, lavora affinché nessuna persona umana sia esclusa e/o debba sentirsi straniera.
3. L'educazione interculturale si fonda sull'idea che ogni persona, indipendentemente dalle proprie origini, condizioni, orientamenti, valori, costituisca un patrimonio unico e irripetibile per l'umanità.
4. L'educazione interculturale consente a ciascuno, da un lato, di non essere "ingabbiato" dalle proprie origini etniche o culturali e, dall'altro, di non dover negare riferimenti, differenze, componenti della propria identità per essere accettato e accolto e per esercitare pienamente i propri diritti.
5. L'educazione interculturale si basa su una concezione dinamica dell'identità e della cultura al fine di evitare sia la chiusura degli individui in una prigione culturale, sia gli stereotipi e la folklorizzazione.
6. L'educazione interculturale vuole garantire ad ogni persona la possibilità di svilupparsi liberamente e di esercitare i propri diritti di cittadinanza.
7. L'educazione interculturale rappresenta l'occasione per interrogarsi criticamente su se stessi e per ripensare le proprie relazioni con gli altri.
8. L'educazione interculturale richiede un impegno costante che ha luogo nella scuola e nella società a tutti i livelli nel quadro di processi di *lifelong learning* dei soggetti e delle comunità.
9. L'educazione interculturale è né naturale né scontata e, al contrario, rappresenta un progetto educativo intenzionale ed un processo che deve essere consapevolmente portato avanti

giorno dopo giorno e che richiede attenzione e competenza da parte di tutti i protagonisti dell'incontro.

10. L'educazione interculturale si iscrive nel solco della grande tradizione della pedagogia democratica italiana ed ha tra i suoi principali obbiettivi la giustizia sociale e l'uguaglianza delle opportunità indipendentemente dalle storie e dalle origini di ognuno. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi e impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare, con gli strumenti della pedagogia, i conflitti che ne possono derivare. (Fiorucci *et al.*, 2017, pp. 617-618)

1.5.2 Le competenze interculturali degli insegnanti

L'educazione interculturale nel corso del tempo è divenuta dunque un approccio per rinnovare l'intero curriculum scolastico, ponendo così inevitabilmente i professionisti del lavoro educativo di fronte a ulteriori sfide e richiedendo loro di acquisire nuove competenze specifiche atte a progettare percorsi didattici e ad individuare strumenti che siano in grado di promuovere il dialogo e il confronto «per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricula, didattica, discipline, relazioni, vita di classe.» (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p. 8).

Si tratta di un'esigenza che chiama in causa l'intero processo educativo, poiché l'educazione interculturale – come già detto – non è una materia scolastica da aggiungere al curriculum e attuare nelle situazioni di emergenza, ma un approccio trasversale, un modo innovativo di fare scuola; un compito, dunque, certamente non semplice in quanto riguarda le conoscenze culturali (filosofiche, storiche, pedagogiche, antropologiche, linguistiche ecc.), le competenze metodologiche (gestione della classe, individualizzazione dell'insegnamento ecc.) e le competenze istituzionali (lavoro di equipe, relazioni con le famiglie ecc.) (C.N.P.I., 1992)¹⁶.

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

¹⁶ C.N.P.I. (1992), Pronuncia del 23 aprile 1992 su "L'educazione interculturale nella scuola". http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm122_92.html (ultima consultazione 19/03/2023).

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

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

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

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

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

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

Si tratta dunque di comprendere, oltre il concetto di competenza, una serie di concetti correlati, che sono quelli di identità, di cultura e di incontro inter-

culturale, necessari a capire e rispettare la differenza, come caratteristica insita nell'identità di ognuno, al fine di costruire e promuovere lo sviluppo di relazioni positive.

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

Con l'espressione "competenze interculturali" si fa quindi riferimento non unicamente a competenze disciplinari o abilità cognitive, ma a competenze atte a gestire la sfera emotiva, relazionale e comunicativa (Portera, 2013), dove con l'espressione "comunicativa" non si parla solamente di abilità di natura linguistica, ma si intende la capacità di sapersi esprimere e raccontare, quella di sapersi mettere in ascolto degli altri, oltre che quella di saper connettere, costruire ponti tra tutti i soggetti che partecipano al processo educativo e tra tutti i contesti in cui quel processo si svolge. L'insegnante diviene quindi un mediatore, un tramite prezioso tra mondi apparentemente distanti, un facilitatore di relazioni e comunicazioni positive, un professionista le cui competenze sono indispensabili per favorire negli allievi quell'apertura al dialogo e al confronto tra universi culturali diversi raccomandata anche dai documenti istituzionali.¹⁷

¹⁷ Nel testo del Ministero della Pubblica Istruzione, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, si legge: «La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricula, didattica, discipline, relazioni, vita della classe.»

Capitolo 2 L'arte educativa a scuola

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

2.1 L'educazione attraverso l'arte

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

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

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

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

Si vuole che l'arte, in senso lato, possa essere la base fondamentale dell'educazione. Nessun'altra disciplina, infatti, è capace di dare

al bambino, non solo una coscienza in cui immagine e concetto, sensazione e pensiero siano collegati e unificati, ma anche una conoscenza istintiva delle leggi dell'universo e un atteggiamento o un comportamento in armonia con la natura. (Ivi, p. 94)

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

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

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

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

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

Si tratta inoltre di un processo che svolgendosi a scuola ha il vantaggio di non mettere in risalto unicamente i vissuti interiori individuali, ma quelli di

tutti coloro che del processo stesso fanno parte, avendo in questo modo la possibilità di conoscere e comprendere anche le emozioni degli altri, connettendosi così con percezioni e sensazioni differenti.

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

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

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

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

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

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

Alla base di questa mancanza c'è probabilmente – oltre una concezione dell'arte come «qualcosa che si fa con il corpo, non con la mente» (Dovigo *et al.*, 2015, p. 213) – una scarsa consapevolezza di ciò che si intende con l'espressione "educare attraverso l'arte" o "arte educativa", che ha in sé una dimensione

pedagogica ben lontana e estremamente diversa da quella rappresentata dall'educazione artistica, in quanto con la prima si fa riferimento al processo educativo che l'utilizzo dell'arte avvia e realizza (un esempio sono i processi di cooperazione e socializzazione), mentre la seconda riguarda l'apprendimento e l'utilizzo delle tecniche e dei linguaggi finalizzati alla realizzazione di un prodotto o di un'esecuzione artistica (ad esempio una coreografia di danza) (Audino, 2016; Dallari, 2008); l'idea non è quindi quella di apprendere l'arte, ma quella di apprendere attraverso l'arte, non solo scoprendo nuove modalità di utilizzare i linguaggi espressivi, ma anche di crearne di nuovi.

Apprendere attraverso l'arte stimola modalità di pensiero diverse da quelle trasmesse da metodi di insegnamento frontali: un pensiero flessibile, intuitivo, che nasce dall'utilizzo dei sensi. Le arti appartengono alla storia di ogni tempo e hanno contribuito alla costruzione di quell'universo di significati alla base della mentalità e dei valori di riferimento (Zagatti, 2004).

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

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

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

Inoltre, l'arte intesa come esperienza educativa ha in sé una forte valenza interattiva, in quanto non nasce esclusivamente dall'interiorità dell'individuo, ma si nutre dello scambio con gli altri e degli stimoli sensoriali che giungono dall'esterno, stimoli che poi possono essere rielaborati attraverso la propria creatività, sperimentando così come l'invenzione possa nascere dall'incontro con ciò che è diverso da quanto già si conosce (Dovigo *et al.*, 2015).

Anche Marco Dallari¹⁸ spiega come l'arte possa divenire un pretesto per avviare un processo educativo in grado di permeare tutta la didattica, stimolando la capacità di vedere nell'arte uno strumento di comprensione della realtà, poiché del resto «l'arte e la scienza sono parimenti mezzi per comprendere» (Godman, 1984, p. 108). Il sovraccarico di stimoli a cui i bambini sono esposti in questo periodo storico rende loro difficile districare la matassa e interpretare il mondo in modo corretto; i linguaggi dell'arte offrono materiali e metodologie di osservazione in grado di aiutarli a riflettere e comprendere la realtà, oltrepassando così anche la tendenza a soffermarsi sugli stereotipi e i pregiudizi e offrendo inoltre l'occasione per l'educazione di quel mondo emozionale che fa parte di ognuno e che entra in ogni aspetto della crescita, ma che viene scarsamente preso in considerazione nei percorsi formativi. Il fine principale è quindi quello di abituare i bambini – attraverso gli stimoli offerti dall'arte – a leggere il mondo con occhi che siano più creativi, critici e aperti alla novità, all'imprevisto, alla sorpresa, alla diversità.

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

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

Nell'epoca odierna è indispensabile sviluppare un pensiero che sia flessibile e delle menti che siano disponibili a vedere ciò che non si conosce con curiosità e non con timore, riconoscendo il valore della differenza; è necessario imparare a sostenere la convivenza tra molteplici punti di vista, in modo da riuscire a vedere la realtà come pluralità di rappresentazioni e di cui esistono diverse interpretazioni, che non necessariamente devono entrare in conflitto tra loro, ma al contrario possono convivere e contaminarsi reciprocamente, producendo la nascita di nuove idee.

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

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

¹⁸ Marco Dallari, *L'arte per i bambini*, <http://reteinnova.org/wp-content/uploads/2016/01/Dallari-Larte-per-i-bambini.pdf> (ultima consultazione 29/05/2018).

2.2 Il contributo della neuropedagogia a sostegno dell'arte educativa

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

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

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

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

Sorridere, parlare, rispondere in modo appropriato al pianto di un bambino piccolo, confortarlo, aiutarlo a raggiungere un oggetto o a camminare, raccontargli una semplice storia, rinforzare con l'approvazione le sue condotte e disincentivare quelle meno appropriate, favorire le attività ludiche, sono i mattoni di base di una pedagogia strettamente intrecciata con la maturazione della mente e del cervello infantile, una "neuropedagogia". (Oliverio, 2015, p. 10)

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

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

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

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

Lo studio dello sviluppo psichico del bambino è intimamente connesso con lo studio del movimento della mano. [...] Possiamo esprimerci in questo modo: l'intelligenza del bambino raggiunge un certo livello, senza far uso della mano; con l'attività manuale

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

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

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

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

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

Il nostro cervello non è fatto con gli stampini, è molto variabile. Se avessimo di fronte a noi 10 cervelli vedremmo, già a occhio nudo, che sono tutti diversi. C'è poi l'ambiente che può indurre delle modifiche, anche di tipo macroscopico. [...] In un mondo come il nostro, in cui ci sono stimoli, bisogna cercare di fare chiarezza e scegliere gli stimoli giusti al momento giusto. (Proteo Fare Sapere *et al.*, 2016, p. 30)¹⁹

¹⁹ Proteo Fare Sapere, Edizioni Conoscenza, FLC, *Le vie della conoscenza sono infinite. Neuroscienze, pe-*

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

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

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

Scrive Goleman:

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

Nel contesto scolastico assumono allora particolare rilievo quei percorsi educativi in grado di realizzare esperienze che chiamino in causa le emozioni individuali e collettive, esperienze che siano continuative affinché il cervello possa accoglierle «come percorsi consolidati, come abitudini neurali a cui ricorrere in momenti di costrizione, di frustrazione e di sofferenza» (Ivi, p. 424).

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

dagogia, creatività – Apprendere. Dal grembo materno al cammino nel mondo. Confronto a tre voci in «Articolo 33», vol. VIII, n. 3-4, marzo-aprile 2016: <http://www.proteofaresapere.it/cms/resource/1027/atti-convegno-neuroscienze-16ott15.pdf> (ultima consultazione 04/05/2023).

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

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

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

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

Alcune esperienze che i bambini compiono sin dai 2 anni di età – da quando inizia la fase del gioco simbolico – sono indispensabili per apprendere le regole del gruppo e di conseguenza quelle della società; in questo senso un esempio emblematico è indubbiamente quello dell'attività teatrale – di cui si parlerà in modo approfondito in seguito – che gioca un ruolo decisivo nello sviluppo dell'empatia, in quanto consente di scoprire se stessi e di imparare a mettersi nei panni degli altri.

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

2.3 La declinazione educativa dell'arte attraverso alcuni linguaggi espressivi

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

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

Allo stesso modo troviamo frequentemente accostamenti importanti tra musica e arti figurative, come nel caso dell'opera di Paul Klee e Vassily Kandinskij; i titoli delle opere di Klee, ad esempio, spesso si ispirano al linguaggio musicale, oltre che a quello del teatro, come nel caso dell'opera *Bianco polifonicamente incorniciato* del 1930. Anche Kandinskij, per le sue tele, si serve di termini utilizzati nel linguaggio musicale, come “improvvisazione” o “composizione”, giungendo ad accostare i colori ai suoni prodotti dagli strumenti musicali; nella sua opera *Dello spirituale nell'arte* l'artista descrive la sua pittura come fosse un brano musicale che suscita emozioni negli spettatori (Kandinskij, 1989).

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

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

In questa sede ci si soffermerà però prevalentemente sul linguaggio della danza e su quello del teatro per la forte valenza educativa attribuita a entrambe queste forme di linguaggi artistici, oltre che per il lavoro che entrambe consentono di svolgere sulle potenzialità espressive del corpo, il quale spesso si rivela fondamentale per la comunicazione interculturale. Il lavoro sul corpo contribuisce infatti ad accrescere la consapevolezza di sé (Tranquini, 2015, p. 121) – già nei primi decenni del '900 si era fatta strada l'ipotesi che con la danza fosse possibile educare l'interiorità²⁰ (Zagatti, 2004, p. 32) – favorendo inoltre la scoperta delle diverse possibilità di comunicare attraverso un linguaggio non verbale (Tranquini, 2015, p. 120).

2.3.1 La danza educativa

La danza è da sempre uno dei principali esempi di comunicazione non ver-

²⁰ Tale convinzione nasceva dall'idea che il movimento nascesse dall'interiorità e ne fosse la più diretta espressione, motivo per cui l'educazione del movimento si sarebbe potuta rivelare una possibilità per educare l'interiorità (Zagatti, 2004, p. 32).

bale, che sin dall'antichità ha permesso agli individui di relazionarsi con l'ambiente e con gli altri attraverso l'espressività del corpo.

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

Curt Sachs ha definito la danza «madre delle arti» in quanto «in essa creatore e creazione, opera ed artista fanno tutt'uno» (Ivi, p. 21). Il movimento del corpo si libera infatti nello spazio per esprimere l'interiorità di chi la pratica, trasmettendo un messaggio, raccontando una storia o esternando uno stato d'animo, che può poi essere colto, interiorizzato o rielaborato da chi si trova ad osservare; ciò che avviene in questo caso è un vero e proprio dialogo tra il danzatore e lo spettatore, un dialogo che si sviluppa in base alle emozioni provate, trasmesse e suscitate e in base ai vissuti emotivi delle figure coinvolte nella scena.

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

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

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

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

Rudolph Laban (Bratislava, 1879 – Weybridge, 1958) emerge in Europa come danzatore, ricercatore e coreografo della danza; fortemente influenzato dalla pedagogia attiva, in particolar modo dal concetto di *learning by doing* di John Dewey, il danzatore è convinto che tramite il movimento libero e spontaneo l'individuo possa sviluppare la propria espressività e l'interesse nei confronti degli altri, poiché l'incontro tra uomini liberi può dare luogo a una coralità.

Laban è inoltre il creatore della *danza libera*, una forma di espressione in-

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

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

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

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

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

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

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

Il mondo della danza è sempre stato mutevole e soggetto a diverse sollecitazioni. Nel corso del tempo questa forma espressiva si è evoluta, passando da azione motoria spontanea a forma d'arte cosciente e arrivando ad essere studiata anche in base alla sua valenza educativa. La danza infatti può concorrere alla formazione dell'individuo ponendo l'accento non solo sulle funzioni percettive e motrici – in stretto rapporto con le funzioni mentali – ma anche sul piano relazionale (Le Boulch, 1979).

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

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

I metodi educativi innovativi partono dal presupposto che sia più importante formare, rispetto ad informare, sviluppando delle teste ben fatte, piutto-

sto che delle teste ben piene (Morin, 2000). Lo scopo principale dell'educazione rimane quello di fornire le competenze necessarie per vivere nella società, per esprimersi, per comprendere la realtà e imparare a convivere in armonia, producendo idee innovative grazie allo sviluppo della creatività.

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

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

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

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

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

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

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

generale il soggetto deve sviluppare la consapevolezza della direzione verso la quale il corpo si sta muovendo.

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

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

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

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

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

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

La musica è in grado di evidenziare un certo tipo di movimento e di aiutare a comprendere le proprie emozioni, favorendo l'interiorizzazione dell'esperienza corporea. L'attività di ascolto inoltre rappresenta uno strumento didattico efficace per evocare determinate immagini, come il suono e il movimento delle onde del mare ad esempio.

Il concetto di corpo utilizzato nella danza educativa – tutt'altro che distaccato dall'aspetto emotivo – è particolarmente incentrato su un “sentire” che si

evolve in relazione a se stessi, agli altri e al contesto, la cui osservazione e analisi è indispensabile per la progettazione pedagogica, che deve essere dotata di un elevato grado di flessibilità.

La danza educativa apporta vantaggi su almeno tre piani:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.2 Il teatro educativo

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

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

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

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

Il Teatro dell'oppresso, in particolare, consente di attuare quel processo di "coscientizzazione" descritto da Freire nella sua opera *La pedagogia degli oppressi* (Freire, 2004), ovvero «un presupposto fondamentale del processo di liberazione: l'acquisizione da parte degli oppressi di una coscienza critica dell'oppressione» (Catarci, 2016, p. 46).

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

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

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

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

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

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

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

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

Cominciammo a comprendere che, create certe condizioni, ecco che quegli adolescenti all'inizio così impacciati, li vedevamo scatenarsi, sentirsi liberi di manifestare un proprio mondo, di tirarlo fuori dalla tana in cui solitamente lo nascondevano. Comin-

ciammo a comprendere che era la loro vita quella che stavano facendo emergere nelle improvvisazioni, improvvisazioni che a un certo punto si fecero più specifiche, perché solo dopo che il clima si fu scaldato cominciammo a tirar fuori i testi e a farli improvvisare partendo dalle scene-situazioni che noi proponevamo loro. E in questo modo era come se i ragazzi si prendessero i personaggi e le parti da recitare nascessero con naturalezza: questo avveniva sotto gli occhi di tutti, erano le loro vite finalmente venute allo scoperto, smascherate da loro stessi, che avevano bisogno di prendersi una maschera, un personaggio appunto, per raccontare attraverso quella finzione qualcosa di sé. Allora che cosa stavamo facendo, una messa in scena? No, stavamo facendo una messa in vita. (Martinelli, 2016, pp. 31-32)

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

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

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

Attraverso le tecniche teatrali ci si riappropria completamente del proprio corpo, poiché il teatro educa a pensare anche attraverso il corpo e ciò consente di lavorare sulla consapevolezza di se stessi, imparando a gestire tutti gli aspetti che costituiscono l'individuo: la propria corporeità in relazione agli altri e allo spazio circostante e i propri vissuti emotivi.

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

- a) il teatro è motivante poiché ha in sé un'indiscutibile componente ludica;
- b) favorisce la comunicazione attraverso l'uso di linguaggi diversi: verbale, gestuale, musicale e visivo/pittorico;
- c) si presta a raccordi tra più materie, dal momento che le tecni-

- che di rappresentazione e messa in scena prescindono dal contenuto, che può riguardare anche materie diverse;
- d) favorisce la collaborazione sia tra gli alunni che tra gli alunni e l'insegnante;
 - e) favorisce l'autocontrollo e la sicurezza sviluppando la consapevolezza di sé e degli altri, delle proprie potenzialità e capacità;
 - f) aiuta a sviluppare la fantasia e la creatività;
 - g) migliora la dizione e, in generale, la produzione orale dal momento che si lavora su diversi aspetti che influiscono sull'uso della voce: respirazione, emissione, controllo delle emozioni; pronuncia e esitazioni; dizione e inflessioni dialettali.
 - h) attraverso la scrittura/riscrittura del copione, consente di sviluppare abilità relative alla produzione della lingua scritta. (Audino, 2016, p. 39)

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

La didattica delle lingue moderne infatti mira sempre di più a progettare esperienze che siano in grado di coinvolgere gli allievi da un punto di vista che, oltre che linguistico, sia legato alle emozioni e all'aspetto corporeo; la competenza comunicativa infatti nasce dal rapporto tra le esperienze emotive, quelle cognitive e quelle corporee (Magnani, 2002)²¹.

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

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

Una particolare metodologia didattica che prevede l'utilizzo delle tecniche

²¹ Magnani M. (2002), il teatro nella glottodidattica: un'esperienza tra teoria e prassi, <http://www.le-donline.it/linguae/allegati/linguae0202magnani.pdf> (ultima consultazione 25/03/2023).

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

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

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

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

Capitolo 3

Una ricerca nelle scuole di periferia

3.1. Il contesto

La ricerca che si presenta in questa trattazione è stata realizzata tra gennaio 2016 e giugno 2018 prevalentemente²² in due scuole primarie di Roma, la scuola Giovanni Palatucci situata nel quartiere periferico di San Basilio e la scuola Carlo Pisacane in quello di Torpignattara, in collaborazione con il progetto Mus-e Roma Onlus, che si occupa da diversi anni di promuovere l'arte come strumento di integrazione nelle scuole primarie maggiormente esposte ai rischi di assenteismo e dispersione scolastica.

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

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

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

L'inserimento dei laboratori all'interno dell'orario curricolare è un elemento particolarmente rilevante poiché ciò consente a tutti i bambini di usufruire di un'opportunità formativa diversa e, inoltre, entrando a far parte del piano dell'offerta formativa della scuola, la metodologia dell'arte riesce a toccare trasversalmente l'intera didattica, creando così un contesto scolastico nel quale sia possibile osservare e sfruttare il valore educativo dell'arte.

²² Gli ultimi mesi dell'anno accademico 2017-2018 la scrivente ha realizzato alcune osservazioni presso la scuola primaria Besso, situata a Ottavia, quartiere periferico di Roma.

3.2 Gli obiettivi e la metodologia della ricerca

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

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

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

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

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

La scelta di utilizzare un approccio di tipo qualitativo è dovuta in primo luogo alla consapevolezza che lo studio degli esseri umani e delle loro relazioni implica uno sguardo ampio e basato su diverse prospettive, uno sguardo in grado di tenere in considerazione sia il tempo storico e il contesto sociale in cui si svolgono le esperienze relazionali, sia le dimensioni intra-personali che caratterizzano ogni individuo, il cui punto di vista è fondamentale.

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

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

- L'intervista semi-strutturata è una tipologia di intervista qualitativa costruita utilizzando domande e stimoli che servono perlopiù a guidare la conversazione e a garantire che tutti gli argomenti rilevanti vengano af-

frontati; si tratta infatti di una tipologia di intervista caratterizzata da elevata flessibilità e bassa direttività, in cui viene predisposto un canovaccio di riferimento, ma le domande non necessariamente devono essere poste nell'ordine predefinito e possono essere approfondite (o anche evitate) in base a ciò che emerge nel corso della conversazione (Gianturco, 2004).

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

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

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

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

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

Successivamente sono state effettuate le osservazioni sul campo, 6 osservazioni libere in un primo momento (realizzate nell'anno scolastico 2015/2016) e 50 osservazioni partecipanti (realizzate negli anni scolastici 2016/2017 e

2017/2018) che hanno offerto l'occasione per conoscere e ascoltare i vissuti, le percezioni e le opinioni degli stessi bambini, i protagonisti principali di questo progetto. Le osservazioni, come detto precedentemente, si sono svolte prendendo parte attiva ai laboratori, entrando all'interno delle dinamiche che si sviluppano e in contatto diretto con tutte le persone coinvolte, con numerosi vantaggi:

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

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

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

Tabella 1 – Osservazioni

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

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

34	Playing Stop Motion – Arti visive e espressione corporea	Palatucci	II°C	14/03/2017
35	Le emozioni e il quartiere – Teatro	Pisacane	II°A	15/03/2017
36	Le emozioni e il quartiere – Teatro	Pisacane	II°B	15/03/2017
37	Playing Stop Motion – Arti visive e espressione corporea	Palatucci	II°B	28/03/2017
38	Playing Stop Motion – Arti visive e espressione corporea	Palatucci	II°C	28/03/2017
39	Le emozioni e il quartiere – Teatro	Pisacane	II°A	29/03/2017
40	Le emozioni e il quartiere – Teatro	Pisacane	II°B	29/03/2017
41	Playing Stop Motion – Arti visive e espressione corporea	Palatucci	II°B	11/04/2017
42	Playing Stop Motion – Arti visive e espressione corporea	Palatucci	II°C	11/04/2017
43	Le emozioni e il quartiere – Teatro	Pisacane	II°A	12/04/2017
44	Le emozioni e il quartiere – Teatro	Pisacane	II°B	12/04/2017
45	Playing Stop Motion – Arti visive e espressione corporea	Palatucci	II°B – II°C	11/05/2017
46	Le emozioni e il quartiere – Teatro	Pisacane	II°A – II°C	12/05/2017
47	Yoga, arte e natura – Arti visive	Pisacane	II°B	17/10/2017
48	Yoga, arte e natura – Arti visive	Pisacane	II°B	14/11/2017
49	Yoga, arte e natura – Arti visive	Pisacane	II°B	28/11/2017
50	Yoga, arte e natura – Arti visive	Pisacane	II°B	19/12/2017
51	Yoga, arte e natura – Arti visive	Pisacane	II°B	16/01/2018
52	Yoga, arte e natura – Arti visive	Besso	III°A	23/01/2018
53	Yoga, arte e natura – Arti visive	Besso	III°A	30/01/2018
54	Yoga, arte e natura – Arti visive	Besso	III°A	27/01/2018
55	Yoga, arte e natura – Arti visive	Besso	III°A	10/04/2018
56	Yoga, arte e natura – Arti visive	Besso	III°A	20/04/2018

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

Tabella 2 – Testimoni privilegiati intervistati nel corso della ricerca

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

Sono inoltre stati organizzati 4 gruppi focus:

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

- Il quarto focus si è svolto presso la scuola Giovanni Palatucci e ha coinvolto 6 insegnanti, 1 artista e 3 mamme.

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

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

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

Le riflessioni emerse attraverso le interviste, i gruppi focus e le osservazioni – nonché grazie a diversi colloqui informali e a numerosi materiali di cui si è potuto disporre²³ – hanno dato modo di sperimentare nell'ambito dei laboratori – grazie al coinvolgimento attivo di tutte le figure coinvolte – alcune nuove proposte fornite dalla scrivente, riguardanti principalmente il lavoro congiunto

²³ La scrivente ha avuto modo di consultare le relazioni redatte da insegnanti e artisti al termine dei laboratori; è stato inoltre utile prendere visione di diverse documentazioni quali filmati, fotografie e altri numerosi prodotti realizzati negli anni durante i laboratori.

tra insegnanti e artisti e la partecipazione più attiva delle famiglie al progetto Mus-e; gli artisti hanno avuto infatti la possibilità di utilizzare alcune ore extra per realizzare dei laboratori rivolti agli insegnanti e per coinvolgere i genitori, in base a diverse modalità a scelta degli artisti stessi.

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

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

In questa parte della trattazione si descriverà il Progetto Mus-e e, nello specifico, Mus-e Roma Onlus, con cui la scrivente ha collaborato per la realizzazione della presente ricerca.

3.3.1 La storia del Progetto Mus-e

Il Progetto Mus-e (Musique Europe)²⁴ nasce da un'idea di Yehudi Menuhin, grande violinista e direttore di orchestra statunitense, naturalizzato svizzero.

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

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

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

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

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

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

La ricerca della pace interiore non lo allontana dai suoi impegni umanitari e nel 1963 fonda a nord di Londra una scuola – la *Yehudi Menuhin Music School* – in cui mettere in atto la sua passione per l'insegnamento della musica (Menuhin, 2004)²⁵.

²⁴ <http://www.mus-e.it> (ultima consultazione 28/03/2023).

²⁵ Il libro *L'anima e l'archetto* è la trascrizione dell'intervista a Yehudi Menuhin rilasciata nel corso

Il celebre musicista sogna di fermare la guerra e promuovere la pace attraverso la musica. Nasce così nel 1991 a Bruxelles la *Fondazione Internazionale Yehudi Menuhin* – fondata insieme a Marianne Poncelet e a Werner Schmitt – con lo scopo di sviluppare il Progetto Mus-e in tutte le scuole di Europa, ispirandosi al concetto di “educazione musicale” elaborato da Zoltan Kodaly, compositore, etnomusicologo e educatore ungherese, il cui metodo è stato recentemente inserito tra i patrimoni orali e immateriali dell’UNESCO²⁶.

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

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

Il Progetto Mus-e viene avviato per la prima volta nel 1994 in Svizzera e ad oggi è diffuso in diversi paesi Europei, oltre che in Israele e in Brasile, coinvolgendo più di 50000 bambini (di cui circa 13000 in Italia) e 541 scuole²⁷, senza nessuna spesa da parte della stessa scuola o della famiglia.

L’obiettivo è quello posto dal suo ideatore, ovvero contrastare l’esclusione, l’emarginazione e il disagio sociale attraverso laboratori artistici organizzati nelle scuole pubbliche primarie, specialmente quelle situate in quartieri in cui il disagio è maggiormente presente, favorendo la socializzazione, la nascita di relazioni positive e lo scambio di esperienze tra i bambini.

3.3.2 Il Progetto Mus-e Roma Onlus

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

Il Progetto si inserisce nel Piano dell’Offerta Formativa di ciascuna scuola

della trasmissione «Noms de Dieux» prodotta e presentata da Edmond Blattchen, registrata il 5 giugno 1997.

²⁶ Giulia Pracucci, *Ungheria: Il metodo Kodály diventa patrimonio dell’UNESCO*, in <http://www.ea-stjournal.net/archives/79101> (ultima consultazione 28/03/2023).

²⁷ I presenti dati sono aggiornati all’a.s. 2021-2022.

e ha una durata triennale e propone diversi laboratori artistici ogni anno per consentire ai bambini di fare esperienza di diversi linguaggi, scoprendo così quello più vicino ai propri interessi e alla propria indole. I laboratori si svolgono una volta a settimana per un totale di 20 ore annuali per ogni classe.²⁸

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

I laboratori sono realizzati da artisti professionisti, selezionati da Mus-e Roma negli anni in base alle esperienze artistiche e alla visione pedagogica; devono essere artisti con spiccate capacità relazionali e significative esperienze di lavoro con i bambini. Mus-e Italia si occupa poi di organizzare e realizzare per gli artisti una formazione specifica affidata a diversi esperti.

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

3.3.3 I laboratori artistici osservati

Uno sguardo approfondito nei confronti del quartiere in cui si vive è stato il tema proposto in questo anno scolastico da Mus-e Roma Onlus²⁹, quel quartiere che i bambini abitano, ma che non sempre hanno occasione di osservare e conoscere più da vicino.

Nei laboratori a cui la scrivente ha partecipato³⁰, gli artisti – con l'aiuto delle insegnanti di classe – si sono così dedicati a realizzare attraverso l'arte dei percorsi esperienziali per scoprire un po' di più quegli spazi di vita che possono raccontare molto di se stessi e di chi li abita se li si guarda da vicino, in modo attento, aperto e curioso.

Torpignattara e San Basilio non sono infatti quartieri semplici e nella cronaca se ne è parlato spesso in termini negativi; si tratta di quartieri tra loro molto diversi, ma che hanno in comune la voglia che raccontano di cambiare

²⁸ I laboratori sono di arti visive, cinema, animazione e linguaggio audio-visivo, danza e movimento corporeo, musica, canto, teatro, arti marziali senza contatto.

²⁹ Il tema è stato concordato con Mus-e Spagna e Mus-e Portogallo, poiché nello stesso anno Mus-e Roma ha partecipato al progetto Erasmus+ "Integr-Arte" di cui si tratterà successivamente.

³⁰ Si tratta de seguenti laboratori:

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

le cose, ad esempio attraverso i muri, su cui spiccano veri capolavori di arte di strada: «I palazzi sono tutti disegnati!» esclama con gioia un bambino in una seconda elementare durante il laboratorio di teatro, in cui l'artista sta compiendo un lavoro maieutico, volto a far sì che siano gli stesso bambini a raccontare il proprio quartiere.



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

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

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

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

Oggi Alessia ha proseguito nel lavoro di stesura del copione teatrale insieme ai bambini. Lo spettacolo parlerà del quartiere e quindi Alessia ha cercato di tirare fuori dai bambini pensieri, percezioni, emozioni e riflessioni sul proprio quartiere, un quartiere multiculturale. La spiegazione dei bambini riguardo cosa a loro parere volesse dire multiculturale è stata illuminante e ha regalato sorrisi e speranza a tutte noi. Ad un tratto infatti uno dei bambini ha condiviso la sua riflessione, cito testualmente: “È un quartiere strano perché c’è molta gente... come dire... alcune persone che sono scappate dalla guerra e allora sono venute in questo paese almeno si sentono più tranquille, così diventa un paese un po’ più strano, dove non ci sono solo italiani, ma c’è altra gente tipo cinesi”, a questo punto un bambino di origine cinese ha alzato la mano sorridendo. Abbiamo fatto fatica a trattenere i sorrisi.



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

Anche nel laboratorio di Stop Motion, condotto da Ilaria Migliaccio e Juan Pablo Etcheverry, dopo aver esplorato e osservato il proprio quartiere, i bambini hanno avuto modo di esprimere – attraverso un cortometraggio realizzato appunto attraverso la tecnica dello Stop Motion³¹ – cosa gli piacesse, cosa no e come lo cambierebbero. I bambini hanno lavorato in piccoli gruppi, risolvendo i normali conflitti che talvolta emergono e condividendo un percorso che ha offerto loro di sviluppare alcune competenze digitali, molto importanti nella società odierna.

Il laboratorio ha offerto la possibilità di lavorare attraverso diversi linguaggi

³¹ Si tratta di una tecnica di animazione che ha lo scopo di creare un’illusione di movimento, realizzata utilizzando oggetti inanimati e muovendoli progressivamente, fotografandoli e spostandoli a ogni cambio posizione. È un lavoro che richiede molto tempo e pazienza e che ha messo i bambini nelle condizioni di lavorare in gruppo e di sviluppare diverse competenze indispensabili per imparare a lavorare insieme e gestire gli inevitabili conflitti che possono crearsi.

espressivi (espressione corporea, esercizi teatrali, disegno, narrazione), stimolando i bambini a raccontarsi tra timori e desideri, scoprendo quanto spesso questi siano simili a quelli degli altri.

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



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

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

Il laboratorio di Rosi Robertazzi è stato progettato partendo dal concetto filosofico di *Ubuntu*, appartenente alla cultura Xhosa/Zulu e riassunto nella

frase “*Umntu ngamuntu ngabantu*” che racchiude un concetto traducibile con l’espressione “*io sono perché voi siete e poiché voi siete io sono*”³². Si tratta di conoscere se stessi e gli altri compiendo esperienze dirette, creando connessioni e scoprendo relazioni.



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

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

3.4 La ricerca empirica: i temi emersi

L’analisi delle interviste (Demazière, Dubar, 2000), dei focus group e delle osservazioni, nonché i numerosi colloqui con tutte le figure che partecipano al progetto Mus-e e la possibilità di condividere diversi momenti e riflessioni

³² <https://rosirobertazzi.com/> (ultima consultazione 31/03/2023).

con gli artisti di Mus-e Roma e gli insegnanti delle scuole Pisacane e Palatucci, hanno consentito l'individuazione di alcuni temi importanti che riguardano i risultati e le potenzialità di un progetto che si avvale dell'arte educativa come strumento per promuovere l'intercultura nella scuola e che è opportuno approfondire:

- *Lo scambio metodologico e la formazione congiunta sul campo*: la ricerca ha rilevato come il lavoro congiunto tra artisti e insegnanti per la realizzazione dei laboratori espressivi, offre un vero e proprio scambio metodologico direttamente sul campo; gli insegnanti apprendono delle “tecniche” o “esercizi” di cui gli artisti si servono per sviluppare i propri laboratori e gli artisti hanno modo di confrontarsi con le competenze degli insegnanti, quelle necessarie nel lavoro educativo. Lo scambio metodologico, a detta degli stessi artisti e insegnanti, offre la possibilità di formarsi ulteriormente, acquisendo nuove competenze utili nella propria professione.
- *La partecipazione delle famiglie*: un aspetto sul quale si è ritenuto necessario soffermarsi è quello della partecipazione della famiglia ai laboratori artistici e, in generale, alla vita della scuola. Un rapporto di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia è imprescindibile e perché questo avvenga è necessario che i genitori siano coinvolti nelle attività della scuola, che si sentano partecipi al percorso dei propri figli e che conoscano ciò che avviene in quella parte così importante del mondo dei bambini, affinché si possa creare un rapporto di fiducia con la scuola. Come fare entrare però i genitori senza che il loro ingresso sia percepito come invasivo da parte dei bambini o delle figure che operano in classe? Come coinvolgerli nel rispetto del mondo scolastico e dello spazio dei bambini? Nel corso della presente ricerca, con gli attori coinvolti, abbiamo provato a rispondere a queste domande.
- *Il linguaggio non verbale per il dialogo interculturale*: con l'espressione *dialogo interculturale* in questa sede si intende un'interazione aperta e costruttiva tra persone provenienti da universi diversi, che siano culturali, sociali o religiosi. Nelle classi scolastiche oggi bambini con origini diverse si incontrano quotidianamente e talvolta è necessario trovare canali di comunicazioni diversi da quelli verbali, non soltanto a causa delle barriere linguistiche che spesso si vengono a creare, ma spesso anche quelle emotive. Imparare ad esprimersi attraverso il corpo offre strumenti ulteriori a quelli propri della comunicazione verbale e consente di interagire anche lì dove le parole sono difficili da trovare o recuperare.
- *L'importanza del lavoro in gruppo e la risoluzione dei conflitti*: i laboratori espressivi consentono di realizzare delle esperienze attive e di condivisione tra i bambini. La cooperazione è infatti un fattore indispensabile per il raggiungimento degli obiettivi in itinere, oltre che quelli finali, dati durante il percorso. I bambini hanno quindi l'opportunità di lavorare come una squadra e di imparare a trovare strategie efficaci di risoluzione dei conflitti che emergono inevitabilmente, poiché se si vogliono raggiungere

gli obiettivi posti si ha bisogno delle competenze di ognuno e di trovare un incontro anche tra idee o opinioni diverse.

- *Il valore educativo dell'arte*: si tratta dell'essenza stessa della ricerca in oggetto, un aspetto trasversale a tutte le altre tematiche e ad ogni tipologia di attività laboratoriale. La valenza educativa di questi laboratori non sta tanto nelle tecniche apprese (ad esempio la tecnica dell'acquarello) o nelle capacità sviluppate (ad esempio quella di utilizzare uno strumento musicale), che comunque sono indubbiamente utili, ma si ritrova principalmente nella natura dei percorsi, che offrono l'occasione di sviluppare diverse competenze sociali e relazionali, come quella dell'ascolto attivo, quella del lavoro in gruppo, quella di espressione del proprio mondo emozionale, quella che permette di interagire con gli altri in maniera non giudicante e di rispettare punti di vista differenti dal proprio.

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

3.4.1 Lo scambio metodologico e la formazione congiunta sul campo

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

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

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

Per noi docenti è una formazione in servizio continua, grazie allo scambio con gli esperti. Noi non potremmo mai come insegnanti diventare danzatrici, esperti di cinema, o musicisti, però si acqui-

siscono comunque diverse competenze e si rafforza proprio l'aspetto relazionale, per cui tu impari a guardare anche i bambini con occhi nuovi, perché sei con loro, insieme a loro a costruire un percorso, in vista di un obiettivo comune a cui tutti dobbiamo arrivare. (Int. 5)

Dalle interviste rivolte agli insegnanti emerge infatti il desiderio di apprendere le "tecniche" utilizzate dagli artisti, allo scopo di fare in modo che i laboratori abbiano una ricaduta su tutta la didattica, aspetto che si rivela cruciale nella loro esperienza e per la buona riuscita di un progetto che utilizza l'arte come strumento educativo:

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

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

C'è un confronto molto (forte)... il *circle time* per intenderci, il *brainstorming*... che infatti spesso utilizzo [...] in realtà cose come il *circle time*³³ le ho imparate sempre stando a contatto con l'ambiente scolastico. (Int. 4)

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

³³ Si tratta di una metodologia didattica ideata negli anni '70 con la quale i bambini si dispongono in cerchio e – guidati dall'insegnante di classe, che fa comunque parte del cerchio per sottolineare una dimensione di parità – espongono le loro riflessioni riguardanti un determinato argomento proposto dall'insegnante guida, o esprimono i propri stati d'animo attuali o riguardanti una determinata situazione. L'obiettivo è quello di stimolare una conversazione tra pari in cui nessuno si senta escluso.

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

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

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

Io posso continuare in classe e loro possono continuare a buttar giù qualcosa, a scrivere³⁴. Anche l'anno scorso con Stop Motion alcuni bambini anche a casa hanno provato a fare qualcosa, hanno coinvolto i genitori. C'è sempre qualcosa che resta, anche perché poi se ne parla in classe, per esempio quando abbiamo parlato del quartiere in vari ambiti, arte, italiano... loro hanno scritto un temino, hanno rappresentato graficamente i loro desideri, la loro realtà. Mi aiuta, integra il lavoro che faccio io. Non è una cosa in più. Non è una cosa extra. È qualcosa che io poi sfrutto in classe. L'input che viene fuori non me lo faccio sfuggire, lo utilizzo. (Int. 15)

³⁴ L'insegnante si riferisce in questo momento alla stesura del copione per il laboratorio di teatro.

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

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

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

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

Si viene a configurare per tutte le figure professionali citate un apprendimento esperienziale che ha il vantaggio di integrare le conoscenze teoriche con l'applicazione pratica, la quale varia in base a diversi fattori, alcuni dei quali possono riguardare ad esempio la dimensione soggettiva e quella emozionale, il contesto sociale, il periodo temporale in cui si svolge il processo formativo, i diversi individui a cui esso è rivolto ecc. Inoltre, l'apprendimento che si realizza attraverso i laboratori Mus-e si avvale dell'esperienza dell'arte, che ha la peculiarità di favorire lo sviluppo delle capacità creative e di lavorare sull'integrazione di mente e corpo, imparando ad imparare anche attraverso i sensi. (Mignosi, 2016)

Un'importante opportunità che questi laboratori offrono agli insegnanti è poi quella di osservare i propri allievi durante lo svolgimento di attività alternative a quelle realizzate nel corso delle proprie lezioni, approfondendo la conoscenza sia degli allievi stessi, sia di alcune dinamiche che nel corso del

laboratorio si presentano con maggiore facilità (emergono interessi o aspetti caratteriali inespressi, affiorano conflitti o simpatie, si costruiscono gruppi, nascono nuove relazioni ecc.):

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

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

3.4.2 La partecipazione delle famiglie

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

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

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

demografico e culturale, un mondo sempre più caratterizzato da un marcato pluralismo culturale.

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

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

In questa sede, i laboratori artistici costituiscono alcuni di quei momenti di vita preziosi dei bambini che è opportuno i genitori conoscano al meglio. Gli insegnanti hanno raccontato dell'importanza che queste attività costituiscono anche per la scelta della scuola in cui iscrivere i propri figli:

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

Per questo motivo i genitori a Roma quest'anno hanno avuto modo di entrare a scuola durante lo svolgimento dei laboratori, partecipando attivamente anche alle fasi più centrali del percorso, oltre che a quelle conclusive³⁵:

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

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

³⁵ I laboratori Mus-e prevedono il coinvolgimento dei genitori nella fase finale del percorso, attraverso le "lezioni aperte", in cui i genitori hanno modo di partecipare alle attività del laboratorio, o di vedere il prodotto finale del percorso realizzato nel corso dell'anno, a seconda della modalità scelta dagli artisti.

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

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

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

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

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

I bambini hanno effettivamente espresso diversi sentimenti circa la presenza dei propri genitori durante le attività, dicendo di essere emozionati, felici e imbarazzati al tempo stesso; qualcuno ha anche raccontato di essersi sentito "infastidito" dai suggerimenti del genitore durante l'attività:

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

Bambino 2: Ero vergognato.

Bambino 3: Ero contento perché mamma mi stava aiutando.

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

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

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

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

Rimane quindi fondamentale coinvolgere i genitori, ma ragionando attentamente sulle modalità e sui tempi, concordando la partecipazione con gli artisti e gli insegnanti, secondo la tipologia di laboratorio e le dinamiche delle diverse classi.

La partecipazione dei genitori alle attività della scuola comporta inoltre un'ulteriore ricaduta positiva, ovvero la possibilità che questi momenti offrono di divenire spazi di incontro non solo tra scuola e famiglia, ma anche tra famiglie stesse. Si tratta di incontri più informali – a differenza di altre tipologie di incontri formali come le riunioni o i colloqui – che hanno il vantaggio di essere caratterizzati da un livello di tensione minore, in cui si ha modo di conoscersi superando anche eventuali pregiudizi, grazie alla condivisione di diversi fattori, come la medesima condizione di genitorialità, gli spazi di vita dei propri figli, le aspettative e i timori:

Poi ti aiuta anche con le famiglie [...] È un'occasione di incontro e di stimolo culturale anche per loro, perché un po' per le modalità con cui questi incontri vengono gestiti, i genitori sono tirati spesso in situazione, perché spesso gli artisti li coinvolgono e quindi avviene un po' un ribaltamento dei ruoli, magari una parte della lezione aperta è dedicata anche a far fare, a far sperimentare ai genitori stessi le attività che hanno sperimentato durante l'anno i bambini e questo è molto divertente anche per i bambini stessi, che magari non hanno lo stress dell'esibizione, ma si possono prendere un tempo in cui guardano i genitori un po' imbranati che fanno il *gioco della zattera*³⁶, che si divertono a fare delle atti-

³⁶ Si tratta di un esercizio collettivo che consente di sviluppare la consapevolezza del proprio corpo e dello spazio intorno a sé. I bambini devono camminare in uno spazio circoscritto cercando di riempirlo in modo omogeneo, così da non lasciare spazi vuoti che provocherebbero un disequilibrio nella "zattera" che "rischierebbe di rovesciarsi". I bambini camminano cambiando direzione e velocità in base alle indicazioni dell'artista (o dell'insegnante) con l'obiettivo di non scontrarsi mai e non far rovesciare la zattera.

vità... e specialmente in una prima, in una seconda dove magari ci sono famiglie che non si conoscono, mettere i genitori in una situazione in cui interagire con l'altra mamma, con l'altro papà, smorza molto l'aggressività, la diffidenza. Come i bambini imparano ad aver fiducia gli uni degli altri, altrettanto le famiglie si aprono. (Int. 5)

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

3.4.3 Il linguaggio non verbale per il dialogo interculturale

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

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

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

Sviluppare la competenza comunicativa interculturale richiede quindi la capacità di esprimersi anche attraverso l'utilizzo del linguaggio non verbale, il quale permette di comunicare con gli altri in molteplici situazioni e con diverse modalità, abbattendo diverse barriere che possono essere di natura linguistica, emotiva, sociale o culturale. L'abbattimento delle suddette barriere offre la pos-

sibilità di modificare – in termini positivi – le relazioni sociali esistenti, o di contribuire a crearne di nuove:

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

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

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

Insegnanti e artisti concordano nell'esigenza di incrementare le occasioni per aiutare gli allievi a conoscere il proprio corpo e imparare a utilizzarlo come

strumento di espressione della propria interiorità e di comunicazione con gli altri, poiché nella società odierna il corpo sembra spesso dimenticato o relegato in posizioni marginali:

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

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

Oggi abbiamo spiegato ai bambini che faremo un incontro via Skype con la scuola di Paterna e che dobbiamo allenarci a comunicare con il corpo, perché quei bambini parlano spagnolo. Ci hanno detto: “ma noi lo sappiamo parlare lo spagnolo eh!”. Così mi hanno raccontato di quando T. (un bambino di origine peruviana) è arrivato nella loro classe. Mi hanno spiegato che gli hanno insegnato a parlare “con i gesti” e che anche lui ha insegnato lo spagnolo a loro; A. mi ha detto “così parliamo tutti 2 lingue!!”. (Diario di bordo)

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

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

I laboratori offrono l'occasione di raccontarsi e ascoltarsi, utilizzando diversi linguaggi espressivi, creando l'occasione per parlare delle proprie origini, dei luoghi che si vivono, delle emozioni che si provano, costruendo spazi e momenti di confronto e condivisione su differenti tematiche.

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

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

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

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

Abbiamo scoperto la capacità del laboratorio di creare gruppo, collaborazione. Io quando ho iniziato con l'animazione la vedevo come un mezzo individuale e in un certo senso mi piace ancora

che ci sia questo momento individuale, perché a volte il lavoro di gruppo può portare delle frustrazioni, perché magari tu vorresti fare una cosa e il gruppo non la accetta. Per esempio quando disegni è un momento individuale, quel disegno è tuo. Nell'animazione Stop Motion può esistere questo momento, però poi non puoi andare avanti da solo, perché altrimenti la strada diventa veramente molto lunga, se invece stai con i compagni la strada si accorcia tanto e puoi trovare arricchimento e un modo diverso di divertimento, puoi condividere la gioia. (Int. 9)

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

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

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

Ci sono stati dei momenti difficili per quanto mi riguarda, dovuti proprio all'integrazione di bambini. Per esempio bambini rom che venivano nella classe, gli altri compagni si rifiutavano anche solo di dargli la mano durante il cerchio. La prima cosa era mettermi io nei loro panni, quindi aiutare il compagno o la compagna ad allacciarsi la scarpa... perché loro proprio gli facevano il vuoto intorno. Quindi prendermi cura di questa persona, mettendomi prima io in gioco, prendendola per mano, standogli vicino. [...] Quello che poi abbiamo fatto è stato dividerli in gruppi per fare poi alcune scene, perché poi io alla fine monto sempre una lezione-spettacolo, e mettevo proprio quel bambino che aveva più difficoltà nello stesso gruppo di quella bambina, aiutato da un'altra bambina che faceva da ponte, più serena, più tranquilla... Perché allontanarli era seguire una tendenza che per me era assolutamente deleteria. In una classe due anni fa, chiedemmo proprio alle maestre di fare l'esperimento di creare i gruppi proprio in base alle conflittualità che c'erano. Quindi distribuire i gruppi, lì dove c'era il conflitto, farli lavorare insieme. E ha funzionato, ci sono stati punti forti di incontro. (Int. 3)

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

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

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

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

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

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

Ho visto i bambini che si sono aiutati tantissimo per uno scopo comune, che era quello della realizzazione dello spettacolo; era

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

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

3.4.5 Il valore educativo dell'arte

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

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

Io parto dalle storie dei ragazzi [...] (In un cortometraggio) c'era questo bambino che veniva messo da parte... e lì è stato lui quello più forte, perché il bambino che nella realtà era escluso, ha scritto la storia [...]. Questo bambino ha scritto una cosa bellissima e c'è una frase che mi ha colpito, dove a un certo punto dice: "è come se il mondo andasse più veloce di me". E mi è piaciuta da morire questa cosa, perché la sua esclusione derivava dal fatto di non riuscire a stare al passo con gli altri. Quindi questo corto – perché poi insieme a loro abbiamo dialogato – diventa una sorta di seduta terapeutica. [...] Per me l'importante è che loro arrivino

a certe cose, ma senza accorgersene troppo. Per esempio una volta è uscita fuori una storia di alieni, che parlava in realtà del bullismo; si sono divertiti da morire perché poi è una storia comichissima, ma hanno parlato proprio di questo ribaltamento dei ruoli, dove il bullo diviene poi vittima, quindi lo hanno interiorizzato senza accorgersene. (Int. 4)

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

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

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

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

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

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

Alessia propone diversi esercizi, i quali mirano a sviluppare la capacità di ascolto e favoriscono la conoscenza dei bambini come individualità diverse ed uniche, appartenenti però ad uno stesso gruppo, quella classe. C'è l'esercizio per ricordare i nomi, attraverso il quale ogni bambino deve dire il proprio nome seguito

dalla frase “sono amico di...” elencando tutti i bambini che hanno detto il proprio nome precedentemente. C’è l’esercizio della scossa, che i bambini – disposti in cerchio mano nella mano – devono passarsi tra loro, creando una sorta di “onda energetica”, che probabilmente dà energia a tutto il gruppo considerando l’entusiasmo dei bambini al termine di questo esercizio. Poi c’è l’esercizio dei numeri, in cui i bambini devono riuscire a contare uno alla volta fino a 10, evitando di sovrapporsi, utilizzando la capacità di osservazione dei propri compagni.

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

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

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

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

Fanno superare uno stato di timidezza dei bambini che magari sono un po’ chiusi e aiutano molto ad aprirsi, a parlare, a dire qualsiasi cosa, perché non sono giudicati, loro sono già informati che qualsiasi cosa dicono non è soggetta a voto, quindi si sentono liberi di esprimersi [...]. Poi crescono, perché assumono una consapevolezza di ciò che magari hanno pensato in quel momento e

non si rendevano conto che magari erano capaci di pensare in quel modo, piuttosto filosofico pure... [...]. Imparano a poter riflettere su cose che magari in classe non sono neanche contemplate, perché ti devi trovare in una situazione in cui poter fare questo tipo di discorso. (L'arte) è trasversale, tocca diverse discipline e mi fa capire e osservare cose che io non riesco a vedere in altre situazioni che sono prettamente disciplinari. Io riesco a osservare il bambino sotto un'altra veste ed è molto ricco di cose che purtroppo in classe non c'è modo di tirare fuori. (Int. 15)

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

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

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

A una lezione a un certo punto avevo con me una chitarra classica [...]; loro mi hanno chiesto di suonarla, di fargliela vedere; ho tirato fuori questa chitarra, l'ho anche suonata! Loro mi hanno iniziato a fare domande che erano rispetto a come la chitarra fosse fatta: perché suona, di che è fatta... e siamo finiti a cercare sul vocabolario l'ebano della tastiera, dove cresce l'ebano, che albero è, dove si trova. Per cui è diventata una lezione con il dizionario. (Int. 13)

I bambini hanno quindi la possibilità di imparare giocando, divertendosi, emozionandosi, provando piacere in ciò che stanno facendo e «nel piacere non

c'è nessuna fatica che non si possa affrontare» (Int. 14). Gli stessi bambini parlano molto del piacere provato nel dare sfogo alla propria fantasia e al proprio corpo:

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

Bambina 4: Possiamo disegnare quello che vogliamo...

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

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

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

3.5. Proposte e riflessioni conclusive

Dal suo primo avvio nel 1994 ad oggi il progetto Mus-e è stato osservato e analizzato attraverso diversi studi (Audino, 2016; Ferrari, Landi, 2016), i quali hanno dato prova che i laboratori ideati e realizzati dagli artisti sono effettivamente in grado di favorire lo sviluppo di esperienze realmente educative, utilizzando una modalità di intervento attiva che offre la possibilità di esprimersi attraverso linguaggi diversi – a ognuno il suo – riuscendo così ad abbattere numerose barriere che possono crearsi e fornendo inoltre un'occasione per difendersi da quella che Malaguzzi definiva “la pseudocultura della testa container”³⁷.

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

La maggiore risorsa di un progetto come Mus-e, oltre che – ad avviso della

³⁷ <http://www.reggiochildren.it/attivita/atelier/> (ultima consultazione 12/04/2023).

scrivente – la sua stessa essenza, si ritrova nella professionalità e nella competenza degli artisti che ideano e realizzano i laboratori utilizzando un denso bagaglio di conoscenze e di esperienze acquisite e svolte in differenti contesti sociali e formativi.

Attraverso le numerose osservazioni, le interviste, i gruppi focus e molti altri momenti trascorsi insieme a questi professionisti³⁸, è stato possibile constatare che le competenze degli artisti che operano in questo progetto non sono solo quelle emergenti sul piano artistico, ma anche quelle che si sviluppano incessantemente sul piano educativo, grazie ai contesti in cui si trovano ad operare e alla continua ricerca che ognuno di loro svolge nella propria professione.

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

C'è, dunque, un equilibrio costante tra le diverse possibilità di espressione, che vengono tutte chiamate in causa in ogni laboratorio, motivo per cui gli artisti hanno raccontato di aver usufruito di momenti in cui hanno avuto la possibilità di formarsi a vicenda, integrando così nuovi stimoli e strumenti all'interno del proprio lavoro. Si tratta di un'idea promossa dagli stessi artisti, che rilevano l'importanza di aggiungere sempre nuove competenze al proprio bagaglio professionale, continuando a nutrire l'interdisciplinarietà dei laboratori, che diviene un elemento emblematico, in quanto si pone in contrasto a una rigida separazione disciplinare e rinforza inoltre l'immagine della squadra, in cui ognuno offre le proprie competenze come materiale di apprendimento per gli altri e da quegli altri impara ad utilizzare nuovi strumenti preziosi per il proprio lavoro.

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

In questo senso potrebbe essere interessante per la ricerca educativa, incrementare il discorso relativo all'interazione tra arte educativa ed educazione in-

³⁸ La scrivente ha partecipato alle riunioni di Mus-e sia con gli artisti, sia con gli insegnanti ed è stata coinvolta anche nella formazione nazionale di Mus-e, la quale si è rivelata una preziosa occasione per interagire con gli artisti anche in un contesto alternativo a quello delle aule scolastiche.

terculturale, sviluppando dei percorsi che formino professionisti nel settore educativo in grado di utilizzare una metodologia che si avvale dei linguaggi espressivi all'interno di ogni contesto, ma soprattutto dei contesti più fragili e in cui il dialogo interculturale è più complesso da favorire, ma dove proprio per questo è più importante intervenire.

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

È auspicabile quindi che gli artisti Mus-e e altri insegnanti con spiccate competenze artistiche – così come gli *atelieristi* delle scuole reggiane – possano essere inseriti a pieno titolo all'interno dell'equipe educativa, lavorando con gli altri insegnanti, costruendo insieme progetti continuativi e individualizzati e avviando un processo di ricerca-azione, ovvero «quel tipo di ricerca che si propone di affrontare e indicare la soluzione di problemi operativi sviluppando forme di intervento (azioni) volte al cambiamento positivo e partecipativo» (Benvenuto, 2015, p. 160).

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

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

la propria famiglia, ma che rimane anche uno spazio riservato, in cui costruire la propria identità e sviluppare la propria autonomia. Il coinvolgimento della famiglia è infatti un argomento da affrontare con le dovute accortezze, in quanto non è semplice inserire un ulteriore elemento in un contesto già complesso, in cui le dinamiche relazionali sono preziose, ma estremamente delicate. Il contesto di cui parliamo è quello che vede un intreccio di interazioni complesse, che sono quelle tra bambini e bambini, quelle tra bambini e adulti e quelle tra adulti e adulti.

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

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

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

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

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

Un percorso educativo che si svolge a scuola e che utilizza i linguaggi dell'arte per lavorare sulle relazioni, sulle emozioni e sul concetto di "diversità" è un percorso inevitabilmente complesso e delicato, che fa venire a galla anche situazioni complicate da affrontare e che hanno bisogno di essere osservate e analizzate attentamente, per potersi soffermare lì dove è più necessario. Perché questo avvenga è però fondamentale essere disposti ad accettare l'esistenza di

tali criticità e non cercare di oscurarle o minimizzarle, ma tirarle fuori fino alla radice per poterle affrontare in modo proficuo e per avere utili esperienze da chiamare in causa anche in futuro, quando problematiche simili potranno ripresentarsi.

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

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

Capitolo 4 Il Progetto *Integr-Arte*

4.1 Introduzione

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

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

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

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

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

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

Al termine del progetto attraverso un'azione congiunta tra i partner, è stato

realizzato un documento metodologico che rappresenta una guida per attuare un intervento socio-educativo attraverso i linguaggi delle arti nelle scuole europee.

4.2 Gli obiettivi del Progetto *Integr-Arte*

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

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

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

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

Il progetto infatti mira a condividere le esperienze dei partecipanti sviluppando un lavoro cooperativo e documentando le pratiche realizzate. Il materiale pedagogico prodotto, sottoposto ad analisi e valutazione da parte degli esperti, ha l'obiettivo di definire una metodologia di intervento a livello europeo, da attuare in ogni scuola, soprattutto quelle situate in contesti più a rischio di esclusione sociale.

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

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

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

4.3 Lo sviluppo del Progetto *Integr-Arte*

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

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

Nella fase iniziale è stato inoltre predisposto uno spazio di condivisione multimediale (piattaforma wiki), da aggiornare continuamente, che permettesse ad ogni partecipante di inserire e di accedere a distanza e in ogni momento a informazioni, documenti e materiali realizzati nel corso del progetto.

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

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

Artisti e insegnanti di tutte le scuole coinvolte hanno avuto modo di sviluppare un lavoro che si adattasse al proprio contesto di riferimento, ma che seguisse un tema comune agli altri istituti scolastici³⁹, coinvolgendo anche le famiglie, quanto più possibile, in base alle differenti realtà locali.

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

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

³⁹ Il tema scelto è stato "Spazi di incontro: la mia città, il mio quartiere", un'occasione per i bambini – ma anche per artisti, insegnanti e famiglie – di approfondire la conoscenza della propria realtà di vita quotidiana.

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

Anche le famiglie degli alunni delle scuole coinvolte nel progetto hanno avuto l'occasione di partecipare ai laboratori realizzati dagli artisti con la collaborazione degli insegnanti. Il progetto infatti ha fornito la possibilità di un'apertura anche alla comunità, coinvolgendo i genitori non solo come spettatori, ma anche come parte attiva del progetto stesso; a Roma ad esempio, in occasione dell'incontro transnazionale alcuni genitori hanno partecipato a un focus group – organizzato dalla scrivente – che ha interessato diversi partecipanti, altri genitori si sono offerti come guide per le passeggiate alla scoperta dei quartieri in cui si trovano le scuole.⁴⁰

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

L'obiettivo della valutazione non era solo quello di spiegare i successi o i fallimenti di determinati programmi didattici, ma anche quello di fornire dei feedback ai professionisti per il miglioramento delle attività attuate. La valutazione è infatti anche uno strumento per aumentare la consapevolezza circa il proprio lavoro, motivo per cui è fondamentale avviare un processo di autovalutazione, attraverso il coinvolgimento della comunità educativa.⁴¹

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

Tra le attività sopra citate merita particolare rilievo l'osservazione effettuata

⁴⁰ In questa occasione alcuni genitori, avendo provenienze e competenze diverse, hanno svolto volontariamente il ruolo di mediatori linguistici e culturali.

⁴¹ *Integr-Arte* (2018), op. cit., p. 55.

nell'ambito del laboratorio di Stop Motion nella scuola Palatucci di Roma, in cui si è realizzato l'incontro a distanza tra i bambini di Roma e quelli dell'Istituto Antonio Ferrandis di Paterna. I bambini, dopo aver svolto diverse attività preparatorie all'incontro⁴², hanno avuto modo di interagire in un primo momento attraverso l'espressione corporea e successivamente anche tramite il linguaggio verbale, grazie alle riprese video mostrategli, in cui gli stessi bambini ponevano domande e davano risposte ai loro compagni lontani.⁴³ A detta degli artisti gli esercizi propedeutici all'incontro tra i bambini li hanno aiutati a comprendere che «ci sono tanti modi di comunicare e la lingua non deve essere un ostacolo, anzi quella poi si apprende se c'è prima una comunicazione anche emotiva» (Int. 10). I bambini a Roma hanno vissuto l'incontro con i bambini di Paterna con grande emozione; erano curiosi di conoscere i loro compagni, avevano tante domande da rivolgere loro, erano desiderosi di mettere in atto le modalità di comunicazione non verbale apprese precedentemente e di raccontarsi e raccontare la propria realtà, così come di conoscere quella dei bambini spagnoli: «Mi è piaciuto tanto parlare con quelli di Valencia perché mi piace comunicare» (Focus Group 2). Il percorso con i bambini di Roma e Paterna è stato co-costruito dagli artisti di entrambi i comuni; successivamente, nell'ambito del laboratorio di Stop Motion nella scuola Palatucci, gli artisti hanno realizzato un cortometraggio⁴⁴ di cui i protagonisti erano gli stessi bambini e la storia altro non era che il racconto del percorso fatto insieme durante l'anno, un anno in cui tutti i pensieri dei bambini, sia quelli verbali, sia quelli non verbali (disegni, improvvisazioni teatrali, comunicazione corporea) sono stati raccolti anche dalla scrivente, attraverso strumentazioni audio-visive sia proprie, sia messe a disposizione dagli artisti stessi, oltre che da Mus-e Roma Onlus.

4.4 I risultati del Progetto *Integr-Arte*

Coinvolgendo almeno 100 professionisti dell'educazione (insegnanti, dirigenti scolastici, educatori, coordinatori pedagogici, artisti, ricercatori, docenti universitari, tecnici della pubblica amministrazione) e dando loro modo di confrontarsi, arricchendo così il proprio bagaglio professionale, il progetto Integr-Arte ha prodotto molteplici risultati⁴⁵, alcuni dei quali si elencano di seguito:

⁴² Si tratta prevalentemente di esercizi teatrali nei quali due tribù che non parlano la stessa lingua devono riuscire ad interagire attraverso il linguaggio non verbale.

⁴³ I video degli incontri sono visibili ai seguenti link: <https://www.youtube.com/watch?v=m2DlGMyD3Ws&list=PLtW0ueWrUt1JH7ABD2YLL33BBp4zidM1W&index=4&t=0s>; https://www.youtube.com/watch?v=_77Ga0APun8&index=4&list=PLtW0ueWrUt1JH7ABD2YLL33BBp4zidM1W (ultima consultazione 28/03/2023).

⁴⁴ Il cortometraggio è visibile al seguente link: <https://vimeo.com/216814650> (28/03/2023).

⁴⁵ Integr-Arte (2018), op. cit., pp. 67-68.

- La condivisione delle esperienze pregresse di ciascun partner ha offerto la possibilità di conoscere realtà diverse e trarne preziosi spunti per apportare miglioramenti ai propri contesti di riferimento, sperimentando idee innovative e conoscendo diversi approcci educativi.
- I contatti tra i partner hanno offerto l'occasione di costruire una rete educativa a livello europeo che condivide una metodologia di intervento basata sull'arte come strumento per promuovere l'educazione interculturale, sviluppando molteplici competenze sociali e relazionali nei bambini e nelle altre figure coinvolte, riducendo inoltre il rischio di assenteismo e abbandono scolastico.
- I professionisti coinvolti hanno avuto modo di acquisire nuovi strumenti di intervento da utilizzare e integrare nella propria attività didattica, beneficiando quindi di una formazione diretta lungo tutto il percorso.
- Il coinvolgimento delle famiglie nelle attività realizzate nelle scuole e nei quartieri in cui si trovano (in particolar modo il coinvolgimento delle famiglie di origine gitana nei comuni di Paterna, Evora e Badajoz) ha costituito un'occasione preziosa per la loro integrazione sociale.
- La produzione di materiali da diffondere e utilizzare a livello europeo, tra cui il documento metodologico precedentemente citato e un DVD contenente le buone pratiche realizzate nel corso del progetto⁴⁶.

4.5 Riflessioni conclusive

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

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

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

⁴⁶ Il DVD è disponibile online al seguente link: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLtW0ue-WrUt1JH7ABD2YLL33BBp4zidM1W> (ultima consultazione 28/03/2023).

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

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

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

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

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

Il progetto *Integr-Arte* ad avviso della scrivente, seppure con le criticità che inevitabilmente si vengono a sviluppare in un percorso triennale che chiama in causa individui, realtà e contesti differenti, si è rivelato una preziosa occasione di incontro a diversi livelli: tra professionisti che si occupano di educazione da diversi punti di vista, tra individui provenienti da diversi contesti sociali e culturali, tra i bambini dei diversi comuni coinvolti, tra adulti e bambini.

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

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

Conclusioni

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

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

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

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

In questo senso l'arte può assumere un ruolo fondamentale all'interno della scuola; l'esperienza pedagogica con l'arte chiama infatti in causa i sensi, l'immaginario, la narrazione, elementi connessi ai vissuti emozionali, così importanti da far emergere, così imprescindibili per comprendere gli altri, per integrare in se stessi le esperienze altrui, contaminandosi, mescolandosi, scoprendo così elementi ancora sconosciuti, o vedendo del nuovo in ciò che si conosceva già, mantenendo comunque la propria originalità, come afferma Dewey:

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

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

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

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

Il 30 dicembre del 2017, con un decreto ministeriale, è stato adottato il *Piano delle arti*⁴⁷, con il quale ci si prefiggeva lo scopo di introdurre nel curriculum scolastico la pratica delle arti; nel paragrafo dedicato al quadro generale dei principi fondativi del decreto è affermato quanto segue:

[...] Le arti aggregano processi linguistici e conoscitivi, pensiero critico e meta cognizione, profili affettivi e stati emotivi: la scuola deve rappresentare il laboratorio naturale per una crescita integrata e corale di queste facoltà umane, in cui conoscenza, azione,

⁴⁷ http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2018-03-01&atto.codiceRedazionale=18A01381&elenco30giorni=false (ultima consultazione 8/03/2023).

riflessione e recupero dell'individualità espressiva si alimentano vicendevolmente in una circolarità virtuosa. Lo studio e la pratica delle arti guidano gli studenti a una sempre maggiore capacità di lettura attiva e critica del reale, offrono loro una ulteriore possibilità di conoscenza ed espressione, li mettono in relazione operosa e consapevole, cooperativa e non competitiva con altre persone. Ciò si rivela tanto più necessario oggi, in un contesto comunicativo e sociale saturo di messaggi dei quali occorre imparare a decodificare e padroneggiare idiomi [...]

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

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

Quello del Piano delle Arti, di validità triennale, è un progetto decisamente ambizioso che vede le scuole protagoniste; a queste ultime infatti – che hanno la possibilità di costituirsi in Poli e Reti – spetta un ruolo fondamentale, ovvero quello di promuovere incontri e laboratori attraverso cui elaborare una proposta organica che contenga un'analisi dei bisogni educativi, culturali ed espressivi individuati, una mappa delle risorse disponibili (professionali, strumentali, finanziarie, didattiche ecc.), una ricognizione delle buone pratiche didattiche e organizzative, delle misure di maggiore interesse e delle singole azioni da includere nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa. Si tratta di compiti indubbiamente impegnativi, che richiedono di ragionare attentamente su alcuni fattori, tra cui quello relativo alle competenze dei docenti; in questo senso è necessario interrogarsi circa la presenza di docenti esperti in tale senso o comunque sulla necessità di promuovere esperienze di formazione che contribuiscano allo sviluppo di tali competenze. Nel decreto si fa riferimento anche alla necessità di affiancare ai docenti altre figure professionali «tra cui esperti specializzati nel settore delle arti performative», un punto sicuramente rilevante di cui sarebbe opportuno approfondire le modalità di attuazione, tenendo in considerazione anche che la realizzazione di tale Piano prevedeva la collaborazione con altri soggetti pubblici e privati e con soggetti del terzo settore che operano in ambito artistico.

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

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

È stata prevista la realizzazione – da parte dell’INDIRE – di un monitoraggio in itinere quali-quantitativo con la stesura di un report finale che è possibile consultare online⁴⁸, tenendo presente che i monitoraggi della seconda e della terza annualità sono stati realizzati negli a.s. 2020/2021 e 2021/2022, anni difficili, durante i quali le scuole si sono trovate ad affrontare e gestire una situazione estremamente complicata, a causa della situazione dovuta alla pandemia di Covid-19.

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

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

Molto lavoro c’è ancora da fare e ancora di più ce ne sarà in futuro, ma si può ancora oggi chiamare in causa la pedagogia del passato che, unendo le forze con quella odierna, è ancora in grado di realizzare innovazione e di produrre esperienze significative, esperienze realmente educative, indispensabili per un futuro proficuo per la nostra società.

⁴⁸ <https://pianodellearti.indire.it/monitoraggio/> (ultima consultazione 28/03/2023).

Bibliografia

- ARDISSINO, E. (2010), *Imparare l'italiano L2/LS con testi teatrali*, in «Italiano Linguadue», vol. 2, n. 1, pp. 111-123.
- AUDINO, F. (2016), *L'arte per l'integrazione interculturale a scuola. Dalle discipline artistiche all'arte educativa*, Erickson, Trento.
- BARAZZONI, R. (1985), *Mattone su mattone. Storia della scuola per bambini "XXV Aprile" di Villa Cella*, in Tarroni N. (2007), *I nidi e le scuole dell'infanzia come servizi relazionali. Uno studio sociologico di caso*, Tesi di dottorato in Sociologia, Università degli Studi di Bologna.
- BARRETT, M. ET AL. (2014), *Developing intercultural competence through education*, Council of Europe, Strasbourg.
- BATESON, G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- BATTISTA BORGHI, Q., FRABBONI, F. (2017), *Loris Malaguzzi e la scuola a nuovo indirizzo*, Zeroseiup, San Paolo d'Argon (BG).
- BÉJART, M. (2011), *Lettere a un giovane danzatore*, Lindau, Torino.
- BENVENUTO, G. (2015), *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- BERTOLETTI, B., *Mario Lodi. L'eredità di un grande maestro*, Atti del Convegno "L'eredità dei grandi maestri" di Bologna 8-9 aprile 2016, Centro Alberto Manzi, Regione Emilia Romagna: <http://www.zaffiria.it/wp/wp-content/uploads/2017/10/Eredita-dei-grandi-maestri-volume-web.pdf> (ultima consultazione 15/10/2018).
- BINI, G. (1977), *La pedagogia attivistica in Italia*, Editori Riuniti, Roma.
- BOAL, A. (1977), *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro latinoamericano*, Feltrinelli, Milano.
- BORGHI, L. (2008), *La città e la scuola*, Eleuthera, Milano.
- BURNARD, P., MACKINLAY, E., POWELL, K. (eds) (2016), *The Routledge International Handbook of Intercultural Arts Research*, Routledge, Oxon.
- C.N.R.I. (1992), Pronuncia del 23 aprile 1992 su "L'educazione interculturale nella scuola", Roma.
- CASINI ROPA, E. (1990), *Alle origini della danza moderna*, Il Mulino, Bologna.
- CATARCI, M. (2016), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- CATARCI, M., FIORUCCI, M. (a cura di) (2015), *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*, Armando, Roma.
- CATARCI, M., FIORUCCI, M. (eds) (2015), *Intercultural Education in the European Context*, Ashgate, London.
- COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. (2007), *Research Methods in Education*, Routledge, Oxon.
- D'ANGELO, L., DI RAGO, R. (a cura di) (2009), *Teatro, didattica attiva, intercultura. Teatri visibili e teatri invisibili*, FrancoAngeli, Milano.

- DALLARI, M. (2008), *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*, Erickson, Trento.
- DEMAZIÈRE, D., DUBAR, C. (2000), *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, Raffaello Cortina, Milano.
- DEWEY, J. (1964), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.
- DEWEY, J. (1995), *Arte come esperienza e altri scritti*, La Nuova Italia, Firenze.
- DEWEY, J. (2014), *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- DOVIGO, F., FAVELLA, C., ROCCO, V., ZAPPELLA, E. (2015), *Confini immaginari. Arte e intercultura in una prospettiva inclusiva*, FrancoAngeli, Milano.
- DUNCAN, I. (1980), *La mia vita*, Savelli, Roma.
- EDWARDS, C.P., GANDINI, L., FORMAN, G. (a cura di) (1995), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, Bergamo.
- ERLANDSON, D.A. ET AL. (1993), *Doing Naturalistic Inquiry*, Sage, Thousand Oaks-London-New Delhi.
- FERRARI, F., LANDI, G. (2016), *Le filastrocche de La Nave Sinfonia*, Giacchè, La Spezia.
- FIORUCCI, M. (2011), *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma.
- FIORUCCI, M., CATARCI, M. (2015), *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Conoscenza, Roma.
- FIORUCCI, M., LOPEZ, G. (a cura di) (2017), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Roma Tre-Press, Roma.
- FIORUCCI, M., PINTO MINERVA, F., PORTERA, A. (a cura di) (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa.
- FORNACA, R., DI POL, R.S. (1993), *Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del '900*, Principato, Milano.
- FRANCUCCI, C., VASSALLI, P. (a cura di) (2005), *Educare all'arte*, Electa, Milano.
- FREIRE, P. (2004), *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino.
- GANDINI, L. (1995), *La storia, le idee, la cultura: la voce e il pensiero di Loris Malaguzzi*, in Edwards C.P., Gandini L., Forman G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, Bergamo, 43-113.
- GARAUDY, R. (1999), *Danzare la vita*, Cittadella, Assisi.
- GARDNER, H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- GARDNER, H. (1991), *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- GARDNER, H. (2007), *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano.
- GHERI, P. (2015), *L'arte fa bene. Viaggio nei territori della creatività*, Conoscenza, Roma.
- GIANTURCO, G. (2004), *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Guerini, Milano.

- GOLEMAN, D. (2016), *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano.
- GOODMAN, N. (1984), *Of mind and other matters*, in Scardicchio A. C. (2013), *Forme della realtà, forme della conoscenza. Verso un'estetica della formazione dei ricercatori*, in «Led on Line», n. 8, pp. 237-254: <http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/viewFile/554/524> (ultima consultazione 15/10/2018).
- GORDON, E. (2004), *L'apprendimento musicale del bambino*, Curci, Milano.
- GUNDARA, J.S. (2015), *Potential and Problems for Intercultural Education in the British Isles*, in Catarci M., Fiorucci M. (eds) (2015), *Intercultural Education in the European Context*, cit.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (2008), *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*, in «Siglo XXI», vol. 26, pp. 85-118.
- IDOS (2017), *Il fenomeno dell'immigrazione in Italia e le sue implicazioni internazionali*, Roma.
- INTEGR-ARTE (2018), *Resultado Integr-Arte 04. Elaboracion de materiales. Proyecto: Integr-Arte:* <http://fyme-erasmusplus.org/wp-content/uploads/2018/07/INTEGRARTE-DOCUMENTO-METODO LOGICO-EVALUACION-FF-nl-1.pdf> (ultima consultazione 15/10/2018).
- KANDINSKIJ, V. (1989), *Dello spirituale nell'arte. Scritti critici e autobiografici, teatro, poesie*, Feltrinelli, Milano.
- LABAN, R. (1999), *L'arte del movimento*, Ephemeria, Macerata.
- LANDY, R.J. (1999), *Drammaterapia. Concetti, teorie e pratica*, Edizioni Universitarie Romane, Roma.
- LANEVE, G. (a cura di) (2020), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, Eum, Macerata.
- LE BOULCH, J. (1979), *Educare con il movimento*, Armando, Roma.
- LIONNI, L. (1977), *Piccolo blu e piccolo giallo*, Emme Edizioni, Milano.
- LODI, M. (2014), *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino.
- MAGNANI, M. (2002), *Il teatro nella glottodidattica: un'esperienza tra teoria e prassi*, in «Linguae &», vol. 2, pp. 49-65.
- MANTOVANI, S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano.
- MARTINELLI, M. (2016), *Aristofane a Scampia. Come far amare i classici agli adolescenti con la non-scuola*, Adriano Salani, Milano.
- MASALA, A. (2007), *Mario Lodi maestro della Costituzione*, Junior, Bergamo.
- MASTANDREA, S. (2015), *Psicologia dell'arte*, Carocci, Roma.
- MAZZOLI, F. (1997), *Musica per gioco*, EDT, Torino.
- MELONI, G. (2017), *Il teatro per la promozione del dialogo interculturale: l'esperienza di Mus-e Roma Onlus*, in «Educazione Interculturale», vol. 15, n. 2: <http://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-15->

- n-2/article/il-teatro-per-la-promozione-del-dialogo-interculturale-lespe-
rienza-di-mus-e-roma-onlus/ (ultima consultazione 15/10/2018).
- MENUHIN, Y. (2004), *L'anima e l'archetto*, Industria Grafica Failli Fausto snc,
Roma.
- MIGNOSI, E. (2015), *Movimento e educazione*, in Antonia Cunti (a cura di),
Corpi in formazione. Voci pedagogiche, Franco Angeli, Milano.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, OSSERVATORIO NAZIONALE PER L'IN-
TEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI E PER L'EDUCAZIONE INTERCULTU-
RALE (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli
alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri
e per l'educazione interculturale*, Roma.
- MINOIA, V. (2017), *Teatro come educazione all'alterità*, in «Educazione Inter-
culturale», vol. 15, n. 2, novembre 2017: [http://rivistedigitali.erickson.it/edu-
cazione-interculturale/archivio/vol-15-n-2/article/teatro-come-educazione-all-
alterita/](http://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-15-n-2/article/teatro-come-educazione-all-
alterita/) (ultima consultazione 15/10/2018).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e
del primo ciclo d'istruzione*, Roma.
- MIUR (2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2020/2021*, Roma.
- MONTESORI, M. (1987), *La mente del bambino*, Garzanti, Milano.
- MORIN, E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del
pensiero*, Cortina, Milano.
- MUNARI, B. (1977), *Fantasia*, Laterza, Roma-Bari.
- MUNARI, B. (1980), *Fotocronache*, Verba, Milano.
- MUSSANI, E. (2007), *Metodo Munari*, I Grigi – dispense su Bruno Munari,
Pavia.
- OLIVERIO, A. (2015), *Neuropedagogia. Cervello, esperienza, apprendimento*,
Giunti, Firenze.
- OLLIEUZ, T. (2011), *Arts education as a strong tool to create well-being through
identity development*, in Ruismäki H., Ruokonen I. (eds), *Arts and Skills—
Source of Well-being*, University of Helsinki, Helsinki, pp. 45-55.
- ONGINI, V. (2017), *Didattica dei personaggi ponte*, in Fiorucci M., Pinto Mi-
nerva F., Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, pp.
233-250.
- PANIZZA, L. (2009), *L'incontro di Bruno Munari con la didattica attiva. I fon-
damenti pedagogici dei laboratori "Giocare con l'arte"*, in «Ricerche di Peda-
gogia e Didattica», vol. 4, pp. 1-19.
- PERILLO, G. (2018), *Per un approccio non conformista dell'esperienza estetica e
conseguenze didattico-pedagogiche. Teoria e pratica sperimentale*, Edizioni dal
Sud, Bari.
- PIAZZOLI, E. (2011), *Didattica process drama: principi di base, estetica e coin-
volgimento*, in «Italiano Linguadue» vol. 3, n. 1, pp. 439-462.
- PINTO MINERVA, F. (2017), *Riconoscimento e misconoscimento*, in Fiorucci M.,
Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS,
Pisa, 533-557.

- PONTREMOLI, A. (2002), *Storia della danza*, Le Lettere, Firenze.
- PORTERA, A. (a cura di) (2013), *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*, Angeli, Milano.
- PORTERA, A. (2017), *Educazione e pedagogia interculturale*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, 299-309.
- PROTEO FARE SAPERE, EDIZIONI CONOSCENZA, FLC, *Le vie della conoscenza sono infinite. Neuroscienze, pedagogia, creatività*, in «Articolo 33», vol. VIII, n. 3-4, marzo-aprile 2016: <http://www.proteofaresapere.it/cms/resource/1027/atti-convegno-neuroscienze-16ott15.pdf> (ultima consultazione 04/05/2018).
- READ, H. (1980), *Educare con l'arte*, Edizioni di Comunità, Milano.
- REGGIO, P., SANTERINI, M. (a cura di) (2014), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- REGGIO CHILDREN (2005), *Il Centro Internazionale Loris Malaguzzi*, in «Re-child», n. 2, p. 1, dicembre 2005.
- RODARI, G. (1973), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino.
- RUISMÄKI, H., RUOKONEN, I. (edited by) (2011), *Arts and Skills—Source of Well-being*, University of Helsinki, Helsinki.
- SACHS, C. (2000), *Storia della Danza*, Il Saggiatore, Milano.
- SCHLICHER, S. (1989), *L'avventura del Tanz theater*, Costa & Nolan, Genova.
- SEARCH, G. (1985), *Il grande libro della danza moderna*, Gremese, Roma.
- SILVA MARTINS, C., POPKEWITZ, T.S. (2015), *The «Eventualizing» of Arts Education*, in «Sisyphus – Journal of Education», vol 3, n. 1, pp. 7-17.
- TAROZZI, M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Franco Angeli, Milano.
- TARQUINI, A. (2015), *Il teatro e la narrazione*, in Nanni S. (a cura di), *Educare oltre confini. Storie, narrazioni, intercultura*, Franco Angeli, Milano, 120-128.
- VACCARELLI, A. (2015), *L'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano come L2*, Università degli Studi Roma Tre, Roma.
- ZAGATTI, F. (2004), *La danza educativa*, Mousikè, Bologna.
- ZIZIOLI, E. (2017), *I tesori della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile*, Sinnos, Roma.
- ZOLETTO, D. (2017), *Contesti eterogenei*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, 155-161.
- ZOLETTO, D. (2018), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.

Sitografia

- GARDNER: <https://howardgardner.com/> (ultima consultazione 15/10/2023).
GARDNER: <http://discovery.ucl.ac.uk/10001263/1/WhiteJ2005HowardGardner1.pdf> (ultima consultazione 15/03/2023).
LODI: <http://www.casadelleartiedelgioco.it> (ultima consultazione 31/03/2023).
MALAGUZZI: <http://www.reggiochildren.it> (ultima consultazione 15/03/2023).
MALAGUZZI: <http://www.grupponidiinfanzia.it/> (ultima consultazione 15/03/2023).
MUNARI: <http://www.munart.org> (ultima consultazione 15/03/2023).
MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA: <http://www.mce-fimem.it> (ultima consultazione 31/03/2023). <http://www.dossierimmigrazione.it> (ultima consultazione 31/03/2023).
MIUR: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663 (ultima consultazione 31/03/2023).

La scuola odierna è una scuola multiculturale, uno spazio all'interno del quale convivono persone provenienti da diversi sistemi culturali, tra le quali però non sempre si verifica una reale interazione. In questo scenario l'arte costituisce uno strumento efficace da inserire all'interno del curriculum scolastico, in quanto favorisce la realizzazione di processi educativi che consentono di lavorare sullo sviluppo di diverse competenze indispensabili nella società contemporanea, competenze che non sono solo quelle linguistiche, ma anche quelle sociali e relazionali. I linguaggi artistici nella scuola promuovono una didattica attiva e laboratoriale che fa leva sull'utilizzo di tutti i sensi e favorisce nelle giovani generazioni la nascita di un pensiero flessibile, dinamico e creativo, in grado di riconoscere il valore della diversità. Il volume si sviluppa quindi intrecciando arte ed educazione interculturale con lo scopo di individuare nuove proposte per realizzare esperienze educative innovative all'interno della scuola odierna.

Giorgia Meloni laureata in Scienze Pedagogiche, PhD in Teoria e Ricerca Educativa, collabora con il CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione interculturale e la Formazione allo sviluppo) presso l'Università degli Studi Roma Tre e con ZEROSEIPLANET (Centro Studi Formazione e Ricerca Servizi per l'infanzia e per la famiglia). Lavora inoltre presso i nidi e le scuole dell'infanzia del Comune di Roma. I suoi interessi vertono principalmente sul campo di studi della Pedagogia Interculturale e della Pedagogia Sociale. È autrice di articoli sui temi della pedagogia interculturale, dell'arte educativa e della corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia.
