

11

Collana Psychology & Education

TEORIE E PRASSI NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

IL TIROCINIO DEL CORSO DI LAUREA
DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
PRIMARIA DI ROMA TRE

UNA PROPOSTA COMPARATIVA

a cura di
Francesca Borruso
Amalia Lavinia Rizzo
Ada Manfreda



Roma TriE-Press
2023



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. L. MALLIA, F. LUCIDI, *Dopare il corpo, dopare la mente...*, 2016
2. N. PATRIZI, V. BIASI, *Bullismo e Cyberbullismo a scuola. Fenomenologia, evidenze empiriche, interventi educativi*, 2017
3. M. FIORUCCI, V. BIASI (a cura di), *Forme contemporanee del disagio*, 2018
4. G. MORETTI, M. FIORUCCI (a cura di), *Il tutor dei docenti neoassunti*, 2019
5. C. LA ROCCA, *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi, narrare, condividere, includere in epoca digitale*, 2020
6. S. NIRCHI, *La valutazione dei e nei sistemi formativi e-Learning*, 2021
7. G. DOMENICI, *Didattiche e didattica universitaria*, 2022
8. M. SMERIGLIO, N. PATRIZI, *Didattica a distanza e didattica emergenziale*, 2022
9. M. FIORUCCI, G. MORETTI (a cura di), *La formazione del tutor dei docenti neoassunti*, 2022
10. C. LA ROCCA, G. MORETTI, A. ALUFFI PENTINI (a cura di), *La professione dell'educatore nel sistema integrato zerosei. Ricerca, innovazione e sostenibilità nel contesto territoriale romano*, 2023

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

TEORIE E PRASSI NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

IL TIROCINIO DEL CORSO DI LAUREA
DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
PRIMARIA DI ROMA TRE

UNA PROPOSTA COMPARATIVA

a cura di

Francesca Borruso
Amalia Lavinia Rizzo
Ada Manfreda

11

Collana Psychology & Education



Roma TrE-Press

2023

Direzione:

Valeria Biasci, Università “Roma Tre”

Comitato scientifico:

Valeria Biasci, Università “Roma Tre”; Giuseppe Carrus, Università “Roma Tre”; Giuseppina Castellana, Università “Roma Tre”; Lucia Chiappetta Cajola, Università “Roma Tre”; Gaetano Domenici, Università “UniCamillus”; Anna Maria Ciraci, Università “Roma Tre”; Concetta La Rocca, Università “Roma Tre”; Fabio Lucidi, “Sapienza” Università di Roma; Piero Lucisano, “Sapienza” Università di Roma; Massimo Margottini, Università “Roma Tre”; Giovanni Moretti, Università “Roma Tre”; Michele Pellerey, Università Pontificia Salesiana; Antonella Poce, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia; Giovanni Maria Vecchio, Università “Roma Tre”; Bernardo Hernandez Ruiz, Professor cattedratico, Università de la Laguna, Spagna; Jaap Scheerens, Professor Emeritus, University of Twente, Olanda

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TriE-PRESS*

Impaginazione e grafica: Start Cantiere Grafico

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

Caratteri tipografici utilizzati:

Adam, Chalet Comprime-Milan Eighty, Minion Pro Regular (copertina e frontespizio)
Adobe Garamond Pro (testo)

Edizioni: Roma TriE-PRESS©

Roma, ottobre 2023

ISBN: 979-12-5977-245-9

<http://romatrepres.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 TriE-PRESS©* è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Regolamento della Collana

Psychology & Education

I. Denominazione

1. È istituita la collana *Psychology & Education* per le Edizioni Universitarie di Roma Tre all'interno del progetto di Ateneo Roma TrE-Press.

2. I volumi sono pubblicati in formato digitale (e-book) sulla piattaforma Roma TrE-Press. Al formato elettronico si affianca la possibilità della tradizionale pubblicazione a stampa attraverso lo strumento della stampa su richiesta (print on demand).

II. Finalità

The *Psychology & Education* series has aimed to be an inclusive central repository for high quality research reports, reviews, theoretical and empirical articles.

The Series serves as a scientific forum for theoretical and empirical studies of psychological, issues with applications in different educational context.

The *Psychology & Education* series aims to: promote and develop research in psychological and educational field; promote scientific reflection on psycho-socio-educational research methodologies, with particular reference to empirical-experimental research; disseminate and discuss the results of quantitative and qualitative studies in the field as well as offer scientifically high profile material to those young researchers or teachers who have to base their work on solid up-to-date knowledge.

The Series takes manuscripts written in Italian or English into consideration for publication, along with abstracts (250 words) and Title in English and Italian.

Qualified empirical and theoretical contributions are accepted.

The accepted contributions focus on the following theme areas:

- Basic research on affective and cognitive processes, and on personological lines
- History and methodology of psychological research
- Psychological components of educational research
- Social interaction processes at the individual, group and societal level
- Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
- Social interaction processes at the individual, group and societal level
- Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
- Developmental Psychology

- Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
- Development Psychology
- Clinical Psychology
- Methodology of educational research
- Empirical-experimental didactic research
- Educational technologies and distance education
- Life-long learning and on-going training
- Curriculum theory and disciplinary didactics
- Learning difficulties and disabilities
- Sociology of education and Methodology of social sciences.

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

Indice

Prefazione	
Le ragioni di un libro sul tirocinio nella formazione iniziale delle/degli insegnanti del ciclo primario	11
<i>Fabio Bocci</i>	
Introduzione	
Un'introduzione al Tirocinio di Roma Tre. La nostra politica culturale	21
<i>Francesca Borruso</i>	
Una scuola di tutti e per tutti: una rinnovata attenzione alla prospettiva dell'inclusione	27
<i>Amalia Lavinia Rizzo</i>	
Il Tirocinio per lo sviluppo della consapevolezza del ruolo professionale: alcune considerazioni metodologiche	31
<i>Ada Manfreda</i>	
Capitolo 1. Uno sguardo d'insieme fra ruoli e organizzazione	39
Il progetto di tirocinio: articolazione e organizzazione nell'arco di 4 anni	41
<i>Giuseppe Chiaromonte</i>	
Il tutor universitario: ruolo e competenze	45
<i>Maria Buccolo</i>	
La sostenibilità del tirocinio: il raccordo tra Università e Scuola	53
<i>Debora Palazzese</i>	
Capitolo 2. Il primo anno di tirocinio (T1): l'identità del docente	59
L'organizzazione e gli obiettivi formativi del tirocinio del I anno (II anno di corso)	61
<i>Gianluca Angelini, Giovanna Providenti, Carlotta Ricci</i>	
Educazione di qualità: ecologia, complessità e scuole aperte	63
<i>Giovanna Providenti</i>	
Il ruolo dell'autobiografia educativa nella costruzione dell'identità professionale	73
<i>Carlotta Ricci</i>	
La metodologia ludico-esperienziale	83
<i>Gianluca Angelini</i>	
Capitolo 3. Il secondo anno di tirocinio (T2): l'osservazione	91
L'organizzazione e gli obiettivi formativi del tirocinio del II anno (III anno di corso)	93
<i>Maria Buccolo, Debora Palazzese, Donatella Visceglia</i>	
Il concetto di osservazione: educare lo sguardo	95
<i>Donatella Visceglia</i>	

L'espressione emotiva e l'osservazione attraverso la metodologia teatrale <i>Maria Buccolo</i>	105
La gestione della classe attraverso l'analisi funzionale <i>Debora Palazzese</i>	119
Capitolo 4. Il terzo anno di tirocinio (T3): la progettazione	127
L'organizzazione e gli obiettivi formativi del III anno di tirocinio (IV anno di corso) <i>Giuseppe Chiaromonte, Caterina Fabrucci, Marcella Panariello</i>	129
La progettazione: strutturare una Unità di Apprendimento <i>Caterina Fabrucci</i>	133
Le metodologie didattiche <i>Giuseppe Chiaromonte</i>	147
La metodologia dello Spaced Learning: il laboratorio di apprendimento intervallato <i>Marcella Panariello</i>	151
Le attività e gli strumenti per un apprendimento significativo <i>Marcella Panariello</i>	157
L'Educazione finanziaria a Scuola: il laboratorio con la Banca d'Italia <i>Giuseppe Chiaromonte, Marcella Panariello</i>	165
Il laboratorio di educazione allo sviluppo sostenibile: l'Agenda ONU 2030 <i>Giuseppe Chiaromonte</i>	171
Capitolo 5. Il quarto anno di tirocinio (T4): la Tutorship	175
L'organizzazione e gli obiettivi formativi del IV anno di tirocinio (V anno di corso) <i>Giuseppe Chiaromonte, Caterina Fabrucci, Marcella Panariello, Donatella Visceglia</i>	177
Indicazioni operative per la stesura della Relazione finale <i>Caterina Fabrucci</i>	181
Suggerimenti per affrontare la discussione di laurea <i>Marcella Panariello</i>	185
Autovalutazione. Promuovere la pratica riflessiva nella costruzione della professione docente <i>Donatella Visceglia</i>	187
Il Tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti presso la Facoltà di Scienze della dell'Educazione dell'Università di Malaga. Una sfida per ricostruire le conoscenze pratiche <i>Ester Caparrós Martín, J. Eduardo Sierra Nieto, Maria del Carmen Vaquero Cañestro</i>	195
Gli Autori e le Autrici	211

L'espressione emotiva e l'osservazione attraverso la metodologia teatrale

Maria Buccolo

L'osservazione rappresenta una delle pratiche e degli apprendimenti più significativi presenti nel percorso di tirocinio che caratterizza in modo peculiare il terzo anno del corso di laurea in scienze della formazione primaria. Le attività che sono state proposte all'interno dei laboratori di tirocinio indiretto hanno contribuito, negli studenti e nelle studentesse, a costruire uno stile individuale di osservazione, uno stile in evoluzione che rimanda ad una competenza professionale capace di cogliere i molteplici punti di vista dei soggetti che osservano e che allo stesso tempo sono osservati. L'obiettivo dell'esperienza laboratoriale dal titolo: "L'espressione emotiva e l'osservazione attraverso la metodologia teatrale" è stato quello di tradurre la capacità di osservare in competenza professionale, di non disperdere la pluralità delle differenti prospettive e di concentrarsi sullo stupore di ciò che si è rivelato in modo inatteso ai sensi allenati a cogliere gli elementi significativi.

La convinzione che la scuola debba creare le basi per il "ben vivere" dei futuri cittadini (Morin, 2015), capaci di argomentare, produrre idee e appassionarsi alla cultura, ci ha condotti – come gruppo di tutor del terzo anno con la collaborazione dei docenti universitari, coordinatori del tirocinio – ad introdurre, tra le attività di tirocinio indiretto, una parte attiva più incisiva con l'applicazione di metodologie esperienziali come il "teatro". La possibilità fornita agli studenti e alle studentesse di sperimentare in prima persona contesti attivi in cui le conoscenze si costruiscono insieme, in cui si avvia la riflessione, in cui si seguono i processi che stanno alla base degli apprendimenti, rappresenta un elemento centrale che contribuisce alla qualità del tirocinio. Con l'applicazione della metodologia teatrale nei laboratori, si è cercato di valorizzare le sollecitazioni fornite dagli studenti e dalle studentesse e il loro modo di ragionare e di pensare. La scrivente, in qualità di tutor conduttrice all'interno del laboratorio, non ha seguito un 'copione' prestabilito, bensì ha puntato l'attenzione sulle strategie e sui processi che ciascun individuo o gruppo di individui ha messo in atto. La scelta di dare rilievo alla didattica attiva è stata connessa al legame profondo fra lezioni, laboratori e attività di tirocinio indiretto e al collegamento tra teoria e prassi rivolta alla formazione di futuri insegnanti, dando valore ai molteplici talenti e alle intelligenze multiple di ognuno (Gardner, 2013). L'attività di tirocinio indiretto – centrata sull'applicazione della metodologia teatrale – è stata concepita, dunque, come un'ulteriore risorsa che gli studenti e le studentesse hanno avuto a disposizione per potersi mettere alla

prova successivamente, nel tirocinio diretto. Entrare a scuola per gli studenti e le studentesse che svolgono il tirocinio diretto durante il terzo anno vuol dire, prima di tutto, comprendere ciò che accade dentro e fuori di sé, in un complesso circuito di emozioni, pensieri, sensazioni e ricordi. Cosa significa allora osservare per conoscere soprattutto nel contesto scolastico? L'osservazione permette di conoscere noi stessi e poi le persone con cui entriamo in relazione.

La conoscenza è il primo passo necessario per osservare, al fine di cogliere limiti o difficoltà o ancora risorse e potenzialità di una determinata situazione. Osservare vuol dire anche ascoltare per cogliere i segnali inviati dalle espressioni del volto o del corpo (Gamelli, 2009). All'interno del processo di comunicazione, infatti, è molto importante osservare l'area del verbale, non verbale e para-verbale per poter cogliere le sfumature e i "non detti" che permettono di porsi in una postura di ascolto, in cui si cerca di comprendere in modo autentico. Osservare significa anche costruire relazioni, cercare di capire chi si ha di fronte senza dover trovare nell'immediato una risposta, ma favorendo nuovi interrogativi che portino ad osservare nuovamente, proprio per conoscere ancora meglio e in maniera più approfondita l'altro. Ecco, quindi, che osservare per conoscere vuol dire pensare per lasciare all'altro uno spazio che porti i futuri docenti ad essere curiosi e scrutare.

Il teatro diventa dunque uno strumento che porta ad osservare per conoscere e questo elemento lo troviamo già esplicitato in modo chiaro nell'etimo della parola, poiché "Teatro" deriva dal verbo greco *theàomai* che significa osservare. Infatti, grazie ad esso, si riescono a vedere le persone che ci circondano con un nuovo sguardo. Ma l'aspetto incredibile del teatro in educazione risiede nel riuscire ad esplorare sé stessi nel profondo, in un modo del tutto naturale.

Il teatro è definito dal regista Eugenio Barba come il "luogo dei possibili" (Barba, Savarese, 2011): ha la sua continuità e durata nella storia, perché produce modi di operare; diviene il luogo della scoperta e della possibilità, lo spazio in cui fantasia e creatività possono esprimersi liberamente.

Il teatro pone l'uomo al centro e gli dà voce, recupera l'individuo e lo fa crescere in un percorso permettendogli di esprimersi attraverso attività che stimolano lo sviluppo della creatività e della comunicazione. Il teatro come metodologia di formazione esperienziale favorisce la ricerca della propria identità, affinché diventi occasione per la conquista di sé, per la costruzione di relazioni.

In questi ultimi anni gli studi e le ricerche sull'educazione emotiva (Bruzzone, Cambi, Contini, Iori, Riva) hanno dimostrato che tra le metodologie didattiche efficaci per favorire l'espressione delle emozioni vi è il 'teatro'.

Nell'esperienza formativa del laboratorio non si è preso in considerazione l'aspetto performativo del teatro e la creazione dello spettacolo, ma si è scelto di utilizzare le attività di training psico-fisico che permettono l'alfabetizzazione emotiva (Buccolo, 2019), sono finalizzate all'interrelazione personale all'interno di un gruppo e costituiscono un prezioso spazio di lavoro, conoscenza reciproca, riflessione e confronto. Attraverso il teatro, si riescono ad ottenere dei risultati positivi che in altri percorsi sono difficilmente raggiungibili, poiché questo me-

todo agisce attraverso un approccio di tipo olistico che coinvolge contemporaneamente il corpo, le emozioni e la mente (Buccolo, Mongili, Tonon, 2012).

Il teatro può rappresentare uno strumento potente per favorire l'inclusione scolastica, poiché si configura come un luogo capace di promuovere e valorizzare le differenti abilità (Mantegazza, 2006), permettendo ad ogni persona di vivere insieme agli altri un'esperienza formativa altamente ri-significativa per conoscersi, coinvolgersi, accettarsi, accogliersi, arricchirsi, responsabilizzarsi, a prescindere dalle situazioni di disagio e marginalità. Il teatro – inteso come potente linguaggio inclusivo – è capace di riannodare lentamente le scomposte e frammentate trame delle storie di vita più fragili e sommerse. Come afferma Bocci (2014): “...è l'approccio narrativo, del resto che risponde al bisogno dell'essere umano di organizzare la propria esistenza, comprendere e assegnare un significato e un valore alla propria realtà, al proprio agire...”.

In quest'ottica, risulta necessario adottare una progettazione personalizzata attenta, intenzionale e multi-prospettica dell'esperienza teatrale da proporre a tutti e a ciascuno (Buccolo, Travaglini, Pilotti, 2021).

Il teatro, inoltre, si offre come luogo formativo e come esperienza di rimodellamento della cura di sé attraverso un ritorno al passato, una rilettura del presente e la speranza di un possibile futuro.

La pratica di teatro – sperimentata all'interno del laboratorio: “L'espressione emotiva e l'osservazione attraverso la metodologia teatrale” – è stata quella del 'teatro immagine' nata all'interno di contesti sociali di disagio e marginalità in Brasile e legata alla filosofia del 'teatro dell'oppresso'¹ (Gigli, Tolomelli, Zanchettin, 2008). Nel teatro immagine si utilizza il linguaggio del corpo come strumento espressivo e comunicativo per focalizzare l'attenzione sull'osservazione dei movimenti e sulla lettura dei messaggi sottesi. Il linguaggio delle immagini è di tipo analogico, è quindi simile alla realtà e per questo ricco di sfumature, meno arbitrario, più aperto alle interpretazioni personali. Il linguaggio non verbale si differenzia da quello verbale proprio perché, utilizzando le immagini corporee, ci si inoltra in un territorio che richiede un'attenzione specifica, ma distinta dal giudizio, capace di condurre le persone ad un livello di comunicazione meno definita, ma più autentica. Boal definisce questa tecnica una delle più stimolanti per la facilità di essere applicata e per la straordinaria capacità di rendere visibile il pensiero (Boal, 1977).

Questa pratica teatrale rappresenta, dunque, un mezzo di conoscenza e di trasformazione della realtà interiore, relazionale e sociale. Per Boal *il teatro nasce quando l'essere umano scopre che può osservare sé stesso. Quando scopre che in questo atto di vedere, può vedersi: vedersi 'in situazione'. [...] Si crea una triade: l'io osservatore, l'io in situazione e il non-io, cioè l'altro. [...] Sta qui l'essenza del*

¹ Il Teatro dell'Oppresso è un metodo formativo elaborato da Augusto Boal- legato alla Pedagogia di Paulo Freire che a partire dagli anni '60 è stato divulgato prima in Brasile e poi in Europa- che usa il teatro come mezzo di conoscenza e come linguaggio, come mezzo di conoscenza e trasformazione della realtà interiore, relazionale e sociale.

teatro: nell'essere umano che si osserva. L'essere umano non 'fa teatro': è teatro (Boal, 1994: p. 27). L'azione teatrale per Boal consente all'individuo di porsi allo stesso tempo all'interno e all'esterno della situazione, ossia di assumere la capacità di "dicotomizzarsi", di rappresentarsi simbolicamente. L'attore è, quindi, anche spettatore di se stesso e, come tale, è in grado di crearsi una rappresentazione della propria azione, raggiungendo un livello maggiore di consapevolezza. Nel Teatro, la dimensione affettiva fa sì che l'osservatore possa proiettare su ciò che vede la propria emotività, i ricordi personali, i propri significati: lo spazio del teatro diventa, pertanto, dicotomico (in quanto racchiude in se le due dimensioni spaziali del qui e dell'altrove) ma anche dell'asincronico (è insieme presente, passato e futuro immaginato). Osservare attraverso l'applicazione di esercizi legati al training teatrale permette il passaggio dal semplice guardare (distratto, globale) al vedere (più attento ai particolari, con una maggiore comprensione della realtà) ed è per Boal equivalente alla presa di coscienza delle azioni "meccanizzate" che svolgiamo senza rendercene conto; è perciò un processo di "de-meccanizzazione".

Gli esercizi di training teatrale che sono stati sperimentati all'interno del laboratorio fanno parte della categoria dei giochi-esercizi chiamata "vedere tutto ciò che si guarda" ed hanno lo scopo di sviluppare la capacità di osservare attraverso il dialogo visivo tra due o più persone, in un processo che prevede l'esclusione del linguaggio verbale per permettere l'espressione del corpo, delle emozioni e il potenziamento della comunicazione non verbale.

Il laboratorio di tirocinio indiretto in oggetto, si è sviluppato in una giornata nel mese di novembre, attraverso un incontro di 3 ore (è stata prevista anche una replica) che ha visto la partecipazione di circa 200 studenti.

Ad apertura del laboratorio la scrivente, ha introdotto l'attività definendo le finalità e il collegamento al tema dell'osservazione. Successivamente è stata presentata la cornice teorica dal titolo: "teatro ed educazione: strumento di espressione e osservazione", con l'obiettivo di fornire le coordinate pedagogiche del lavoro proposto.

L'attività di formazione esperienziale è stata suddivisa nelle seguenti fasi:

1. *Fondazione*. È stata una fase destinata alla creazione del clima di gruppo e all'attivazione espressiva dei partecipanti attraverso esercizi di training teatrale di platea.

Tra i giochi esercizi proposti ricordiamo:

- *La postura delle emozioni*: esercizio che fa esperire l'influenza della postura del corpo sulle emozioni e – in particolare – la sensazione di incongruenza tra il linguaggio verbale e il linguaggio non verbale (Fig. 1).
- *Battiti di mani con ritmo*: esercizio di riscaldamento del gruppo e di sviluppo dell'energia. Molto utile per rendere un gruppo grande disponibile ad un lavoro attivo. (Fig. 2). Successivamente è stato chiesto agli studenti e alle studentesse di muoversi liberamente nello spazio presente in aula e

osservare le proprie andature (Fig. 3). Dopo l'esplorazione libera dello spazio è stato interessante osservare l'esplorazione guidata e notare le differenze.

– *Sequenze del burattino*: movimenti nello spazio guidati da un filo posto in modo immaginario su varie parti del corpo. (Fig. 4).

Gli obiettivi dei giochi-esercizi sperimentati in questa fase oltre a fare da “rompi ghiaccio” ed attivazione espressiva dei partecipanti al laboratorio, hanno permesso una prima esplorazione sensoriale dello spazio e una attenta osservazione dei movimenti.



Figura 1 – La postura delle emozioni



Figura 2 – Battiti di mani con ritmo



Figura 3 – Osservare le proprie andature



Figura 4 – Sequenze del burattino

2. *Relazione*. È una fase in cui si inizia a lavorare in coppia per conoscersi ed entrare in relazione solo attraverso il corpo grazie ad una serie di giochi-esercizi chiamati la sequenza dello specchio. Gli studenti e le studentesse sono stati invitati a disporsi su due file parallele l'una di fronte all'altra. I componenti

della fila A sono stati i soggetti attivatori del movimento mentre i componenti della fila B sono stati il loro specchio e hanno dovuto imitare i gesti. Poi si sono invertiti i ruoli fino a continuare le attività con le diverse varianti che vedremo qui di seguito:

- *Soggetto-Immagine, Immagine -soggetto* (muoversi in simultanea sincronizzazione, fedeltà nella riproduzione Fig. 5).
- *Specchio ritmico*: cercare movimenti insieme che si assomigliano ritmicamente.
- *Specchio deformante in coppia* (deformare i movimenti, ingigantirli o fare la caricatura da fare a turno Fig. 6).
- *Specchio Narciso* (vedersi belli e riflettere felicità all'altro Fig. 7).

Lo scopo di questa sequenza di giochi-esercizi di coppia è stato quello di sviluppare negli studenti e nelle studentesse la capacità di osservare attraverso il dialogo visivo tra due persone coinvolte in un processo di comunicazione dinamica e creativa che ha previsto l'esclusione del linguaggio verbale concentrando l'attenzione solo sul corpo.



Figura 5 – Soggetto-Immagine, Immagine-soggetto



Figura 6 – Specchio deformante in coppia



Figura 7 – Specchio Narciso

3. *Creazione.* Questa fase ha attivato le dinamiche comunicative nel gruppo attraverso i giochi di scioglimento, contatto e osservazione. Gli studenti e le studentesse attraverso la metafora dello specchio dopo i giochi-esercizi in coppia sono passati alla creazione dei gruppi muovendosi liberamente nell'aula come “piccoli frammenti di specchio rotto” per cercare di rispecchiarsi con chi

produceva dei movimenti simili (Fig. 8) . Gli obiettivi di questa attività sono stati il movimento dinamico, l'esplorazione libera dello spazio e le evoluzioni dalla coppia al gruppo (Fig. 9).



Figura 8 – Frammenti di specchio rotto in cerca di movimenti simili



Figura 9 – La creazione del grande gruppo

4. *Condivisione.* Durante le attività esperienziali delle fasi precedenti è stata posta maggiore attenzione al corpo e alle emozioni, in questa fase invece è stato chiesto agli studenti e alle studentesse di riflettere sull'esperienza e di prendere

coscienza condividendo nel grande gruppo i vissuti, le sollecitazioni e le immagini in modo libero.

5. *Mindfulness e scrittura creativa.* Il richiamo al mondo delle emozioni ha sollecitato un momento di contatto con se stessi con un'attività di navigazione guidata nei ricordi dell'infanzia (Fig. 10) per riportare alla mente degli studenti e delle studentesse un gioco o un giocattolo al quale erano molto legati/e e un vissuto felice. Successivamente le immagini emerse sull'infanzia sono state condivise in piccoli sottogruppi formati da cinque persone ed è stato costruito un racconto collettivo con emozioni, ricordi e un messaggio nella bottiglia da voler regalare come morale da condividere nel grande gruppo. (Le storie costruite all'interno del laboratorio sono state condivise successivamente da ciascun sottogruppo sulla piattaforma form on line nello spazio dedicato al terzo anno per dare la possibilità a tutti di poter leggere e contaminarsi di emozioni dell'infanzia come una fase di vita di autentica felicità).



Figura 10 – Navigazione guidata nei ricordi dell'infanzia

6. *Valutazione.* Il processo di valutazione ha accompagnato tutto il percorso formativo in quanto ogni attività proposta è stata analizzata attraverso momenti di *de-briefing* continui, fino ad arrivare alla costruzione della racconto collettivo che ha rappresentato la fase finale di produzione del lavoro svolto durante il laboratorio. Alla fine delle attività di formazione esperienziale è stato chiesto agli studenti e alle studentesse di compilare il diario di osservazione dell'esperienza di training teatrale. La scrittura ha permesso loro di entrare in contatto con se stessi per esprimere in maniera libera i vissuti, le impressioni, le osservazioni e le riflessioni sul training teatrale praticato con particolare riferimento alle dimensioni percettiva, emozionale e razionale. L'obiettivo della fase di va-

lutazione è stato quello di prendere coscienza dei cambiamenti avvenuti durante il percorso e di rilevare i punti di forza e le criticità emerse durante lo svolgimento delle attività.

Si riporta qui di seguito il diario di osservazione dell'esperienza di training teatrale:

Scrivi in maniera libera le tue percezioni, osservazioni e riflessioni sul training teatrale che hai praticato.

IL CORPO
Cosa hai provato: Di positivo? Di critico? Di nuovo?
IL PENSIERO
Che cosa hai cercato di controllare?
Quali pensieri hai avuto su: Te? Gli altri? Ambiente circostante?
Che cosa hai immaginato?
LE EMOZIONI
Quali emozioni hai provato?
Si è trattato di un'emozione nuova o già conosciuta?
L'emozione ti ha fatto piacere oppure no? Sai spiegare perché?

Tabella 1 – Diario di osservazione dell'esperienza di training teatrale
(Buccolo, Mongili, Tonon, 2012: p. 270).

La scrittura del diario di osservazione dell'esperienza di training teatrale si è concentrata su ciascuna emozione vissuta ed elaborata durante l'esperienza di laboratorio e ha avuto come scopo principale quello di far conoscere in profondità il vissuto emotivo con tutte le sue sfaccettature.

Tutto questo rappresenta, dunque, una scrittura per la vita, una scrittura che riesce a far esprimere se stessi, toccando le corde emotive più profonde, per favorire la relazione empatica con l'altro come dimostrano le parole che alcuni studenti e studentesse hanno espresso sul diario e che riportiamo qui seguito:

- *All'inizio mi vergognavo, poi ho preso fiducia guardando i miei compagni fare le stesse attività, soprattutto durante l'esercizio della camminata e le 'sequenze degli specchi' dove tutti compivamo lo stesso movimento. Alla fine mi sono integrata nel gruppo e di conseguenza mi sono tranquillizzata.*
- *Ho immaginato di essere in una classe a fare le stesse attività con i miei alunni.*
- *Ho provato curiosità, allegria e divertimento. Sono rimasta anche stupita di me stessa perché in un paio di occasioni mi sono lasciata andare.*
- *L'attività di mindfulness con la navigazione guidata nella mia infanzia mi è piaciuta particolarmente, perché ho ri-vissuto momenti felici, li ho condivisi nel gruppo ed ho capito che questa fase della nostra vita nel lavoro di futuri docenti rappresenta una base sicura.*
- *L'esperienza di training teatrale secondo me sarebbe utile da sperimentare in classe per far conoscere ai bambini il loro mondo emotivo ed aiutarli a gestire i conflitti.*
- *Dopo questo laboratorio è esploso in me il desiderio di riportare questa 'educazione dinamica' in classe. Sono entusiasta di questa esperienza, grazie!*

Come si evince dalle parole espresse dagli studenti e dalle studentesse le attività di osservazione attraverso il training teatrale, la scrittura dei propri vissuti emotivi e la costruzione collettiva della storia dell'infanzia si sono configurati come momenti indispensabili di un processo educativo che ha implicato un lavoro del soggetto su sé stesso, accompagnandolo alla scoperta del proprio essere uomo. L'obiettivo del teatro in questa esperienza è stato proprio quello di offrire uno spazio sia materiale che immateriale in cui valorizzare la libertà di pensiero, la creatività, l'immaginazione e la collaborazione con gli altri.

Dalle riflessioni fatte sin qui, emerge che le emozioni giocano un ruolo fondamentale nella didattica, diventando una risorsa importante per la formazione alla vita.

L'Università oggi, dunque, è diventata sempre più consapevole dell'importanza dello sviluppo dell'intelligenza emotiva (Goleman, 2011), ma anche della possibilità di educare in questo senso, insegnando agli studenti e alle studentesse a prestare attenzione alle proprie emozioni e a quelle degli altri, alla necessità di riconoscerle e di gestirle per puntare alla costruzione di relazioni positive, per migliorare la qualità della vita sia personale che professionale. I vissuti emozionali degli studenti e delle studentesse che si apprestano a diventare futuri insegnanti sapranno, quindi, fare la differenza nella realizzazione dell'azione educativa, portando al benessere individuale e collettivo e promuovendo la motivazione come prima fonte di successo formativo.

Bibliografia

- BARBA, E., SAVARESE, N., (2011), *L'arte segreta dell'attore*. Edizioni di pagina: Bari.
- BOAL, A., (1994), *L'arcobaleno del desiderio*. La Meridiana: Molfetta.
- BOAL, A., (1977), *Il teatro degli oppressi*. Feltrinelli: Milano.
- BOCCI, F., FRANCESCHELLI, F., (2014), *Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità*. Italian journal of special education for inclusion. v. 2 n. 1
- BRUZZONE, D., (2022), *La vita emotiva*. Brescia: Ed. La Morcelliana.
- BUCCOLO, M., (2019), *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- BUCCOLO, M., PILOTTI, F., TRAVAGLINI, A., (2021), *Una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- BUCCOLO, M., MONGILI, S., TONON, E., (2012), *Teatro e formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*. Milano: FrancoAngeli.
- CAMBI, F., (2015), *La forza delle emozioni. Per la cura di sé*. Pisa: Pacini.
- CONTINI, M.G., (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- CONTINI, M.G., FABBRI, M., MANUZZI, P., (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- GAMELLI, I., (2009), *I laboratori del corpo*. Cortina: Milano.
- GARDNER, H., (2013), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli: Milano.
- GIGLI, A., TOLOMELLI, A., ZANCHETTIN, A., (2008), *Il teatro dell'oppresso in educazione*. Carocci: Roma.
- GOLEMAN, D., (2011), *Intelligenza emotiva*. Rizzoli: Milano.
- IORI, V., (a cura di) (2009), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Milano: FrancoAngeli.
- MAGNOLIER P., NOTTI A.M., PERLA, L., (2017) (A cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia
- MANTEGAZZA, R., (2006), *L'educatore: manuale di formazione teatrale per educatori*. La Meridiana: Molfetta.
- PERILLO, P., SIRIGNANO, F.M., (2016), *Quando la comunità in tras-formazione genera ricerca e apprendimento situate*. In D'Ambrosio (a cura di). *Cartografie Pedagogiche. Teatro come metodologia trasformativa. La scena educative fatta ad arte. Tra ricercar e formazione*. Napoli: Liguori.
- RIVA, M.G., (2004), *Il lavoro pedagogico. Ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- RIVOLTELLA, P.C., (2013), *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. La scuola: Brescia.