Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 36 (2014)

Heft: 3

Artikel: Apprendimenti non formali ed informali in un contesto educativo formale integrato con le arti performative in quattro scuole elementari del Canton Ticino

Autor: Colombo, Maddalena

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786746

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Apprendimenti non formali ed informali in un contesto educativo formale integrato con le arti performative in quattro scuole elementari del Canton Ticino

Maddalena Colombo

Il saggio riporta alcune considerazioni scaturite nell'ambito del progetto "Teatro e Apprendimento", svolto dalla Scuola Teatro Dimitri di Verscio in Canton Ticino con il sostegno del FNS. Il progetto ha introdotto delle pratiche di apprendimento "qualitativo", ovvero informale, secondo un approccio olistico, per il quale è molto rilevante la dimensione socio-culturale. In questa prospettiva il teatro fornisce una chiave d'accesso privilegiata al patrimonio culturale. Il piano di ricerca ha incluso: un percorso formativo con gli insegnanti di 4 scuole elementari ticinesi; dei laboratori di movimento, canto e musica, lavoro sul testo d'autore, recitazione, drammatizzazione e improvvisazione; 4 messe in scena con protagonisti i soli bambini. La raccolta e analisi dei dati qualitativi da parte di un'équipe scientifica, ha seguito alcune ipotesi circa il rapporto tra teatro e apprendimento, messe a punto per meglio descrivere il procedimento riflessivo informale (apprendere dall'esperienza): Ipotesi della motivazione, della differenziazione, dell'affinamento tecnico, dell'integrazione, dell'interezza, dell'efficacia comunicativa o dell'emozione. Il materiale narrativo raccolto (schede personali, diari di bordo, interviste qualitative) mostra come gli apprendimenti più significativi sono riconducibili alla accresciuta capacità dei bambini di portare a termine un apprendistato formale nelle discipline artistiche. L'attività sperimentale ha favorito l'espressione emozionale e la creatività, l'integrazione dei partecipanti nel gruppo, tra originalità e ripetizione, tra razionalità e corporeità.

Arti performative, apprendimenti formali e informali: le scelte metodologiche

Il presente contributo si inserisce nella discussione sul ruolo degli apprendimenti informali all'interno dei contesti formali e si avvale di alcune evidenze empiriche scaturite da una ricerca applicata, per dimostrare limiti e potenzialità della reciproca integrazione, nonché la complessità di un'azione valutativa in questo campo.

Il caso trattato riguarda il progetto *Teatro e Apprendimento* (TA), una sperimentazione didattica in quattro classi di scuola elementare con bambini di 8-10 anni per complessive 100 ore per classe, distribuite durante un intero anno scolastico, di discipline legate all'arte drammatica. Le attività teatrali venivano erogate in orario curricolare in sostituzione di attività didattiche ordinarie, secondo una programmazione per obiettivi che si intrecciava con diverse discipline di studio: italiano, storia, geometria, scienze (ambiente). Esse comprendevano laboratori con insegnanti e con bambini (di movimento, canto e musica, lavoro sul testo d'autore, recitazione, drammatizzazione e improvvisazione) e attività finalizzate alla realizzazione di 4 messe in scena de *Le Metamorfosi* di Publio Ovidio Nasone con protagonisti i soli bambini, replicate tre volte da ciascuna classe partecipante. Tutte le attività performative erano condotte da esperti in arte drammatica provenienti dalla Scuola Teatro Dimitri di Verscio e prevedevano la compresenza obbligatoria dell'insegnante di classe alle varie fasi di lavoro (Colombo, 2001a).

Il caso fornisce vari elementi di interesse perché esplicita la congiunzione tra educazione formale, educazione non formale e apprendimenti informali, con riguardo ad una fascia d'età, la seconda infanzia, in cui è d'obbligo applicare una visione olistica per analizzare tanto i modi di socializzazione quanto i processi di apprendimento e costruzione di cultura (Corsaro, 2003)[1].

Come è noto, la distinzione tra le diverse forme di apprendimento è stata introdotta diversi decenni fa nelle scienze dell'educazione. Punto di partenza è stato il riconoscimento dell'apprendimento come «fatto permanente», che si attiva cioè non solo in presenza dell'insegnante e di un curriculum standard ma in ogni sfera della vita sociale ed anche come auto-apprendimento (*self directed learning*); inoltre, possiede dimensioni sia esplicite sia tacite all'interno dell'educazione formalizzata. Da qui, ad esempio la nozione di curricolo nascosto (*hidden curriculum*) che ha avuto grande eco in sociologia (Jackson, 1968). La «scoperta»del non formale in ambito educativo è dovuta, secondo uno dei primi studiosi di questo settore (La Belle, 1981; 1982), alla constatazione che le diverse connotazioni dello stile di vita famigliare (etnico, religioso, socio-economico ecc.), ossia del cosiddetto *background* dello studente, di fatto assumono un peso notevole sul modo di apprendere e sui risultati – pertanto non può sussistere nemmeno teoricamente una separazione dicotomica fra educazione formale e non. Inoltre, la dimensione informale dell'apprendere è sempre presente nel soggetto, fin dalla più tenera infanzia, senza esclusione di età, portando la traccia di quanto viene assorbito in modo «naturale»dagli altri significativi, dall'ambiente, ecc. (Callanan, Cervantes & Loomis, 2011, p. 649). Infine, è nell'informale che si intrecciano gli elementi cognitivi ed affettivi, con una rilevanza decisamente più riconosciuta a questi ultimi (Eshach, 2007).

Con l'emergere, negli ultimi 15 anni, delle politiche riferite agli adulti (*lifelong learning*), miranti al recupero delle competenze cognitive non formalizzate e al mantenimento delle stesse in età avanzata (*active ageing*), tale distinzione ha portato alla categorizzazione fornita dalla Unione Europea nel noto

Memorandum sul Lifelong learning (EU Commission, 2000) che distingue apprendimenti formali, non formali ed informali.

Si tratta, per lo più, di una distinzione basata sul tipo di contesto in cui si sviluppa l'apprendimento (Rogers, 2004, p. 257), a partire dall'intenzionalità sia di chi apprende sia di chi insegna e dal grado diverso di partecipazione diretta dello studente al processo di apprendimento stesso. Essa tuttavia non facilita l'identificazione dei caratteri che assume l'esperienza dell'apprendere quando le diverse forme si sovrappongono (Colley et Al., 2002): nelle prassi scolastiche, infatti, è possibile che apprendimenti di diversa significatività e utilità si sviluppino in parallelo e con gradi diversi di consapevolezza, anche nel medesimo contesto (Livingstone, 2001), rendendo difficile contraddistinguerli (Sefton-Green 2003). Come suggerisce Schugurensky, non è tanto il contesto formale o meno che determina la presenza di apprendimenti informali, ma la loro collocazione in attività predeterminate o inattese:

> Informal learning takes place outside the curricula provided by formal and non-formal educational institutions and programs. (...) It is pertinent to note that we are saying 'outside the curricula of educational institutions' and not 'outside educational institutions', because informal learning can also take place inside formal and non-formal educational institutions. In that case, however, the learnings occur independently (and sometimes against) the intended goals of the explicit curriculum (Schugurensky, 2000, p. 3).

La compresenza di formale e informale nella medesima cornice (scolastica o extra-scolastica) rende difficile altresì procedere ad una misurazione, o valutazione, di quanto effettivamente è stato trasmesso e interiorizzato (contenuti? Abilità? Atteggiamenti?): proprio perché, per definizione, ciò che non rientra nell'educazione formale non corrisponde a un curricolo esplicito, è evidente che non potranno essere utilizzati gli strumenti di *assessment* disciplinari o trasversali già in uso da parte degli insegnanti. Nel caso qui presentato, ad esempio, le arti performative su cui il progetto si basava concorrevano sia ad apprendimenti formali (per es. agganci con le discipline di studio), sia a costruire competenze nell'area del non formale (in quanto attività extra-curricolari e talvolta *extra muros*) e dell'informale (in quanto occasioni di *peer education*, educazione estetica in senso lato, circolazione di valori e modelli correnti ecc.), imponendo al gruppo di ricerca precise scelte metodologiche in merito a cosa osservare, quando, come, all'interno di un *setting* multi-dimensionale e con limiti organizzativi/temporali oggettivi.

In particolare, per la valutazione di progetto, si è scelto di considerare il versante non formale e informale di questa esperienza, in quanto le attività performative erogate durante l'anno scolastico:

a) sono state impartite da esperti che, pur formati all'interno di un'istituzione accademica (SUPSI), operano per lo più in contesti formativi *non formali* (progetti educativi opzionali, rassegne artistiche, ricerche-azione, ecc.),

pertanto non utilizzano le medesime prassi di programmazione, esecuzione, valutazione degli insegnanti titolari;

b) hanno mirato a sviluppare apprendimenti nei bambini in senso *qualitativo* e non quantitativo (scopo del progetto era apprendere «meglio» e non «di più»);

c) si prestavano senza difficoltà ad un monitoraggio globale (cioè ad osservazioni a livello di gruppo-classe) e, per quanto attiene al livello individuale, a verificare le ricadute dirette sulla partecipazione alle attività, e quelle indirette sul rendimento scolastico, attraverso indicatori di motivazione, propositività, efficacia comunicativa, auto-consapevolezza, ecc., in aggiunta alle tradizionali valutazioni di profitto.

Tra gli obiettivi della valutazione di progetto, vi è stata innanzitutto la necessità di convalidare l'esperienza pilota, ossia il processo formativo (è stata effettivamente realizzata secondo i piani? In che misura? In quali condizioni ambientali?), e, in secondo luogo, di definire i suoi prodotti (*output*) e le ricadute immediate degli stessi sui vari partecipanti (bambini, insegnanti, genitori, organizzazioni scolastiche). Maggiore scetticismo ha invece generato tra i ricercatori e i partner di terreno l'idea di valutare i cosiddetti risultati (*outcome*)[2], corrispondenti ad eventuali *skills* artistici, derivati dagli insegnamenti ricevuti, e formulare così una sorta di «curriculum di educazione alle arti performative», trasferibile e riproducibile ad analoghe condizioni. Infatti, tenendo conto dell'occasionalità dell'intervento (un solo anno scolastico) e del fatto che tra le classi vi fosse una diversa «esposizione» ai linguaggi teatrali, non si è ritenuto opportuno valutare gli aspetti formali del loro apprendimento. Per molti bambini, poi, con diverso background in rapporto a questo genere di attività, si è trattato di una sorta di «iniziazione» al teatro avviata grazie al progetto. Se la costruzione di un «sé artistico» è fatta sia di libera espressione sia di condivisione profonda di significati sociali e storici legati all'arte e ai canoni estetici (Walsh, 2002), la valutazione di ciò avrebbe messo in luce le disuguaglianze di partenza più che le differenze raggiunte in termini di capacità, disposizioni, interessi, conoscenze, gradi di maturazione, ecc.

Pertanto, l'osservazione delle ricadute del progetto in termini di apprendimenti si è concentrata, da un lato, su ciò che hanno sviluppato (o non sviluppato) i bambini nelle aree di apprendimento espressiva (maturazione personale), linguistica, sociale. Dall'altro lato, ma con indicatori indiretti, su ciò che gli insegnanti hanno (o non hanno) ritenuto di aver acquisito dall'esperienza in termini di aumento della sicurezza professionale (*self-confidence*) e capacità di cambiamento (*transformational learning*). Questa seconda dimensione non viene qui ulteriormente sviluppata (cf. DIUS 2008; UCU 2008).

La metodologia utilizzata per l'accompagnamento e la valutazione del progetto si colloca interamente nell'ambito delle tecniche di ricerca sociale applicate ai contesti socio-educativi (Besozzi & Colombo, 2014), attente da un lato agli effetti sistemici di un determinato programma o azione formativa, e dall'altro, a collocare il percorso maturativo del soggetto in costante interazione con la rete delle sue relazioni orizzontali/informali e verticali/formali. Sensibili,

dunque, alla dimensione informale dei processi di apprendimento-insegnamento (che richiama gli approcci soggettivi-ermeneutici più che quelli oggettivi-classificatori), gli strumenti di rilevazione dei dati sono stati predisposti in modo da «tener conto dell'esistenza di un sistema di interazioni complesso, dove la struttura esplicita e palese dei processi si 'compromette' quotidianamente con una struttura latente e implicita, spesso molto attiva e vivace»(Besozzi & Colombo, 2014, p. 202).

Il piano di rilevazione dei dati per la valutazione del progetto comprendeva vari strumenti, in prevalenza qualitativi, che hanno fornito il seguente corpus di dati: osservazioni focalizzate nell'ambiente scuola, nelle quattro classi partecipanti, nei laboratori e nelle fasi della messa in scena (prove generali e spettacoli) per un totale di 45 osservazioni trascritte; interviste semi-strutturate a insegnanti ed esperti teatrali in tre momenti successivi nello sviluppo del progetto (iniziale, intermedia, finale), per un totale di 24 trascrizioni; schede-diario di bordo (ognuna di massimo 3 pagine) scritte per ogni incontro con la classe sia dall'insegnante presente sia dall'esperto un totale di 148 schede; 2 focus group con il team insegnanti-operatori-ricercatori in fasi diverse del progetto (iniziale e conclusiva) per un totale di 12+12 partecipanti; 100 interviste brevi ai bambini su azioni focalizzate; 37 interviste brevi ai genitori dopo la rappresentazione e 84 questionari strutturati ai genitori (*customer satifaction*) al termine dell'anno scolastico. Per la valutazione dell'apprendimento dei bambini sono stati selezionati due bambini-guida per ogni classe (in base a criteri di varietà) ai quali sono state poste domande più approfondite e si è ricostruito il loro profilo scolastico mediante analisi dei documenti di classe, per un totale di 8 interviste trascritte e 8 profili scolastici su base annuale[3]. Tutto il materiale, trascritto su base digitale, è stato classificato in base alla fonte e sottoposto ad analisi tematica in base a categorie di contenuto convenute.

Teatro e «apprendimento organico»: le ipotesi della ricerca

Il progetto TA sosteneva l'efficacia di introdurre nelle pratiche scolastiche esperienze di apprendimento *qualitativo*, informale, espressione di una didattica attenta alla *globalità* (quindi pre-disciplinare o inter-disciplinare), in aggiunta a quello *quantitativo*, formale-incrementale, espressione di una didattica disciplinare. L'esperienza del fare teatro pareva particolarmente adatta per i bambini del secondo ciclo di scuola elementare, i quali – pur avviandosi verso un'organizzazione dei saperi basata su curricoli disciplinari sempre più specialistici – sono ancora legati a un modo spontaneo di apprendere che consideriamo organico (o olistico), ossia senza separazioni di forme e contenuti in base a regole linguistiche e metodologiche.

> L'apprendimento organico è lento e noncurante di qualsiasi giudizio riguardo il conseguimento di buoni o cattivi risultati. Non ha uno scopo o un fine evidente: è guidato soltanto dalla soddisfazione sentita quando ogni tentativo appare meno goffo, perché è riuscito a evitare un piccolo errore precedente che era parso spiacevole o difficile da superare (Feldenkrais, 1991, p. 38).

Apprendere in modo organico evidenzia la connessione profonda tra conoscere, fare e prestare attenzione all'aspetto estetico. A sua volta questa connessione chiama in causa le diverse intelligenze umane (razionale, emotiva, corporea, sociale, ecc.) e dimensioni dello stare al mondo (fisica, mentale, simbolica, ecc.).

Punto di partenza teorico è stato l'assunto che il teatro, in quanto linguaggio aperto, centrato sull'auto-promozione della persona, sul linguaggio delle emozioni e sull'interazione tra le funzioni (autorale, attoriale, spettatoriale)[4], rappresenta uno specifico setting di apprendimento, che facilita nei bambini la costruzione di un *senso di interezza della cultura*. Tale elaborazione della cultura come un tutto organico, un tempo presente nella didattica della scuola elementare anche come effetto di una semplificazione dei contenuti «alla portata dei bambini», a ben vedere, è oggi minacciata nell'esperienza scolastica. I fattori che allontanano da questa impronta sono, da un lato, l'organizzazione settoriale delle discipline (che divide i saperi a un livello elementare per poi ricomporli al grado di astrazione e specializzazione più elevato attraverso l'interdisciplinarità – che peraltro viene assai poco praticata), e, dall'altro, una malintesa benevolenza verso i cosiddetti *nuovi linguaggi*, visivi o digitali che siano, che vengono introdotti nella scuola in funzione di una supposta prossimità con le caratteristiche sensoriali e mentali dei bambini, ma finiscono per mescolare i saperi ad un livello superficiale (si può parlare di falsa interdisciplinarità), abbandonando quella *profondità* che è invece caratteristica dei primi (basilari) apprendimenti infantili. Il progetto pertanto si è collocato all'interno di una *visione ecologica* dei processi conoscitivi, in linea con un'idea di apprendimento come processo dinamico ed evolutivo in analogia con la struttura intima di ogni organismo vivente, che offre un esempio di «soddisfacente coordinazione e strutturazione di un complesso»in legame costante con il suo ambiente di riferimento (Bateson, 1972; Cianciarelli & Ruggeri, 2005).

Molto rilevante, inoltre, all'interno del quadro teorico è la *dimensione socio-culturale*. Il teatro (come altre forme artistiche) fornisce una chiave d'accesso privilegiata al patrimonio culturale: per questa ragione è stato selezionato un testo di riferimento autorale, *Le Metamorfosi* di Ovidio, da cui è sorto il lavoro di narrazione scenica mediante una riduzione poetica e musicale ad opera dei conduttori di laboratorio, che avvicina i bambini al repertorio classico tramite i miti, forme olistiche di spiegazione a cavallo tra il naturalistico e l'immaginifico. Da un lato il mito si può considerare un prodotto dell'immaginazione volto a dare una spiegazione dei fenomeni naturali e della realtà umana, dall'altro ha un'intima valenza conoscitiva che ci consente di capire il senso più profondo delle cose, quello che sfugge alla razionalità[5].

Per entrare appieno nel linguaggio artistico, e ancora di più nel teatro che comprende diversi linguaggi ad un tempo, infatti occorre saper cogliere l'intensità del gesto qui ed ora e al tempo stesso tutte le sue possibili estensioni e proiezioni nel tempo e nello spazio, connettendosi con la comunità di appartenenza in una relazione elementare, non-mediata (immediata). Come si esprime anche R. Walsh, «*for the development of an artistic skill to have meaning, for it to contribute to the construction of an artistic self, it must have social meaning. It must serve some social function, that is, it must go beyond simply self-expression*»(2002:109).

Sulla base di queste premesse, il progetto TA si è sviluppato non solo, come già detto, con intenti operativi (dimostrare la fattibilità della costruzione di originali e complesse messe in scena con protagonisti i bambini e, di conseguenza, la loro capacità di coinvolgimento della comunità scolastica con ruolo di «spettatore»), ma anche con finalità conoscitive. Si voleva giungere, attraverso l'osservazione sistematica delle pratiche performative e delle reazioni degli attori scolastici, a convalidare la bontà di alcune chiavi di lettura del rapporto tra teatro e apprendimento in un contesto scolastico che derivavano, logicamente, dal quadro teorico del progetto, ossia dall'idea di apprendimento organico. Tale ipotesi si riferiscono sia all'area informale (1-2-4-5) che a quella più formale dell'apprendimento (3):

1. *Ipotesi della motivazione*, che si riferisce ad un potenziale rinforzo della curiosità e del desiderio di imparare, non solo nel momento dell'attività performativa, abilità e saperi di diversa natura utili al fare e al comunicare.
2. Secondo *l'Ipotesi della differenziazione*, poi, attraverso il teatro si sperimentano ad un tempo modalità di relazione con gli oggetti, con gli altri e con i saperi che solitamente si pensano come alternative: analitico/sintetico; sequenziale/simultaneo; divergente/convergente; competitivo/cooperativo. Si fa dunque esperienza della diversità e, nel contempo, di complementarietà.
3. *L'Ipotesi dell'affinamento tecnico* vuole verificare se, nell'attività performativa, il tipo di contenuto – che da elementare si fa via via più colto – è in grado di condurre i bambini ad affinare spontaneamente lo strumento, cioè il «medium» utilizzato (il corpo, la voce, il canto, il personaggio), adeguandolo ad un canone estetico predeterminato, fino al raggiungimento di un «soddisfacente risultato».
4. *L'Ipotesi dell'integrazione* riguarda la capacità degli attori (che sono al contempo discenti e agenti) di imparare a procedere per gradi e successive «particelle», ad es. nella costruzione di un atto scenico, senza perdere di vista l'unità forma/contenuto/obiettivo; ciò significa che i bambini imparano autonomamente a collocare ogni singolo elemento nell'intero di cui è parte, ne avvertono l'armonia o la disarmonia.
5. *Ipotesi dell'efficacia comunicativa o dell'emozione che fa apprendere a stare in scena.* L'ultima ipotesi riguarda la dimensione della spettatorialità: l'esperienza di comunicare ad un pubblico «ciò che si sa e si sa fare», rinforzata dalla sensibilità verso il *feedback* del pubblico stesso, aumenta il coinvolgi-

mento emotivo e l'abilità di gestione delle emozioni stesse, dando un risultato comunicativo superiore, pur senza richiedere necessariamente *skill* strutturati di tipo formale (come recitazione, memorizzazione, abilità ginniche, ecc.).

È evidente come, in un ciclo di apprendimento organico, tutte le dimensioni cui ci siamo riferiti siano destinate ad intrecciarsi e, talvolta, a sovrapporsi, rendendo difficile stabilire indicatori precisi, e mutualmente escludentisi, per la verifica dei vari sotto-aspetti. Ancora più difficile sarebbe trovare delle «unità di misura» degli apprendimenti ipotizzati e soppesare le ipotesi lungo una scala di correttezza o veridicità. Ci limitiamo qui, in via esplorativa, a un'estrazione di indicatori empirici (che provengono da testimonianze raccolte fra gli adulti partecipanti più che dal materiale osservativo e dalle interviste sui bambini), riferite alle dimensioni più strettamente informali (ipotesi 1-2-4-5).

Gli apprendimenti informali dei bambini: validazione delle ipotesi e scelta di indicatori empirici

Ipotesi n. 1 della motivazione

L'idea che attività di tipo creativo rinforzino la motivazione e la partecipazione attiva a scuola è già confermata in letteratura (Jindal-Snape et al. 2013). Nel progetto TA non si è tuttavia dato per scontato questo assunto, in quanto la collocazione oraria delle attività teatrali poteva farle recepire dai bambini come materie aggiuntive; anche la preparazione dell'allestimento scenico poteva risultare una richiesta «performante» e defatigante, riducendo la motivazione a parteciparvi. Stando al materiale raccolto (tramite interviste individuali, focus group e diari), invece, fin dalle prime fasi il lavoro teatrale accende l'entusiasmo dei bambini e, malgrado la successiva trasformazione in *routine didattica* (il calendario prevedeva 2 ore alla settimana in ciascuna classe, collocate variamente in modo da non sostituirsi alla medesima disciplina ma sottrarre il medesimo tempo a tutte le discipline previste dalla programmazione didattica), il Laboratorio diventa facilmente un momento di attrazione delle curiosità infantili e, quando si passa all'allestimento scenico, uno spazio di impegno esplicito, dedicato alla prova di sé.

I bambini avevano voglia di riproporre le danze, creavano danze (Docente di Cavigliano – I fase)
Loro sono molto curiosi e vedo che sono molto coinvolti (Docente di Viganello – I fase)
Sono soprattutto contenta dell'entusiasmo con cui i bambini si sono buttati in tutte le attività proposte: non si sono mai tirati indietro. (Docente di Viganello – I fase)
Quando si getta un argomento di discussione c'è una grandissima motivazione a

parlare, a rispondere, a ragionare insieme sul modo di essere, sulle sensazioni, sulle emozioni. (Docente di Breganzona – I fase)

Il rinforzo motivazionale viene osservato soprattutto nei confronti degli alunni più discontinui rispetto alle prestazioni scolastiche e di quelli con problematiche relazionali nel gruppo classe.

Ho notato un grande cambiamento proprio in quei bambini piuttosto timidi che hanno acquistato un pochino di coraggio in più. (Docente di Ascona – intervista I fase)
Ho potuto vedere anche nei bambini che passano via, un po' così, brillare una luce nei loro occhi, entusiasmo, passione, coinvolgimento. (Docente di Cavigliano, intervista – II fase)
Se osservo alcuni bambini vedo proprio un coinvolgimento. (Docente di Breganzona, Diario di bordo – II fase).

Gli apprendimenti informali derivati dal rinforzo motivazionale sono vari e avvertiti dalle insegnanti attraverso indicatori diversificati: attenzione più prolungata, abilità di concentrazione/silenzio; partecipazione attiva ed aspettativa di essere coinvolti nella discussione in classe; presenza emotiva durante le attività; desiderio di comunicare ciò che si sa e si sa fare, orgoglio e fierezza.

Noto che i bambini ci tengono molto ad essere interpellati. (Docente di Breganzona, intervista – I fase)
I bambini ascoltano incredibilmente ogni spiegazione: sono come ipnotizzati dal suo sguardo e dalla sua voce. … Che voglia di partecipare in qualità di bimbo-allievo!! (Docente di Cavigliano, intervista – I fase)
C'è bellezza. La classe è molto motivata e ha potuto lavorare con grande concentrazione. (Docente di Cavigliano, diario di bordo – II fase)
Il teatro è proprio qualcosa a sé, che fa scattare qualcosa nei bambini. Come esperienza a livello emotivo è così forte che di sicuro avviene una crescita, un'abilità nel fare. (Docente di Viganello – focus group di valutazione finale)
La proposta del copione ha trovato i bambini pienamente coinvolti nella storia perché loro l'avevano vissuta a lungo e perché ci siamo stati su tre o quattro mesi su questa storia, per cui non è rimasto a livello di bla-bla quanto veniva proposto, ma era veramente sentito. (Docente di Breganzona – focus group di valutazione finale)
Ho notato che i bambini tengono molto a far sentire a persone estranee alla classe la loro conoscenza del testo di Ovidio o la parte a loro assegnata (Docente di Ascona, diario di bordo – II fase)
Li vedo molto coinvolti, hanno molta voglia di fare lo spettacolo, veramente, ogni volta arriva qualcuno che mi dice: senti come so il mio pezzo, e sono fieri di quello che fanno (Esperto movimento, intervista – II fase).

La relazione tra motivazione e apprendimento «organico» viene resa esplicita dall'osservazione degli stessi esperti di teatro, che annotano alcuni indicatori di qualità degli apprendimenti: il primo è la capacità di formulare domande metacognitive, che riguardano il proprio imparare.

> *Quello che ho visto è la disposizione, un cambiamento nella disposizione a imparare. Non è tanto che cosa impari ma come. (...) Ho visto bambini organizzare una sequenza ritmica, sentire le differenze, cogliere sfumature nell'udito, riprodurre in modo alternativo, rimettere in movimento il circuito orecchio-lingua. La migliore risposta positiva dei ragazzi è stata quando qualcuno si è chiesto «Come sto facendo quello che faccio?»o «Come stanno facendo gli altri quello che fanno? Coi sono altri modi più qualificati per fare lo stesso?»(Esperto voce, intervista – II fase)*

> *I bambini parlano volentieri di ciò che stanno facendo. Si accorgono immediatamente che il gioco della pallina funziona meglio e commentano del come e del perché sia migliorato. Hanno un sacco di giustificazioni per tutto ciò che non funziona e anziché disporsi a fare e a cambiare, cercano di simulare e ipotizzare coi discorsi come e cosa sarebbe meglio se... (Esperto voce, diario di bordo – I fase).*

Il secondo indicatore è la permanenza della qualità estetica di un elemento appreso (gesto, voce, postura, ecc.) in diverse situazioni: improvvisazione, ripetizione, messa in scena vera e propria. Tale permanenza è il frutto di una curva della motivazione, che porta dapprima alla scoperta delle proprie potenzialità – e all'eccitazione – poi alla perdita di queste qualità personali, alla riduzione dello slancio di fronte allo sforzo dell'allenamento e infine alla conquista della capacità di riprodurle di fronte al pubblico grazie a una partecipazione emotiva maggiore, che spinge a dare il meglio di sé.

> *I bambini subito dopo il laboratorio di movimento, voce o danza avevano una qualità di movimento, a volte, sorprendente! Ma non è una cosa così integrata, che una volta raggiunta una determinata qualità poi rimane... perché è il frutto di un allenamento, e loro lo hanno scoperto solo più tardi. Poi è venuto il momento della ripetizione, delle prove e si è abbassata la motivazione così anche la qualità. Ma al momento dello spettacolo, molti bambini hanno trovato la «qualità»in quello che facevano, ed erano contenti e fieri di quello che avevano fatto. (esperto movimento, intervista –II fase)*

Il terzo indicatore è la capacità di affrontare le difficoltà, superando i propri limiti, che dà all'apprendimento il valore di una sfida con se stessi e la garanzia di una permanenza nel tempo degli apprendimenti acquisiti. Un'insegnante, osservando l'evoluzione della «curva motivazionale» in un alunno in precedenza assai discontinuo, azzarda l'ipotesi che la forza motivante del teatro lo abbia trascinato a fare meglio e di più nelle altre materie di studio, fino a procurargli la «gioia» dell'imparare.

Ho osservato A., che è un ragazzo molto intelligente ma che a volte spreca le sue capacità perché non si mette in gioco. Per lui il teatro è stato una grandissima spinta: l'ho visto gioire di conquiste scolastiche come non l'avevo mai visto l'anno scorso. (Docente di Breganzona, intervista – II fase).

Ipotesi n. 2 della differenziazione nelle modalità di rapporto io-mondo

Il teatro rappresenta un'esperienza completa di apprendimento, poiché introduce a linguaggi e tecniche espressive, alcuni spontanei e naturali, altri affinati e quindi adeguati a canoni estetici predefiniti, ma fornisce anche l'occasione per applicare tali mezzi espressivi e ottenere un effetto scenico che richiede un totale coinvolgimento del soggetto che apprende ed una sua particolare consapevolezza del suo «stare in mezzo alle cose e agli altri». Si tratta, quindi, di un *sapere*, un *saper fare* e un *saper essere* in costante intreccio.

Per ottenere l'effetto globale, vengono stimolate ad un tempo tutte le forme di apprendimento, che nella didattica delle varie discipline si tende a separare e a parcellizzare, recuperando il valore di ciascuna. L'ipotesi della differenziazione richiama appunto alla «compresenza di opposti», che non annulla le differenti modalità di conoscenza (spesso incarnate – *embodied* – in diversi discenti che rappresentano ciascuno un idealtipo di intelligenza) ma le renderebbe visibili e funzionali all'obiettivo comune. Che la classe, in genere, sia un microcosmo rappresentativo di «eterogeneità»sociale, cognitiva, biografica, ecc.. è ben noto (Tomlinson & Imbeau, 2010); che tale eterogeneità possa risultare funzionale all'apprendimento, cioè all'effetto finale, è tuttavia un risultato che l'educazione artistica, o almeno lo sviluppo della mente creativa, in specifico si propongono di raggiungere. Se ciò fosse verificato, sarebbe un meta-apprendimento di elevata importanza dell'ambito dell'*informal learning*. I dati a conferma di tale ipotesi pervengono dai diari di bordo di insegnanti ed esperti e dal focus group con l'intero team degli operatori.

Il primo indicatore è relativo alla capacità di servirsi in egual misura di procedimenti analitici e sintetici per trattare un medesimo contenuto, una «compresenza di opposti» che viene messa in evidenza, ad esempio, nella risposta simultanea ed efficace (malgrado la diversificazione delle forme inventate dai bambini) ad uno stimolo che richiedeva nello stesso tempo improvvisazione e metodo, analisi e sintesi:

Eravamo sul finire dell'anno scolastico. Ricordo il giorno che, fuori da scuola (eravamo in pausa), ho chiesto a tutti i bambini presenti di raccontare la storia di Fetonte, facendone una sintesi spontanea. C'era la necessità di una ripresa video per il demo del progetto. Prima di iniziare però Samuele è corso su un sasso ha detto: «questo non è ancora Fetonte!», ha alzato il braccio e ha cominciato a recitare il suo pezzo perché voleva assolutamente recitarlo sul sasso. Lì ho avuto veramente la prova delle molteplici forme di apprendimento sollecitate dal teatro:

qualcuno ha lavorato sulla sintesi, qualcuno ha lavorato sul piano della recitazione, per aggiungere dettagli, ma tutto era legato insieme perché era talmente motivato dalla situazione che si può dire che in quel momento coesistevano .... (Esperto voce, classe di Cavigliano – focus group di valutazione finale)

Un secondo indicatore di differenziazione potrebbe essere rinvenuto nella possibilità, sperimentata col teatro di far convivere pensiero convergente e divergente. Divergenza e convergenza si ipotizzano compresenti in ogni fase di apprendimento, non solo in riferimento all'attività espressivo-teatrale, ma anche nella vita di classe. Se il polo della divergenza è necessario allo sviluppo del pensiero creativo nel bambino (Guilford, 1967), quello della convergenza trova la sua rilevanza nel rinforzo del pensiero analitico (Sternberg & Spear-Swerling, 1997). Dal punto di vista dei metodi pedagogici, il lavoro di laboratorio è, per definizione, assai più aperto e inclusivo nei confronti del pensiero divergente, mentre quello di allestimento scenico privilegia il lavoro di convergenza. Ciò avviene anche nella didattica disciplinare: quando un determinato contenuto viene offerto ai bambini in forma di novità l'approccio può essere assai più flessibile, quindi dare spazio ai diversi stili di apprendimento, mentre in fase di recupero e «messa in forma» linguistica o metodologica del contenuto, lo spazio della divergenza si restringe.

Nel complesso, il teatro proposto ai bambini nel progetto TA aveva l'intento di rendere visibile le forme divergenti di pensare, ragionare, esprimersi presenti in classe, per collocarle nell'evento scenico opportunamente, rendendole così convergenti, non prima di aver coinvolto ciascun bambino, a partire dalla propria corporeità e sensibilità artistica, nell'addestramento specifico. Nella verifica di ciò, il punto di vista più interessante è quello dell'insegnante. Non è facile per un insegnante accogliere l'atteggiamento divergente dei propri alunni, venendo meno al compito di valutarli in merito a standard predefiniti, che fungono da scala di misurazione della loro «distanza»dai valori richiesti, ovvero della loro divergenza (intesa però come valore contrario alle aspettative della scuola). Tale difficoltà si osserva ad esempio nello scambio di battute registrato nel focus group finale tra l'insegnante e l'esperto teatrale.

Ins. *Per me è stato divergente S. che non ha collaborato per niente, mai, praticamente sfruttava il lavoro degli altri; poi durante lo spettacolo ha fatto, ha recitato anche lui, ma ... non ha funzionato. In questo senso è stata una sfida S.e, riuscire a portarlo insieme agli altri per la stessa strada, verso l'obiettivo comune.*
Esp. *Come non ha funzionato? Non ha recitato anche lui la sua parte?*

Ins. *Sì, ha recitato ma non è mai stato realmente consapevole di ciò che faceva. Il fatto che lui abbia recitato vuol dire solo che ha partecipato allo spettacolo, ma la fase della costruzione lui non l'ha vissuta, ha disturbato, ha rovinato il lavoro degli altri.*

Esp. *Però sul palco questo non si è visto! Si è visto un bambino che stava dentro lo spettacolo come gli altri!*

Ins. *Sì, ma non ha lavorato nella stessa direzione degli altri per costruire lo spettacolo. Ha imparato la sua parte nelle ultime 2 settimane, ma per il resto, durante le prove, durante il laboratorio veramente è stato di grande disturbo.*

Esp. *Secondo me S., anche solo per 5 minuti, è stato parte di un processo comune, l'ha vissuto e l'ha anche riconosciuto. E la dimostrazione è che poi ha fatto il passo alla fine, ha potuto integrarsi nello spettacolo, non può essere stato casuale.*

Gli insegnanti sono stati sensibilizzati ad accogliere la divergenza attraverso il corso formativo preliminare, il cui obiettivo non era l'addestramento alle tecniche teatrali, ma l'avvicinamento ai diversi linguaggi espressivi, cercando di mettere l'insegnante nella condizione di ricevere direttamente quegli stimoli che sarebbero stati rivolti ai bambini e di migliorare la loro sensibilità verso l'inatteso che proviene dai bambini.

Malgrado il corso preliminare, e la naturale disposizione verso lo stupore degli insegnanti che hanno aderito al progetto, l'esperienza del TA non ha mancato di sollevare in loro dubbi nei confronti delle pratiche professionali abituali e un certo disagio di fronte ai nuovi stimoli (non erano certi che la nuova via appresa dagli esperti teatrali fosse più efficace della metodologia consolidata). In conclusione due di essi hanno affermato che il teatro «non ha aggiunto né tolto nulla»all'apprendimento scolastico tradizionale, intendendo con ciò che l'approccio convergente resta a loro giudizio quello efficace; mentre un'insegnante ha dato diretta testimonianza di saper riconoscere come positiva l'esistenza dei diversi modi di apprendere, grazie al teatro come fatto totale, che riesce a portare avanti tutti in parallelo.

> *I bambini hanno vissuto un'esperienza fondamentale. Secondo me hanno avuto la possibilità di mettersi dentro situazioni pur diverse ma che comunque sono fondate su degli aspetti molto simili a quelli scolastici: sono appunto questi modi di essere, questo atteggiamento, questo arrivare ad uno scopo, fare un certo tipo di lavoro in una certa maniera... Nel teatro, anche se ripeto la mia parte, ogni volta cambia, non è la stessa cosa perché cambio io, cambia il mio compagno... Cioè è un'esperienza che coinvolge tutte le capacità di un individuo. E soprattutto nei bambini queste capacità vengono spinte avanti nello stesso tempo tutte, tutte. (Docente di Breganzona, intervista – II fase)*

Un terzo indicatore di differenziazione nei processi di apprendimento è legato alla possibilità offerta ai bambini di passare dal pensiero sequenziale al pensiero simultaneo (e viceversa). Nelle attività teatrali, al pari di altre attività didattiche, vengono proposti esercizi/simulazioni su particelle o frammenti delle sequenze da apprendere, ma i bambini al termine della fase addestrativa vengono messi alla prova nella loro capacità di agire in simultanea, cioè di ricomporre la sequenza in maniera originale e immediata, senza ulteriori spiegazioni. In questa esperienza viene superato il rischio che si cristallizzi la dicotomia tra apprendimento sequenziale e simultaneo, una distinzione che viene oggi assunta per rimarcare

la distanza tra apprendimenti formali (cioè scolastici o mediati dalla scrittura e dal supporto *cartaceo*) e informali (cioè non scolastici o veicolati dall'immagine e dal supporto *digitale*). È noto, infatti, che con l'introduzione delle ITC i discenti sono spinti a sviluppare una capacità di apprendimento situato, esperienziale, non mediato (Sefton-Green, 2004), che si basa sulla visualizzazione, cioè sulla primazia dell'occhio in contrasto con l'intelligenza tradizionalmente operante a scuola, quella sequenziale, basata sulla primazia dell'orecchio (Simone, 2000). Il teatro, come esperienza polisensoriale, comporta un riequilibrio tra queste funzioni. L'osservazione di come i bambini nel progetto TA hanno attribuito un senso personale alle azioni sceniche a cui hanno preso parte, ha permesso di verificare che ciascuno, a modo proprio e con gradi diversi di consapevolezza, è passato dalla frammentazione delle sequenze (prima corporee poi gestuali, posturali, sonore, verbali) alla ricomposizione dell'atto, pienamente interiorizzato. Sono i diari di bordo degli adulti a registrare tale processo: viene in aiuto sia la verbalizzazione guidata sia la verbalizzazione retrospettiva che talvolta nasce spontanea dai bambini, al di là delle consegne del conduttore.

> *Lì c'è stato proprio un viverlo prima emotivamente in classe, cioè calarsi nei personaggi completamente, poi un fare ipotesi su come li avrebbero potuti rendere, ecc. (...) Quindi proprio un intreccio tra livello emotivo e cognitivo. (Docente di Breganzona, diario di bordo – II fase).*

> *Ci sono fasi di laboratorio che sono create in modo didattico, un passo dopo l'altro. Poi ci sono altri momenti, dove possiamo lasciare la cura di «un passo dopo l'altro»per lanciarci in qualcosa di nuovo/sconosciuto. (...) Alcuni allievi hanno bisogno di tanta «struttura». Si tratta sempre di trovare l'equilibrio fra la struttura e la libertà. (Esperto movimento, diario di bordo – I fase).*

> *La cosa più delicata è trovare l'equilibrio fra il lavoro pratico, cioè l'esperienza fisica/emozionale e il processo cognitivo, la riflessone teorica. Ho visto che se i bambini fanno solo l'esperienza pratica senza riflettere e senza poter verbalizzare, sembrano privi di idee, molto limitati, continuano a ripetersi. (Esperto movimento, diario di bordo – II fase).*

Nelle diverse fasi di lavoro i bambini hanno sperimentato poi un fare collaborativo, necessario alla realizzazione dell'obiettivo d'insieme, che si è accostato a uno spirito competitivo comunque presente, anch'esso necessario per differenziarsi, per emergere in un determinato momento drammaturgico o per far valere la propria proposta sugli altri. Si è scelto di osservare questo alternarsi di competizione e collaborazione come indicatore di un processo di differenziazione in atto.

La competizione è avvenuta, ad esempio, nella distribuzione dei personaggi, dove i bambini si sono fatti concorrenza per ottenere parti più lunghe, o personaggi più visibili in scena, ed hanno agito le dinamiche competitive preesistenti (ad es., maschi contro femmine); il dato sorprendente è che questa competi-

zione non ha minimamente compromesso la capacità di procedere collettivamente verso un risultato finale di tipo cooperativo, che a tutti profondamente interessava. Ciò è stato osservato in tutte le classi.

C'era qualche bambino che esigeva qualche parte in più, per protagonismo o per non so, poi però gli altri devo dire che hanno accettato di buon grado. (Docente di Breganzona, intervista – II fase).

Il gruppo delle ragazze è molto compatto e si vede che sono abituate a stare vicino e sostenersi una all'altra. E' un gruppo nella classe che si coalizza anche per differenziarsi dal gruppo dei maschi, che appare così forte e invadente (Esperto movimento, classe di Ascona, diario di bordo – II fase).

Decido di costruire il gioco in forma un po' competitiva per ottenere una maggior partecipazione e attenzione. Sono stupita invece di come, il primo gruppo soprattutto, possa migliorare le proprie prestazioni a ogni ripetizione con la collaborazione di tutti. (Esperto voce, diario di bordo – I fase).

Qui c'era aiuto da parte degli altri, non c'era il demolire. Non solo non sono diventati competitivi ma se uno fa qualcosa gli altri alla fine battono le mani, incoraggiano! Questo lo trovo davvero bello... (docente di Ascona, intervista – II fase).

C'è stata un po' di competizione, soprattutto le bambine dicevano «Ma perché i maschi hanno più parti»«perché nella nostra storia ci sono più uomini e le bambine lì si sentivano un po' escluse perché hanno un po' questo spirito competitivo e poi però abbiamo controllato io ho due parti, io ho tre parti e quindi abbiamo fatto in modo di avere tutti più o meno due o tre parti. E da quel momento si è andati avanti. (Docente di Viganello, intervista – II fase).

Ipotesi n. 4 dell'integrazione parte-tutto

Nel lavoro artistico e performativo, pur procedendo per gradi e per successive «partizioni», il prodotto prende forma solo quando tutto ciò che si è appreso viene ricomposto, selezionato, ordinato ad uno stadio avanzato, sia nel gesto estemporaneo che nel gesto artistico perfezionato. Ciascuno arriva a percepire, come attore o spettatore, che l'integrazione fra le parti e il tutto è tale quando ogni più piccola trasformazione qualitativa o quantitativa di un segno modifica l'intero. Ma come dimostrare che tale percezione si è fatta strada nei partecipanti? È molto difficile trovare, nei bambini di questa età, degli indicatori espliciti di consapevolezza dei loro saperi «integrati», mentre insegnanti e spettatori – osservando i comportamenti dei bambini nelle varie fasi di lavoro – hanno la possibilità ancora una volta di registrare una percezione di pienezza, completezza, armonia, ecc. Gli indicatori su cui il gruppo dei partner di progetto ha trovato consenso sono due. Innanzitutto, la *gentilezza*, intesa come capacità di muoversi rispettando l'altro, sentendosi dunque parte di un tutto.

Un elemento importantissimo che si è potuto vedere negli spettacoli, è quel tener «conto dell'altro», nello spettacolo si vedeva bene, cioè proprio una «gentilezza»sul palco. Penso sia un elemento educativo forte ed è difficile farlo passare. Io ho visto delle attività in cui i bambini rispettavano l'altro, rispettavano delle regole, in un modo oserei dire spontaneo, armonioso. (Ispettore scolastico – focus group di valutazione finale).

Ed anche il fatto che i movimenti in scena fossero eseguiti in perfetta autonomia (senza suggeritori adulti e aggiustando la scena di fronte agli eventuali errori o mancanze) può essere considerato un indicatore che conferma l'avvenuta interiorizzazione dei saperi una volta integrati.

A me quello che impressiona è la padronanza che hanno a livello tecnico: la voce, la dizione, i movimenti, il controllo del corpo e anche il controllo dei movimenti pensando ai compagni, perché io non so quanti metri quadrati è questo spazio, nessuno li guidava e quello che è impressionante è che lo facevano in forma autonoma (...) Nello spettacolo ho ritrovato dei momenti delle lezioni, ho rivisto le lezioni, vuol dire che le hanno integrate, *sono dentro di loro, è impressionante* (Direttore delle scuole di Viganello, intervista – II fase).

Abbiamo chiesto anche agli esperti di teatro di annotare nei diari di bordo i momenti salienti in cui viene sperimentata tale «integrazione», in modo da far emergere indicatori per la conferma di questa ipotesi: essi hanno riportato come in ogni bambino, man mano che il gioco drammatico viene acquisito come linguaggio e metodo, vi è dapprima una manifestazione di «stupore», quando si accorge di avere ottenuto un certo risultato o effetto drammaturgico; in seguito, acquisendo maggiore sicurezza in scena, impara da sé come «suscitare stupore» nello spettatore (riconoscibile con silenzio, attenzione partecipe, senso di perfezione).

Mi ha stupito *la qualità dell'improvvisazione di T. quando si è trasformato in gufo. Non ha usato dei cliché ma ha cercato veramente di trasformarsi. È sempre interessante registrare che appena un bambino trova la sua* «perfezione», *la sala si riempie di* silenzio *e tutta la classe diventa spettatore e lo guarda con* attenzione. *(Esperto movimento, diario di bordo – II fase).*

Nel focus group finale i partner del progetto si sono confrontati su qual è il «momento ideale» per suscitare integrazione degli apprendimenti, se la rappresentazione in pubblico o le attività di laboratorio. Si è aperto così un fronte di discussione che riprende un tema assai dibattuto nei contesti d'uso del teatro educativo e sociale (Bernardi & Cuminetti, 1998), cioè quello del bilanciamento tra processo e prodotto, tra performance spontanea e sollecitazioni a seguire determinati canoni artistico-espressivi; un'alternativa che l'operatore teatrale non può trascurare se lavoro con i bambini.

Vi è chi sostiene che nella performance i potenziali si esprimono al massimo della capacità e intensità degli attori, ma anche chi non condivide questa

prospettiva «formalistica»: se è vero che lo spettacolo riflette i massimi livelli di espressione raggiunti dal gruppo, non è tuttavia in grado di incorporare (*embedding*) l'insieme degli apprendimenti acquisiti. Un insegnante ritiene anzi che lo spettacolo rappresenti solo la «punta dell'iceberg», che nasconde più di quanto non riveli circa i reali apprendimenti dei bambini.

Cond. *Secondo voi, possiamo dire che lo spettacolo ha tenuto insieme le varie particelle che sono emerse nei laboratori, cioè ha dato una visione dell'insieme «integrato»di quello che i bambini hanno appreso?*

Esp. Musica. *In maniera traslata sì, ma non direttamente. Nel laboratorio loro si sono esercitati nel ritmo, nel canto, nei movimenti e poi hanno utilizzato nello spettacolo questo livello di dimestichezza raggiunto. Lo spettacolo teneva conto in pieno delle capacità di fare dei bambini, non avremmo mai richiesto qualcosa fuori della loro portata.*

Ins. *Secondo me la cosa più interessante di tutto il progetto è la parte sommersa dell'iceberg, non quello che abbiamo visto nello spettacolo… anche perché nei laboratori diversificati ogni bambino è riuscito a trovare la sua specialità, ma poi nello spettacolo ha messo in vista solo una parte delle sue capacità.*

Esp. Voce. *Sono d'accordo con te: ho visto in ogni classe dei bambini che utilizzano dei canali eccezionali in rapporto agli altri, c'è il bambino più «visivo», quello più «uditivo», quindi forse tu* (rivolta all'insegnante) *hai visto la possibilità che ciascuno potesse trovare la propria differenza, la propria individualità, la cosa più congeniale, ed in effetti anch'io vedevo bambini che non avrebbero mai usato bene la voce e che invece hanno imparato ad usare il corpo in una maniera fenomenale.*

Ipotesi n. 5 della efficacia comunicativa o dell'«emozione che fa apprendere a stare in scena»

In merito all'ultima ipotesi, è di nuovo il «prodotto» del laboratorio teatrale a essere posto al centro. Il progetto TA prevedeva di dedicare circa almeno la metà delle ore previste con le classi (ricordiamo che si collocavano sempre in orario curricolare) alla messa in scena pubblica delle creazioni teatrali, per rispondere all'obiettivo di «trovare un equilibrio tra significatività del processo e accuratezza del prodotto teatrale». In questo consisteva l'ambizione del progetto: portare i bambini sulla scena perché facessero il passaggio dall'improvvisazione (basata su competenze spontanee cioè del tutto informali) all'apprendimento strutturato di un linguaggio, per quanto adattato alle proprie inclinazioni, sforzi, personalità, da usare in un contesto pubblico. L'attenzione al prodotto (*output*), non doveva tuttavia sostituirsi alla forte centratura sul processo di apprendimento e, a conferma di ciò si è osservato *come* i bambini stavano in scena e cosa produceva i più forti effetti drammaturgici.

Si tenga conto che spesso l'attività teatrale nella scuola non viene finalizzata alla performance strutturata. Vi sono diverse tendenze (animazione teatrale,

forma-laboratorio, gioco drammatico, ecc.) che danno minore importanza al «prodotto finale»del percorso espressivo, in quanto si ritiene che possa allontanare il senso «educativo»e sociale del teatro per i soggetti in formazione o che non possa dare frutti di qualità significativa. Vi è in questa posizione un malinteso, ossia che la forma-spettacolo *debba* coincidere necessariamente con l'azione professionistica (ossia con la presenza di esperti in scena), opposta a quella dilettantistica che coinvolge i ragazzi o gli insegnanti. Un secondo malinteso consiste nell'idea che il laboratorio promuove un apprendimento «attivo», mentre lo spettacolo è sostanzialmente «passivo», sia per l'attore che per lo spettatore, con funzione di mero intrattenimento (Colombo, 2011b, p. 135). Anche tra i partecipanti al progetto TA si è avvertito un certo scetticismo sull'utilità della rappresentazione teatrale finale:

> *Oggi era tutto e solo un ripetere, ripetere e ripetere le danze e i movimenti. Questo è un po' come studiare a memoria un copione e riproporlo, e questo non piace a nessuno. Sappiamo tutti quanto sia noioso. Capisco che bisogna lavorare sullo spettacolo, ma non si era detto che l'obiettivo non era lo spettacolo*? (Docente di Ascona, diario di bordo – II fase).

Il progetto TA ha mirato a far superare tali scetticismi, dimostrando che vi è apprendimento costante anche nel passaggio dall'improvvisazione alla performance davanti al pubblico, e anzi che nel *rapporto con il pubblico* il bambino-attore ha l'occasione di agire sotto una spinta emotiva più forte che porta a traguardi superiori a quelli sperimentati nelle fasi preliminari, anziché «bloccare» le sue capacità espressive.

L'indicatore di cui ci serviamo per attestare la bontà di questa chiave di lettura, è originato dal comportamento che i bambini hanno mostrato durante la giornata finale, che prevedeva la rappresentazione scenica in un teatro professionale (per i bambini si trattava della terza replica). In questa giornata i bambini-attori, oltre a recitare la loro parte, erano contemporaneamente spettatori delle performance delle altre classi, delle quali conoscevano bene, almeno in parte, il testo. Ciò ha moltiplicato la tensione e l'emozione associata all'esserci quel giorno, ma ha anche ampliato la capacità di tener conto delle reazioni altrui, di «sentirsi»reciprocamente, di giudicare l'altro per quello che è riuscito a fare, ecc. In altre parole, lo scambio di ruoli (o meglio la sovrapposizione di funzioni attoriali e spettatoriali) ha intensificato la «commozione reciproca»e la partecipazione (si noti bene che anche lo spettatore ha un ruolo attivo: applausi, silenzio, commenti, sguardi, ecc.), trasmettendo loro, in modo spontaneo e totalmente esperienziale, un nuovo e complesso linguaggio interazionale, che hanno imparato a decodificare, prima, e ad usare, poi, allo scopo di ottenere il migliore risultato in termini espressivi e di soddisfazione personale.

> *Il fatto di avere un determinato pubblico* condiziona *tantissimo. Almeno da me questo è emerso molto parlando con i miei alunni. Da come tu vivi un determinato pubblico, ti cambia la rappresentazione* (Docente di Cavigliano – focus group di valutazione finale).

Il dato di fatto, che nella giornata finale si sia stabilita una comunicazione con il pubblico, tuttavia non lo trovo così scontato, nel senso che il teatro in sé dovrebbe essere comunicazione, *ma il fatto che sia accaduto, che il pubblico abbia risposto nei vari modi, vuol dire che la cosa è avvenuta, che lo spettacolo era bello, era emozionante.* (Esperto documentazione – focus group di valutazione finale).

Nello spettacolo i bambini hanno fatto un salto di qualità *perché comunque in ogni caso l'impostazione della voce, il controllo del corpo erano un'altra cosa rispetto a prima. Io ho proprio in mente la prima lezione che ha fatto l'esperto, dove i bambini si esercitavano a fare forza uno contro l'altro spingendosi, e la confronto con la scena che abbiamo visto. Ecco ho visto la difficoltà, la cura per fare l'esercizio. Adesso sembra quasi un movimento spontaneo. Io vedo che c'è una sicurezza di fondo.* (Direttore delle scuole di Viganello, intervista – II fase).

Io ho visto l'intero soprattutto nel terzo spettacolo, che è stato quello in cui le parti si sono davvero integrate, forse nelle prime rappresentazioni non c'era ancora l'intero (ride). *E anche lì in verità, non erano proprio tutti coesi, c'era ancora chi lo faceva molto individualmente, per mostrare se stesso, comunque sapendo di far parte di un meccanismo* (Docente di Breganzona – focus group di valutazione finale).

Nel focus group finale si è discusso molto dello spettacolo come esperienza comunicativa specifica e di cosa i bambini hanno appreso in aggiunta al lavoro precedente. Vi è stato unanime consenso circa gli effetti straordinari di questa esperienza:

Ma lo spettacolo in sé fornisce un senso tutto particolare (Docente di Viganello – focus group di valutazione finale).

Secondo me lo spettacolo finale non fa capire tutto il processo che c'è stato dietro, che è stato molto di più. Però vedere il prodotto degli altri fa capire che dietro ad ogni spettacolo c'è stato un processo diverso e questo li fa crescere molto di più! (Docente di Cavigliano, – focus group di valutazione finale).

Un secondo indicatore viene colto invece dal pubblico adulto, presente in sala nella replica che ciascuna classe ha eseguito per il proprio istituto (composto da genitori, fratelli, altre classi, direttore e staff). Stando ai dati raccolti con le brevi interviste nel foyer e con il questionario finale, il 95% dei genitori ha visto lo spettacolo e il 94% lo ha apprezzato *molto*. Quasi la metà dichiarava di non aspettarsi tale risultato e di essere rimasto colpito soprattutto per la convinzione degli attori (88%), il lavoro di gruppo (83%), le musiche (70%) e infine l'interpretazione dei bambini (61%). Tra i commenti liberi figurano frasi come queste: «*I bambini non sembravano più i nostri*», o «*impressionante è stato il lavoro dei bambini e loro spontaneità*», «*uno spettacolo altamente professionale anche se fatto da bambini*», «*bravissimi i bambini impegnati e concentrati non hanno fatto trasparire la loro agitazione*». Commenti lusinghieri per i bambini e gli operatori

ben al di là di facili banalizzazioni: infatti, i bambini non sono visti facilmente come «artisti credibili» e li si approva più con condiscendenza che con convinzione profonda. In questo caso invece la concentrazione mostrava un livello di serietà che ha condotto gli adulti a prendere a loro volta sul serio il prodotto dei bambini.

> *Ho visto i ragazzi molto eccitati e la loro energia si è trasmessa, con una concentrazione forte, forse non come ogni giorno, con un impegno al di sopra di quello che hanno vissuto finora, in un progetto che è durato tutto l'anno e si è sviluppato in molto ambiti. Per mio figlio proprio è la prima volta nella sua vita che ha avuto l'occasione, l'opportunità di approfondire in tutte le varie dimensioni una tematica così ricca. Penso a tutti quei suoni, colori, emozioni.* (Genitore, scuola elementare Breganzona)

Si capisce come l'effetto comunicativo abbia sorpreso (o forse spiazzato) gli spettatori adulti, ponendo i bambini-attori su un piano di superiorità rispetto agli spettatori. La sorpresa creata nelle fasi preparatorie (molto del lavoro fatto è stato volutamente tenuto «segreto»), il senso di iniziazione che ciascuno ha sentito su di sé, lo sforzo di affrontare il pubblico e alla fine la gioia di essere riusciti a stupirlo, sono tutti fattori che spiegano la bravura che viene loro attribuita al termine dello spettacolo.

Ci sia permesso un commento a margine di quanto illustrato circa l'effetto comunicativo sui genitori: poiché si tratta di un momento formativo, è corretto affermare che gli adulti-spettatori hanno completato l'opera dei bambini nel momento culminante della tensione emotiva e cognitiva, dove si sono incontrate non solo le aspettative adulte e il desiderio di approvazione infantile, ma anche le tecniche apprese e la capacità istintive di trasmetterle, in un apprendimento a cascata dai bambini agli adulti:

> «Quando si crea un *rapporto di consonanza* tra l'adulto che osserva la rappresentazione e il bambino che ne è autore, l'adulto viene a trovarsi nella condizione di onesto compartecipe del lavoro del bambino, tanto che, per certi aspetti, il suo intervento di osservatore/valutatore o, addirittura, di ri-narratore di quanto avvenuto in scena, conclude il percorso espressivo iniziato dai bambini-autori mettendo in evidenza, anche agli occhi dei bambini stessi, il valore di ciò che, magari inconsciamente, hanno ottenuto. Occorre, ovviamente, che l'adulto disponga di molta sensibilità e di una profonda conoscenza delle modalità espressive dell'infanzia. La consonanza, non è quindi l'esito di uno stato di grazia che si crea casualmente, ma della capacità di comprensione dell'adulto fondata su competenze e sensibilità a lungo affinate (Eco 2000)». L'interpretazione di un'opera, secondo il semiologo, genera qualcosa in chi la osserva e la «lettura» ell'opera finisce per essere parte integrante dell'opera stessa[6].

Pertanto la comunicazione attraverso l'arte, quando si svolge in contesti predisposti (cioè formali), può avere come effetto non intenzionale quello di invertire le gerarchie nell'apprendimento: l'adulto è testimone che qualcosa di importante proviene dal mondo emotivo del bambino (anche se spesso viene sottovalutato perché particolare, grezzo, involuto, ecc.) ed è in grado di comprenderlo perché tale significato essenziale gli giunge attraverso canoni espressivi universali.

Indicatori di qualità dell'informal learning e difficoltà di assessment

Le ipotesi messe in campo dal progetto TA sembrano dunque reggere a una conferma di validità come chiavi di lettura del rapporto tra teatro e apprendimento organico; l'esperienza ha confermato l'esistenza di nessi tra il lavoro performativo e le acquisizioni informali dei bambini; sono inoltre servite a guidare la ricerca di indicatori di qualità degli apprendimenti stessi. Una *check list* di indicatori (da usare eventualmente in contesti scolastici o educativi analoghi e su fasce d'età corrispondenti) può costituire l'output della ricerca valutativa effettuata. Come si noterà, alcuni sono osservabili a livello individuale, altri a livello di gruppo classe o sottogruppo di lavoro. Un'eventuale convalida empirica su gruppi di alunni di medesima età, esposti ad attività performative analoghe, potrebbe fornire una scala di misurazione per ciascuno di essi.

Dimensioni dell'apprendimento organico mediante uso di arti performative *Classi 4°-5° scuola primaria*	*Indicatori di qualità degli apprendimenti informali mediante uso di arti performative* *Classi 4°-5° scuola primaria*
Motivazione	Il bambino: - formula domande meta-cognitive su come/cosa sta imparando - sa mantenere la qualità della sua produzione malgrado il calo di attenzione e curiosità dopo l'accostamento iniziale - si sforza di superare un limite personale (fisico, linguistico, di memoria...)
Differenziazione / complementarietà	Il gruppo: - raggiunge un determinato risultato espressivo mediante procedimenti analitici e sintetici - accoglie interventi divergenti e convergenti rispetto alla consegna ricevuta Il bambino è capace di seguire delle sequenze (gestuali, posturali, sonore, verbali) ma anche di combinare gli stessi elementi in modo simultaneo Il lavoro in gruppo stimola, nel medesimo atto, la competizione e le relazioni collaborative tra bambini

Integrazione parte-tutto	Il bambino: - tiene conto della presenza altrui nel compiere il gesto drammaturgico - «ripara»spontaneamente eventuali errori o mancanze - si muove autonomamente sulla scena - si sorprende dell'effetto scenico ottenuto
Efficacia comunicativa / gestione emozioni	Il bambino: - mostra convinzione e serietà nell'espressione in scena tiene conto della presenza di altri bambini fra il pubblico - riproduce consapevolmente un determinato effetto scenico (comico, ironico, tragico, ecc.) - partecipa attivamente come spettatore (comunica emozioni e sensazioni in modo non stereotipato) - sa parlare di ciò che ha visto o fatto sulla scena

In conclusione, si vuole evidenziare che gli apprendimenti informali e non formali indagati hanno potuto essere verificati solo mediante la corrispondenza tra le dimensioni ipotizzate e il vissuto riportato nelle narrative degli adulti. Non è stato possibile invece costruire un piano di *assessment* dei risultati misurabili del progetto, attraverso definizioni operative più specifiche da applicare a livello di singolo alunno. Ciò non deve stupire, per le difficoltà che sono spesso implicate nel riconoscimento e nella validazione della *non formal education*, dove non vi possono esistere standard (Colardyn & Bjornavold, 2004; Smith & Clayton, 2009) a meno di una perdita di informazioni pertinenti. Come riferisce il manuale di Halliday-Wynes e Beddie (2009, p. 8-9) «Recognising and assessing skills learnt unofficially is not easy and can be expensive. (...)but, once there is an attempt to recognise and measure informal learning, does it lose its informal status? Is it worth doing?».
Tali difficoltà nel nostro caso si sono manifestate con evidenza:

a) L'intreccio costante tra le forme educative (curricolare/extracurricolare) e di apprendimento (cognitivo/affettivo, ecc.), e il loro intersecarsi con la vita scolastica, ne hanno reso difficile la distinzione all'interno di attività che sono spesso «olistiche». Ancora più difficile sarebbe stato interrompere il corso della didattica per effettuare valutazioni sommative ad hoc.
b) L'apprendimento dei bambini, come abbiamo visto, non è mai disgiunto dagli avanzamenti registrati *dai* docenti e *nei* docenti stessi, cioè *nel loro modo di osservarli*: l'insegnante o il membro dello staff educativo si pone come spettatore «ingenuo»di fronte agli accadimenti interiori dei bambini in questo tipo di esperienze (sia cognitive sia affettive), ma il suo sguardo – come è noto – non è privo di «filtri»o di «compromissioni»con il suo ruolo e il suo background. Sarebbe stato necessario, in questo caso, un approccio *inside* alla vita di classe da parte di un ricercatore-etnografo (Fele & Paoletti, 2003; Iervese, 2006).
c) Per come è stato costruito il piano di rilevazione, dobbiamo altresì rimarcare la scarsa validità assunta dagli strumenti di monitoraggio usati a livello di

singolo alunn. Le risposte dei bambini alle brevi interviste pensate per loro, ad esempio, si sono rivelate poco coerenti con le domande, segno di una mancanza di validità degli indicatori scelti [7].

d) L'insegnamento dei linguaggi artistici, e in particolare delle arti performative, si configura come processo ad alto coinvolgimento emotivo, quindi con ridottissima possibilità di standardizzazione e stabilità dei risultati (Lawrence, 2008). Inoltre, come già accennato in esordio, ottenere la padronanza di canoni espressivi formalizzati rappresenta un'impresa formativa complessa a causa dell'età infantile e delle ridotte possibilità di controllo degli skill pregressi di ciascun bambino e delle precedenti esposizioni alle attività creative extracurricolari in ciascuno dei gruppo classe.

Malgrado ciò, dato che nessun bambino ha manifestato ritardi di apprendimento o profitto inferiore a quello registrato nell'anno precedente, si può ritenere che gli apprendimenti informali ottenuti dal gruppo e dai singoli sono andati a completo beneficio della programmazione didattica e dei risultati formativi attesi. Se dunque non è dimostrabile in termini numerici, *cosa* ha procurato tale beneficio, *quando* sono stati introdotti gli input corretti, su *chi* hanno generato impatti positivi e su *chi* non vi sono cambiamenti osservabili (non si vi sono stati casi di reazione negativa al progetto o di mancato coinvolgimento / ripiegamento regressivo), si può nondimeno affermare che il teatro veicola una gamma assai vasta di apprendimenti informali, oltre ad aumentare la qualità degli apprendimenti formali e la partecipazione dei bambini e delle famiglie[8].

Ringraziamenti

Questo articolo è stato scritto nell'ambito del progetto «Teatro e Apprendimento», svolto tra maggio 2007 e dicembre 2008 in Canton Ticino con il sussidio DoRe del FNS. Il progetto è stato coordinato da Antonella Astolfi, della Scuola Teatro Dimitri. Partner di terreno sono stati il Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport – Ufficio scuole elementari, le scuole comunali di Viganello, Cavigliano, Ascona, Breganzona; la SUPSI e l'ASP di Locarno. L'autrice di questo articolo ha svolto il ruolo di responsabile scientifica della ricerca sul terreno.

Il libretto di sala dello spettacolo è disponibile gratuitamente presso la Scuola Teatro Dimitri di Verscio. *Le Metamorfosi. Progetto di ricerca Teatro e apprendimento Do-research*, a cura di A. Astolfi, M. Burattini, P. D'Andrea, 2008.

Note

1 Secondo la «nuova»sociologia dell'infanzia, infatti, i minori vengono considerati soggetti sociali dotati di una propria *agency* e perciò non solo capaci di costruire relazioni e cultura dei pari, ma anche di riferire di se stessi con linguaggio proprio, di affermare bisogni e contenuti culturali nella sfera pubblica e di mettere in discussione «l'ordine generazionale». Ad esempio, secondo Corsaro (2003), l'*agency* dei bambini si esprime attraverso la «riproduzione interpretativa», ossia la capacità di: (a) appropriarsi creativamente di informazioni e conoscenze che provengono dagli adulti; (b) produrre una specifica cultura

dei pari; (c) contribuire a riprodurre e ad estendere rappresentazioni, concetti e linguaggi degli adulti, come nel caso della pubblicità.

2 Come è noto, nella ricerca valutativa si distinguono azioni volte a monitorare il processo (detta anche valutazione formativa o in itinere) e azioni volte all'analisi o misurazione dei prodotti e dei risultati (detta anche valutazione sommativa o ex post). Anche l'OCSE, nel programma INES – *Education at a glance*, suggerisce indicatori distinti per valutare la qualità degli esiti di un programma formativo, indicando con *output* i prodotti (es. numero alunni che hanno avuto accesso o superato un certo grado di istruzione, l'ambiente di apprendimento che si è costruito ecc.) e con *outcome* i risultati a lungo termine e gli impatti sociali dell'istruzione) (OECD, 2013).

3 L'intero piano di rilevazione assume una certa cautela nell'uso delle interviste dirette ai bambini che, come sostiene K. Bayley (1995: 570) pongono di norma alcuni limiti alla ricerca sociale: vocabolario ristretto e scarsa capacità di astrazione; relazione asimmetrica che si viene a creare tra adulto e bambino e, di conseguenza, tendenza a rispondere in modo meccanico o compiacente; limitato tempo medio di attenzione; scarsa comprensione della situazione di intervista (ruoli, motivi, atteggiamenti) e la tendenza a essere poco sinceri come arma di difesa. Tuttavia, questa tendenza a considerare i bambini come attori sociali «poco competenti»è stata ampiamente messa in discussione da studiosi europei ad americani, che sostengono non vi siano reali motivi per negare loro la partecipazione diretta alle indagini sociali, specie dopo che essi sono diventati, di fatto, protagonisti di politiche sociali e di strategie educative, socio-economiche, comunicative ecc. In Italia cfr. Baraldi 2008; Belotti 2010.

4 È in particolare il teatro sociale quello che realizza la massima sovrapposizione delle tre funzioni. «Il teatro sociale si preoccupa non solo di fare emergere ed esprimere le soggettività, di sostenerle e promuoverle attraverso la pratica della performance, ma anche di sviluppare le capacità di linguaggio. L'apprendimento di competenze teatrali rende l'attore/spettatore/autore capace di trovare il modo più adeguato e pieno di esprimere ciò che vuole esprimere e di arrivare così a se stesso e all'altro in quanto altro»(Innocenti Malini, 2011:196). Sul teatro sociale cfr. anche Bernardi 2004.

5 Dalla conferenza tenuta ai bambini e ai docenti partecipanti al progetto TA dall'Ispettore Roberto Ritter il 4.10.2007.

6 Dal Rapporto di ricerca Do-re 2009, cap. 4.2. di Angelo Vigo.

7 Non si vuole sostenere qui che i bambini non dispongano di strumenti linguistici adeguati a parlare delle proprie emozioni, vissuti, ragionamenti, capacità ecc., piuttosto che durante l'intervista essi risentono della «inevitabile asimmetria delle relazioni adulto-bambino, che porta quest'ultimo ad assumere atteggiamenti prudenziali e a non stare al gioco della domanda-risposta»(Belotti, 2010, p. 5).

8 Vale la pena menzionare qui che la componente più critica nei confronti del progetto è stata quella delle insegnanti di classe (Colombo, 2011a). I punti di debolezza segnalati sono stati: la scarsa implicazione diretta dei maestri nei laboratori teatrali, il carico di lavoro per i bambini (100 h per classe, di cui 50 di laboratorio e 50 di preparazione dello spettacolo) considerato eccessivo da due insegnanti e adeguato, ma mal distribuito, da una. Le insegnanti, in particolare, avrebbero sentito il bisogno di lasciare un tempo intermedio tra la fase di laboratorio e quella di finalizzazione artistica, per lasciare più spazio al recupero dei bisogni individuali e allo sviluppo della «libera creatività»non finalizzata allo spettacolo.

Riferimenti bibliografici

Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind.* Northvale, New Jersey; Jason Aronson Inc. London.

Bailey K. D. (1995). *Metodi della ricerca sociale.* Il Mulino, Bologna.

Bernardi C. (2004). *Il teatro sociale, L'arte tra disagio e cura.* Carocci, Roma.

Bernardi C., Cuminetti B. (a cura di) (1998), *L'ora di teatro. Orientamenti europei e esperienze italiane nelle istituzioni educative.* Euresis, Milano.

Baraldi C. (2008). *Bambini e società.* Carocci, Roma.

Belotti V. (a cura di) (2010). *Costruire senso, negoziare spazi. Bambini e ragazzi nella vita quotidiana,* Quaderni del Centro di Documentazione sull'Infanzia e l'Adolescenza, Firenze, pp. 3-22. www.minori.it

Besozzi E. & Colombo M. (2014). *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi.* Guerini e Associati, Milano.

Callanan M., Cervantes C. & Loomis M. (2011). *Informal Learning.* Wileys Interdisciplinary Review Cognitive Science, 2, 646-655.

Colley H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A consultation report.* Lifelong Learning Institute, University of Leeds, Leeds.

Ciancarelli R. &Ruggeri S. (2005). *Il teatro e le leggi dell'organicità, Antologia di fonti e studi, Definizione della forma organica nel teatro e nella danza.* Dino Audino, Roma.

Colardyn D. & Bjornavold J. (2004). *Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States.* European Journal of Education», 39(1), 69-89.

Colombo M. (2011a). *Metamorfosi. Teatro e apprendimento organico nelle scuole elementari del Canton Ticino.* Comunicazioni sociali, 33 (nuova serie), 2/2011, 158-173.

Colombo M. (2011b). *Per-formazione: Un'introduzione critica* (con C. Bernardi). Comunicazioni sociali, 33 (nuova serie), 2/2011, 127-141.

Corsaro W. (2003). *We're Friends, Right? Inside Kids' Culture.* National Academies Press, Washington DC.

Department For Innovation, Universities And Skills (DIUS) (2008). *Informal Adult Learning – Shaping the Way Ahead.* Department for Innovation, Universities & Skills, London.

Eco U. (2000). *Opera aperta.* Bompiani, Milano.

Eshach H. (2007). *Bripp. 69-89.dging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education.* Journal of Science Education and Technology, 16(2), 171-190.

European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning.* Retrieved on October 2014 from *http://europa.eu.int/comm/education/life/memoen.pdf*

Feldenkrais, M. (1991). *Le basi del metodo per la consapevolezza dei processi psicomotori.* Roma: Astrolabio (ed. or. 1981).

Fele G. & Paoletti I. (2003). *L'interazione in classe.* Il Mulino, Bologna.

Guilford J. P. (1967). *The nature of human intelligence.* McGraw-Hill Book Company, New York.

Halliday-Wynes S. & Beddie F. (2007). *Informal learning at a Glance.* NCVER documents, Adelaide.

Iervese V. (a cura di) (2006). *La gestione dialogica del conflitto. Analisi di una sperimentazione con bambini e preadolescenti.* La Mandragora, Imola.

Innocenti Malini, G. (2011). *Tempo di comunità. Pratiche teatrali e festive nella relazione tra scuola, territorio comunità locale nell'area mantovana.* Comunicazioni sociali, 33 (nuova serie), 2/2011, 194-206.

Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms.* Holt, Rinehart and Winston, New York.

Jindal-Snape D., Davies D., Collier C., Howe A., Digby R. & Hay P. (2013). *The impact of creative learning environments on learners: A systematic literature review.* Improving Schools, 16(1) 21-31.

La Belle T. (1981). *An Introduction to the Nonformal Education of Children and Youth.* Comparative education review, 25(3), 313-329.
La Belle T. (1982). *Formal, Nonformal And Informal Education: A Holistic Perspective On Lifelong Learning.* International Review of Education, XXVlll, 159-175.
Lawrence R.L. (2008). *Powerful Feelings: Exploring the Affective Domain of Informal and Arts-Based Learning.* New directions for adult and continuing education, 120 winter, 65-77.
Livingstone, D.W. (2001). *Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research.* Toronto: OISE/UT (NALL Working Paper No.21)
OECD (2013). *Education at a Glance 2013. Oecd Indicators.* Paris.
Rogers A. (2004). *Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education*? CERC studies in comparative education, 15. Kluwer Academic Publishers, Hong Kong.
Schugurensky, D. (2000). *The Forms of Informal Learning: Towards A Conceptualization of The Field.* Toronto: OISE/UT (NALL Working Paper No.19).
Sefton-Green J. (2003). Informal Learning: Substance or style? *Teaching Education*, 14(1), 37-51.
Sefton-Green J. (2004). *Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School.* Report N.7, Futurelab, Bristol, UK.
Smith L., Clayton B. (2009*). Recognising non-formal and informal learning: Participant insights and perspectives.* NCVER documents, Adelaide.
Sternberg R. J., & Spear-Swerling, L. (1997). *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche.* Erickson., Trento.
Tomlinson C.A. & Imbeau M.B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom.* Association Supervision for Curriculum Development, Alexandria (USA).
University and College Union (UCU) (2008). *UCU Response to the DIUS Consultation: Informal Adult Learning – Shaping the Way Ahead.* London.
Walsh D.J. (2002). *Constructing an Artistic Self: a cultural perspective.* In L. Bresler & C. Marmé Thompson (eds.), *The Arts in Children's lives. Context, Culture and Curriculum,* Kluwer Academic Publisher, London, pp. 101-112.

Parole chiave: Educazione alle arti performative, apprendimento informale, scuola elementare, apprendimento organico, sociologia dell'infanzia

Nicht-formales und informelles Lernen in einem formalen Bildungskontext unter Einbezug darstellender Künste in vier Primarschulen im Kanton Tessin

Zusammenfassung

Dieser Artikel berichtet einige zentrale Ergebnisse des Projekts «Theater und Lernen», das von der «Scuola Teatro Dimitri» (Verscio, Kanton Tessin) durchgeführt wurde. Es handelt sich um ein Projekt, das im Jahr 2007/08 im Rahmen vom DoResearch-Programm des Schweizerischen Nationalfonds gefördert wurde. Das Projekt führt die darstellende Kunst als Form des informellen Lernens im Unterricht ein, mit dem Ziel Ansätzen des globalen Lernens und damit verbundenen relevanten sozio-kulturellen Dimensionen Rechnung zu tragen. In dieser Perspektive stellt die darstellende Kunst in Form des Theaters einen privilegierten Zugang für die Pflege des Kulturerbes dar. Das Forschungsvorgehen besteht aus (a) einem Weiterbildungskurs für vier Grundschullehr-

personen; (b) Angeboten für Kinder in den Bereichen Schauspiel, Bewegung, Musik und Spiel; (c) der Umsetzung von vier verschiedenen Aufführungen, die von den Kindern alleine bestritten wurden. Die qualitative Datenanalyse wurde von Forschungshypothesen geleitet, die sich auf reflexives und informelles Lernen unter den Kindern bezogen wie etwa Hypothesen zur Motivation, Differenzierung, technischen Verfeinerung, integrativem Lernen, Ganzheitlichkeit, kommunikativer und emotionaler Wirksamkeit. Die narrativen Daten, die aus persönlichen Dokumenten, Klassenjournal oder halbstrukturierten Interviews gewonnen wurden, belegen, wie die Kinder durch die Erziehung in darstellender Kunst eine erhöhte Lernfähigkeit entwickelten, die es ihnen erleichterte, eine strenge formale Ausbildung abzuschliessen. Die experimentelle Tätigkeit hat weder den Ausdruck von Emotionen noch den schöpferischen Akt verhindert, sondern führte die Kinder zu einer neuartigen Integration zwischen Einzelteilen und Ganzem, zwischen Originalität und Wiederholung, zwischen Rationaliät und Körperlichkeit.

Schlagworte: Erziehung in darstellender Kunst, informelles Lernen, Primarschule, ganzheitliches Lernen, Schultheater

Apprentissages non formels et informels dans un contexte éducatif formalisé intégrant des arts performatifs dans quatre écoles du Tessin

Résumé

L'article se focalise sur les principaux résultats du projet «Teatro e Apprendimento», mené par la Scuola Teatro Dimitri de Verscio dans le canton du Tessin et soutenu par le FNS. Ce projet introduit des modalités d'enseignement dites «qualitatives», à savoir informelles, selon une approche éducative de type holistique qui accorde une importance de premier plan à la dimension socio-culturelle. Dans cette perspective, le théâtre serait un outil clé pour accéder au patrimoine culturel. La recherche concerne: un parcours de formation adressé aux enseignants de quatre écoles primaires; des ateliers d'expression corporelle, de chant, musique, dissertation et théâtre; quatre représentations théâtrales animées par des enfants. L'analyse de données qualitatives est guidée par des hypothèses concernant le lien entre théâtre et apprentissages, et ce afin d'analyser le processus de réflexion informelle (apprendre à partir de l'expérience): hypothèses de la motivation, de la différenciation, de l'intégration, de l'intégralité, de l'efficience communicationnelle ou émotionnelle. Le matériel narratif recueilli (fiches et carnets personnels, entretiens semi-directifs) permet de montrer que la progression des apprentissages est sensiblement influencée par la capacité des enfants à mener à terme un cours de disciplines artistiques. L'expérience a favorisé l'expression émotionnelle et la créativité, l'intégration des parti-

cipants dans le groupe, de l'originalité et de la routine, de la rationalité et de la corporéité.

Mots-clés: Éducation aux arts performatifs, apprentissages informels, école primaire, approche éducative holistique, théâtre à l'école

Non-formal and Informal Learning in a Formal Setting integrating performing Arts education

Summary

This article reports some key findings provided by the "Theatre and Learning" project, carried out by the Scuola Teatro Dimitri (Verscio) in Canton Ticino with the support of the DoRe Swiss National Foundation program. The project introduces performing art education in schooling, as an informal learning activity with respect to the global learning approach emphasizing the relevance of socio-cultural dimensions. In this perspective, theatre should provide privileged conditions fostering the internalization of cultural heritage. The research procedure concerns: (a) a training course for the 4 participant elementary school teachers; (b) laboratories with children trained by theatre professionals about drama, movement, singing, music and playing; (c) set-up of four different performances played by the children alone. Qualitative data analyses are guided by some of the research hypothesis related to the reflexive and informal learning process among children (learning by experience), such as the hypothesis of motivation, differentiation, technical refining, integration of learning, entirety, communicative and emotional efficiency. Based on narrative data (drawn by personal documents, classroom journals, semi-structured interviews), results show how the most meaningful learning achievements were linked to increased capacity to carry out a rigorous formal training via performing art education. This experimental activity did not prevent their emotional expression nor their creativity, rather facilitated children in reaching a new integration between part and whole, originality and repetition, rationality and bodyness.

Keywords: Performing arts education; informal learning; primary school; holistic learning; sociology of childhood