

Scuola, teatro e danza

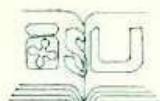
Trasversalità delle arti del corpo
nella didattica scolastica

— Atti del Convegno —

17-18 febbraio 2005

Teatro "Giuditta Pasta"
Saronno

a cura di
SERENA PILOTTO

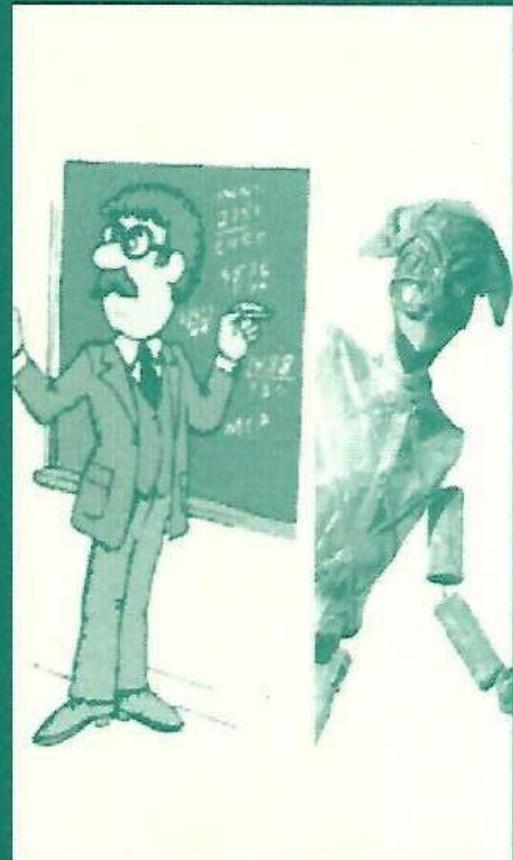


Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica

PERCORSI
EDUCATIVI NELL'TEATRO

3

FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA
FORMAZIONE



TEATRO "GIUDITTA PASTA" – SARONNO (VA)

Progetto Danzaria 2005

con il contributo del Ministero per i Beni e le Attività Culturali, Regione Lombardia

Convegno

SCUOLA, TEATRO E DANZA.

TRASVERSALITÀ DELLE ARTI DEL CORPO

NELLA DIDATTICA SCOLASTICA

giovedì 17 e venerdì 18 febbraio 2005

ENTI PROMOTORI

TEATRO GIUDITTA PASTA, COMUNE DI SARONNO,
CRT TEATRO-EDUCAZIONE DEL COMUNE DI FAGNANO OLONA,
CORSO DI PERFEZIONAMENTO IN EDUCAZIONE ALLA TEATRALITÀ
DELLA FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
DELL'UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE DI MILANO

COMITATO SCIENTIFICO

PROF. CESARE SCURATI, PROF. ALESSANDRO ANTONIETTI,
PROF. GIUSEPPE FARINELLI, PROF. GAETANO OLIVA

COMITATO ORGANIZZATIVO

GAETANO OLIVA, SILVIA BORRONI, SERENA PILOTTO

SEGRETARIATO ORGANIZZATIVO

MONICA COLOMBINI, ANNA CHIARA ALTIERI

CON IL PATROCINIO DI

PROVINCIA DI VARESE

COMUNE DI SARONNO

UFFICIO SCOLASTICO DELLA LOMBARDIA

IRRE LOMBARDIA

DES ASSOCIAZIONE NAZIONALE DANZA EDUCAZIONE SCUOLA

Indice

PREFAZIONE

Progetto Teatro Educazione: spettacoli, laboratori e divertimento...

per promuovere tra i più giovani la cultura teatrale..... 7

a cura del Teatro "Giuditta Pasta"

INTRODUZIONE

Arti sceniche ed educazione: una riflessione necessaria 9

Serena Pilotto

RELAZIONI

Dialogo tra la didattica come arte scenica e la didattica per le arti sceniche. Rappresentazione in un prologo, tre atti ed un epilogo..... 15

Enrico Mauro Salati

Teatro e sviluppo psicologico personale 35

Alessandro Antonietti

La pratica teatrale nelle scuole 53

Luigi Maria Musati

Corpo, Teatro, Danza 57

Alessandro Pontremoli

Il Bello della danza 65

Franca Zagatti

Riflessioni e note d'esperienza 71

Cesare Scurati

L'IRRE Lombardia e il teatro della scuola. Un percorso di formazione/ricerca: Emozionalità e Teatro. Di testa, di cuore e di pancia 75

Rosa Di Rago

Il sapere insieme. Corpi, pratiche e evoluzioni nel teatro a scuola 81

Walter Fornasa

WORKSHOP

<i>Educazione alla teatralità: il corpo-in-vita.....</i>	87
Nicoletta Fasola	
<i>Educazione alla teatralità: la narrazione</i>	91
Loredana Michelatti	
<i>Quale drammaturgia per il teatro-scuola</i>	93
Serena Pilotto	
<i>Dalla narrazione al dramma</i>	95
Serena Pilotto	
<i>Danza e architettura: la percezione dello spazio strutturato.....</i>	97
Wanda Moretti	
<i>Per modi di dire. Danza e metafore del corpo</i>	101
Franca Zagatti	

CONCLUSIONI

<i>L'educazione alla teatralità nella scuola</i>	107
Gaetano Oliva	
<i>Educare alle arti del corpo: la danza.....</i>	115
Silvia Borroni	
<i>Bibliografia essenziale</i>	119



Progetto DANZARIA 2005
con il contributo di



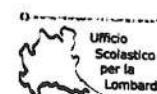
Convegno
Giovedì 17 e venerdì 18 febbraio 2005
Teatro Giuditta Pasta
Saronno (Va)

SCUOLA, TEATRO E DANZA.

TRASVERSALITÀ DELLE ARTI DEL CORPO

NELLA DIDATTICA SCOLASTICA

Teatro Giuditta Pasta
via I maggio snc - Saronno (Va)
Tel 02.96 70 19 90 — Fax 02.96 70 20 09
segreteriaorganizzativa@teatrogiudittapasta.it
www.teatrogiudittapasta.it



PREFAZIONE

Progetto Teatro Educazione: spettacoli, laboratori e divertimento... per promuovere tra i più giovani la cultura teatrale

a cura del Teatro "Giuditta Pasta"

Il mondo della scuola ha manifestato in questi ultimi anni un crescente interesse per la danza e l'esperienza teatrale, riconoscendone l'intrinseco valore dal punto di vista delle potenzialità educative e in termini di crescita personale, socializzazione e aggregazione.

Da qualche anno si è andata riscoprendo la tradizione teatrale che nel Novecento ha portato a considerare quest'arte e quella della danza non solo come un patrimonio di professionisti, ma anche come forma di espressione e comunicazione accessibile a ciascun individuo.

In seguito a questo in molte realtà scolastiche si è introdotta l'esperienza teatrale e quella della danza in forma di laboratorio, offrendo così agli allievi l'occasione di sperimentarsi potendo esprimere la propria emotività e le proprie idee creative in un ambito protetto.

Continuando il percorso iniziato ormai da alcuni anni, anche per questa Stagione le numerose iniziative di formazione e promozione della cultura teatrale e della danza che da alcuni anni il Teatro "Giuditta Pasta" rivolge al mondo della scuola sono organizzate nell'ambito di un Progetto Teatro Educazione strutturato e fortemente articolato, avente per obiettivo la formazione di una cultura teatrale estesa al mondo della danza con particolare riferimento al pubblico delle scuole. Si ritiene infatti importantissimo che un Teatro non si viva e non sia vissuto come un luogo accessibile a pochi, ma, al contrario, sia aperto, sensibile e attento alle esigenze del territorio in cui è collocato, ponendosi a servizio della cultura e dell'arte.

Le attività culturali, artistiche e formative proposte offrono ad allievi e insegnanti un calendario integrato di proposte, mirato alla conoscenza dei linguaggi della teatralità e della danza, alla loro decodificazione e comprensione e, non ultimo, alla loro fruizione più consapevole.

In particolare le attività rivolte agli insegnanti sono fortemente orientate alla valorizzazione del teatro e della danza come strumenti educativi e stimoli alla socializzazione e sviluppo della creatività dell'individuo.

Il progetto si articola su tre livelli di intervento distinti ma necessariamente legati tra loro in un percorso coerente di esperienze che vanno dalla partecipazione a spettacoli come spettatori alla possibilità di avvicinare l'esperienza di fare teatro e danza direttamente per mezzo di laboratori rivolti ai ragazzi o di percorsi formativi rivolti agli insegnanti.

Momento fondamentale di tutto il progetto è il Convegno, già alla seconda edizione, pensato come un'occasione di riflessione e di confronto per coloro che guardano al teatro e alla danza sia come preziose forme d'arte di cui fruire come pubblico più cosciente e consapevole, sia come necessari strumenti formativi per tutti, in particolare per gli alunni delle scuole di ogni ordine e grado.

RINGRAZIAMENTI

In occasione della realizzazione del Convegno *Scuola, teatro e danza. Trasversalità delle arti del corpo nella didattica scolastica* si desidera ringraziare le amministrazioni del Comune di Saronno e della Provincia di Varese che hanno riconosciuto il valore di questa manifestazione e che hanno per questo concesso il loro patrocinio.

Un sentito ringraziamento va ai responsabili dell'Ufficio Scolastico per la Lombardia, l'IRRE Lombardia, della DES - Associazione Nazionale Danza Educazione Scuola - e del CRT "Teatro-educazione" di Fagnano Olona che hanno sostenuto questa iniziativa.

Un grazie particolare al gruppo che ha ideato e realizzato l'accoglienza teatrale all'ingresso: Paola Manfredi, Laura Montanari, Loredana Troschel, Elisa Canfora, Dario Villa, esperti in Educazione alla Teatralità, insegnanti, attori e a tutti coloro che hanno collaborato alla realizzazione dell'evento.

INTRODUZIONE

Arti sceniche ed educazione: una riflessione necessaria

Serena Pilotto

Nel mese di febbraio 2005 è stato organizzato e realizzato presso il Teatro "Giuditta Pasta" di Saronno un significativo Convegno dal titolo *Scuola teatro e danza. Trasversalità delle arti del corpo nella didattica scolastica*.

Il Teatro "Giuditta Pasta" negli ultimi anni ha posto particolare attenzione al rapporto esistente tra il teatro, o meglio tra le arti sceniche, e la scuola, aprendo percorsi formativi per gli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado che volessero acquisire strumenti preziosi per arricchire con nuove metodologie la proposta educativa e culturale della scuola.

Da molto tempo il teatro è inserito in ambito scolastico come un'occasione positiva, per i giovani allievi, di fare un'esperienza diversa da quelle offerte dalla didattica tradizionale, ma è soprattutto in questi anni che si sta cercando di definire quali siano i presupposti teorici che garantiscono il fortunato incontro tra educazione e arti sceniche e, parallelamente, quali siano le metodologie più specifiche e adeguate perché il percorso artistico sia davvero una possibilità di crescita per le particolari fasce d'età evolutiva. Non bisogna dimenticare che è il corpo a stare al centro dei linguaggi appartenenti alle arti sceniche: esso diviene quindi il protagonista e il mediatore nelle relazioni con se stessi e con gli altri, venendo in questo modo "valorizzato".

Inoltre la necessità che sta affrontando la scuola di ampliare e di variare l'offerta formativa, impiegando la didattica laboratoriale per veicolare informazioni e conoscenze e per contribuire alla crescita personale e culturale dei bambini e dei ragazzi, ben si relazione con la modalità che appartiene naturalmente alla formazione artistica, soprattutto se si considera la storia del Novecento.

Accanto alle esperienze in corso all'interno delle singole scuole, diverse istituzioni, tra cui bisogna ricordare l'IRRE Lombardia, hanno intrapreso interessanti progetti di ricerca che pongono in relazione le arti sceniche e il teatro alla didattica scolastica. Anche le Università si sono avvicinate all'analisi di questo ambito, impegnandosi a pensare e proporre, a diverso titolo, indirizzi di ricerca e percorsi formativi. Tali enti si stanno adoperando sul fronte della promozione culturale delle arti sceniche in educazione

tramite conferenze, dibattiti, laboratori, corsi di formazione e aggiornamento. Teatro, danza e scuola hanno così iniziato a "lavorare" insieme, uniti dalla certezza che le arti sceniche rappresentino, a partire dalla scuola dell'infanzia fino a quella secondaria, un'esperienza cognitiva, espressiva, creativa, relazionale e culturale di carattere totalizzante e capace di coinvolgere l'intera persona. Da queste riflessioni è nata quindi l'idea del Convegno.

L'obiettivo di questo momento di incontro e di confronto, che ha visto impegnati l'uno accanto all'altro ricercatori e docenti universitari esperti delle Scienze dell'educazione e delle Arti sceniche, è stato quello di focalizzare l'attenzione su aspetti storici, pedagogico-metodologici e artistici, ed in particolare sui risvolti che la didattica laboratoriale tipica delle arti del corpo offre come spunti metodologici per la programmazione scolastica.

Si sono succeduti interventi di vari esperti che hanno messo in luce come progettare un laboratorio di educazione alla teatralità o di drammaturgia, come proporre alcuni stimoli per suscitare l'espressività corporea attraverso la danza, come scegliere le proposte più adatte alla specifica età evolutiva per poi leggere le reazioni individuali e di gruppo manifestate in forma artistica. Dai vari interventi si è voluto far emergere il valore educativo delle arti sceniche, mettendo in evidenza la validità e la potenzialità della trasversalità delle arti del corpo nella didattica scolastica.

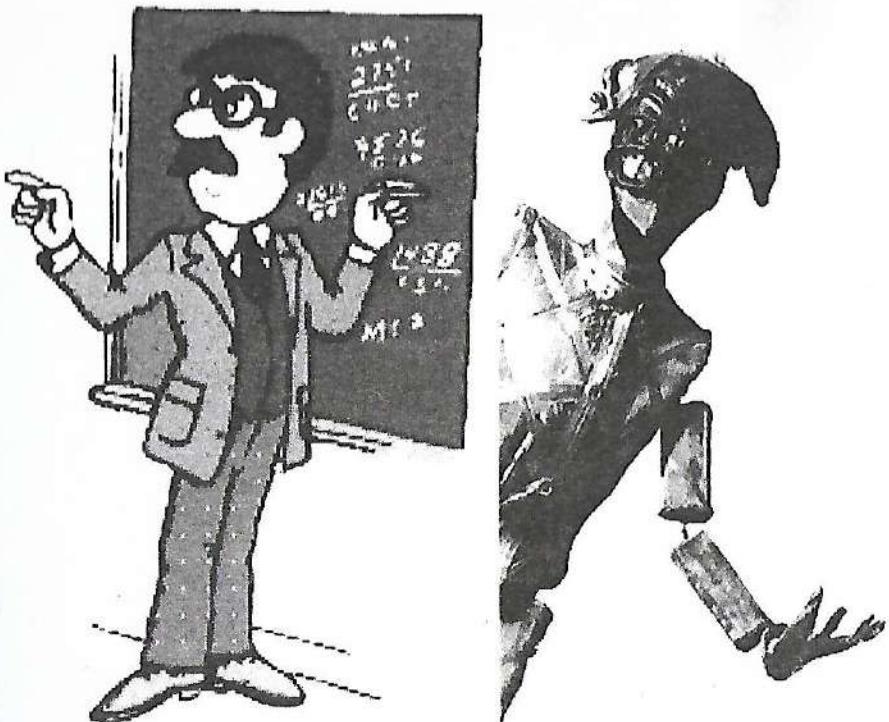
Sono stati invitati a partecipare come pubblico attivo gli insegnanti della scuola di ogni ordine e grado, oltre a tutti coloro che a vario titolo si interessano del rapporto tra la scuola e il teatro, la danza e più in generale le arti sceniche del corpo. La risposta avuta in entrambe le giornate è stata soddisfacente sia in termini di presenze, sia in termini di riscontri sull'efficacia della proposta e sull'effettiva ricaduta in ambito scolastico.

Il desiderio racchiuso nell'idea del Convegno e ripreso dalla decisione di pubblicare in un documento gli Atti che raccolgono i diversi contributi di coloro che vi hanno partecipato, è quello di creare una maggiore informazione e contribuire a formare una sempre più diffusa coscienza sul valore di queste arti che, se calate in ambito scolastico secondo una metodologia che rispetti l'età evolutiva dei giovani allievi e il loro essere protagonisti del proprio processo di crescita, possono essere davvero un'occasione per acquisire una più profonda coscienza di sé, una migliore relazione con gli altri e una nuova dimensione estetica, culturale e artistica.

È evidente che fin da tempo immemorabile questa unione fra il concetto di teatro e il concetto di educazione è stata riconosciuta. Recentemente si cerca di non limitare il campo al teatro in quanto tale, ma di parlare in senso lato di educazione alle arti espressive, ovvero di educazione alla teatralità.

Questa vuole essere il superamento dell'Animazione teatrale. Nell'Educazione alla Teatralità si vuole porre e tentare di dare una soluzione alla questione che nasce dall'incontro tra l'arte scenica e il mondo dell'educazione; sorge la questione della convivenza di questi due mondi: quello artistico e quello formativo. Non si vuole focalizzare l'attenzione solo sull'ambito scolastico, ma allargare il discorso anche al concetto più aperto possibile dell'educazione, entrando in contatto con tutte le realtà formative territoriali. Nonostante questo non si può negare che quello della scuola è un mondo che ha sempre risposto positivamente alla presenza al suo interno delle arti, anche prima della nascita del fenomeno che va sotto il nome di Animazione Teatrale; quello scolastico è stato l'ambito educativo che ha recepito maggiormente questa contaminazione; ma, mentre se per altre arti espressive in qualche modo questo incrocio è avvenuto in maniera piuttosto fluida, per il teatro così come per la danza questa relazione ha vissuto alterne vicende, spesso in termini problematici.

Oggi le cose stanno cambiando; si sta cominciando ad assumere un atteggiamento più aperto e più sensibile all'introduzione delle arti del corpo nella didattica scolastica: se ne sta gradualmente rilevando il bisogno. Accanto a ciò, però, stanno sorgendo anche tutta un'altra serie di domande, e la prima questione è quella degli operatori. Nel momento in cui i due mondi si incontrano, il problema che emerge è il seguente: chi propone percorsi di arti espressive in ambito educativo? E come lo fa? Ci sono modelli? In realtà non ce ne sono. È un ambito su cui è necessario riflettere e agire; quindi diventa importante la formazione di chi opera nella scuola e chi, a sua volta, offre la formazione necessaria a questi operatori. Quest'ultimo è, tra gli altri, un aspetto serio e importante su cui ragionare. Nascono molti quesiti cui si è cercato di dare alcune risposte a partire da questi due giornate di studio. Sarebbe auspicabile che la riflessione emersa da questi incontri abbia la forza di suscitare attenzione e una rinnovata volontà di impegnarsi per approfondire, sia a livello concreto sul campo sia a livello istituzionale, questi argomenti.



*Dialogo tra la didattica come arte scenica
e la didattica per le arti sceniche*

Dialogo tra la didattica come arte scenica e la didattica per le arti sceniche.

Rappresentazione in un prologo, tre atti ed un epilogo

Enrico Mauro Salati

La riflessione che voglio proporre è di tipo propedeutico al lavoro e ai discorsi che si fanno e si faranno in questo incontro di studio. È propedeutica nel senso che vuole prendere in considerazione il senso delle due realtà socioculturali di cui tratta il convegno, la scuola ed il teatro, le quali si presentano abitualmente su due fronti diversi, quasi contrapposti.

Prologo: il maestro ed Arlecchino

Ad esempio, l'immagine della scuola, almeno nella rappresentazione più comune e tradizionale, rimanda alla formalità, all'omologazione. In una prima diapositiva vediamo infatti un *maestro* che indica formule matematiche scritte su una lavagna, ed è per dirci che, secondo l'opinione corrente, a scuola si va ad imparare ciò che la cultura ha elaborato, che è poi, sostanzialmente, quello che è già stato prodotto. Il maestro intende modificare il modo d'essere dell'alunno, indurre in lui dei comportamenti prescritti dalla cultura dominante, socialmente auspicabili. È certamente da sperare che la scuola non sia soltanto questo, ma, se non altro superficialmente, quanto sopra è quello che a primo acchito può venire in mente quando si pensa a questa istituzione.

L'altra realtà, il teatro – e lo rappresentiamo con l'*immagine di un Arlecchino* che entra in scena con una capriola – non si potrebbe accostare al maestro se non come contrasto: infatti, Arlecchino non può essere la metafora dell'omologazione, perché i suoi comportamenti sono devianti nei confronti di ciò che è socialmente auspicabile. Caso mai, la maschera potrebbe rappresentare una critica perenne e senza quartiere alla cultura corrente, al benpensare, un rifiuto radicale di ogni forma di omologazione. Del resto, per definizione il maestro è saggio, Arlecchino è folle; che poi la sua follia contenga semi di una saggezza non convenzionale è anche possibile, e può persino darsi che, a volte, il sapere di un maestro lasci trasparire disegni folli... sono casi che si possono dare, certo: però, rispetto al

comune sentire, non vi potrebbe essere confronto più contraddittorio di quello tra maestro ed Arlecchino.

Ebbene, vogliamo parlare ora di una realtà nella quale due ottiche diverse, quelle dell'omologazione e dell'alternatività, si incontrano e si scontrano, ed è l'ambito delle arti sceniche, delle arti del corpo, dove domina l'obiettivo dell'espressività, manifestazione di libertà, certo, ma necessitante, per realizzarsi, di strumenti propri della comunicazione. Di più, l'espressività è pure la categoria stessa su cui si fonda qualsivoglia atto comunicativo. E qui sta il punto d'incontro: perché l'insegnamento può leggersi per un verso come comunicazione e, per un altro, controllo su di essa, avendo in comune con il teatro l'intento di narrare, di raccontare. Sicuramente le due istanze si servono di modalità comunicative diverse, raccontano "storie" probabilmente diverse o forse no, o non del tutto: è infatti possibile che ci si serva del teatro per insegnare, di fatto è successo e succede. E dunque, allo stesso modo con cui il teatro può divenire in certi momenti una scuola, così la scuola può essere comparata ad un teatro? Lo sforzo di questo contributo è quello di scoprire se davvero le due realtà siano irriducibili tra di loro, o no: in questo secondo caso, occorrerà ricercare se vi sia qualche punto di incontro, e dove stia.

Atto primo: i due contendenti

Prendiamo innanzitutto in considerazione la scuola dal punto di vista delle arti sceniche; in altre parole, grazie ad una nuova diapositiva rientriamo nella metafora e ci chiediamo: quando Arlecchino apre la finestra della scuola e guarda tra i banchi, che cosa ne pensa? Ha la stessa reazione di un insegnante, ragiona allo stesso modo del maestro? Probabilmente no, ma le conclusioni cui giunge lasciano la gente di scuola indifferente, in quanto il suo modo di ragionare è superfluo per l'istituzione formativa. Oppure, sebbene Arlecchino sia "pazzo", esse potrebbero addirittura coinvolgere gli attori scolastici proponendo un modello alternativo ed un nuovo tipo di identificazione? Ma egli può identificarsi col mondo della scuola? ... e in che modo vi si riconosce ("se" si riconosce)?

Si può però anche ribaltare la prospettiva. È il maestro che "spia" tra le quinte di un palcoscenico, alla ricerca di esperienze alternative, nella speranza di trovare nuove idee e nuovi strumenti per la propria professione.

Ebbene, quello che vede lo interessa? Ci può essere qualche cosa di comune tra il suo agire e quello del teatrante, tale da permettere un confronto?

La storia e la cronaca ci insegnano che indubbiamente tra scuola e teatro vi sono stati e vi sono rapporti: chi di noi non è mai andato, ai tempi del liceo, a qualche spettacolo teatrale a seguito di una iniziativa della scuola? Soprattutto, chi non ricorda le "recite" organizzate dalle maestre alla scuola elementare o, ancor prima, nella scuola materna? Né possiamo dimenticare, per uscire dal bricolage della quotidianità e dei riferimenti personali, gli spettacoli teatrali organizzati nei collegi dei Gesuiti fin dagli albori della Compagnia di Gesù, e che furono assai significativi non soltanto per la storia della scuola, ma anche per quella del teatro. Dunque, la realtà scolastica, almeno in qualche occasione, *incontra* il teatro; c'è però da chiedersi se e quanto essa riesca a valorizzare questo incontro a proprio vantaggio. Per ragionare in merito, occorre preliminarmente cercare di individuare quali opportunità e vantaggi la didattica possa ricavare da uno scambio attivo con le arti sceniche, e in che modo queste ultime possano supportare la prima nel perseguitamento dei suoi propri fini.

E qui occorre evidenziare lo scenario in cui avviene il nostro confronto: dobbiamo cioè chiarire che, quando usiamo l'espressione *scuola*, intendiamo riferirci ad un luogo caratterizzato dall'essere un ambiente in cui "si impara". Eppure, si sostiene spesso che non si impara tanto dalla scuola, quanto dalla vita: ne consegue la considerazione della scuola come luogo dove non si vive la vita, dove – peraltro – la vita dovrebbe entrare a pieno titolo, perché la scuola è strumento sociale deputato all'apprendimento.

Ma se si nega la sua esclusività in quanto «ambiente di apprendimento», la scuola non ha più alcuna giustificazione: se ogni apprendimento lascia una impronta permanente nella nostra coscienza, e se la vita lascia delle tracce con – quanto meno – maggiore incisività della scuola, che cosa ci sta a fare quest'ultima?

Ebbene, che la vita insegni nessuno può metterlo in dubbio: che l'insegnamento così prodotto sia il migliore, sia sul piano della qualità come su quelli del giusto momento, della velocità, della facilità e della presa di coscienza è però piuttosto dubbio. La scuola, invece, è un ambiente costruito appositamente, "professionalmente", per produrre apprendimenti; è, come suol dirsi, un *artificium* e, sia pure con tutti i limiti relativi, è allestito *ad hoc*, dove l'*hoc* consiste appunto nella facilitazione dei tempi, dei modi e nell'elevazione della qualità di ciò che si impara. Dunque, quando si dice che

la vita «dovrebbe entrare nella scuola», occorre porre qualche attenzione alla situazione reale, nel senso che la scuola non è *la vita* spontanea, non è *la natura*: la scuola è un'organizzazione sociale specializzata, con compiti, obiettivi e mezzi specifici, al fine, in ultima analisi, di far sì che i suoi utenti imparino; ora, bisogna tener presente che ciò che si intende con questa espressione parlando di scuola riguarda un diverso modo di apprendere rispetto al modo col quale impariamo «dalla vita». Si tratta di una modalità specifica, *specializzata*, poiché la scuola, se pure si può considerare un luogo ed un evento – e, come tale, condivide con la vita la capacità di far apprendere –, diversamente dalla vita si qualifica per essere un artificio ideato e realizzato al fine di velocizzare, potenziare, enfatizzare i processi di apprendimento. A scuola si dovrebbe cioè imparare più in fretta e meglio: se non fosse così bisognerebbe abolirla, in quanto per imparare spontaneamente basta la strada, basta la vita, basta «la bottega del barbiere»¹. È quindi uno strumento per ottenere degli apprendimenti più ricchi, proprio perché essi vi sono filtrati, confezionati, o meglio, sono contestualizzati in un ambito particolare che, alla fine, è quello cui tutto si riconduce, e che siamo soliti definire *cultura*. Quest'ultima costituisce l'eredità di conoscenze, credenze, valori, competenze più importante che una generazione può consegnare a quella che la segue, per cui le scuole si qualificano come le istituzioni nelle quali si integrano le nuove generazioni nel patrimonio culturale della società.

Da quando esistono le scuole? L'istituzione nacque in tempi remoti, quando uno stregone o un'anziana del villaggio furono incaricati di raccogliere nella «casa dell'iniziazione» i giovani, perché questi apprendessero e condividessero la cultura del gruppo sociale, e cioè le abilità, le procedure, gli strumenti per garantirsi la sopravvivenza, ma anche si immedesimassero nei racconti con i quali quella comunità rivendicava la propria identità e disegnava l'interpretazione del mondo². Da qui proviene

¹ La critica alla scuola più aspra del Novecento è probabilmente quella di Ivan Illich, il quale sostenne che occorreva «descolarizzare la società», in quanto «le scuole sono brutti posti per i bambini». In sostanza, la scuola riproduce il sistema, è un corpo separato, insegna il conformismo, rafforza le divisioni di classe, è inadeguata alle sfide socioeconomiche odierne. La più radicale alternativa ad essa sarebbe una rete o un servizio che offrisse a ciascuno la possibilità di mettere in comune ciò che lo interessa in quel momento con altri che condividono il suo stesso interesse. In questo contesto, l'Illich afferma, che, paradossalmente, si impara di più in una bottega di barbiere che non in una scuola. Cfr. IVAN ILLICH, *Descolarizzare la società*, Milano, Mondadori, 1973.

² Cfr. ENRICO M. SALATI, *Fondamenti di didattica*, Milano, I.S.U., Università Cattolica, 2004.

proprio l'idea – non molto esaltante, per la verità – che il maestro sia un *omologatore*: in realtà, la scuola ha la funzione di far *metabolizzare* la cultura della loro società ai ragazzi, perché questi migliorino la propria vita e ne potenzino le *chances*, sfruttando al meglio l'eredità che la civiltà consegna loro. D'altro canto, si provvede contestualmente alla sopravvivenza della società, in quanto i giovani, nuovi membri del gruppo che non ne condividono ancora – anche perché ancora non li conoscono – i valori di riferimento, abbiano ad integrarsi accettando e partecipando; non solo quindi non siano più potenzialmente pericolosi per la comunità, ma, condividendo, siano in grado di migliorarla e farla crescere.

Così, quando si parla di istituzione scolastica ci si riferisce sì ad un luogo dove si impara la cultura della civiltà cui si appartiene, ma anche dove ci si forma grazie ed attraverso di essa; inoltre, proprio perché questa cultura è un grande accumulo di conoscenze, competenze, potenzialità, la scuola si presenta come una sorta di «acceleratore formativo», in quanto fa compiere al singolo con notevole velocità dei percorsi che altrimenti richiederebbero tempi superiori alla sua stessa vita³. E dunque, la scuola è *innanzitutto questo*.

In proposito, forse bisognerà ricordare anche che quando parliamo della cultura di un gruppo sociale non ne intendiamo soltanto i prodotti, ovvero nozioni frutto di ricerche altrui (Qual è la capitale della Finlandia? Dove fu ferito Garibaldi? Come si trova la misura del perimetro di un trapezio?), informazioni pre-confezionate, ma anche gli strumenti attraverso i quali si *confezionano* le informazioni e, prima ancora, le modalità e le procedure attraverso le quali l'uomo si accosta alla realtà, la indaga, dialoga con essa, interagisce: ogni civiltà ha costruito simili modalità di rapportarsi al reale, insieme a costruzioni di pensiero frutto della rielaborazione dell'esperienza. Mi pare esemplare in merito un episodio che mi capitò quando, una decina di anni fa, visitai una scuola materna della provincia di Pavia dove una bravissima insegnante proponeva interessanti esperienze proprio nell'ambito dell'educazione teatrale. Conversando con i bambini e scherzando con loro mi venne da dire: «Qui fuori leggo scritto: *scuola materna*. Vi entro e trovo voi che giocate. Pensavo che fosse una scuola vera, ma io credevo che a scuola si facessero i compiti, non che si giocasse. Invece, eccovi mascherati, che giocate, che raccontate delle storie, che vi divertite... Giocate, vi

³ Si pensi, ad esempio, in quanto tempo un maestro elementare riesce a far scrivere i propri alunni e quanti secoli sono occorsi per giungere alla padronanza di scrittura che possiede uno scolaretto del nostro tempo dopo soli tre/quattro mesi.

divertite? Ma si può sapere che fate a scuola?». Immediatamente, un bambino, serissimo, mi rispose: «Noi a scuola pensiamo!». Dunque, se quel piccolo "sapiente" aveva ragione, la scuola è un luogo di apprendimento, nel senso che vi sono occasioni che stimolano il pensiero, e, così, si impara a pensare.

A questo punto, si tratta di capire quale possa essere il posto dell'insegnante – al di là delle doti o dei limiti del singolo – in questo contesto, e, se ci rivolgiamo alla legislazione italiana in merito, scopriamo che in essa si fa, in sostanza, coincidere la funzione docente⁴ con quella che è la stessa funzione dell'istituzione: come dire che l'azione del maestro coincide con il compito dell'intera comunità scolastica. Del resto, anche nella mentalità comune si ha la sovrapposizione tra l'agire del docente e quello della scuola. In quest'ultimo luogo, il quale si configura come un'organizzazione sociale, vi sono soggetti che compiono delle azioni come conseguenza del ruolo e della funzione che rivestono⁵; potremmo allora evidenziare una sorta di analogia tra questa situazione e quella di una pièce teatrale: anche qui c'è un palco (qualche volta il palco può essere virtuale) da cui vengono narrate delle storie. Fuor di metafora, si possono comparare le due situazioni, quella della scuola e del teatro, perché hanno in comune la dimensione comunicativa: come l'attore, anche il docente è un'emittente che invia dei messaggi. Forse qui si potrà porre la questione della qualità della comunicazione, non semplicemente considerando la buona o cattiva qualità comunicativa delle azioni di insegnamento⁶, ma la diversità del contesto, delle modalità, del linguaggio stesso tra le due situazioni. L'insegnante si pone di volta in volta come un gestore dei contenuti e dell'evento didattico, un organizzatore, un costruttore: a volte svolge tutte e tre le funzioni, altre volte sfiora una dimensione "altra", misteriosa. Infatti, "tratta" messaggi speciali, segnati dal fatto di essere dotati di senso, non solo, ma confezionati e proposti proprio perché se ne riconosca il senso – «noi a scuola pensiamo» – : in altre parole, vogliono influenzare il ricevente, dovrebbero stimolarlo al punto da indurre in lui un cambiamento, non lasciarlo indifferente.

⁴ «La Funzione Docente è intesa come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo all'elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità» cfr. *La funzione docente nella scuola italiana*, Art. 395 Testo Unico Decreto Legge 16.04.1994 n. 297.

⁵ Anzi, forse sarebbe meglio dire: *che incamano*.

⁶ Del resto, lo stesso vale parlando di buoni e di cattivi teatranti...

Così, l'abilità consiste nella creazione di situazioni comunicative ricche ed efficaci, di un'efficacia – proprio perché tratta di senso e di significati – diversa da altre situazioni comunicative, anche simili, dove però prevalgono la semplice informazione, oppure l'abilitazione, o, ancora, l'addestramento. Infatti, il problema fondamentale di qualsiasi insegnante, dalla scuola materna all'università, è quello di attribuire senso, cioè quello di ricondurre la sua attività di formazione a significati accettabili e percepibili, che possano indurre delle trasformazioni nei suoi allievi.

Naturalmente, il modo di interpretare il proprio ruolo potrà anche differenziarsi, vi sarà chi vuole imporre dei cambiamenti ritenuti auspicabili, chi invece solleciterà gli alunni, chi predisporrà delle condizioni perché chi desidera intraprendere un percorso di trasformazione personale/culturale lo possa fare, ma, come si può facilmente comprendere, la rappresentazione che di sé ha ogni docente si fonda sugli stessi riferimenti essenziali. Sono quelli riferibili alla comunicazione, nelle sue varie forme: in qualsiasi modo si ponga, l'insegnante si concepisce come un soggetto che instaura relazioni con altri soprattutto usando procedure e strumenti comunicativi. L'insegnante così può essere qualificato come un trasmettitore di messaggi contrassegnati da sensi e significati culturali – cioè interpretazioni del mondo -; la sua professionalità sta nella capacità di costruire situazioni organiche di supporto all'apprendimento e nel gestire strumenti di comunicazione efficienti, efficaci.

A questo proposito, va ricordato che il verbo latino *docere* si traduce con insegnare, e "docente" equivale ad insegnante; è titolo usato prevalentemente dagli universitari, ma da un punto di vista formale è attribuibile a chiunque svolga questa funzione, a partire dagli insegnanti della scuola d'infanzia. L'azione dell'insegnare dunque coincide con il *docere*. Se però consideriamo l'uso che di questo verbo s'è fatto nel mondo latino, troviamo che la sua applicazione è un po' più ampia di quella meramente scolastica, non si riferisce soltanto al *ludimagister*, o, comunque, a chi insegna. Tra le altre, si trova un'espressione piuttosto interessante: *fabulam docere*. Questa, letteralmente, la potremmo tradurre come «insegnare un racconto», in quanto *fabula* è un contenuto organizzato in modo tale da essere comunicato: è cioè una storia. L'espressione però non appartiene all'ambito della scuola, all'origine era usata per indicare una *recita*. È l'attore che *fabulam docet*: è l'attore che "insegna" – e qui possiamo chiederci se

sappiamo già tutto, o meno, sui significati da attribuire a questo verbo – una storia, un racconto.

Atto secondo: *fabulam docere*

Prepotentemente, nel nostro discorso – ne possiamo ormai più escluderlo – si affaccia l’altro personaggio, quello che abbiamo già considerato come in opposizione al “maestro”: si tratta dell’irrazionale, anticonformista Arlecchino, metafora dell’attore, del teatro, delle arti sceniche. La sfida è quella di provare a ri-decodificare il ruolo di colui che abbiamo prima definito l’insegnante “comunicatore” utilizzando le categorie di Arlecchino. Che si costituiscono appunto, a partire dal *fabulam docere*. Infatti, che operazione compie l’attore quando *fabulam docet*? Filtra con tutta la sua persona una storia – che può essere anche un testo formale, un canovaccio, un’idea – e ne esce, in un tempo e uno spazio definiti, un prodotto che è assolutamente nuovo, una “creazione”, tant’è vero che noi parliamo dell’Amleto “di” Carmelo Bene, piuttosto che dell’Amleto “di” Gassman... Ma l’Amleto non è forse di Shakespeare? Sì, ma quando «passa attraverso» Carmelo Bene, quando «passa attraverso» Gassman o qualsiasi altro interprete, purché di valore... nasce qualche cosa di unico e diverso, proprio perché “storico”, collocato, anzi: scaturente da un tempo e uno spazio definiti. L’Amleto che io recito questa sera è diverso e irripetibile rispetto a quello di ieri e a quello di domani. Da questo punto di vista, ciò che avviene ogni giorno in un’aula scolastica è molto simile a ciò che avviene in un teatro: in entrambi i casi vengono comunicati messaggi di senso e significato, in entrambi i casi il contesto è strutturato *ad hoc* – vale a dire per rendere efficace la comunicazione –, è “artificiale”, costruito solo con l’intento di far passare meglio la comunicazione e renderla più pregnante; in entrambi i casi non si veicolano contenuti e basta, ma li si “interpretano”.

Quindi il contributo che Arlecchino offre alla nostra ricerca sul ruolo del docente ci presenta costui come una persona che, in quanto comunicatore, *trasmette*, ma non “passa” semplicemente le informazioni riportandole in modo neutro: piuttosto – e spesso anche inconsciamente – le “filtra” attraverso, grazie e mediante la propria personalità, trasformandole in un nuovo *prodotto*. A questo punto sarà opportuno ricordare che il prodotto della scuola non ha come autore il solo docente: infatti, anche se la tradizione, il senso comune tendono a presentarci l’insegnante come il protagonista, se non addirittura il solo “attore” sulla scena della scuola, a

questa “recita” didattica partecipano altri soggetti: è un insieme piuttosto complesso, dove, come in teatro, giocano un ruolo preciso anche quinte e fondali. Oltre la metafora, si vuol sostenere che il risultato dell’insegnamento è prodotto complesso, di molteplici soggetti, dati ed elementi che contribuiscono alla riuscita, al successo formativo, il quale, quindi, si può definire prodotto d’insieme. E Arlecchino ci dice che questo è esattamente ciò che avviene in uno spettacolo: così, immagendoci di nuovo nella metafora scenica, chiediamoci perché l’Amleto che recito questa sera sia diverso da quello di ieri e da quello di domani. La ragione sta nel fatto che io *cambio* la mia storia. Essa però si modifica non solo in quanto io non sono più la stessa persona della sera prima, sono cresciuto, più maturo, o depresso, o entusiasta, o stanco di ieri sera; cambia anche perché il pubblico è diverso, e anche se non parlasse – a scuola qualche volta per fortuna parla – mi condiziona. In altre parole, è il nuovo incontro che induce una nuova realtà, *quell’Amleto di quella sera* è il frutto di quella storia in quell’incontro. Così, ad esempio, quando io insegno a dei bambini in una scuola elementare che due più due fa quattro, malgrado da tempo immemorabile i maestri lo abbiano insegnato, quello che succede oggi in classe non è proprio uguale alle tante altre analoghe azioni didattiche, né la formula, apparentemente la stessa, è “uguale” a quella che altri hanno proposto e propongono e proporranno: è qualche cosa di diverso. Infatti, di diverso ci siamo noi, di diverso c’è questo piccolo ma importantissimo evento culturale che viviamo qui ed oggi e si svolge tra me ed i miei alunni. Ora, come ogni fatto culturale, anche ogni atto che produce apprendimento è per sua natura dinamico e «si fa» nello scambio tra soggetti. La vera cultura non può essere condizionata o ridotta in pillole: quando succede questo è morta e sono morti culturalmente anche quelli che la riducono in tale stato.

Ma torniamo ad Arlecchino che osserva nell’aula: egli vi vede un insegnante e dei ragazzi (tra l’altro, questi gli piacciono molto perché assomigliano tanto a lui, vitali, non conformisti, qualche volta irragionevoli...). Ebbene, da buon teatrante interpreta quanto vede. Scopre che “l’attore” che a primo acchito pareva il protagonista, non lo è: è in realtà la “spalla”. Il protagonista è il vitale, non conformista, qualche volta irragionevole alunno... del resto, è quel che succede nelle sue commedie. Altri suoi colleghi interpretano personaggi imponenti e vistosi: sono signori e dame, e cavalieri, e ricchi e potenti. Lui interpreta il servo, ma, in realtà, chi domina la scena, chi è indispensabile, chi *fabulam docet* è proprio lui, l’Arlecchino. D’altro canto, la “spalla”, anche nelle sue commedie, non è

marginale. Senza la spalla, lo spettacolo non regge. L'insegnante "spalla", condizione essenziale per la riuscita della recita, sostiene il protagonista, lo appoggia, lo "difende". È sicuramente un'immagine non tradizionale del docente, ma – come sapete – Arlecchino è un po' pazzo, e occorre avere pazienza. Chissà che la ragione dei pazzi non sia quella vera, o meglio: quella che dovremmo far diventare vera, realtà.

Così, si può usare del teatro come di una metafora per descrivere l'azione didattica ed i suoi interpreti: gli alunni – e si vedrà se vengono trattati in effetti come protagonisti, comprimari, "spalle" o comparse –; gli insegnanti – attori e/o capocomici, registi, suggeritori... ecc. – La metafora avrà così il merito di evidenziare rapporti e legami, rivelando quelli che sono i veri intenti di un'azione, al di là delle dichiarazioni di principio. Per fare un esempio, si potrebbe ragionare sugli "scenari" fisici della scuola, e, conseguentemente, provarsi ad interpretare attraverso le strutture, adeguate piuttosto che fatiscenti, linde piuttosto che trascurate, ordinate o fantasiose, e così via, a quale scuola realmente pensassero ideatori e committenti. E l'arredo, le quinte? La disposizione dei banchi, la decorazione "didattica" degli ambienti? Si tratta di un escamotage interessante per trovare semi di risposta ad interrogativi importanti, spesso pressanti: anzi, spesso la metafora teatrale rimette a posto i problemi emergenti, attribuendo loro – con quel tanto di distanziamento che serve – la giusta rilevanza rispetto alla situazione, che è educativa e formativa, nonché agli obiettivi.

Una rappresentazione della scuola così poco ortodossa da parte di Arlecchino delinea dunque un modo diverso di esplicitare la funzione docente, rispetto alle concezioni più comuni e correnti: secondo il senso comune il buon professore dovrebbe mettersi in cattedra e, quanto meno, orientare i suoi allievi, proponendo loro che fare, che dire, che ripetere... il che non è certo, di per sé, un atteggiamento sempre errato: sostenere qualcuno nel suo percorso di apprendimento può significare anche proporgli – il meglio possibile – delle nozioni, offrirgli delle indicazioni, mostrargli delle procedure. L'importante è che alla interpretazione del ruolo in senso impositivo e unidirezionale, vincolante, si sostituisca l'immagine della "spalla": guarda, ascolta, sta alle spalle, provoca, assorbe le reazioni. Ma la «scena didattica» – perché Arlecchino la legge appunto come una "scena" – non è semplicemente costituita da un personaggio che costruisce qualche cosa – se stesso, in fondo – e da un altro che lo sostiene, aiutandolo a fornire risposte coerenti agli stimoli che il mondo esterno gli offre, siano essi dati da

un blocco di plastilina o da un teorema: come abbiamo visto sopra, vi è anche il fondale, l'ambiente scenico. In esso si trova ciò che occorre perché la fabula diventi una storia condivisa, è organizzato in maniera da permettere il successo della comunicazione. A scuola, è il successo di un percorso di insegnamento, che consisterà nella creazione di nuovi apprendimenti. Non solo: perché l'evento abbia davvero rilievo culturale, dovrà offrire al giovane protagonista la possibilità di raccontare altre storie in altri contesti, in quanto egli avrà scoperto di essere detentore di potenzialità meravigliose che si esplicitano grazie alla sua nuova capacità, di padroneggiare se stesso innanzitutto, ma anche strumenti, materiali, situazioni. A scuola lo studente «raccontando delle storie» impara ad essere narratore nel mondo cui la scuola lo restituirà.

Proviamo ad isolare, secondo le categorie interpretative di Arlecchino, gli elementi che si trovano in un'aula, al fine di poterli analizzare. Egli finora ha letto la scuola come un *luogo di interpretazioni*; cioè, grazie alla sua esperienza teatrale, lo ha considerato un insieme di elementi che, relazionati gli uni agli altri, *raccontano*, anzi, sono collegati tra di loro proprio in funzione narrativa. Del resto, Arlecchino ragiona in termini di parti e di ruoli, vale a dire che, se analizza una situazione, cerca di scoprire *chi* fa che cosa e perché, e poi vorrà anche capire *come* lo fa. Ecco, per esempio, scrutare i legami intercorrenti fra oggetti e soggetti, non semplicemente esaminare i singoli elementi; come il Vangelo ci dice che l'albero si riconosce dai frutti, così, attraverso la considerazione dei rapporti che vengono instaurati in una situazione ed il modo in cui si instaurano, possiamo riconoscere le intenzioni formative, culturali, educative che li sottendono. L'insegnante che siede su una cattedra sopraelevata, o quello che la mette in un angolo e non la usa, quello che dispone i banchi in circolo, rivelano modi assai diversi di intendere il loro rapporto con gli alunni, e, di conseguenza, quale considerazione abbiano dell'azione professionale che svolgono. Nell'analisi della situazione emergono aspetti rivelatori, anche se non sempre intenzionali – o meglio, di cui non sempre l'insegnante comprende fino in fondo la valenza – ma che lo raccontano, che dicono come egli si consideri in quanto comunicatore, come concepisca se stesso: se – ad esempio – come la mera emittente della comunicazione, oppure come uno dei poli di una relazione interattiva, o anche come un costruttore di ambienti per favorire la comunicazione. Tutto ciò lo dobbiamo all'assunzione del punto di vista "scenico" di Arlecchino, alla conseguente capacità evidenziare i rapporti e i legami intercorrenti tra soggetti e tra di essi e gli oggetti del set scolastico-teatrale. È proprio in

questo modo che riusciamo a capire i veri intenti sotesti alle azioni, ed a scoprire dove stiano veramente i problemi. Una delle più correnti cause di fraintendimento di una situazione didattica, ad esempio, è quella di valutare soltanto i "prodotti" della scuola, la quantità di informazioni che si sono apprese da parte degli studenti, o delle competenze acquisite: ebbene, Arlecchino sa che la qualità degli esiti di una rappresentazione teatrale è il "frutto" dei rapporti instaurati tra gli attori, tra gli attori e il pubblico, tra gli attori, il pubblico e l'ambiente anche fisico, ed è solo considerando questo insieme che se ne possono valutare la qualità intrinseca, la ricaduta sui soggetti implicati, le prospettive formative. Uscendo di metafora, si può ora riconoscere che la reale diversità esistente tra arti sceniche e scuola ha diversi, ricchi e produttivi punti di contatto, sui quali ci si può basare per migliorare l'insegnamento. Dunque, entrambe sono definibili come situazioni di comunicazione nelle quali ci si scambia dei contenuti dotati di senso tramite narrazioni significative; questi "racconti" in entrambi i casi non sono puramente veicolati, ma sono interpretati, dove "interpretazione" non ha il senso di deviare, distorcere, ma quello di cogliere il senso profondo che può avere il contenuto sia per chi lo consegna che per chi lo riceve. Ancora, in tutti e due i casi il problema è quello dell'efficacia della comunicazione nei confronti del "destinatario" dell'azione narrativa⁷. Ancora per portare un esempio, per un insegnante di educazione all'immagine di una prima classe di scuola primaria, l'importante non sarà la produzione in sé, i "dipinti" dei bambini, ma il processo attraverso il quale essi riusciranno a scoprire le proprie potenzialità e capacità di comunicare agli altri i propri contenuti, insieme, naturalmente, ad un certo coinvolgimento estetico. Diversamente, in un liceo artistico prevarranno aspetti più tecnici, formali, o il gradiente estetico sarà più rilevante, in quanto diversa è la significatività attribuita all'attività didattica, e diverso sarà il senso che questi studenti vi attribuiscono, rispetto ai bambini del precedente esempio⁸. Ancora, la socialità: né nel teatro né nella scuola si può essere soli. Ci vuole un altro, almeno uno, al punto che il bambino che gioca da solo raccontandosi una storia, deve inventarsi un interlocutore, un alter ego compagno di giochi e ascoltatore.

⁷ Cfr. CLAUDE ELWOOD SHANNON, WARREN WEAVER, *The Mathematical Theory of Communication*, Illinois, University of Illinois Press, 1949.

⁸ Diverso, non maggiore, se è vero che ad ogni momento dello sviluppo, anzi, ad ogni fase della vita si possono attribuire maturità e competenza.

In sintesi, si può parlare di una analogia produttiva tra teatro e scuola, fondata su comuni categorie, quali la trasmissione di messaggi, la loro interpretazione, l'uso potenziale di ogni forma di linguaggio al fine di rendere la comunicazione efficace, il coinvolgimento attivo dello spettatore che, nell'azione didattica più ancora che in quella teatrale, mira ad assorbirlo nello stesso ruolo dell'attore. Così – ed andiamo forse oltre la pura metafora – si possono confrontare la programmazione con il copione, con il canovaccio, con l'improvvisazione, e ne risulta una rilettura feconda, in quanto come ad ogni forma di testo da interpretare corrisponde una data forma di rappresentazione, anzi, un'idea di teatro, così a programmazioni diverse corrispondono diverse rappresentazioni della scuola, dei suoi obiettivi, dell'organizzazione delle sue risorse.

Così, teatro e scuola sono tra le principali conferme della proverbiale affermazione aristotelica: *zōn politikōn*, e cioè che l'uomo è un «animale sociale», manifestazioni della sua vitalità intelligente, della sua voglia di scambiarsi contenuti, idee, storie. Tutte e due, e non puramente il teatro, non sono solo lo specchio, ma anche la verità della vicenda umana, vista come una inesauribile fonte di sorprese, di meraviglie che, in quanto viste e vissute, si presentano con i caratteri contemporaneamente dell'alterità, ma anche della familiarità, della condivisione; e a un personaggio teatrale Terenzio consegna lo svelamento del senso nascosto dell'azione che gli spettatori stanno seguendo: «*Homo sum, nihil humani a me alienum puto*» (sono un uomo, e niente di ciò che è umano mi è estraneo).

Atto terzo: la congiunzione degli opposti

In questa fase, proviamo a considerare con quale occhio la scuola possa vedere le arti sceniche: ancora in metafora, lasciamo che sia il maestro a "spiare" tra le quinte. Si è già accennato a come la scuola consideri il teatro e lo utilizzi. Si tratta di un interesse storico, che ha visto prevalere fondamentalmente l'attenzione al teatro in quanto oggetto culturalmente significativo, e quindi proponibile agli studenti tra i contenuti di date discipline, in particolare la letteratura: così come, ad esempio, si propongono le opere poetiche di D'Annunzio, se ne propongono anche le opere teatrali. Shakespeare, Molière, Lope de Vega, soltanto per fare i nomi di alcuni tra i maggiori drammaturghi del mondo, sono considerati presenze ineliminabili per comprendere le rispettive letterature nazionali, ma non solo, è la stessa "civilisation" inglese, francese, spagnola che non potrebbero essere comprese.

A questo punto, vorrei ricordare le lezioni con le quali fu fatto conoscere a me in quanto studente l'Adelchi del Manzoni: esse, pur rigorose ed insieme vivaci, ci presentavano l'opera come prodotto di pura letteratura. Da questo punto di vista – che è quello troppo spesso ancora utilizzato – ne avevo ricavato una valutazione dell'opera come veramente poco significativa – anzi, mi pareva, tutto sommato, pomposa e ridicola –. In verità, un testo teatrale si può certamente leggere e considerare dal punto di vista letterario, perché letterario è, ma non lo si comprenderà veramente senza collocarlo in un contesto plurale, pluralità che si dà sia sul piano dei codici (non è soltanto verbale), ma anche su quello dei messaggi (non sono soltanto letterari), vale a dire che un "copione" lo si può davvero comprendere soltanto a teatro. Ebbene, l'Adelchi io l'ho visto in teatro, proprio poco dopo averlo studiato a scuola. Lì, ho capito, ne ho scoperto il senso grazie all'interpretazione degli attori, all'azione scenica, al contesto. E dunque, anche a scuola non è sufficiente – sempre che ci si voglia accostare e godere di un'opera teatrale in quanto prodotto, frutto, e, nelle stesse tempate, testimone di una civiltà – presentare soltanto una parte della complessa realtà teatrale, per pregevole e culturalmente significativa che sia: bisogna collocarla nel proprio contesto naturale. Certamente, si danno autori che sono ottimi scrittori, letterati di valore, ma non sono veri «autori di teatro»; viceversa, vi sono testi che non sono comprensibili se non collocati in scena. Possiamo portare come esempio le commedie del Goldoni, peraltro ben comprensibili anche come pura lettura, ma... non del tutto godibili: viste in teatro se ne coglie tutta la pregnanza, se ne avvertono i sospesi, le cose non dette ma adombrate... è chiaro allora che i testi sono scritti *di*, ma anche *per* il teatro, addirittura *nel* teatro. Del resto, sappiamo che quando componeva, il Goldoni aveva presente non soltanto una storia, ma anche protagonisti reali, attori che la dovevano interpretare, pubblico cui era destinata... lo stesso autore la viveva, magari con un ruolo.

Pertanto, il teatro non è letteratura, se non in parte; ma se il teatro è – come credo nessuno possa negare – uno dei prodotti più eminenti di una cultura, di una civiltà, non può essere ignorato dalla scuola, che, quindi, dovrebbe considerarlo una vera e propria disciplina, non lasciata alla opzionalità – quando va bene – ma offerta a tutti: chi mai potrebbe davvero capire la Grecia senza sapere di Socrate e Platone? Senza sapere di Omero?... ma anche senza sapere di Eschilo, di Sofocle, senza sapere di Aristofane.

Dunque, non vorremmo che la visione del maestro sul teatro ne riportasse una rappresentazione mutilata, che cogliesse il teatro soltanto come prodotto letterario, privato di linguaggi e contenuti essenziali, anzi, privato di alcune dimensioni senza le quali se ne tradisce l'identità. Allora occorrerà che la scuola sia attenta a questi aspetti negletti da interpretazioni erudite, ma parziali, che si renda conto che non vi è teatro senza fisicità, senza suono, e scopra che in scena la parola ha *un* suo ruolo, ma anche un suo spazio e suoi tempi, dati dall'azione, non dal testo. Intendo dire che se si presenta in classe una *pièce* teatrale questa va presentata come tale; certo non sempre sarà possibile partecipare con gli studenti a rappresentazioni, ma vi sono anche altri approcci: ad esempio, la stessa lettura a voce alta, con intenti interpretativi, di parte del testo in questione. Già così, ci si può rendere conto di come determinate frasi non possano essere lette in modo "neutro", o indifferentemente, ma che, utilizzando un dato tono piuttosto che un altro, assumano valore e significati assai differenti, svelando sensi celati, profondità di sentimenti, contraddizioni costruttive, panorami comunicativi neppure immaginati dalla lettura, anche impegnata, ma silenziosa ed individuale. Mettendo così gli studenti alla prova di fronte non tanto ad una mera lettura, ma ad una vera esperienza, che li conduce alla "porta" del teatro, la fa loro aprire, forse si otterranno migliori e più ricchi apprendimenti.

Detto questo, non possiamo però dimenticare che l'atteggiamento messo in discussione finora non è l'unico assunto da parte degli insegnanti. Ad un certo punto, nella storia della scuola compare qualche cosa di veramente nuovo: verso la fine del Diciannovesimo Secolo si delinea una nuova teoria, anzi, un movimento che domina per buona parte la didattica del Ventesimo e viene chiamata delle «Scuole nuove» o *Attivismo*. Questa corrente didattico/pedagogica compie una vera rivoluzione scolastica, in quanto pone l'alunno, e non più l'insegnante, come protagonista della scuola: se quest'ultima, infatti, è un luogo dove si impara, si apprende, allora la sua attività principale consiste nell'apprendimento e non nell'insegnamento. Il ruolo del docente è essenziale e fondamentale nella misura in cui riesce a provocare gli allievi perché essi si attivino per imparare, e li sostenga poi nel percorso di apprendimento. Ancora, se è lo studente al centro, se è il protagonista, se il suo ruolo è quello dell'interprete principale e consiste nell'azione di apprendere, allora la scuola si qualifica come agente di apprendimento, ma l'apprendimento, dice il Dewey, ci viene soltanto dall'esperienza. Anzi, possiamo chiamare esperienza qualsiasi evento lasci in

noi una traccia significativa che induce cambiamenti nel nostro comportamento, non si dà apprendimento senza esperienza: pertanto, la scuola stessa può essere definita come un luogo specializzato nell'induzione di esperienze. Un fatto che ci capita si chiama esperienza se lascia in noi una traccia, un apprendimento: allora la scuola può chiamarsi "luogo" di esperienze. In proposito, credo che oggi uno dei problemi più scottanti della didattica in atto consista nella realizzazione di una buona programmazione che sia pratica, efficace ed economica (di tempo, di fatica, ecc.). Molti insegnanti accusano – spesso a ragione – le teorie della programmazione abitualmente proposte anche dalla pubblicistica di essere macchinose, difficilmente praticabili, persino cervellotiche e distanti dalla realtà, e attribuiscono senz'altro queste caratteristiche non proprio esaltanti alla programmazione curricolare in quanto tale. Le pur legittime critiche non dovranno però dimenticare che le teorie del curricolo nascono nell'ambiente culturale americano, assai influenzato dalle teorie del Dewey, per il quale un curricolo non era altro che l'insieme delle esperienze formative che lo studente compiva realmente a scuola⁹. Così, Ralph Tyler, che possiamo considerare il padre delle teorie moderne sul curricolo¹⁰, sulle esperienze stesse fondava anche la metodologia di programmazione¹¹. Naturalmente, se le esperienze costituiscono il contenuto fondamentale del curricolo, bisogna considerare l'attività come la strategia dominante della scuola: purché non si confonda "attività" con "agitazione": «La parola "attivo" è una parola vaga. Per molti "attivo" vuoi dire che si muove, si agita, esegue un lavoro, scrive, disegna, che fa qualche cosa invece di ascoltare solamente»¹². Infatti, dice il Claparède: «Ora noi diciamo che un individuo che pensa, senza muoversi dal fondo della sua poltrona, può essere ben più attivo di uno scolaro che fa una traduzione latina»¹³. Per il grande psicologo dell'attivismo, attivo è ciò che è mosso da un bisogno, da un interesse: «Il bisogno, l'interesse, che è il

⁹ Cfr. MICHELE PELLEREY, *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1994, p. 25.

¹⁰ Cfr RALPH W. TYLER, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 1949.

¹¹ Il Tyler pose quattro domande, a suo parere fondamentali, alla base di ogni teoria della programmazione: «Quali sono le FINALITÀ EDUCATIVE che la scuola dovrebbe cercare di raggiungere? Quali ESPERIENZE EDUCATIVE, verosimilmente adatte a raggiungere queste finalità, sono disponibili? COME possono in concreto essere organizzate queste esperienze? In quale modo è possibile VERIFICARE che queste finalità sono state raggiunte?» Cfr. ENRICO M. SALATI, *Programmare l'insegnamento*, Milano, I.S.U., Università Cattolica, 2004, p. 21.

¹² ÉDWARD CLAPARÈDE, *L'educazione funzionale*, cit. in ENRICO M. SALATI, *Fondamenti di didattica*, Milano, I.S.U., Università Cattolica, 2004, p. 177.

¹³ Ibidem.

risultato di questo bisogno, ecco il fattore che farà di una reazione un atto effettivo»¹⁴.

In questo contesto didattico, quelle che abbiamo chiamato arti sceniche cambiano la loro prospettiva nell'ambito della scuola: se pure il frutto della loro azione è comunque da considerarsi un prodotto culturale che vale la pena di offrire agli studenti, esse sono qualcosa di più: sono attività che permettono di realizzare delle vere esperienze, che coinvolgono tutta la persona dell'alunno. È infatti quest'ultima caratteristica che permette di considerare il teatro nel suo insieme come la forma più alta di formazione: esso è modalità didattica espressiva completa, poiché coinvolge il corpo, la voce, la mente, la fantasia, dà senso ad attività tradizionali di solito non "interessanti", quali la dettatura, la memorizzazione, ma riguarda praticamente ogni ambito del sapere, ogni "materia" scolastica. Allora le arti sceniche possono divenire le attività, suggerire le procedure, addirittura costituire le occasioni attraverso le quali si può favorire in sostanza ogni tipo di apprendimento, e non soltanto quelli riferibili esplicitamente ad esse.

Nella seconda metà del Novecento, si è poi diffusa una modalità attraverso la quale la scuola ha potuto utilizzare idee e tecniche delle arti sceniche: la *drammatizzazione*. Purtroppo, si è definita così praticamente ogni attività promossa in ambiente educativo che avesse un qualche riferimento col mondo dello spettacolo, riducendo spesso il termine ad una parola vuota, generica, ma non ci si deve lasciar trarre in inganno, poiché si tratta di una conquista fondamentale. Infatti, poiché le arti sceniche costituiscono delle esperienze di comunicazione, come tali sono capaci di lasciare una traccia profonda e permanente nella formazione delle persone. Pertanto, esse sono in grado di enfatizzare addirittura il ruolo della scuola. In altre parole, ciò che infine caratterizza in modo determinante la teatralità è che le arti sceniche sono comunicazione fisica e storica, determinano eventi circoscritti nel tempo e nello spazio, dove l'artificialità propria del messaggio si coniuga con una vera e propria esperienza. Da questo punto di vista, la teatralità risulta una strategia particolarmente significativa ai fini dell'apprendimento, contrassegnata dalle categorie dell'integralità, della storicità, della socialità, della comprensività, della complessità e della moralità.

¹⁴ Ibidem.

Tutto ciò evidenzia ed enfatizza il rapporto scuola-arti sceniche, rifiutando quella banale concezione per cui il teatro si riduce a pura comunicazione verbale rivestita di suoni adeguati, di gesti di immagini: nella complessità narrativa del loro approccio alla realtà, le arti sceniche si presentano non come distinte ma, come dicevano i programmi della scuola elementare dell'85, in quanto linguaggi integrati. Infatti, tutti i sensi vi sono implicati nella realizzazione di un prodotto unitario che, data la sua storicità, è in qualche modo irrepetibile. Da qui la loro importantissima funzione educativa e culturale, una funzione formativa quasi esclusivamente legata alla teatralità, che supera perfino le tradizionali attribuzioni didattiche della cosiddetta drammatizzazione. Si dice, infatti, che la drammatizzazione a scuola promuova la creatività, e questo sarà difficilmente negabile... ma non è l'unico modo per rendere creativi gli alunni. Chi potrebbe negare che la matematica non faccia, non possa fare altrettanto, se condotta con intelligenza didattica? Però le arti sceniche, rispetto ad altre materie sono, per l'appunto, "arti", promuovono una sana educazione al bello. Anche questo è vero, ma si può contestare che anche la poesia, la pittura, la musica formano alla bellezza dell'arte. Potremmo continuare con altre opposizioni, ma non è il caso, perché non è in questi aspetti che sta la specificità delle arti sceniche. Soltanto la narrazione tramite linguaggi scenici diversi ed integrati costituisce la peculiarità del teatro; si tratta di una peculiarità in cui la storicità delle azioni drammatiche "crea" non solo storie, ma "mondi", insieme nei quali è possibile agli alunni immergersi, perdersi per ritrovarsi. È pertanto un "unicum" esperienziale di cui nessuna istituzione educativa – e prima di tutto la scuola – può permettersi di rinunciare.

Da qui una straordinaria scoperta per il "maestro": Arlecchino si presenta non soltanto come un'occasione, o come un gradevole intermezzo nell'ambito della sua azione di insegnamento. Ben di più, la teatralità si configura quale un modo di essere fondamentale anche della scuola, oltre che del teatro.

Epilogo: il maestro Arlecchino

Abbiamo individuato alcuni aspetti caratteristici che, a questo punto, ci permettono di sostenere come un rapporto fruttuoso tra la teatralità e la scuola sia, se non necessario, almeno molto opportuno, un'occasione da non perdere, in quanto le attività sceniche forniscono alla scuola situazioni di sapere integrale sotto forma di "insiemi" plurilinguistici in situazioni che "imitano" o, meglio, riproducono la stessa unitarietà delle esperienze così come ce le consegna la vita

di ogni giorno. Nella quotidianità infatti non vi sono fatti riducibili a singole discipline, esistono gli *eventi*; il modo con cui la teatralità avvicina gli interlocutori, studenti o meno, al mondo della cultura ha la stessa caratteristica di integralità, per di più un'integralità programmata, intenzionale. L'azione teatrale è storica, in quanto avvenimento, sia esso di prosa, di danza, di musica, di lirica... avviene nel tempo, nello spazio, cioè nella vita, è vita. Si impara dalla vita e non dalla scuola? Ebbene, facciamo sì che a scuola si possa imparare dalla vita, ma una vita pensata, programmata, che si svolge, sia pure con gli ineliminabili imprevisti, secondo un progetto, non puramente abbandonata all'occasionalità!

Della dimensione sociale dell'esperienza formativa tramite le arti sceniche possiamo solo accennare, perché il tema è implicito a tutto quanto s'è già detto. Gli eventi di cui trattiamo, infatti, sono "comunitari" per definizione; persino quando un bambino da solo si dedica ad un gioco simbolico interagisce con qualcuno, che è poi se stesso visto come interlocutore, come un "tu". L'evento teatrale, drammatico, è poi *comprendivo*, nel senso che, pur essendo complesso, è come attraversato e trattenuto da un *fil-rouge*, qualche volta non esplicito neppure per chi ha ideato il testo, ma che induce tutti gli elementi concorrenti a restituire un senso all'evento. Siamo così di fronte ad un mistero, proposto ma adombbrato nello stesso tempo dai "simboli" di cui si sostanzia la comunicazione drammatica. L'interlocutore – spettatore o partecipante che sia – non è spesso cosciente di «dove vada» il discorso: eppure, da quell'evento giunge una comunicazione complessa che, raccontandogli una storia, provoca coinvolgimento, adesione, ripulsione, senso finale di maggiore completezza.

Pur cosciente della banalizzazione che oggi si fa troppo spesso del termine, e della confusione terminologica, soltanto la parola *complessità* può restituire una adeguata rappresentazione di una situazione in cui diversi linguaggi si integrano per costituire una comunicazione di tipo teatrale. Questa è complessa, per l'appunto, se con ciò si intende – o si aggiunge – che non tutto è evidente, che non tutto è neppure conoscibile nel senso di essere esplicito a livello di coscienza, ma tutto è parte integrante della comunicazione. Dunque, ogni rappresentazione costruita grazie alle arti sceniche è anche "formativa", quanto meno perché rende più accettabile, persino gradevole, l'accettazione della complessità e il riconoscimento della positività insita nell'inconoscibilità: così si scopre una funzione anche nelle ombre presenti nella vita di ognuno. Nel teatro, però – e mi piacerebbe dire altrettanto nell'attività della scuola – le *ombre* raccontano, parlano, svelano

mentre nascondono¹⁵. A conclusione ed in proposito, potremmo ricordare quello che si può considerare quasi l'emblema della teatralità – e per certi versi a me pare il paradigma –: la maschera. La maschera nasconde il volto, la persona dell'attore? No, piuttosto adombra certi aspetti, ne enfatizza altri, e tutto in funzione comunicativa. La maschera è il paradigma della comunicazione umana in quanto portatrice di mistero, se con questa parola ci riferiamo a verità più grandi, e pertanto mai del tutto attingibili, ma sempre perseguitibili nello slancio, di volta in volta di Prometeo o di Icaro, di Giacobbe («che lottò con Dio») o di Ulisse, verso la scoperta di se stessi, che è poi un altro modo di definire il processo educativo. Qui possiamo allora aggiungere che il teatro non è solo un ottimo sussidio per la promozione dell'apprendimento, ma possiede anche una forte valenza sul piano etico, dell'educazione morale, in quanto, nella ricerca del senso e della sua rappresentazione ad altri, l'alunno è motivato ad impegnarsi, ad assumersi in prima persona delle responsabilità nei confronti della comunicazione, del prodotto espressivo che, insieme ai suoi compagni, creerà per dialogare – non puramente intrattenere – gli altri.

Sembrerebbe che Arlecchino abbia sopraffatto il maestro, rubandogli gli obiettivi, se non il ruolo formale. Ma, contemporaneamente, Arlecchino si è “fatto” maestro, accettandone le finalità. Dovrà però farsi carico anche delle relative responsabilità, magari dimostrando che si può insegnare senza seriosità, che la creatività può convivere con l'imitazione, che qualche volta un generosa “pazzia” aiuta la libertà dei singoli nell'aspro, imprevedibile, ma proprio per questo meraviglioso percorso dell'educazione. In questo caso anche il maestro, guardando Arlecchino, farà qualche scoperta fondamentale. Ed è tutto quello che ci auguriamo.



¹⁵ In merito si veda la «didattica dell'oscuro» in COSIMO LANEVE, *Elementi di didattica generale*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 42-66.

Teatro e sviluppo psicologico personale

Alessandro Antonietti

Il mondo di cui si tratta in questo convegno è un mondo in cui sono stato un po', diciamo così, inserito casualmente, un po' di anni fa, quando mi fu chiesto di occuparmi dei corsi di educazione alla teatralità promossi dalla mia università. Io ho svolto fondamentalmente un periodo di apprendistato perché ho dovuto imparare molte cose rispetto all'ambito della teatralità; però le cose che ho imparato mi hanno convinto del ruolo che l'educazione attraverso la teatralità può avere nell'accompagnare le giovani generazioni nel loro processo di crescita, e con voi volevo condividere qualche riflessione a riguardo dei possibili motivi per cui il coinvolgere dei giovani in attività a base teatrale possa essere una strada interessante, percorribile dentro la scuola ed in altri contesti per aiutare le persone a maturare a livello personale, sia in relazione alla propria dimensione culturale ma soprattutto in relazione alla propria dimensione psicologica.

Già chi mi ha preceduto faceva riferimento al ruolo che certe esperienze possono avere per sviluppare il pensiero creativo, l'immaginazione, ma forse l'Educazione alla Teatralità non si restringe a questi ambiti e può avere una portata più ampia. Ho provato a raccogliere qualche idea circa i possibili motivi per cui l'educazione attraverso la teatralità può operare in questa direzione, ossia come strada per aiutare le persone a crescere psicologicamente.

Due strade

Se partiamo un po' da lontano, possiamo dire che sicuramente un compito che tutti abbiamo, giovani e grandi, è quello di dare un senso alle cose che ci troviamo attorno. Possiamo porci delle domande generali di tipo esistenziale: «Perché vivo? Quali sono i miei obiettivi per il futuro?» o possiamo anche porci delle domande più circoscritte, relative alla situazione contingente: per esempio, «Perché oggi sono venuto a questo convegno?» oppure, pensando ai nostri studenti, «Perché devo andare a scuola? Perché devo studiare la storia?». Fondamentalmente una persona è alle prese con questo compito: che senso dare a quello che le è chiesto di fare, a ciò che le sta attorno.

Una strada che si può percorrere per aiutare, bambini, ragazzi e giovani a dare senso alla propria esistenza, per trovare risposte alle domande che si pongono, è quello della riflessione. Riflessione, ossia «piegarsi indietro», fermarsi dall'agire e cercare di osservare, analizzare, concettualizzare quello che si fa, quello che gli altri fanno, quello che troviamo attorno a noi, per trovare delle possibili ragioni. La nostra cultura ha sviluppato nel tempo potenti strumenti per compiere un lavoro di riflessione sulla realtà, a partire dalle riflessioni che un po' tutti facciamo in quanto pensatori "ingenui" fino a elaborare forme di sistematizzazione di queste riflessioni che trovano codifica all'interno delle discipline (la filosofia, la linguistica, la sociologia, la pedagogia ecc.). Le discipline sono organizzazioni di riflessioni che l'umanità ha sviluppato rispetto alle realtà e ai problemi in cui la vita ci fa imbattere. Una strada che è possibile percorrere per preparare le giovani generazioni è quella di introdurre i giovani nell'universo di significati, di riflessioni, di strumenti metodologici elaborati dalle discipline, assumendo che, acquisendo questi apparati concettuali, i giovani possano meglio capire il senso della propria esperienza. La scuola, perlomeno nel mondo occidentale negli ultimi secoli, è stato il canale privilegiato per aiutare i giovani in questo lavoro di riflessione sulla realtà; la scuola, negli ultimi secoli, ha avuto questa fondamentale impostazione di tipo disciplinare perché l'idea che sta alla base è che appropriandomi degli strumenti che la cultura ha elaborato per capire la realtà fisica, la realtà sociale, la realtà artistica-letteraria ecc. posso riflettere su queste realtà e rispondere alle domande che mi si impongono. E questa – quella della riflessione – è una strada.

Ci sono però anche strade alternative. Ce n'è almeno un'altra, quella della ri-presentazione, cioè quella di mettere di nuovo davanti alla persona che si pone delle domande quella "cosa" al cui riguardo ci si sta interrogando. In questo caso non si tratta di fermarsi, osservare, analizzare, riflettere, ma si tratta di rifare, di ricreare, su un altro piano, quell'aspetto della realtà al cui riguardo mi sto ponendo delle domande. Si tratta di una strada più "pratica", basata più sul fare che sul pensare (anche se questa dicotomia tra pensare e fare andrebbe ripensata). Questa seconda strada induce a coinvolgere il bambino o il giovane in un'operazione in cui si chiede di ricreare con dei diversi strumenti, su un diverso piano simbolico, quello che e li vive e incontra nella realtà. Mi sembra che l'Educazione alla Teatralità, come altre forme di educazione, possa collocarsi su questo secondo versante. Prendere un bambino o un ragazzo e aiutarlo a capire quello che incontra nella realtà non tanto facendolo riflettere, spiegandogli, facendogli apprendere delle teorie, ma accompagnandolo in un processo in

cui si tratta di ricostruire, di rifare quello che c'è nella realtà su un piano differente.

Che cosa comporta seguire questo tipo di approccio? Perché seguire la strada della ri-presentazione? Quali sono i punti di forza rispetto all'altro modo di procedere, quello della riflessione? Quali operazioni mentali scattano nel momento in cui una persona è invitata a rappresentare la realtà e non soltanto a riflettere su di essa? Che cosa comporta questa opera di rappresentazione?¹

Selezionare

Innanzitutto, la rappresentazione comporta una opera di selezione. Per questa operazione, come per le altre che esamineremo, ci faremo introdurre da un dipinto di Magritte, autore che con le sue rappresentazioni paradossali esprime, in maniera metaforica, i concetti su cui si soffermeremo. Come il pittore che vuole dipingere uno scenario marino non può dipingere tutto quello che ha di fronte, ma sulla tavola può rappresentare soltanto una parte e deve quindi decidere che cosa vuol mettere dentro la tela (vedi Figura 1), così nel momento in cui si vuole rappresentare la realtà bisogna compiere un'operazione di selezione, bisogna scegliere quali aspetti della realtà, quali momenti della realtà vale la pena di rappresentare. E anche se uno volesse utilizzare delle tecniche di rappresentazione che cercano di riprodurre la realtà nella sua completezza, nella maniera più esaustiva, come potrebbe essere il girare un filmato, anche in questo caso si impongono delle scelte: uno deve decidere che cosa inquadrare e per quanto tempo inquadrare la scena; anche quei film lentissimi, quei film in cui il tempo del filmato tende a corrispondere al tempo reale delle azioni, sono comunque dei film che cercano di condensare in due-tre ore vicende che nella realtà hanno un decorso temporale molto più ampio. Nel momento in cui voglio rappresentare la realtà devo fare delle scelte, devo compiere una selezione, e il selezionare ha dei significati interessati per un processo educativo.

¹ Nel caso della rappresentazione teatrale, una distinzione così netta tra chi produce un testo teatrale, chi lo mette in scena e chi assiste alla rappresentazione si va oggi assottigliando. Se forse nel passato era chiaro il ruolo dell'autore, dell'attore e dello spettatore, oggi, soprattutto in quelle forme che poi sono più vicine alle applicazioni in ambito scolastico, lo spettatore viene coinvolto nella stessa rappresentazione, l'attore è anche autore, l'autore è anche attore. Con diversi gradi, autore, attore e spettatore sono coinvolti in questa operazione di riproduzione, di rappresentazione della vita in un contesto particolare come quello del teatro.

Molto spesso insegnanti e educatori lamentano che i giovani si disperdoni, non riescono a focalizzare la loro attenzione su qualche cosa di preciso. Appare allora come coinvolgere i giovani in un'opera di selezione ha una funzione educativa perché pone a chi deve svolgere una rappresentazione la domanda: «Che cosa per te è importante mettere in scena? Di tutto quello che hai davanti a te, che cosa vuoi mettere sulla tavola (se si tratta di un'opera pittorica), sulla scena (se siamo nell'ambito della teatralità)?». La selezione è una prima operazione che il rappresentare chiama in causa.

Incorniciare

Potremmo chiamare la seconda operazione innescata da una rappresentazione quella dell'«incorniciare». Nel dipinto di Magritte (figura 2), invertendo quel che usualmente avviene (le finestre sono fatte per guardare dal dentro al fuori) si rappresenta un osservatore esterno che, attraverso la finestra, guarda quello che c'è dentro, ma dentro c'è quello che dovrebbe esserci fuori. La realtà in qualche maniera (usuale o insolita) viene incorniciata. Nel caso della pittura viene fisicamente incorniciata nel senso che c'è proprio un *frame* fisico che fa da contorno alla realtà; in altre arti espressive, come potrebbe essere il teatro, l'incorniciatura non è fisica ma è metaforica, nel senso che il teatro ha le sue regole, ha i suoi linguaggi, ci sono i suoi canoni espressivi, e quando voglio rappresentare qualcosa attraverso il linguaggio teatrale, incocio questo "qualcosa" dentro il *frame* del teatro. Il teatro mi dà le regole del gioco che io devo rispettare se voglio rappresentare quel tipo di realtà: se decido di utilizzare il genere e le regole della Commedia dell'Arte ho un insieme di istruzioni, di principi, consolidati nel tempo, che mi dicono come devo condurre la mia rappresentazione perché sia efficace. Allora questo processo di *framing*, questo mettere dentro una cornice la realtà, è un processo che inevitabilmente si attiva quando io voglio rappresentare la realtà, il mondo, la vita.

E anche questa è un'operazione che ha una sua funzione educativa; ancora tornando a quanto lamentano insegnanti, genitori, educatori, gli odierni giovani sembrano «pesci fuor d'acqua»: soprattutto nei contesti formali di istruzione appaiono non comprendere la "cornice" in cui è chiesto loro di imparare. Il teatro costruisce un "acquario" che permettere loro di guizzare sentendosi più a proprio agio in quanto non è un acquario così angusto e opprimente come quello scolastico. Il teatro dà le coordinate affinché ci si possa orientare nella realtà. Nel momento in cui devo

rappresentare la vita sulla scena ho già una serie di elementi di contorno, di contesto che mi aiutano in questa opera di ri-presentazione della realtà.

Dislocare

Una terza operazione. Che cosa avviene nel dipinto di Magritte riprodotto nella figura 3? Delle cose che dovrebbero stare dietro vengono rappresentate davanti e delle cose che stanno davanti vengono messe dietro: se il cavallo fosse in una particolare posizione all'interno di quel bosco, certi alberi non dovrebbero vedersi, mentre dovrebbero vedersi certe parti del cavallo. Che cosa fa questa genere rappresentazione pittorica? Altera il rapporto figure-sfondo: qualche cosa che dovrebbe stare sullo sfondo viene messa in primo piano; qualche cosa che è in primo piano viene messa in secondo piano. Nella rappresentazione artistica vengono introdotte delle dislocazioni, spaziali nel caso della pittura, di tipo temporale in altre arti. Allora, quando io rappresento la realtà, quando la metto in scena, ho questa possibilità di dislocare, di fare "zoomate" sugli aspetti della realtà portando in primo piano alcuni particolari, focalizzando l'attenzione su certi aspetti e relegandone altri sullo sfondo. Perché? Perché la mia attenzione vuole appunto concentrarsi su certe dimensioni, vuole soprattutto esprimere e dire certe cose, ritenendo meno interessanti delle altre. Allora la rappresentazione della realtà che viene messa in scena non è la riproduzione fotografica, ma è una riproduzione in cui i rapporti vengono modificati, vengono alterati per renderli funzionali a quel senso che soprattutto si vuol manifestare nella rappresentazione. Una volta che io ho scelto cosa rappresentare, l'ho incorniciato, scopro che alcune cose sono particolarmente significative, particolarmente importanti, e quelle soprattutto io enfatizzo, porto in primo piano, mettendo sullo sfondo altre cose, che magari nella vita sono apparentemente più salienti, ma alla luce del senso che io ho colto dentro la realtà non lo sono più; sono altre le cose che diventano per me importanti.

E anche questo tipo di operazione ha importanti risvolti educativi. Attraverso questa operazione non si restringe soltanto la prospettiva del bambino o del ragazzo su una serie di aspetti sui quali particolarmente lo si vuol far lavorare, ma si pone anche al giovane il problema di che cosa è più importante, di che cosa è meno importante: che cosa soprattutto tu vuoi cogliere e trasmettere a chi sarà coinvolto in questa rappresentazione? Si pongono delle domande che chiamano in causa il senso critico e la capacità di analisi. Non è più un semplice fotografare la realtà, ma già chiedersi: di questa realtà, che cos'è che è importante che io metta in scena? Che cos'è

che devo portare in primo piano? Questa analisi critica è però compiuta non tanto usando il pensiero riflessivo, ma "ragionando" in termini di azione e di una scena che deve essere allestita; è un pensiero che opera attraverso elementi concreti, ma non per questo è profondo di un pensiero che opera attraverso strumenti unicamente concettuali.

Mettere in forma

Una quarta operazione: il «mettere in forma». Nel dipinto di Magritte riprodotto nella figura 4 il pittore fa esistere il modello dipingendo: il modello esiste soltanto nella misura in cui verrà completamente dipinto dall'artista. Uscendo dalla metafora pittorica e riportandoci al mondo teatrale: ciò che viene messo in scena diventa significativo nella misura in cui ha una sua compiutezza, nella misura in cui la forma è perfetta, non tanto dal punto di vista tecnico e stilistico, ma perché il messaggio è in sé concluso, è completo, e proprio per questo è incisivo. La realtà presenta slabbrature e sfilacciature, laddove la realtà è nebulosa, complessa, intricata; nel momento in cui essa viene rappresentata ad essa viene data una forma, una delle possibili forme che è possibile rinvenire nella realtà. In ogni caso nella sua rappresentazione la realtà si mostra modellata con una propria coerenza. Nel teatro i personaggi, le scene e le situazioni vengono tipizzate, cosicché in quella rappresentazione-modello io posso ritrovare una pluralità di esperienze. Nessuna esperienza corrisponderà perfettamente a quella situazione che viene messa sulla scena, perché tutte saranno imperfette realizzazioni di quel modello. Però io in ciò che viene messo in scena posso cogliere questa rappresentazione compiuta e, proprio perché ha questa caratteristica di compiutezza, io la colgo come particolarmente significativa. Mentre i casi imperfetti e "farraginosi" che troviamo nella realtà ci disorientano e ci rendono difficile la comprensione, una rappresentazione in cui la realtà è «messa in forma» facilita la comprensione perché lì il significato è espresso con una sua completezza.

Distorcere

In una rappresentazione non soltanto è possibile spostare sullo sfondo ciò che sta in primo piano e viceversa, ma è possibile anche produrre delle distorsioni, è possibile smembrare, ricombinare diversamente la realtà, così come pezzi del corpo umano nel dipinto di Magritte riprodotto nella figura 5 sono staccati, deformati e ricombinati in modalità differenti. Non che si

chieda a chi fa una rappresentazione di essere un contorsionista perché deve compiere operazioni fisicamente analoghe a quelle qui rappresentate; quello che si chiede sono distorsioni metafore. Si tratta di non rappresentare, come si diceva prima, la realtà nella modalità della fotocopia, ma di prendersi la libertà di modificarla ingigantendo, riducendo, cambiando le coordinate spaziali, cambiando le coordinate temporali. Queste deformazioni sono funzionali al far meglio cogliere un determinato senso. Come osservava Ejzenstein: «lo scopo dell'attore è di riprodurre qualcosa e, con i propri mezzi (cioè scuotendo il pubblico tramite il proprio corpo), suscitare nello spettatore l'emozione prestabilita. Non bisogna puntare sulla credibilità di ciò che viene rappresentato ma sulla sua capacità di *mettere in moto* il pubblico»². Non si chiede alla rappresentazione teatrale la verosimiglianza rispetto alla realtà (la credibilità, nei termini di Ejzenstein), ma il «mettere in moto» il pensiero per fargli intuire un certo significato.

Molti aspetti del Teatro dell'Assurdo e varie manifestazioni di parodossalità e di caricaturalità che troviamo nei testi drammaturgici ci dicono dell'efficacia di queste distorsioni: molti personaggi teatrali non li troveremo mai nella realtà. Nel teatro si rappresentano situazioni fittizie e immaginarie che non hanno corrispettivi nella realtà perché molti aspetti sono stati deformati. Però queste deformazioni enfatizzano un certo significato che, proprio grazie a queste deformazioni, diventa per noi più chiaro, più incisivo, più convincente.

Prevedere

E, da ultimo, alla rappresentazione artistica possiamo attribuire anche una funzione di "preveggenza", nel senso che attraverso la rappresentazione artistica si può andare oltre quello che c'è e rappresentare quello che potrebbe esserci, quello che potrebbe diventare. La rappresentazione teatrale permette non soltanto di rappresentare la realtà nei suoi aspetti fattuali, la realtà così com'è, ma la realtà come potrebbe divenire. Così come nell'autoritratto di Magritte riprodotto nella figura 6 il personaggio osserva un uovo ma non dipinge l'uovo bensì quello che l'uovo potrà diventare (un uccello). La realtà ha in sé delle potenzialità e la rappresentazione artistica esplicita queste potenzialità. Nel teatro non ti rappresento come adesso tu sei; rappresento quello che potresti diventare.

² La citazione è contenuta in GAETANO OLIVA (a cura di), *La pedagogia teatrale*, Milano, Unicopli, 2005, p. 48.

Queste due ultime operazioni – la distorsione e la “preveggenza” – ci fanno intuire forti collegamenti con l’immaginazione, il pensiero creativo, la possibilità di prefigurare la realtà diversamente da come è, il passaggio dalla realtà alla potenzialità. Nella possibilità di rappresentare il futuro, quello che non è ancora, individuiamo dinamiche molto importanti per lo sviluppo di un individuo. Tu bambino, tu ragazzo, sei per certi versi ancora un uovo; però io ti faccio vedere quello che potrai diventare: non fermarti ai tuoi limiti, ai difetti, alle difficoltà che trovi in te; attraverso la rappresentazione io ti faccio cogliere ciò che puoi diventare a livello personale. Non lo sei ancora ma puoi diventare questo. Si tratta di un passaggio molto importante per la crescita di un individuo.

Culminazioni

Le sei operazioni su cui ci si è soffermati – la funzione del selezionare, la funzione del mettere dentro una cornice ciò che dev’essere rappresentato, la possibilità di dislocare differentemente i piani, la possibilità di mettere in forma compiuta la realtà, la possibilità di introdurre delle distorsioni e dei cambiamenti di rapporto tra le cose, la proiezione rispetto al futuro (vedere nell’attuale il potenziale, ciò che potrebbe diventare) – fanno sì che la rappresentazione teatrale produca un’esperienza della *culminazione*. Che cos’è la culminazione? In termini tecnici, la culminazione è il momento in cui un astro passa proprio per il meridiano nel quale si trova l’osservatore; in senso astronomico si ha culminazione quando l’astro è proprio allineato con me.

Le operazioni che le rappresentazioni teatrali introducono nel tentativo di dare senso alla realtà producono delle “culminazioni” poiché fanno sì che io mi trovi davanti qualche cosa che mi permette di cogliere pienamente il senso di quello che sto vivendo. Le mie domande trovano una risposta, perché ciò che io ho di fronte è completamente allineato con la mia domanda. Le operazioni che fanno sì che la rappresentazione non sia la riedizione della realtà ma sia una ri-trascrizione della realtà deformata e modificata mi permettono di cogliere il senso di quella realtà che io ho rappresentato. Io pertanto mi trovo perfettamente consonante con ciò che ho rappresentato. E questo spiega il potere di convinzione, di coinvolgimento emotivo, di persuasione, di incisività che ha una rappresentazione artistica. Così si esprimeva Brecht: «riprodurre sulla scena gli avvenimenti della vita reale in modo tale che sia proprio la loro causalità ad apparire *in particolare rilievo* e ad interessare lo spettatore. Anche questo tipo di arte genera

emozioni e a mettere lo spettatore in uno stato emotivo è per l’appunto la possibilità di dominare la realtà»³.

Grazie alla rappresentazione teatrale io riesco a cogliere in una maniera “pratica” – che passa attraverso l’azione, attraverso l’intuizione, attraverso i canali sensoriali, e meno attraverso la testa (o meglio: una testa che ragiona usando il corpo, usando le sensazioni, usando le emozioni) – un significato, una risposta alle domande che ci si pone.

Realtà, teatro, scuola

Mi pare pertinente, per tirare le fila del discorso che abbiamo sviluppato, questa affermazione del regista teatrale Stéphane Braunschweig: «Non spetta al regista portare in scena la realtà. È un compito che tocca allo spettatore, che arriva a teatro con la sua vita, trascorre due ore in una sala e poi torna nel proprio mondo. Il mio compito di uomo di teatro è permettergli di tornare alla sua vita senza dimenticare quanto ha visto». Il regista fondamentalmente riconosce che lo scopo del teatro non è quello di ricreare sulla scena la vita che sta al di fuori del teatro; non c’è nessun bisogno di ricrearla dentro il teatro così com’è all’esterno. L’importante è che in questa finzione, in questa deformazione, in queste culminazioni che si producono attraverso l’esperienza teatrale (dove lo spettatore è messo di fronte non alla fotocopia della realtà ma ad una riproduzione della realtà che è frutto di quelle operazioni di cui prima dicevamo), si impari qualche cosa, si colga un certo senso che poi sarà utile quando si uscirà dalle porte del teatro e ci si troverà in una realtà in cui l’uovo è l’uovo, il cavallo nel bosco nasconde gli alberi, il corpo umano è fatto come tutti lo conosciamo, in una realtà diversa dalle forme talvolta bizzarramente distorte, assurde, deformate che troviamo nella rappresentazione teatrale. L’importante non è che la rappresentazione artistica combaci con la realtà; l’importante è che, discostandosi dalla realtà (e sono proprio le deformazioni di cui abbiamo detto che portano a discostarsi dalla realtà), si colga un senso importante per poi, tornati nella realtà, andare ad affrontare i compiti e le domande che essa pone in maniera più adeguata. Allora la rappresentazione non è la realtà, come ci ricordano alcuni dipinti di Magritte (vedi la figura 7 ma anche le più famose pipe): quello che viene rappresentato sulla scena teatrale non è la realtà ma è la rappresentazione della realtà.

³ La citazione è contenuta in GAETANO OLIVA (a cura di), *La pedagogia teatrale*, cit., p. 69.

A che scopo rappresentare così la realtà? Affinché, quando tolgo la rappresentazione (nell'esempio metaforico del dipinto riprodotto nella figura 8, tolgo il personaggio che ho dipinto), io possa vedere meglio la realtà. Attraverso la rappresentazione teatrale io non mi fermo a questa: esco e posso capire meglio il cielo che mi si apre quando le porte del teatro si dischiudono e io torno nella realtà.

Quella delineata mi sembra uno prospettiva che può giustificare la valenza educativa delle metodologie teatrali, per provare l'efficacia delle quali non c'è tanto bisogno di discorsi; la prova sono le esperienze e i risultati che chi applica queste metodologie riscontra direttamente nel proprio lavoro. Però, nel momento in cui ci si mette a riflettere sul perché le cose funzionano, quelli illustrati potrebbero essere dei motivi che giustificano l'efficacia, l'incisività e il senso delle metodologie teatrali e che magari possono dare qualche suggerimento e qualche indicazione rispetto a come affinare le metodologie. E la presenza di così tanti insegnanti a questo convegno ci dice di una risonanza che l'approccio teatrale può avere nella scuola, tradizionalmente più sintonizzata su cammini di riflessione. Ma riflessione e rappresentazione possono interagire. Dopotutto anche chi riflette non disdegna la riproduzione, anche lo scienziato che deve capire un determinato fenomeno poi fa delle cose (per esempio fa degli esperimenti). L'azione non è mai totalmente assente dal pensiero e così chi riproduce, chi mette in scena, non è che agisca soltanto «di pancia» o d'intuito; anch'egli riflette e si interroga circa le ragioni delle sue azioni. L'educazione alla teatralità non è quindi da pensare come alternativa al lavoro di riflessione che nella scuola si sviluppa attraverso gli apparati concettuali delle discipline, ma come una pista integrativa che, per i motivi che si è cercato di chiarire, può attivare nel bambino e nel giovane dinamiche psicologiche molto importanti per la sua crescita personale.

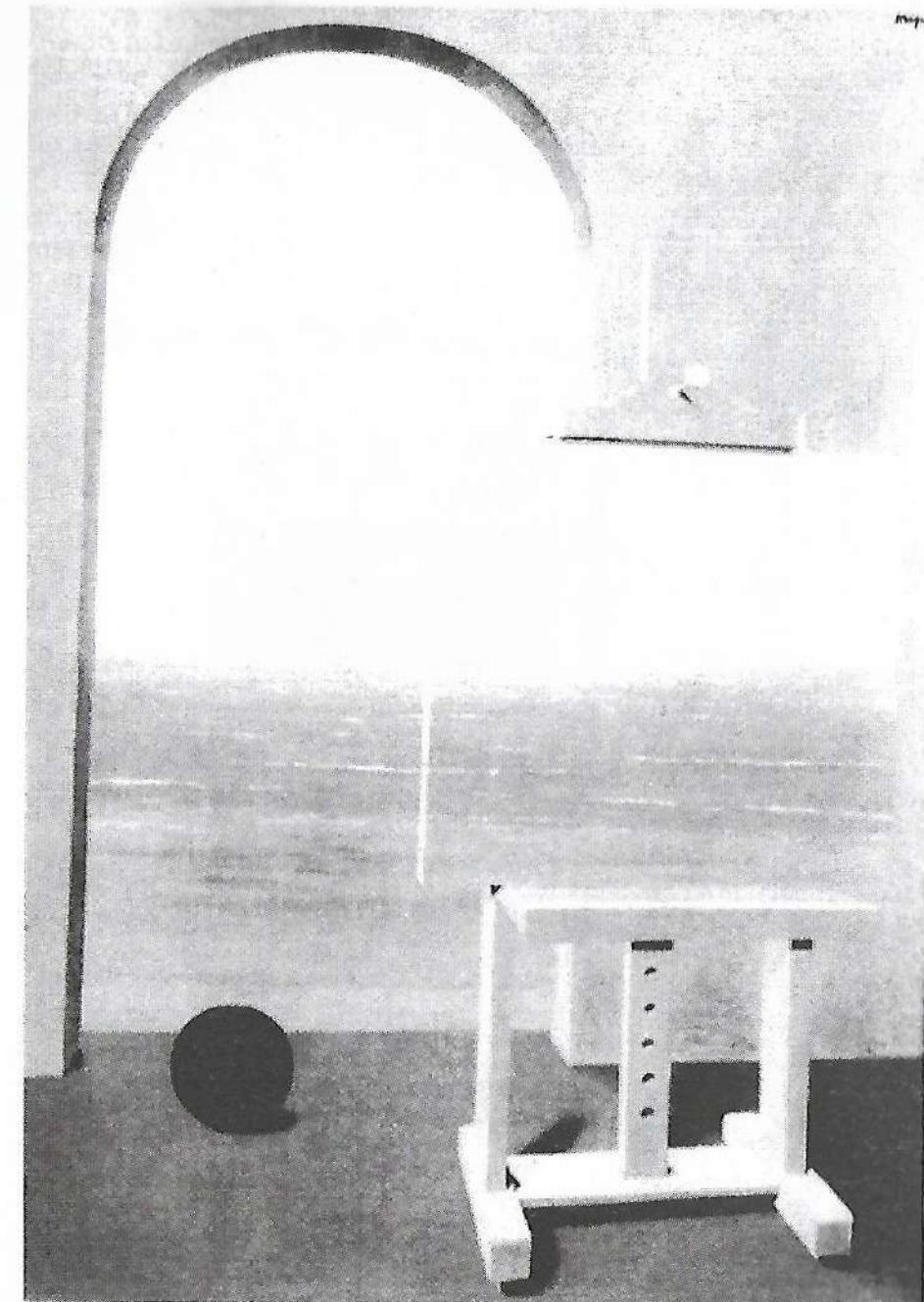


Figura 1



Figura 2

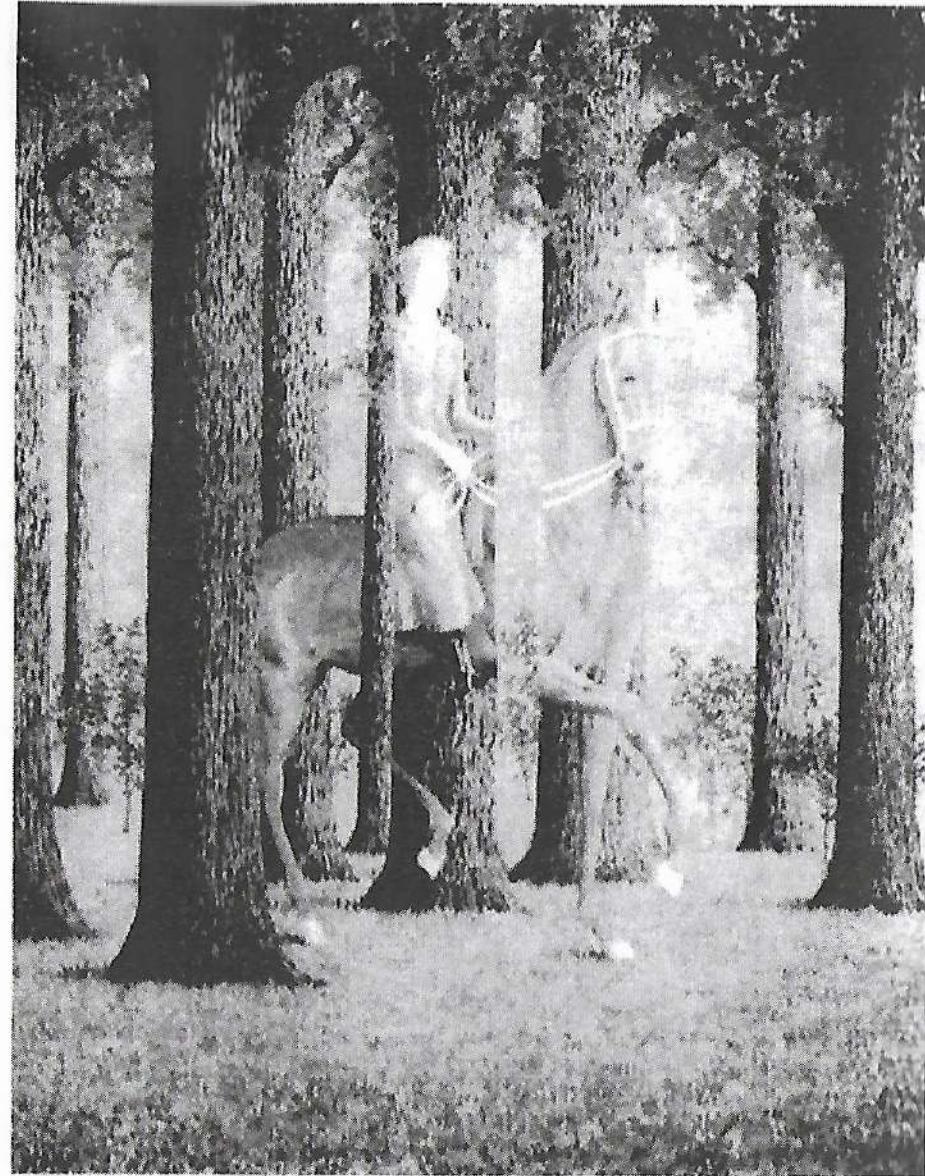


Figura 3

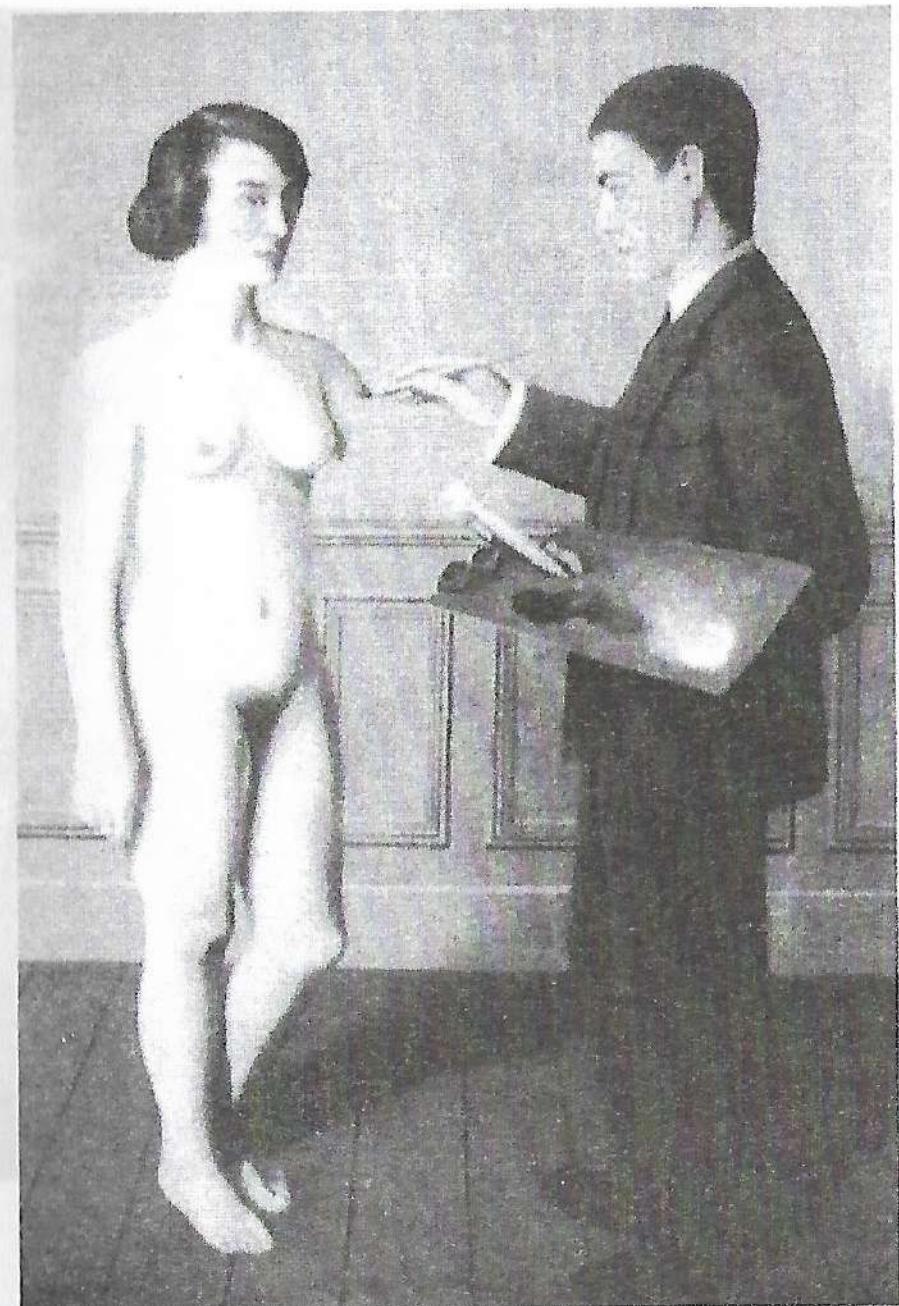


Figura 4

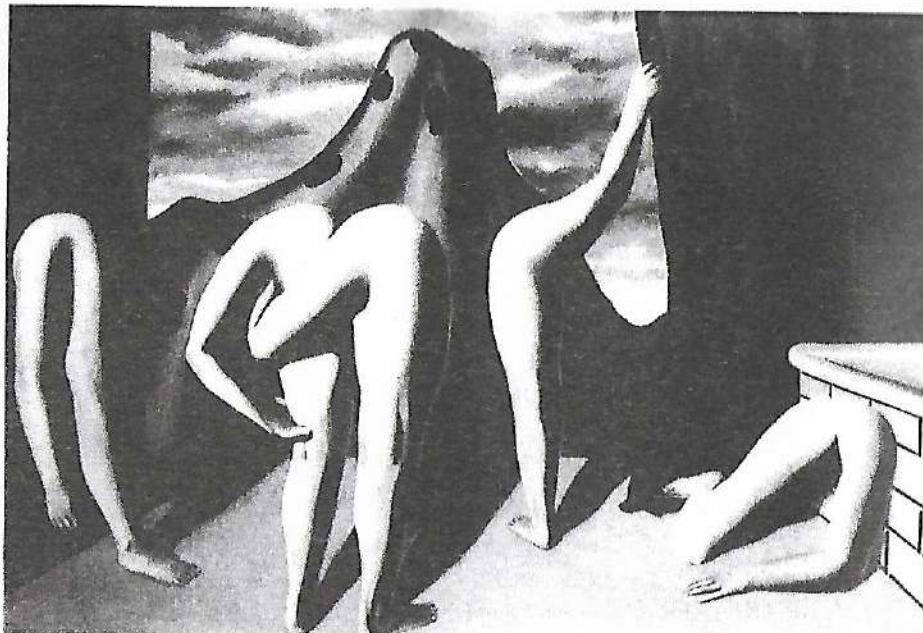


Figura 5



Figura 6

Ceci n'est pas une pomme

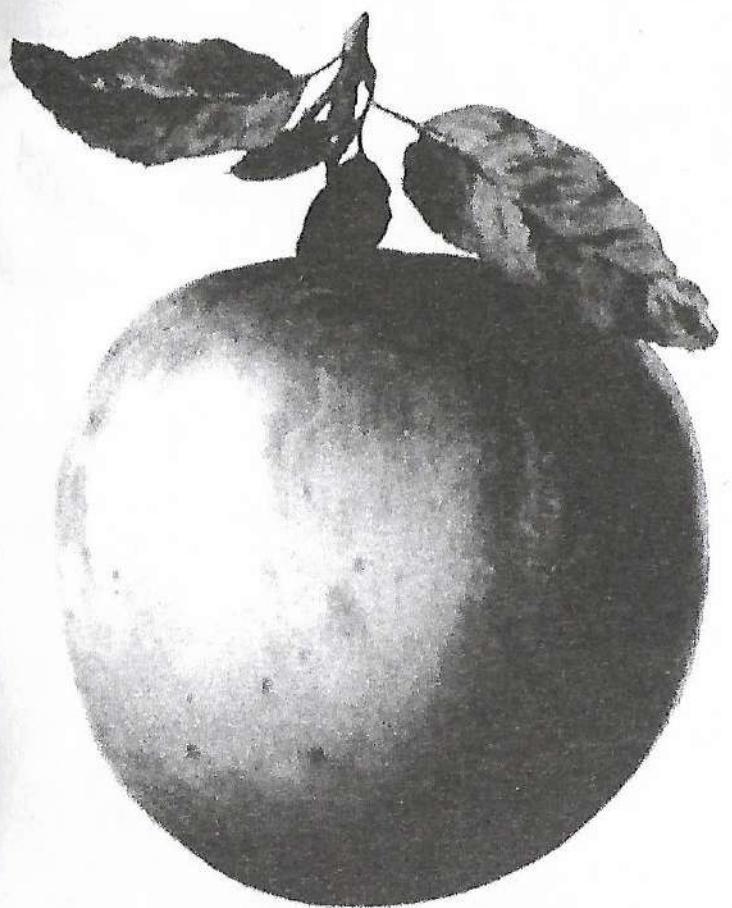


Figura 7

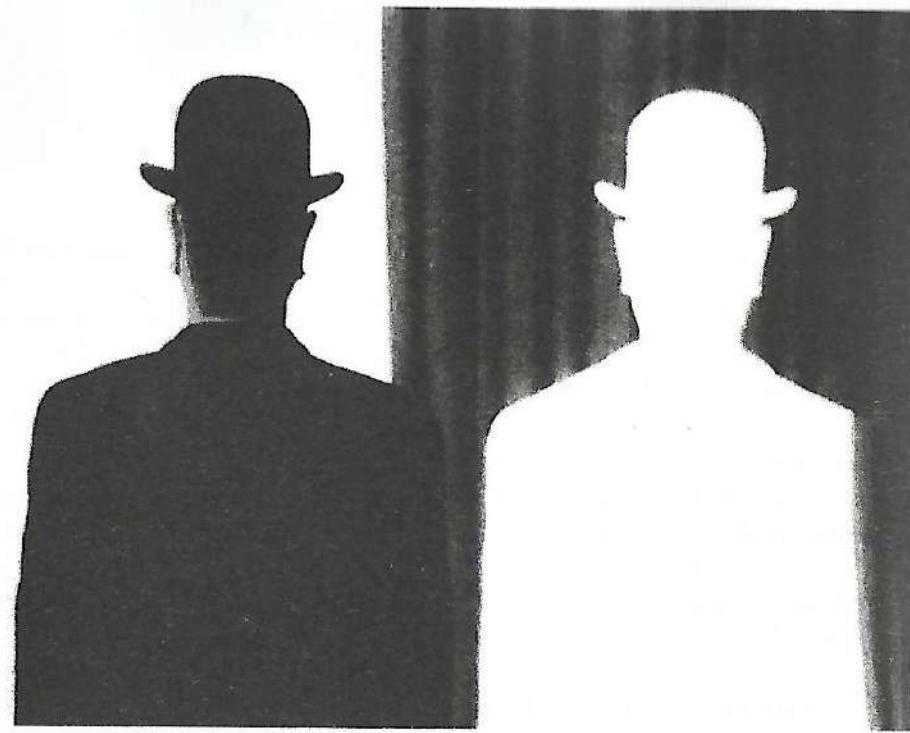


Figura 8

La pratica teatrale nelle scuole

Luigi Maria Musati

Molte delle contraddizioni che abitano il pensiero e la pratica teatrali degli ultimi cento anni, persino per un grande del teatro come Stanislavskij, nascono dalla identificazione del Teatro con la rappresentazione. Questa perfetta e totale identificazione non corrisponde affatto alla realtà storica del Teatro, nemmeno di quello occidentale, dove pure essa è storicamente (e antropologicamente) nata e si è sviluppata fino a diventare un autentico *idolum baconiano*.

Il Teatro non è rappresentazione: la rappresentazione è in verità soltanto una delle modalità operative del teatro, quella che in Occidente si è sviluppata con più forza oscurando la stessa nozione di "drammaturgia", producendo l'identificazione della drammaturgia con l'invenzione e/o lo sviluppo drammatico di un *plot*, e, a cascata, l'equivoca relazione tra evento teatrale e "testo" (tout-court identificato con lo scritto e addirittura lo stampato) e infine l'equivoca relazione tra attore e personaggio.

Questo modello, che si inaugura nel 1508 con Ariosto (non a caso Gutemberg era comparso qualche decennio prima e così pure la prospettiva) e che, pur con contraddizioni, celebra il suo trionfo con la *pièces bien faite*, era già andato in crisi alla fine dell'Ottocento ed è stato definitivamente spappolato dalle avanguardie, prima e seconda.

O meglio, è sembrato venisse spappolato. Negli anni sessanta e settanta, l'esplosione del modello frontale e la critica radicale alle regole del teatro "convenzionale" e alle professionalità (registi e attori) avevano fatto emergere il corpo sepolto del teatro e l'avevano scatenato nelle strade e nelle "cantine". Il Teatro tornava ad essere comunicazione e celebrazione collettiva, azione e non spettacolo. La frontalità finalmente infranta dalle azioni del Living Theatre, dell'Odin, del Bread-and-Puppet; la drammaturgia riscoperta come progetto, il testo come partitura. Si produsse un ritorno alla dimensione etica del Teatro, alla sovversione delle scatola ottica e quindi della dimensione estetica dello "spettacolo". Il Teatro dilagò: nacquero centinaia di gruppi teatrali di base, fiorì una stagione di straordinaria creatività e di feconda indisciplina.

Osservando il Teatro come comunicazione e non come rappresentazione, molte delle aporie del pensiero sul teatro si cancellano, perché si cancella la sorgente stessa di quelle aporie. E per arrivare al tema di questo incontro, è

in questa ottica che ha un senso e un senso pieno la diffusione della pratica del Teatro nelle scuole. L'obiettivo non è quello di riprodurre in scala minore il presunto modello di un «teatro alto», ma di mettere al servizio della crescita umana, intellettuale e creativa dei giovani allievi la straordinaria potenza dell'energia del gioco teatrale, di un gioco che si vuole giocare e non veder giocare.

Ma un ostacolo forte oggi ci viene dal riaffermarsi (non a caso contemporaneo al cosiddetto "riflusso") di quel modello frontale, rappresentativo ed estetico che le avanguardie sembravano aver cancellato. Esso non è e non può essere per sua stessa natura il veicolo di quella trasversalità di cui oggi parliamo: può proporsi ancora una volta come una pratica da scimmiettare, spesso senza nemmeno capirne il senso reale, magari finendo per riprodurne i difetti più gravi, il narcisismo, la vanità, il pettegolezzo, l'equivoca sensualità. Era questo quello che temeva Orazio Costa, quando pochi anni fa, all'atto della firma della convenzione tra l'allora Ministero della Pubblica Istruzione e l'ETI per l'«Educazione al teatro», scriveva una lettera preoccupatissima al Ministro sui danni che l'impostazione data dalla Convenzione avrebbe prodotto alla Scuola e al Teatro.

La trasversalità presuppone un modello fluido, non irrigidito in schemi preordinati e professionalizzati, presuppone il teatro come comunicazione e non come rappresentazione. Non intendo con questo qualcosa esclusivamente prossimo all'animazione o all'happening: anche il teatro-rappresentazione può trasformarsi in uno strumento fluido se è affrontato dal punto di vista della comunicazione e quindi dello svelamento e della storicizzazione dei suoi codici compositivi.

Credo sia bene immaginare una progressione nell'avvicinamento del giovane studente al Teatro, riservando agli ultimi anni della Scuola Secondaria di secondo grado la pratica dei diversi universi linguistici del codice teatrale e lavorando nei cicli precedenti nella dimensione del gioco e della libera creatività, utilizzando il teatro come strumento di una cultura del corpo/ anima, plastica del corpo e della voce, gioia della costruzione del mondo che rende quindi anche più capaci di apprendere, più rapidi nelle relazioni e nelle interconnessioni, più aperti al gioco delle reciproche influenze. L'incontro col Teatro come linguaggio codificato, anzi pluricodificato, sia dal punto di vista storico che dal punto di vista operativo ed esperienziale deve produrre invece la conoscenza di un'arte che richiede particolari e specifiche competenze. La prima di esse è la comprensione che un testo teatrale è un materiale da decodificare e da interpretare e non delle

pagine da leggere, magari «con sentimento». Anche se è scritto con un codice che sembra eguale al linguaggio "normale" o a quello della letteratura (che anch'essa è un codice, con una sua specifica natura o meglio nature), un testo teatrale è come uno spartito musicale: chiunque non conosca il segreto dell'esecuzione non è in grado di leggere, né di capire di cosa davvero si tratti. Insegnare a leggere il Teatro richiede perciò competenze tecniche specifiche e complesse, cui si debbono accompagnare le competenze necessarie per quella fase in cui la lettura si trasforma in percorso del corpo e della voce attraverso la struttura della partitura testuale. Possiamo immaginare, al momento attuale, la creazione di *équipe* di esperti teatrali e di docenti, capaci di lavorare insieme elevando le reciproche competenze nel proprio specifico (lo specifico didattico dell'insegnante e lo specifico artistico dell'esperto), ma in definitiva dobbiamo progettare una nuova figura professionale: il pedagogo teatrale nelle scuole.

Proprio al servizio di questa idea l'Accademia ha inaugurato il suo primo biennio specialistico post diploma dedicato proprio alla pedagogia e didattica del Teatro.

Corpo, Teatro, Danza

Alessandro Pontremoli

Vorrei partire dalla metafora che è stata fatta in uno degli interventi che hanno preceduto il mio e cioè TEATRO = SCUOLA. Potremmo anche usare un altro tipo di metafora e dire TEATRO è EDUCAZIONE, oppure EDUCAZIONE è TEATRO. Allora che cosa opera la metafora? Quando noi creiamo una metafora sappiamo che istituiamo una comunione d'essere fra i due elementi che mettiamo in relazione fra loro. Usando la copula mettiamo in relazione d'essere due realtà che sembrano essere molto distanti. E metterle in comunione d'essere significa andare alla *radice*, al *fondamento* del loro essere in qualche modo in comunione. Allora io vorrei andare un po' a fondo di questa metafora, ma non subito.

Voglio citare sempre in partenza un episodio accadutomi recentemente. Ad una conferenza molto ufficiale, una «lezione magistrale» come vengono definite in Università, Eugenio Barba (allievo di Grotowski, uno dei grandi uomini del teatro del secondo Novecento che con il suo Odin Teatret ci ha insegnato a guardare al teatro in modo assolutamente diverso rispetto a come il teatro si era presentato nel modello tradizionale occidentale moderno, fino alle fantastiche rappresentazioni teatrali dell'Odin Teatret e del teatro laboratorio di Grotowski) mi aveva insegnato a guardare al teatro anzitutto come ad un'esperienza prima ancora che un'arte. Un'esperienza però talmente forte, talmente coinvolgente e talmente legata all'essere dell'uomo, alla persona, da poter rendere quella persona arte all'interno del teatro. E Barba che cosa dice durante questa lezione magistrale? Dice che teatro e danza non sono la stessa cosa! Io mi sono sentito male perché sono cresciuto su questa convinzione. Sono cresciuto alla scuola di chi sostiene che teatro e danza non siano due realtà diverse. Certo nella nostra cultura occidentale siamo stati abituati fin da quando siamo nati a pensare che danza e teatro siano due cose diverse. In realtà poi il secondo Novecento, tutto il teatro del secondo Novecento, ci ha insegnato che forse esiste una realtà spettacolare all'interno della quale diversi materiali si organizzano e danno luogo a forme diversificate. Ma l'*invariante* di queste forme è la stessa, e questa invariante è il *corpo*. Ovviamente Barba aveva gettato una provocazione perché successivamente nella conferenza, andando avanti, ha spiegato quello che sto dicendo io, cioè che in qualche modo anche se noi vediamo in culture molto diverse fra loro che l'oggetto teatro, la manifestazione teatro, si

organizza in modo diversificato producendo forme molto diverse fra loro. In realtà si tratta di un *unico universo di senso*, perché *l'invariante è il corpo*.

A questo punto vorrei tornare un attimo al corpo per cercare di capire la metafora che ho posto all'inizio cioè teatro, teatro in questo nuovo senso globale che stiamo dicendo e che approfondiremo, cioè TEATRO = SCUOLA; TEATRO = EDUCAZIONE; teatro è educazione e TEATRO è = DANZA.

Andare a fondo di questa invariante vuol dire in qualche modo riferirci alla corporeità, al corpo, fare riferimento a questa invariante; parlare di corpo significa cercare di capirne in qualche modo lo statuto.

Quando noi parliamo di corpo facciamo riferimento non certamente ad un involucro di un'altra realtà che è quella del pensiero o dell'anima. Facciamo riferimento a una realtà incarnata, cioè di un essere al mondo, di una totalità che non può essere al mondo diversamente. È al mondo solo in virtù di quella concretezza che è questa incarnazione che noi vediamo, tocchiamo, percepiamo, incontriamo. Non esiste nessun altro modo di essere al mondo.

Però questo corpo è un corpo *ambiguo*, dove ambiguo non è ovviamente un termine negativo. In cosa consiste questa sua ambiguità? Consiste nel fatto che non riusciamo ad individuare in noi, nella nostra esperienza corporea, quel limite fra dimensione soggettiva ed oggettiva che invece è rintracciabile nel nostro rapporto con il mondo. Rispetto a noi stessi non siamo in grado di verificare dove finiamo come oggetti e dove iniziamo come soggetti, perché siamo dialetticamente soggetti e oggetti al punto che noi siamo in grado di dire che *siamo il nostro corpo*, ma *abbiamo* un corpo ed entrambe queste frasi sono vere.

Se c'è una differenza fra danza e teatro non è una differenza a mio parere ontologica, e quindi sostanziale, ma una differenza legata alle modalità di porsi del corpo. Il corpo può porsi nell'ordine della *rappresentazione* o nell'ordine della *presentazione*. Se c'è una differenza fra danza e teatro sta in questa diversa modalità di porsi del corpo. Queste due modalità però sono separate solo dal punto di vista euristico, ciò per cercare di capire in qualche modo come il corpo si pone, ma che in realtà poi, effettivamente, non sono mai separate.

Vediamo di capire questa distinzione. Cosa vuol dire che il corpo si pone in situazione di rappresentazione? Vuol dire che il corpo, nel momento in cui si pone su una scena di fronte ad altri corpi che lo osservano, in quel momento porta a presenza qualcosa che in quel momento non c'è, ma c'è stato o è da qualche altra parte. Qualcosa che non è nulla e che è riportato a presenza proprio in virtù del porsi del corpo in un certo modo. L'esempio più

evidente della rappresentazione è il lavoro dell'attore. In un intervento che mi ha preceduto abbiamo sentito parlare di Amleto: Amleto non è un nulla! Amleto è *ri-ad-presentato* da un corpo. Cioè è portato a presenza di fronte ad altri, -ad-, di nuovo, -ri-, perché altrove ha la sua presenza. Amleto ha una sua presenza in un testo scritto per esempio; Amleto ha una sua presenza in tutti i paratesti legati al testo, cioè tutto ciò che è stato scritto su Amleto. Ma la reale possibilità – e stiamo parlando di possibilità in questo caso – la reale possibilità di essere rappresentato di Amleto sta solamente nel porsi di un corpo in quella rappresentazione. Quel corpo vede la possibilità di essere Amleto, non sovrapponendosi ad Amleto, perché in quel caso entreremmo nell'ordine della follia e spesso il teatro è stato paragonato alla follia.

Ma c'è un'altra modalità di porsi del corpo che è quello della pura presentazione. L'esempio più chiaro della presentazione è quello della danza, perché in quella situazione il corpo non sembra voler raccontare nulla, non sembra voler portare a presenza nient'altro, vuole solamente presentare se stesso di fronte ad altri corpi.

A questo punto ecco che interviene un altro passaggio interessante. Se il corpo è l'invariante del teatro, un corpo che però si pone in situazione di rappresentazione o in situazione di presentazione di fronte ad altri, allora ci rendiamo conto che tutte le coordinate che di solito ci vengono in aiuto per cercare di definire che cos'è il teatro non sono più necessarie! Rimane essenzialmente questo corpo di fronte ad altri corpi in situazione di rappresentazione o di presentazione in uno spazio e in un tempo; tutto ciò che riguarda l'esperienza umana avviene nello spazio-tempo, non abbiamo la possibilità di vivere un'altra dimensione se non questa concretamente: qui ed ora. Allora il teatro diventa questa essenzialità e non ha bisogno di nient'altro! Il di più in qualche modo è un'organizzazione di materiali che dà forma. A che cosa? E qui voglio buttare la parola, voglio gettare il mattone della parola *esperienza*, perché noi siamo comunque abituati a pensare al teatro in termini artistici. Ma attenzione, artistico non vuol dire necessariamente estetico e non vuol dire necessariamente bello.

Il teatro è innanzitutto un'*esperienza*, danza è anzitutto un'*esperienza*. E teatro-danza (non intendendo il genere del teatro-danza in questo caso ma l'*esperienza performativa*) è la *formalizzazione di un'esperienza*. Cerchiamo di capire che cosa vuol dire e ci avviciniamo progressivamente in questo modo alla metafora che ho posto all'inizio: TEATRO (cioè esperienza performativa) = EDUCAZIONE. In questo modo si capirà che cosa intendo per educazione.

Noi nel fluire dell'esistenza, quindi nel momento presente del nostro vivere, nel percepirci vivi, costantemente sperimentiamo l'evento; ogni avvenimento della nostra vita è tale. Siamo noi che spesso non percepiamo l'evento e quindi non viviamo l'esperienza e quindi non la formalizziamo e quindi non la comunichiamo. Ma in realtà non c'è un secondo della nostra esistenza che non sia un evento, e un evento è qualcosa che si muove verso di noi, viene da qualche parte e si avvicina a noi, ci incontra. La nostra vita è costantemente una serie di incontri.

Qual è il primo momento dell'esperienza quando si fa esperienza in questi eventi in cui noi veniamo a trovarci costantemente? Il primo momento dell'esperienza perché sia tale è un momento *percettivo*, il primo momento dell'esperienza è sempre un momento percettivo. Noi incontriamo le realtà, le persone, le cose che ci accadono attraverso la *percezione* perché il nostro corpo è così, il nostro corpo è dotato di *sensibilità*.

Il secondo momento è quello del *ricordo*, della *storia*. Attenzione però: se non c'è il momento percettivo, l'esperienza non parte neanche! Abbiamo sprecato un momento della nostra vita!

Se però il momento percettivo c'è ed accettiamo di lasciarci investire in qualche modo da quello che ci accade, immediatamente dopo quello che ci accade deve avere senso e l'attribuzione di senso avviene attraverso un momento ancora *pre-razionale* ed è il *confronto* di questa percezione con tutto ciò che noi definiamo la nostra identità, la nostra storia, la nostra appartenenza. In questo confronto si attiva un terzo momento che è la *razionalizzazione* di questa percezione in relazione con la nostra storia, cioè con tutto quanto ci è accaduto in passato, che non sono fatti persi, non sono un nulla, sono carne della nostra carne. Tanto è vero che questo primo momento pre-razionale è un momento emotivo, fortemente emotivo perché la dimensione della percezione, anche proprio dal punto di vista anatomico, è prima di tutto legata alla dimensione emotiva. Questo confronto con quello che siamo, che è anche la nostra storia, avviene innanzitutto in termini emotivi e in un secondo momento di attribuzione di senso a questo confronto fra ciò che viviamo in questo momento come percezione e ciò che abbiamo vissuto in altri momenti. Spesso questo è il percorso dell'attore; il percorso che fa un attore consapevole che lavora con delle tecniche consolidate, come per esempio quella del lavoro dell'attore su se stesso e sul personaggio di matrice stanislavskiana, è di questa natura ed esso non è diverso da quello che facciamo noi quotidianamente, solo che in lui diventa un percorso consapevole, mentre noi spesso viviamo in modo inconsapevole.

Ma c'è un ulteriore momento: questa razionalizzazione che dà senso a quello che ci accade non è ancora compresa nella totalità. Ciò significa che noi ancora non siamo in grado di averla di fronte per poterla verificare, perché siamo ancora di fronte solo a noi stessi. Che cosa avviene allora dell'esperienza? Avviene questo: se questa esperienza è stata forte, se questo avvenimento è stato significativo per la nostra esistenza, deve in qualche modo essere comunicato.

La comunicazione dell'esperienza significa messa in *comunione* di questa esperienza con gli altri *nella relazione*. Ogni volta che facciamo questo noi diamo *forma all'esperienza*, e ci sono molti modi per dare forma all'esperienza, il più semplice è quello del racconto. Ad esempio quando ciascuno di noi telefona ad un amico perché vuole raccontargli una cosa fenomenale che gli è successa. Il raccontare è un'operazione di *formalizzazione*; cioè noi cerchiamo un linguaggio, andiamo alla ricerca di un linguaggio, utilizziamo dei codici che ci servono per tradurre quello che è qualcosa di fisico per noi – dove fisico sta per emotivo, per razionale, per la totalità di quello che abbiamo vissuto –, si trasforma diventa *forma*, si *tras-forma*, *trans-formare*, cambia forma, da corpo diventa qualcos'altro.

Questo è alla base di qualsiasi produzione artistica. Quando noi raccontiamo produciamo arte, nel senso che creiamo una sorta di qualche cosa che si allontana dal corpo ed è affidata ad altri, con una piccola differenza: nel momento in cui raccontiamo, formalizzando la nostra esperienza, facciamo un'arte particolare che è diversa da tutte le altre arti, perché l'oggetto artistico non è diverso dall'artista. Siamo sempre noi, coincidiamo, e questo è il teatro, questo è la danza.

Per concludere questo discorso ci si può porre una domanda: qual è il momento più significativo della formalizzazione dell'esperienza, qual è il momento che ci permette in qualche modo di vedere a questo punto al di fuori di noi questa esperienza? È l'*azione*, la *performance*. Ci sono tanti modi per raccontare e comunicare l'esperienza, metterla in comune nella relazione, ma il momento più forte, il livello più alto di comunicazione dell'esperienza è la *performance*, che noi facciamo sempre di fronte ad altri. Questo essere di fronte ad altri è indispensabile perché è in questo sguardo dell'altro che noi chiudiamo il senso della nostra esperienza. Altrimenti non riusciremmo a chiuderlo, rimarrebbe comunque qualcosa di personalistico. Nel momento in cui noi "performiamo" gli altri ci guardano e il loro sguardo ci restituisce il senso di quello che noi stiamo facendo.

Questa è l'educazione: restituire all'altro la verità dell'altro che in qualche modo può essere restituita solo in virtù del fatto che l'altro mi si pone nella

sua totalità in questa performance; mi dona il suo corpo, si dona a me nell'azione del suo corpo. Ecco perché il teatro è educazione, perché la danza è educazione: perché è la possibilità di mettersi di fronte all'altro e chiedere un senso all'altro di quello che abbiamo vissuto. Ciò non vuol dire che noi non abbiamo questo senso, ma lo dobbiamo condividere, lo dobbiamo confrontare. L'altro ci restituisce una parte di noi che noi non potremmo mai vedere se non nella relazione.

Che cosa fa la danza? La danza è la presentazione pura di questo corpo che si muove nello spazio e nel tempo non necessariamente secondo tecniche consolidate, quindi non necessariamente usando la tecnica del balletto accademico, non necessariamente usando la tecnica della *modern dance grahamiana* o qualsiasi altra tecnica. Voglio sottolineare il tema della tecnica. Desidero che progressivamente le persone che si occupano di danza non utilizzassero più il termine codice, perché nella danza non ci sono codici. Se ci fossero codici allora avremmo in qualche modo una dimensione linguistica molto forte e allora la danza sarebbe molto simile alla lingua; la danza invece non ha niente a che fare con la lingua naturale, la danza non mette in relazione un significato con un significante. Se lo fa è perché istituisce un codice, allora il codice in quel momento ci dice che non è danza ma pantomima. Questo è quello che fa il balletto accademico: per portare avanti la storia il balletto accademico introduce la pantomima che ormai nella nostra cultura è diventata un linguaggio codificato. Ma l'*arabesque* non vuol dire né sono felice, né sono triste né nient'altro, è sé stesso. Una mano che si alza è solo una mano che si alza. I movimenti che il danzatore fa sulla scena non sono movimenti di un pazzo, ma quei movimenti hanno un senso in relazione ad una ipseità, una fulgenza interiore che quella persona è, e che da senso a tutti quei movimenti anche se noi non riusciamo a tradurli in un altro linguaggio. Ma sicuramente del senso ci viene dato, non lo riusciamo a tradurre in altre parole o in un codice. Se lo facciamo poi potremmo dire: abbiamo visto la morte, la disperazione, anche se magari non c'era. È il tentativo di transcodificare, cioè di attribuire un codice a qualcosa che codice non è. Secondo me la danza è un *sistema*. Se vogliamo essere precisi dal punto di vista semiologico, essa è un sistema a cui possiamo di volta in volta attribuire un codice, ma non è un codice, non è neanche un codice naturale. Anzi forse, per certi aspetti, dal punto di vista linguistico è quanto di più innaturale ci sia, perché è distantissima dai gesti quotidiani. La danza pura si allontana dal gesto quotidiano.

Eppure la danza ci mette di fronte a questo essere che è al mondo, a questa fulgenza interiore che è l'altro che attribuisce del senso a quello che

sta facendo e al rapporto che lui ha con la realtà. Questo senso ci viene dato in trasparenza: che lui è vivo, che lui è al mondo nella danza ci è dato con un'evidenza che nessun'altra arte ha perché l'esperienza e l'arte in questo caso coincidono, perché la vita e la dimensione estetica coincidono, perché è innegabile che quello che sta danzando è vivo, è un dato assolutamente innegabile, incontrovertibile. Sembra lapalissiano, ma la prima cosa che si percepisce quando si va a teatro, quando si vede la danza, è la dimensione del vivere.

Il teatro e la danza ci dicono che siamo vivi, che stiamo vivendo, perché spesso ce ne dimentichiamo! Diamo per scontato questo. Per chiudere quindi, l'esperienza del teatro e della danza sono una forma di questa esperienza che ci permette di crescere tutti nella relazione!

(Testo non riveduto dall'autore)

Il Bello della danza

Franca Zagatti

La parola "bello" intesa non come aggettivo, ma come sostantivo «il bello» è riapparsa ultimamente in maniera ufficiale nel contesto scolastico. La ritroviamo, infatti, nelle ultime «Indicazioni Nazionali», in cui, fra le sette competenze previste dal «profilo d'uscita», compare un insolito auspicio: quello che lo studente al termine del primo ciclo scolastico (6-14 anni) possa-debba aver «maturato il senso del bello». Tale obiettivo, forse a causa di una formulazione così sintetica e anacronistica, ci appare intriso di rimandi pedagogici di stampo crociano. Sembra riproporre un'idea di bello quale categoria culturalmente condivisa e presupporre – da parte dei ragazzi – la capacità di formulare un giudizio certo nei confronti di un prodotto artistico e – da parte degli insegnanti – la capacità di fornire chiari parametri comparativi. Suggerisce, di fatto, un'idea di bello come categoria da fruire (vedere, sentire, leggere) e molto meno come categoria d'apprendimento da agire (dipingere, suonare, danzare, recitare, scrivere).

È, comunque, un'idea di bello che pare rifarsi, senza troppe titubanze, all'equazione: Arte = Bello. Certo non lascia molto spazio alle dinamiche laboratoriali dell'interpretare, produrre, comprendere, che punteggiano in varia misura le attività artistiche nella scuola.

Da cinque anni dirigo a Bologna il Corso per danzeducatori: è un corso articolato in moduli sia teorici che pratici, è pensato per preparare insegnanti di danza ed educatori del movimento, ad operare all'interno del contesto scolastico. C'è sempre un momento durante tutto il percorso, che dura un anno, in cui fra i partecipanti incomincia a diffondersi un dubbio, che sfocia, in genere, in questa domanda: «Ma è danza quella che si fa a scuola? È veramente *arte* quella che insegniamo?». Perché, si sa, di fatto, «l'esperienza educativa è sempre un'esperienza in situazione»¹ e quando si inizia a passare dalla teoria alla pratica, si debbono fare i conti con il contesto in cui si opera, il quale spesso può non agevolare la concretizzazione dell'idea di arte, che ognuno ha maturato e costruito nel tempo.

Questo mio intervento, dunque, sviluppa alcune riflessioni attorno ad un quesito di non facile soluzione, che ha a che fare col «senso del bello» e, in ultima analisi, con la problematica dell'insegnabilità dell'arte.

¹ PIERO BERTOLINI, *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

Mi faccio aiutare, per iniziare, da un grande studioso del comportamento umano, Gregory Bateson, che all'inizio di uno dei suoi testi più famosi – *Verso un'ecologia della mente*² – ragiona attorno a delle domande in forma di dialoghi o meglio di metaloghi, come egli li definisce, fra padre e figlia. Fra i tanti, ce n'è uno che si intitola *Perché un cigno?*³. La figlia (F) domanda al padre: «Perché un cigno?». Il padre (P) risponde: «Sì, e perché una marionetta in Petruska?». Il dialogo continua.

F. No... è diverso. Dopo tutto una marionetta è una specie di essere umano... e quella particolare marionetta è molto umana.

P. Più umana delle persone?

F. Sì.

P. Eppure è soltanto una specie di essere umano? E dopo tutto anche il cigno è un po' umano.

F. Sì. E la ballerina? È un essere umano? Naturalmente lei lo è davvero, ma, sulla scena, sembra inumana o impersonale... forse sovrumana. Non so.

P. Vuoi dire... che mentre il cigno è solo una specie di cigno e non ha membrana tra le dita, la ballerina sembra solo una specie di essere umano.

F. Non so... forse qualcosa del genere.

P. D'accordo. Allora evidentemente non so che cosa significhino le parole 'una specie di'. Ma so che tutta la fantasia, la poesia, il balletto, e l'arte in generale devono il loro significato e la loro importanza alla relazione cui mi riferisco quando dico che la figura del cigno è 'una specie di' cigno... o un cigno 'finto'.

F. Allora non sapremo mai perché la ballerina è un cigno o una marionetta o un'altra cosa, e non saremo mai capaci di dire che cosa sia l'arte o la poesia finché qualcuno non ci dice qual è il vero significato di «una specie di».

P. Sì.

Dunque l'arte come «una specie di». Non possiamo che condividere questa idea dell'esperienza artistica come trasformazione rielaborata della realtà, anche perché essa ci aiuta a collocare tutto l'insegnamento artistico (teatro, danza, musica, pittura, scrittura poetica) in un ambito espressivo e alla portata di tutti, lontano da pregiudizi ancora molto diffusi nella scuola, che vedono l'insegnabilità dell'arte strettamente collegata al talento individuale⁴.

² GREGORY BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 2000.

³ Ivi, p. 64.

⁴ Cfr. MARCO DALLARI, CRISTINA FRANCUCCI, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, Firenze, La Nuova Italia, 1998, p. 13 s.

Il fatto, però, che l'arte, e perciò anche la danza, rappresentino una forma traslata del sentire personale non ci aiuta ancora a rispondere alla domanda: «Ma è danza quella che si fa a scuola? È veramente arte quella che insegniamo?». Con ciò intendo che non è detto che tutto quello che sentiamo, proviamo, pensiamo, una volta trasformato attraverso un *medium* artistico di tipo visivo, cinetico, sonoro, dia come risultato un prodotto artistico, o che a noi sembri tale.

Proviamo a restringere ancora l'argomento e interroghiamoci, allora, non sull'arte in genere, ma, come è richiesto dal tema di questo convegno, sulle arti del corpo e in particolare sulla danza. Ogni disciplina artistica possiede un proprio linguaggio, delle regole, dei principi e dei procedimenti specifici che la identificano per una caratteristica modalità di interpretazione del mondo reale ed emozionale.

La modalità visiva usa luce, colore, immagini. La modalità uditiva usa suoni e ritmo. La modalità cinestetica usa il movimento corporeo. La modalità verbale usa parole parlate o scritte. La modalità recitativa usa ruoli immaginari⁵.

In particolare la danza, rispetto alle altre arti, possiede la capacità di unire e conciliare lo sviluppo motorio con quello espressivo ed emozionale: il corpo è conduttore del messaggio artistico e diviene al tempo stesso strumento e oggetto del suo stesso agire.

In generale, fra le tante possibili definizioni di danza e fra i tanti ruoli ad essa assegnati – musica resa visibile, narrazione in movimento, svago, preghiera, rito – il gesto, inteso come movimento, reale e al contempo evocativo, viene sempre considerato l'elemento fondamentale in virtù del quale la danza viene creata e organizzata⁶.

Eppure, per le riflessioni che stiamo inseguendo, sostenere che la danza è innanzitutto fatta di movimento non è ancora abbastanza: perché, se possiamo affermare con una certa sicurezza che tutta la danza è movimento, non altrettanto facilmente possiamo dire che tutto il movimento è danza.

Di che tipo di movimento stiamo parlando, quando ci riferiamo ad un gesto che è effettivo e concreto, ma di fatto è anche virtuale e simbolico? Può esserci utile adottare la distinzione che Merleau-Ponty propone fra «movimento astratto» inteso come macrocategoria opposta a quella del

⁵ Cfr. PETER BRINSON, *Dance as education*, London, The Falmer Press, 1991, p. 69 s.

⁶ SUSANNE LANGER, *Sentimento e forma*, Milano, Feltrinelli, 1975, p. 196.

«movimento concreto»⁷. Secondo quest'analisi il corpo può muoversi svolgendo specifiche e concrete azioni, funzionali ad uno scopo, come camminare, spostare un oggetto, afferrare qualcosa, rapportandosi direttamente e concretamente al mondo fenomenologico, oppure svolgere funzioni evocative e proiettive, che si sostanziano in presenza, ma anche in assenza di cornici reali, come quando si gioca, ci si esprime coi gesti o si danza. In questo modo il corpo diventa quella «strana macchina per significare che faccio funzionare per diletto»⁸.

La parola *diletto* mi piace, perché fa pensare al piacere di fare, al divertimento e anche alla gratuità del proprio agire che diventa fine a sé stesso, vale a dire che ha il suo scopo in sé stesso, come l'arte.

In questa prospettiva possiamo allora pensare alla danza nella scuola come ad un'attività capace di dar forma, rigenerare e trasformare, *per diletto*, quanto è stato percepito ed esperito attraverso un uso anche strumentale del movimento.

Ed è in questa sua valenza trasfigurativa e rappresentativa, in questa sua capacità di conciliare lo sviluppo motorio con quello espressivo e comunicativo, che va identificata la vera essenza educativa della danza, che possiamo, forse, definire «l'arte di usare e organizzare il movimento per esprimersi, comunicare e inventare»⁹.

Ecco che allora sembrerebbero essere la creatività, l'intenzionalità e la consapevolezza espressiva le discriminanti che separano la danza, dal movimento che non è danza. Effettivamente io credo che sia così, anche se ritengo che creatività, intenzionalità, espressività, debbano essere obiettivi didattici verso i quali tendere e non parametri valutativi per decidere, se quello che i nostri allievi stanno facendo è danza oppure no.

Vi propongo un video intitolato *Birds*. In esso si vede un montaggio su basi musicale di alcune situazioni curiose in cui sono protagonisti gli uccelli. Essi non sono certo consapevoli della valenza estetica ed espressiva del loro movimento, eppure a noi sembrano danzare; con le loro movenze, con gli spostamenti, col ritmo, ci rimandano ad un'idea condivisa di danza e ci pare corretto definire "danzati" questi movimenti.

Ciò apre un'altra riflessione importante, di cui è necessario tenere conto anche nel contesto scolastico, e cioè che in ogni manifestazione artistica

⁷ Cfr. MAURICE MERLEAU - PONTY, *La fenomenologia della percezione*, Milano, Il saggiatore, 1965.

⁸ Ivi., p.166.

⁹ Cfr. FRANCA ZAGATTI, *La danza educativa*, Bologna, Mousikè Progetti Educativi, 2004, p.

dobbiamo sempre prendere in considerazione almeno due punti di vista: quello dello spettatore e quello dell'esecutore. Secondo questa prospettiva, quando definiamo "danza" una particolare espressione motoria, dobbiamo includere, allora, anche tutto ciò che, per chi osserva, ha le apparenze di quanto viene generalmente considerato danza, e questo anche se, per chi sta danzando in quel momento, ciò che sta facendo non è, o non è ancora, danza (è vero anche il contrario, e cioè che chi sta danzando ritenga danza ciò che lo spettatore non riconosce come tale; ma questa è un'altra storia, molto meno comune nella scuola e più frequente nei luoghi di spettacolo).

Voglio dire che la parola danza (come la parola arte) non ha lo stesso significato per tutti, dipende dalla frequentazione, dalla conoscenza, dall'abitudine al fare e al guardare instaurato col prodotto artistico.

Scrivono Marco Dallari e Cristina Francucci:

L'educazione consiste nell'aiutare a condividere culturalmente esperienze che ciascuno di noi in nuce possiede probabilmente già, ma delle quali non ha strutturato le regole, che non sono regole esterne all'evento o alla persona, ma regole di negoziazione fenomenologica, riferimenti capaci di trasformare in atteggiamenti culturali e vissuti sufficientemente stabili gli ingredienti più stimolanti e stupefacenti della cultura d'appartenenza¹⁰.

Torniamo allora alla nostra domanda: quando ci chiediamo: «Ma è veramente danza quella che stiamo insegnando?», dobbiamo essere consapevoli che ci sono modi di apprendere la danza, che non necessariamente necessitano di passare attraverso attività che sono esplicitamente "danza". Esse servono a costruire la comune condivisione di «ciò che possiamo chiamare danza» o, a volte, possono servire anche soltanto a individuare «ciò che non possiamo chiamare danza».

La prospettiva estetica nel contesto scolastico non ha quindi, a mio avviso, molto a che vedere con l'aver «maturato il senso del bello» – bello che

se inteso come categoria culturale condivisibile, presuppone proprio un rassicurante riconoscimento, una possibilità di comparare l'impressione ricevuta con un già visto e già sperimentato¹¹

¹⁰ MARCO DALLARI, CRISTINA FRANCUCCI, cit., p. 18.
¹¹ Ivi., p. 15.

ma con l'ampliamento del sentire e del conoscere: non significa accordarsi alle regole, ma costruirle, o, come propone con una felice sintesi il filosofo Edmund Husserl, si tratta di individuare «direzioni di senso condivisibili»¹².

Nella nostra prospettiva la danza e il suo essere esperienza artistico-espressiva acquista così finalità educativa nella scuola, non in quanto rappresentazione esteriormente formalizzata, ma in virtù dell'enfasi percettiva che viene data all'esperienza soggettiva, emozionale ed estetica di ciò che viene rappresentato. Quegli stessi movimenti, quei gesti, che fanno parte dell'attività naturale e spontanea di tanta educazione motoria, possono essere rielaborati e volontariamente assemblati all'interno di un sistema di segni che ha la capacità di autorigenerarsi. Sarà la «natura qualitativamente diversa del nostro sentire soggettivo» a costituire la materia del nostro conoscere e non la danza-prestazione. Sarà lo sguardo del danzeducatore a costruire percorsi di senso adeguati e capaci di riflettere, come in un gioco di specchi, l'emozione del mio corpo che danza e parla di me, ma anche l'emozione di un altro corpo (di un amico, dell'insegnante, di un danzatore) che danza e parla anche per me¹³.

«Il Bello» della danza nella scuola sarà allora non tanto il «bello delle forme del corpo», ma il «bello del sentire del corpo» e la danza potrà essere vissuta attivamente e da tutti, come una reale esperienza estetica. In fondo, poi, non faremo che riconsegnare alla parola "estetica" quel significato etimologico originale che nel 1735, A. G. Baumgarten introdusse, identificando nella "Aesthetica" la «scienza della cognizione sensitiva», modalità di conoscenza che passa attraverso i sensi e le emozioni, e opponendola alla conoscenza logica e razionale, che sarà più tardi chiamata conoscenza scientifica¹⁴.

¹² Ivi, p. 14.

¹³ Cfr. LUCIA BALDUZZI (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.

¹⁴ Cfr. MARCO DALLARI, CRISTINA FRANCUCCI, cit. p. 9 s.

Riflessioni e note d'esperienza

Cesare Scurati

Non è sicuramente di mia competenza addentrarmi in questioni strettamente inerenti alla teoria del teatro come forma drammaturgica o come campo della ricerca semiologica, attoriale, registica e via dicendo. Mi inserisco nel dibattito promosso da questo incontro avvalendomi di alcune esperienze dirette come consulente pedagogico e come responsabile di istituzioni di promozione della cultura professionale della scuola che mi hanno dato occasione e modo per interessarmi delle attività di carattere teatrale in collaborazione fra mondi del teatro e mondo della scuola.

In linea generale, infatti, la questione da affrontare è fondamentalmente costituita dalle difficoltà connesse all'incontro fra due campi professionali le cui 'regole' sono ancora molto distanti fra loro ma il cui interesse culturale ed educativo appare invece quanto mai vicino. E su questa vicinanza occorrerà lavorare.

Non è quindi il caso di metterci a ragionare per l'ennesima volta sui valori educativi e le potenzialità didattiche del teatro – lo si sa da secoli –; proviamo invece a vedere cosa succede quando si cerca di fare qualcosa insieme.

Esperienze

Ho fatto parte per un anno, ormai quasi un decennio fa, di una Commissione di esperti promossa dalla Convenzione fra Ministero della Pubblica Istruzione ed Ente del Teatro Italiano, che aveva il compito di monitorare e valutare le iniziative teatrali delle scuole.

Purtroppo, la congiuntura complessiva non era favorevole – si era nelle ultime fasi del Ministero Berlinguer – e l'occasione non ebbe un apprezzabile sviluppo. Sono passati anni e, a quanto mi risulta, non sono prevedibili consimili iniziative che abbiano una migliore prospettiva di successo.

In qualità di presidente dell'IRRSAE Lombardia – siamo sempre sulla stessa misura di anni – ho avuto l'opportunità di seguire una ricerca che ha coinvolto direttamente le compagnie teatrali operanti nella e per la scuola, sviluppando una ricerca e dando luogo ad un affollato Convegno conclusivo

che ha lasciato una certa traccia e del quale si sono risentiti gli echi per diverso tempo.

Dirò ora quanto mi pare di avere capito su entrambi i fronti.

Lezioni

Procedo rapidamente:

1. Per poter operare insieme in maniera produttiva ed efficace occorre che i mondi in questione si conoscano meglio e comprendano reciprocamente le loro caratteristiche ed i loro limiti. Ad esempio: i linguaggi della scuola e dell'educazione sono più lenti a cambiare rispetto a quelli della ricerca teatrale libera, che tende ad essere di sua natura innovativa e spiazzante, laddove scuola ed educazione respirano più frequentemente l'aria della rassicurazione e della solidità. L'equilibrio fra gusto dell'avventura e senso della stabilità è probabilmente difficile da mantenere, ma non si può perderlo di vista.

È evidente che ciascuno deve, innanzitutto, tenere a freno e controllare le proprie possibili derive, evitando di esasperare la rapidità (nuove idee, nuove pratiche, nuovi effetti, ecc.) da una parte o la lentezza (tradizionalismo fine a se stesso, difesa delle consuetudini come tali, rifiuto preconcetto della novità) dall'altra. Così come il teatro non può pretendere di fare della scuola un suo banco di prova o di affermazione, la scuola non deve chiedere al teatro di piegarsi a formule didascaliche dal valore meramente utilitario e prive di senso culturale e formativo.

Per non dire poi dei copioni già approvati o delle spese già deliberate su cui i miseri esperti sono chiamati a dare pareri spesso a posteriori...

Credo che senza l'abitudine ad un lavoro co-progettuale disteso nel tempo e basato su una competenza reciproca di finalità e di metodi non sia possibile fare molti passi avanti.

2. Le compagnie teatrali con le quali ho avuto modo di interagire hanno dimostrato di essere molto spesso portatrici di una visione pedagogica autoriflessiva, vale a dire organicamente risalente ad elementi di ordine fondativo e critico. Posso anche aggiungere senza difficoltà che esse appaiono, in questo, più articolatamente consapevoli degli stessi insegnanti, nei quali le preoccupazioni di programma, rendimento, valutazione e verifica degli apprendimenti giocano pur sempre un ruolo non marginale.

Si tratta di riuscire a far stare insieme, quindi, due «culture professionali» le cui origini sociali ed i cui parametri di autenticazione sono profondamente diversi, ma dalla cui interazione possono scaturire arricchimenti e dati di

efficacia assolutamente rilevanti e preziosi. Anche in questo caso, i controlli interni appaiono essenziali: il 'teatrante' non deve disinteressarsi degli eventuali effetti destabilizzanti della sua figura e del suo nei confronti di quelli dell'insegnante (deve ricordarsi che la scuola non ha strumenti e linguaggi di per sé attraenti, creativi e seducenti quanto i suoi); l'insegnante, a sua volta, deve assumersi l'impegno di accostarsi in modo non banale alla cultura del teatro e mettersi in condizione di comprenderne e valorizzarne a fondo gli elementi metaforici e rappresentazionali (le attese da intrattenimento conviviale o da vecchia filodrammatica non dovrebbero più avere luogo).

Resta vero, comunque, che ci sono insegnanti che avvertono un senso di paura nei confronti delle forme espressive non verbali e delle rappresentazioni complesse così come non mancano operatori teatrali un po' eccessivamente legati a forme contestative poco rassicuranti.

Far "capire" il teatro agli uni e la scuola agli altri è quello che occorre fare.

3. Abbiamo a che fare con un campo nel quale appare quanto mai necessario stabilire una correlazione diretta fra la teoria e la prassi. Penso, poi, che questa sia la condizione essenziale per farsi prendere sul serio da qualsiasi operatore culturale ed educativo.

Tanto per essere precisi: se la prospettiva dei tempi curricolari liberi per ogni scuola nel quadro dell'autonomia sono reali, occorre allora che le progettazioni ricevano un autentico respiro di apertura e non vengano soffocate nelle spire della rendicontazione di successo – quando si sente dire sempre più spesso che è ora di finirla con la scuola che fa divertire per ricominciare a studiare sul serio si capisce subito che non tira un'aria molto piacevole; la caduta dei grandi progetti o piani nazionali non deve lasciare il vuoto ma essere l'occasione per una ridistribuzione più agile delle risorse e dei sostegni: è il modo per rispettare il lavoro professionale di chi, su un versante o sull'altro, vuole solo migliorare l'esperienza formativa dei nostri ragazzi.

*L'IRRE Lombardia e il teatro della scuola.
Un percorso di formazione/ricerca:
Emozionalità e Teatro. Di testa, di cuore e di pancia*

Rosa Di Rago

Nel 1999 l'IRRSAE Lombardia avvia una ricerca per rilevare le attività teatrali svolte nelle scuole della regione. Il questionario elaborato è stato inoltrato a tutte le scuole di ogni ordine e grado della Lombardia per rilevare i dati relativi alla formazione teatrale dei docenti, alla visione di spettacoli, alle esperienze di laboratorio. Dalle scuole che hanno risposto emerge chiaramente che a tutti i livelli si ha un buon numero sia di esperienze laboratoriali (82% circoli, 90% medie, 75% superiori) sia di partecipazione agli spettacoli (90% circoli, 80% medie, 75% superiori).

Alta è anche la correlazione, in particolare nella scuola dell'obbligo, tra il vedere e il fare teatro (70-75% per le scuole materne, elementari e medie, 57% per le superiori).

Altro aspetto interessante¹ è rappresentato dai dati relativi alla gestione dei laboratori. Nella maggior parte dei casi (intorno al 55% nella scuola materna ed elementare e il 47,6% per le superiori) il laboratorio è gestito dall'operatore esterno in collaborazione con il docente. Nella scuola media invece prevale la gestione da parte dei soli docenti (quasi il 60%). Infine si registra la presenza della nuova figura dell'insegnante specializzato, che rappresenta un dato di particolare interesse, anche se non rilevante quantitativamente.

Questi due ultimi aspetti portano in primo piano uno dei bisogni fondamentali emersi nella ricerca: la formazione teatrale dei docenti. Si registra, infatti, da una parte, un dato relativamente basso della formazione teatrale dei docenti² di fronte ad alte percentuali di fruizione di spettacoli teatrali e di attività laboratoriali condotte con i ragazzi, dall'altra emerge una forte richiesta di formazione: in alcuni casi i docenti richiedono una vera e propria alfabetizzazione, in altri l'acquisizione di competenze specifiche in relazione al percorso formativo avviato.

¹ Cfr. ROSA DI RAGO (a cura di), *Teatro della scuola*, Milano, Franco Angeli, 2001.

² Relativamente all'anno 98/99 i docenti che hanno partecipato a un corso di formazione sull'educazione teatrale sono il 30% nella scuola dell'obbligo, il 12% nella scuola secondaria di II grado.

Accanto alla richiesta di formazione, altri bisogni sono stati rilevati e in particolare la necessità di disporre di:

- occasioni di confronto e scambio di esperienze
- una rete di comunicazione che garantisca alle scuole l'informazione su proposte di formazione, su progetti, ecc.
- un supporto alla documentazione delle esperienze messe in atto

Per rispondere a quanto emerso, si è dato vita ad un Osservatorio regionale, formato dai referenti nominati da ciascun ufficio provinciale, per progettare momenti di confronto nelle varie province, tenendo presenti sia le esigenze scaturite dalla ricerca sia quelle espresse dai diversi referenti, che avrebbero dovuto avere una conoscenza delle peculiarità del loro territorio.

Nei seminari è emersa chiaramente non solo la vitalità di tante esperienze sul teatro scuola, ma è stata ulteriormente ribadita la necessità di maggiore comunicazione, di occasioni di confronto e di scambi di esperienze da parte dei docenti.

Si è dunque evidenziata l'opportunità di creare un punto di riferimento in Lombardia per tutti i soggetti (scuole, istituzioni, compagnie professioniste, associazioni) che si occupano delle attività connesse con il teatro della scuola.

È stato approntato a tal fine un sito dedicato al teatro della scuola in Lombardia, il cui indirizzo è www.irre.lombardia.it/teatroscuola/ creato come servizio per diffondere e supportare le esperienze teatrali della scuola.

Il sito vuole essere:

- un luogo in cui le scuole possono trovare informazioni, riflessioni, ecc.;
- uno strumento in cui trovare notizie su attività quali convegni, seminari, concorsi, bibliografia, ecc.
- uno strumento che faciliti la comunicazione tra docenti
- una vetrina in cui gli Istituti possono esporre esperienze, progetti, realtà significative, ecc.

Il sito, però, non vuole essere solo una vetrina delle esperienze teatrali della scuola lombarda, ma soprattutto un luogo che, dando spazio alla vitalità delle attività promosse da tanti docenti (e sono veramente numerosi quelli incontrati nelle diverse iniziative organizzate con il progetto Teatro a scuola), cresca grazie alla collaborazione di tutti coloro che pensano di poter fornire un apporto significativo.

Molto è stato fatto, ma è necessario trovare sinergie, lavorare in una ottica di sistema, sia in termini di risorse economiche che umane, affinché il sito possa svilupparsi e consentire il raggiungimento degli obiettivi che si è posti.

Ritorno a uno dei bisogni principali emerso dalla ricerca, cioè la necessità della formazione teatrale dei docenti, ma parlare di questo significa brevemente riflettere sulla questione del profilo della professione docente, tema di particolare attualità, viste appunto le diverse proposte di legge.

La formazione dei docenti, elemento cruciale per l'attuazione della riforma della scuola, si collega con la necessità di individuare un nuovo profilo della funzione docente per affrontare le sfide della società complessa in cui viviamo. Un profilo che era tradizionalmente caratterizzato dalla capacità di trasmissione di contenuti disciplinari, oggi invece da competenze che toccano ambiti sempre più trasversali, poli-disciplinari, multidimensionali. Si delinea un profilo più ricco e più duttile rispetto alle richieste legate alle innovazioni e al continuo modificarsi della realtà sociale e culturale (mondo giovanile, i nuovi stili di apprendimento, le tecnologie...)

Significativo a riguardo quanto scrive Edgar Morin³:

L'oggetto dell'educazione non è dare all'allievo una quantità sempre maggiore di conoscenze, ma è costituire in lui uno stato profondo (...). Ciò significa indicare che imparare a vivere richiede non solo conoscenze, ma la trasformazione, nel proprio essere mentale, della conoscenza acquisita in sapienza e l'incorporazione di questa sapienza per la vita.

Compito delle scuole, quindi degli insegnanti, non è solo insegnare ad apprendere, ma insegnare a vivere.

Ciò implica strutturare diverse modalità di erogare formazione rispetto alle iniziative attuate nei decenni passati quando c'è stato l'avvio e diffusione di corsi di aggiornamento essenziali (20/24 ore), metodologicamente centrate sull'attività d'aula.

L'indagine IARD del 1999 rileva che oltre il 93% ha frequentato almeno un'iniziativa di aggiornamento.

Ma ad un aumento notevole sul piano quantitativo non sempre ha corrisposto un'adeguata qualità ed efficacia degli interventi.

Si impone pertanto la necessità di una nuova visione della formazione, l'urgenza della ricerca di modi di intervento che siano adeguati ai bisogni manifesti e latenti della professione docente quali progetti personali di sviluppo attenti alle esigenze degli insegnanti, che consentano lo sviluppo professionale in stretta interdipendenza con l'apprendimento degli studenti,

³ EDGAR MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, 2000.

in quanto la formazione è valida se ha ricaduta sull'apprendimento degli alunni.

Nuove modalità di formazione che favoriscano la ricerca degli insegnanti, valorizzando in tal modo il patrimonio e il sapere pratico dell'insegnante secondo appunto la concezione dell'insegnante come professionista riflessivo, che può essere il punto di partenza per costituire comunità di insegnanti che interagiscono tra loro e dialogano con esperti.

Da una parte un nuovo profilo del docente, dall'altra cosa significa educazione al teatro?

Col protocollo del '95 tra Ministero della Pubblica Istruzione e l'ETI vi è il riconoscimento ufficiale del teatro della scuola.

Ciò giustifica e legittima l'inserimento nel Piano dell'Offerta Formativa delle scuole di laboratori teatrali come attività inserita nel curricolare o nell'extracurricolare e in quello locale.

Ma per stabilire un rapporto costruttivo con il teatro è fondamentale averne presenti i principi fondanti, le finalità:

- deve essere rivendicata la sua funzione formativa ad ampio spettro evitando una sua riduzione esclusiva a strumento didattico;
- è auspicabile che l'intervento non sia episodico, sia sistematico, abbia una sua continuità;
- è necessario adeguare l'intervento alle differenti fasce d'età sulla base delle diverse finalità educative della scuola: dall'infanzia all'adolescenza;
- è da evitare il pericolo che l'attività teatrale formativa si trasformi in un'attività in cui tutto il lavoro viene finalizzato alla realizzazione della "recita" di fine anno: tutto ciò che era nelle intenzioni (stimolo alla creatività, all'espressione corporea, educazione al dialogo, possibilità di sperimentare) cede il passo all'evento finale, con il conseguente fallimento dell'esperienza;
- far sì che lo spettacolo sia la sintesi del lavoro svolto, la realizzazione di un lavoro corale in cui deve emergere il livello massimo possibile di capacità collettiva (rispettando la gradualità di tale operazione).

Considerati i punti di attenzione nello svolgere le attività teatrali si pone il problema di chi fa teatro nella scuola.

Diverse sono le modalità con cui viene portata avanti l'attività teatrale. La ricerca ha mostrato un realtà molto variegata: dalla conduzione coordinata del docente e dell'operatore teatrale alla gestione dei laboratori da parte del solo insegnante.

Non esiste un modo giusto per condurre questo tipo di esperienze, non esiste una ricetta funzionante, un «dover essere» che, stabilito a priori e con chiarezza, possa decidere delle sorti di un processo così complesso

La soluzione più efficace è quella del *partenariato* inteso come collaborazione organica ed integrata tra insegnanti e operatori teatrali. È infatti auspicabile che l'insegnante sia affiancato nel proprio lavoro da un esperto che possa fornire supporto e consulenza nella conduzione dei laboratori, ma che in ogni caso non dovrà sostituirsi a lui.

È fondamentale il rispetto degli specifici ambiti di competenza: gli insegnanti devono essere garanti della parte didattica e culturale; gli esperti assumono il ruolo di mediatori di contenuti "tecnici" per la realizzazione di un progetto comune.

A questo punto è necessario riflettere sulla tipologia di formazione teatrale sia per gli insegnanti che per gli operatori teatrali.

Come IRRE abbiamo come naturale target i docenti, anche se in passato è stato sperimentato un corso di formazione per gli operatori teatrali sugli aspetti psico-pedagogici e sulla specificità del teatro della scuola. Per quanto riguarda la formazione teatrale degli insegnanti, si tratta di strutturare dei percorsi che devono formare nella direzione di un modello che possa essere applicato nelle varie classi in varie forme e che consenta agli insegnanti di progettare l'attività, di favorire l'uso dei linguaggi teatrali ed essere in condizione di collaborare e lavorare con i teatranti.

Inoltre devono essere progettati percorsi che, accanto a momenti teorici, siano affiancati prevalentemente da momenti laboratoriali, perché solo sperimentando in prima persona cosa vuol dire teatro, e non parlando di teatro, i docenti possono capire quali sono le difficoltà dei ragazzi e sapranno proporre loro gli stimoli adeguati.

Alla luce di tali presupposti è stato avviato il progetto di formazione/ricerca «Emozionalità e Teatro», avente due principali finalità.

La prima è verificare l'ipotesi della strutturazione di un impianto teorico e concettuale che legittimi l'azione formativa del teatro nella scuola: teatro sia come interazione o modello di relazione tra vissuti emotivi e apprendimenti critici, sia come strumento utile per favorire lo sviluppo emozionale dei ragazzi. La seconda è relativa alla formazione "emotiva" dei docenti attraverso il percorso teatrale.

Sono stati coinvolti docenti dei diversi ordini di scuola, in un percorso di formazione teorico/pratico su tematiche quali l'emozionalità e la costruzione delle emozioni, su come progettare un percorso laboratoriale, e su aspetti teorici e tecniche teatrali di alcuni autori del teatro del Novecento, che

possono offrire supporti metodologici attraverso cui si può con più consapevolezza lavorare sulle emozioni che vengono attivate con il laboratorio teatrale.

A ciò è seguito il lavoro di ricerca dei docenti divisi in gruppi per ordine di scuola supportati da un *tutor*. I docenti hanno progettato segmenti di percorsi laboratoriali sul riconoscimento, espressione e modulazione di alcune emozioni e li hanno sperimentati nelle loro classi.

Il gruppo è stato occasione di confronto e di riflessione sul loro modo di operare e possibilità di declinare all'interno del lavoro teatrale che già conducevano dei dispositivi presentati nel percorso di formazione.

Gli strumenti e le modalità utilizzati sono stati quelli della ricerca narrativa: documentazione del percorso da parte degli insegnanti e dei *tutor* del lavoro svolto, che unisce e alterna la modalità descrittiva e quella narrativa.

È in fase di attuazione la redazione dei materiali prodotti per la pubblicazione, che raccoglierà anche gli esiti del seminario del 16 marzo 2005 a Milano.

*Il sapere insieme.
Corpi, pratiche e evoluzioni nel teatro a scuola*

Walter Fornasa

Il dibattito sull'argomento "teatro-scuola" richiede una riflessione ampia.

Capita spesso che i presidi facciano molto per la scuola e cose molto buone, ma quando si chiede loro: «Queste buone cose che riesci a realizzare per gli studenti le fai con il teatro?» «No – rispondono spesso – io, se mi va bene, faccio un po' di animazione sociale, attraverso la scusa di mettere i ragazzi in scena». Questa affermazione significa che ci sono diversi livelli di approcciare una questione e secondo me questi diversi livelli vanno accettati, perché esistono e sono interagenti fra di loro. Questa è una prospettiva che di solito non si considera, nel senso che si considera la prospettiva del "o – o"; il problema invece da prendere in esame è quello dell' "e – e". Se infatti si adotta un'ottica evolutiva, si accetta che esistono diversi livelli di competenza che possono convivere, sono comunicanti e convivono molto bene.

La questione importante è questa: non si può non conoscere, non sapere, o meglio: bisogna sapere.

Non è utile rimanere dentro la questa logica che io chiamo «sindrome lombarda del praticismo», dove tutti fanno per fare; si tengono in massimo conto l'efficacia e l'efficienza, ma manca la relazione. Questo è il grande problema che abbiamo di fronte: o abbiamo il coraggio di ricominciare a far lavorare il cervello, oppure il problema è che la scuola continuerà a riflettere esclusivamente in termini autoreferenti e di questa scuola, francamente, non ce n'è bisogno. Mi posso permettere di dire che della scuola, attuale, ne sentiamo poco il bisogno, ma non per colpa degli insegnanti, che, a loro volta, sono stati messi ovviamente in questa condizione!

Mi spingo ad affermare anche questo: non è vero, secondo me, che la pedagogia è lenta, ha scelto di essere lenta, perché, per esempio, i problemi educativi devono a questo punto scegliere. In più dobbiamo riflettere su questa questione: oggi, nell'epoca della formazione continua nell'arco di vita, possiamo ancora chiamare *pedagogia* la pedagogia? Le parole, le etimologie servono ancora a qualcosa? Oggi noi non possiamo più parlare di «insegnare ai bambini», quando tutti noi adulti siamo in formazione. Cioè cosa ne facciamo di questa scienza? La pedagogia deve scegliere se occuparsi di

processi o di risultati. Se si occupa di processi sta sul piano della ricerca; se si occupa dei risultati sta sul piano del potere. Deve fare questa scelta!

E veniamo più specificatamente al teatro dentro la scuola. Attraverso l'esperienza degli argomenti relativi al teatro, di quei temi, di quei momenti, si lavora sulla metacognizione di riti, simboli e storie. Questo a volte mi sembra che porti ad una certa «patologia del praticismo», ovvero attraverso quel tipo di esperienze teatrali a scuola dobbiamo fare sì che l'allievo diventi attore. Il problema invece è un altro. È importante che attraverso l'esperienza teatrale un ragazzo, un bimbo sappia che ci sono dei riti e capisca in che rapporto stare con questi riti; sappia che ci sono dei simboli e comprenda in che rapporto stare con questi simboli. È un problema di metacognizione, non è un problema di apprendimento quello che mi pare stia dietro a queste esperienze. Di apprendimento ne hanno già piene le tasche – simbolicamente parlando! Mi permetto questa riflessione: andate a vedere da vicino i POF; vedrete che le prime due pagine contengono dichiarazioni di principi pedagogici bellissimi, mentre la terza pagina porta sempre l'orario; vi prego di andar a vedere, a giudicare, giustificare i POF dalla terza pagina, non dalle cose che si tende a copiare da una qualsiasi rivista pedagogica. Sul sito del Ministero sono pubblicati i POF; ho visto che ci sono una scuola di Bolzano e una della Puglia che hanno lo stesso POF. Allora io mi sono permesso di indicare all'uno e all'altro il numero di *Scuola italiana moderna*, da cui hanno copiato i POF. Che cosa distingue le due cose? L'orario! A mio parere una delle due scuole è molto più intelligente dell'altra, poiché si è tentato, per esempio, di non dividere le discipline dalle educazioni.

Un'altra questione delicata è questa: che cosa vuol dire organizzare il cosiddetto laboratorio di teatro per età? Questo è un problema che abbiamo! Come se sul palcoscenico eventuale della vita si potesse dire: «Recitano solo gli attori che hanno 54 anni, quelli dai 60 in avanti recitano dopo!» Cosa vuol dire costruire delle attività finalizzate per età? In un mondo che pensa per relazione si reintroduce il concetto di classe? Chi è il vero pericolo a questo punto? Sono queste le cose che stanno venendo avanti nel mondo della coeducazione, perché non è più neanche un mondo dell'educazione in sé. Se si sta in una logica relazionale, non si parla più di educazione, ma di coeducazione. È questo secondo me il punto, che va ridiscusso bene.

È questo il problema: secondo me i processi educativi sono più fondamentali di quelli economici! Oggi il problema non è avere, ma è sapere di sapere, o di poter sapere: lì sta la ricchezza. Perché oggi non abbiamo più

bisogno di strutture, ma, per come abbiamo ridotto la nostra relazione con il mondo, abbiamo bisogno di idee, di prospettive, di scenari nuovi; ma abbiamo anche bisogno di sapere che cos'è un rito. Abbiamo bisogno di sapere che cos'è una tradizione, se ne vogliamo fare una rielaborazione intelligente. Dobbiamo sapere che non c'è solo un processo comunicativo.

Non voglio con Musati imbastire un dibattito, ma non perché adesso non lo voglio fare, perché so che è inutile, perché quello che dirò è facilmente comprensibile, cioè che il problema del teatro non è solamente di comunicazione, ma è di metacomunicazione insieme alla comunicazione, è di implicito ed esplicito. Noi continuiamo a lavorare su un falso ideologico che è l'esplicitazione della conoscenza. Gregory Bateson dice: «La conoscenza è quello che non so di un processo, non quello che so». Quello che una persona sa, lo sa; ma dato che ha bisogno di non sapere, lì sta il sacro del conoscere, e la magia di Bateson è porre questo sacro come luogo di incontro laico e religioso del sacro. È il non sapere, è il mistero, il mito, il racconto, il metalogo non il dialogo, la struttura del dialogo tiene due persone a dialogare, non quello che si dicono. È la metacomunicazione, ma lo aveva già detto Vatzlavick nella *Pragmatica della comunicazione umana*. Cioè è possibile che tutti portino al concorso questo libro e poi nessuno lo pratichi nella scuola? Non si può non comunicare: «Giovanni sta zitto!» si sente dire in certe scuole! Ma come è possibile? Non si può far stare zitto Giovanni; cioè arriviamo a questa sensibilità o continuiamo a fare gli insegnanti esecutori?! Ci si rende conto del marasma dove siamo stati collocati? È possibile che i futuri insegnanti siano formati solo sulle didattiche? E non abbiano la minima conoscenza di storia della pedagogia? Uno dei pedagogisti più grandi che l'Italia ha avuto, Loris Malaguzzi, costruttore degli asili nido – le donne dovrebbero fargli un monumento perché con la legge n. 1044 del '89 ha obbligato dei governi cattolici ad aprire gli asili nido –. Voi pensate che sia trattato nelle nostre scuole? Voi pensate che gli studenti di Scienze dell'Educazione sappiano chi è Loris Malaguzzi? Di conseguenza non sanno niente di bambini, non sanno niente di donne, non sanno niente di servizi. Tutto comincia ancora dalla scuola elementare. Tra scena e realtà c'è un filo sottile che riguarda la nostra intelligenza, io credo ancora nell'intelligenza.

(Testo non riveduto dall'autore)

Educazione alla teatralità: il corpo-in-vita

Nicoletta Fasola

Incontro teorico/pratico rivolto a studenti universitari e a docenti.

Tema: valorizzare l'espressività del corpo e la comunicazione non verbale, fondata sulla conoscenza dei teorici di riferimento.

Obiettivo: valorizzare l'espressività di ciascuno e la comunicazione non verbale, attraverso esercizi per favorire la presa di coscienza del proprio corpo, per poi saperlo impiegare in modo consapevole sia all'interno del laboratorio (extraquotidianità), sia nella vita di tutti i giorni (quotidianità).

Metodologia: dopo una breve presentazione dei teorici di riferimento, l'incontro si compone di esercizi individuali e di gruppo che culmineranno in uno happening; l'incontro si conclude con un momento di verbalizzazione e di condivisione dell'esperienza.

Da qualche anno l'esperienza delle arti sceniche cerca di compenetrarsi alla didattica tradizionale, dando vita ad un ottimo connubio. Riconosciuto il valore educativo delle arti del corpo, si sono avviati progetti di ricerca che hanno portato aria nuova nella scuola, consentendo di potenziare le dimensioni estetica, culturale ed artistica dell'individuo.

L'intervento teorico sull'importanza delle arti del corpo nella didattica scolastica può essere uno spunto per riflessioni ed approfondimenti fra coloro che si interessano e si occupano di teatralità e di educazione. Ma è la pratica laboratoriale che con la sua concretezza può esemplificare e dimostrare la validità e la serietà della teoria, in particolare quando è coinvolta la dimensione corporea dell'individuo.

Riferimenti storici per introdurre l'argomento del workshop sono in particolare: Rudolf Van Laban, Jaques Copeau, Jerzy Grotowski quali teorici del movimento creativo e registi pedagogisti del teatro del Novecento; quest'ultimo si basa su un antropocentrismo in cui la persona recupera la propria corporeità e l'importanza della poetica del linguaggio non verbale partendo dall'ascolto e dalla percezione delle dinamiche corporee (ricerca, esplorazione) per arrivare all'ideazione e alla composizione di materiale di movimento.

Già nello Studio, il laboratorio di Stanislavskij, si eseguivano attività per allenare voce e corpo a trovare modalità espressive sempre nuove attraverso

l'immedesimazione, gli esercizi sulle azioni fisiche che si collegano a particolari stati d'animo, alle circostanze date. Gli allievi, opportunamente guidati, si ponevano in ascolto di se stessi e, attraverso esercizi mirati, scoprivano i propri limiti e le proprie capacità.

Copeau invece puntava alla ricerca della sincerità e della purezza, veicolo di messaggi e desiderio di ascolto «di chi il teatro lo sente davvero». Solo quando ci si possiede si può arrivare a donarsi. Attributi di riferimento immobilità, concentrazione, capacità di liberarsi e di provarsi nel mimo corporeo, con l'aiuto di uno strumento molto efficace: la maschera neutra.

Grotowski con il suo teatro povero mira alla ricerca dell'uomo in quanto uomo e il teatro è un mezzo per superare la dimensione terrena: un'autopenetrazione che offre il proprio intimo al di là di qualsiasi resistenza. Non si confondono movimento e azione fisica legata all'intenzionalità.

Con Laban il movimento scenico è prioritario nella comunicazione teatrale: se il mimo è la prosa del movimento, la danza ne è la poesia.

Esistono differenze fra gesto, movimento e azione scenica:

- il gesto è uno spostamento di una o più parti del corpo senza coinvolgere il baricentro;
- il movimento implica lo spostamento del baricentro;
- l'azione scenica è un gesto o un movimento intenzionale.

Esercizi:

- *rito iniziale*: accoglienza, posizione neutra, rilassamento, sentire le parti corpo e ritorno alla posizione neutra in sei movimenti (prima pensati).
- *fase centrale*: camminata nello spazio e saluto in vari modi; espressione di un certo stato d'animo solo non verbale (si impiegano stati d'animo ed emozioni consueti, ma anche inconsueti). Introduzione della maschera neutra: rito per calzare la maschera, gesti e movimenti di approccio, esercizio dello specchio a coppie, esercizio del risveglio individuale, distacco. Parte di questo lavoro è accompagnato dal suono prodotto dal bastone della pioggia. Infine si procede alla creazione di un *happening*, accadimento che in questo caso impiega il linguaggio non verbale e dello spazio, in cui riassumere lavoro svolto insieme. L'esercizio si fonda sul seguente canovaccio: calzo maschera massima raccolta, mi risveglio, incontro lo spazio, incontro l'altro, saluto con uno stato d'animo, eseguo lo specchio, compongo una statua di gruppo. L'intero esercizio può essere eseguito da tutti i partecipanti contemporaneamente o da due gruppi, uno che funge da spettatore e uno da attore.
- *rito finale*, condivisione del lavoro svolto.

Pensati ed organizzati in questo modo, gli esercizi servono per favorire la presa di coscienza del proprio corpo, per poi saperlo impiegare in maniera consapevole, anche e non solo in un contesto extraquotidiano quale il laboratorio teatrale.

Educazione alla teatralità: la narrazione

Loredana Michelatti

Incontro teorico/pratico rivolto a studenti universitari e a docenti.

Tema: La proposta operativa è quella di elaborare un piccolo Progetto Creativo avente come testo-base la nota fiaba di *Cappuccetto Rosso*.

Appare scontato ribadire quanto la narrazione sia importante per e nella vita dell'uomo: raccontare e raccontarsi è un bisogno di ogni persona e lo è stato in ogni tempo. Ben è noto, del resto, come la cultura stessa dei popoli sia stata tramandata mediante racconti. Una riflessione merita, invece, il "come" si può narrare. Si è soliti legare la narrazione alla parola, orale e scritta, e anche il «fare Teatro» è ancora spesso identificato con l'abilità dell'attore di "declamare" un testo. L'Educazione alla Teatralità guarda al Teatro con un'altra ottica e si propone nel campo educativo, in particolare nella scuola, come uno strumento fortemente educativo, proprio perché rivolto alla persona nella sua totalità.

Obiettivo: Il workshop vuole offrire ai partecipanti l'occasione per sperimentare in prima persona quali e quante modalità ci possano essere per narrare, lontane dagli stereotipi, a condizione che lo strumento utilizzato sia l'intera attore-persona, con il suo corpo, la sua voce, le sue emozioni, i suoi ricordi, la sua capacità di osservare, la sua voglia di mettersi in gioco e lasciare libero sfogo alla creatività.

Metodologia: La metodologia è quella della sperimentazione e della ricerca: posti un problema o una sollecitazione, i partecipanti hanno provato a trovare autonomamente alcune possibili risposte.

Il percorso prende avvio dal testo ed ha il seguente sviluppo:

- Operare una scelta dei personaggi.

Per mantenere la struttura e il significato della fiaba, è indispensabile che tutti i personaggi presenti nel testo siano in scena? Forse la mamma di Cappuccetto Rosso non è così indispensabile come sembrerebbe.

- Strutturare lo spazio.

Dato l'ambiente in cui ci troviamo, che diventa il nostro spazio scenico, quali "zone" e quali percorsi possiamo individuare per far agire i personaggi (esempio: dove collociamo il bosco, dove la casa della nonna, da dove

entrano ed escono i personaggi)? Con il corpo si possono rappresentare anche elementi dell'ambiente, ad esempio gli alberi del bosco? Che forme possono avere?

– Dare forma ai personaggi.

Come si muovono i personaggi in questo spazio? Un lupo, teatralmente parlando, deve necessariamente avere quattro zampe o può averne solo due? L'allegra bambina deve per forza procedere saltellando e cantando "trallallà" o il nostro corpo e la nostra esperienza ci consentono di trovare gestualità e movimenti più creativi?

– Individuare elementi caratteriali ed emozionali che meglio aiutano a definire i personaggi.

Il lupo è aggressivo, crudele, scaltro? Come posso con la mia gestualità, la mia mimica, i miei movimenti evidenziare queste o altre caratteristiche?

– Dare voce ai personaggi e alle situazioni.

Usare frasi e parole non è l'unico modo per narrare. È possibile, ad esempio, usare solo dei suoni o dei rumori, con diversi volumi o altezze (uuuuu per raccontare il lupo, ma anche la paura e/o il bosco e/o il vento – aaaaa per il terrore della nonna, ma anche per la spensieratezza di Cappuccetto Rosso o per la tensione dell'arrivo del lupo a casa della nonna).

– Rappresentare.

Al termine del Laboratorio si mette in scena il mini Progetto Creativo.

Ogni individuo possiede una sua particolare e meravigliosa espressività, che troppo spesso viene negata o costretta dentro cliché o convenzioni. L'Educazione alla Teatralità consente il recupero di questa pre-espressività e offre a ciascuno l'opportunità di conoscersi meglio, di stare meglio con se stesso e con gli altri, di sviluppare il proprio senso estetico ed artistico.

Quale drammaturgia per il teatro-scuola

Serena Pilotto

Incontro teorico/pratico rivolto a studenti universitari e a docenti.

Tema: La scrittura nell'ambito dell'educazione alla teatralità in un contesto scolastico.

Obiettivo: Impiegare la scrittura creativa per sviluppare la fantasia e la creatività nelle attività teatrali a scuola.

Metodologia: L'incontro si compone di due momenti: la presentazione e l'analisi di un possibile percorso di scrittura; un laboratorio di scrittura creativa.

Itinerario di lavoro

L'incontro si propone presentare un possibile percorso che dalla parola scritta, intesa come elemento primario, proceda verso una composizione strutturata, utile pretesto di una *performance* teatrale. In questo modo si arriva a tracciare l'ipotesi di un laboratorio di scrittura finalizzato alla valorizzazione della fantasia e della creatività. Mediante semplici stimoli, ciascun partecipante sarà protagonista della creazione di un testo che potrà essere messo in scena attraverso i linguaggi della comunicazione teatrale. Attraverso alcuni cenni agli elementi che intervengono nella stesura del testo della rappresentazione (didascalie, battute), sarà possibile fissare in una "forma" scritta la "forma" teatrale creata sulla scena; in questo modo, impiegando una modalità di scrittura appropriata, l'idea e la forma teatrale contenute nell'evento effimero che si consuma sulla scena saranno documentate e rimarranno nella memoria e nella storia, salvaguardando il processo culturale e artistico di coloro che le hanno originate.

Per questo si propongono alcuni esercizi di scrittura, procedendo, parallelamente, all'analisi delle caratteristiche di alcuni testi teatrali esemplari.

Alcuni esercizi

Acrostico: scegliere una parola, scriverla in colonnando le lettere in verticale; comporre una frase usando parole che comincino con le lettere incolonnate.

È necessario per prima cosa rompere quegli schemi logici e stereotipati che limitano le possibilità della fantasia. Quindi si può partire dalla semplice ricerca di quelle parole che iniziano con le lettere incolonnate, senza badare alla costruzione della frase o del racconto; questa operazione avviene in seguito.

Limerick: è un genere di *nonsense*. È formato da cinque versi: il primo verso presenta il protagonista, il secondo verso indica una sua qualità o un predicato, il terzo e il quarto verso sviluppano il predicato, il quinto verso conclude, generalmente, con un epiteto stravagante.

Costruzione di un semplice racconto mediante un gioco di gruppo: partire da una serie di domande che già configurano elementi in serie, cioè una narrazione. Per esempio: chi era?, dove si trovava?, che cosa faceva?, che cos'ha detto?, com'è andata a finire?. Il primo del gruppo risponde alla prima domanda e piega il foglio, perché nessuno possa leggere la risposta. Il secondo risponde alla seconda domanda e così via. Si leggono poi le risposte come un racconto.

Il risultato di ogni esercizio viene condiviso da ogni partecipante con tutti i componenti del gruppo mediante la lettura ad alta voce.

Questo passaggio è importante e deve essere opportunamente introdotto esplicitando la mancanza di giudizio, condizione indispensabile per una serena disponibilità a mettersi in gioco. Si invitando i partecipanti a esporre quanto creato individualmente o in piccolo gruppo, senza forzature. È sorprendente rilevare come, da semplici stimoli, si formino in breve tempo agili forme poetiche e sovente molto divertenti.

Attraverso la condivisione ad alta voce si ha la possibilità di ascoltare anche la sonorità delle parole scritte che, a volte, in questi giochi vengono scelte non solo in base al significato, ma anche in funzione del suono, dando origine anche a rime e ritmi particolari. La parola quindi da elemento di pura invenzione fantastica, diventa elemento di una struttura compositiva, e infine ritorna alla dimensione orale che appartiene alla teatralità.

Dalla narrazione al dramma

Serena Pilotto

Incontro teorico/pratico rivolto a studenti universitari e a docenti.

Tema: la scrittura di un testo drammaturgico.

Obiettivo: conoscere la scrittura teatrale in funzione della costruzione o dell'impiego di un testo all'interno delle attività teatrali scolastiche.

Metodologia: breve analisi delle caratteristiche di testi teatrali a partire da semplici testi esemplari.

L'incontro si propone di tracciare le principali differenze tra testo narrativo e testo drammatico, evidenziando le specificità di quest'ultimo, allo scopo di saperne valutare l'impiego nel contesto di un laboratorio teatrale a scuola. Risulta importante infatti che sia gli insegnanti sia gli allievi conoscano gli elementi che compongono il testo teatrale al fine di saperlo comprendere nelle sue particolarità. Tale conoscenza è indispensabile inoltre perché si sia in grado di costruire un testo a partire da una tematica o da un fatto scelti, oppure da un racconto o da una drammaturgia già esistenti.

Per questo si procederà con una breve analisi di semplici testi, attraverso esercizi di lettura e di scrittura.

Ipotesi di lavoro

Dal testo narrativo al testo teatrale.

Un possibile percorso per la stesura di una drammaturgia è quello indicato di seguito. Data la brevità del tempo a disposizione durante il workshop, non è realizzabile; tuttavia si evidenzieranno e si analizzeranno insieme ai partecipanti i passaggi necessari, stimolando la riflessione attraverso il dibattito.

Il primo passo consiste nella scelta e lettura di un testo narrativo. Per comodità si può scegliere un racconto che si presuppone già noto ai partecipanti. Meglio sarebbe arrivare alla stesura del racconto attraverso un processo di scrittura creativa.

Si passa poi alla trasposizione del testo narrativo in un canovaccio, attraverso l'individuazione del conflitto su cui si basa l'azione e la scelta delle

situazioni necessarie eliminando quelle superflue o modificando quelle poco adatte. Vengono definiti i personaggi. Si procede alla costruzione delle sequenze (atti) di cui è composta la storia da rappresentare, in cui sono contenute in sintesi didascalie che indicano azioni e discorsi dei personaggi, ancora in forma narrativa.

Una volta ottenuto il canovaccio, è possibile trasformare quest'ultimo in una vera e propria drammaturgia, composta di dialoghi e didascalie e, se il testo lo richiede, procedere alla strutturazione delle scene.

Si invitano i partecipanti a sperimentare il lavoro proposto adattando una fiaba a loro nota.

Danza e architettura: la percezione dello spazio strutturato

Wanda Moretti

Incontro teorico/pratico rivolto a studenti universitari e a docenti.

Tema: il movimento in relazione all'architettura; la composizione coreografica su piani e in spazi non tradizionali.

Obiettivo: usare il movimento per forzare la percezione di uno spazio e usare lo spazio come fonte di nuovi stimoli per il corpo.

Metodologia: attraverso l'approccio corporeo si svilupperà un'indagine attorno all'architettura, un'interazione dinamica con alcune strutture a partire da una presentazione video.

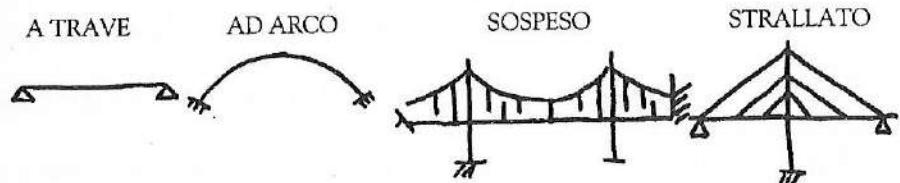
Questo incontro teorico/pratico mira a far esperire un'architettura attraverso i sensi, il corpo, il movimento. Ogni architettura è costruita dagli uomini con una funzione specifica: una chiesa, un castello, una fabbrica. Nemmeno l'architettura di un ponte è concepita per caso e il sistema simbolico al quale si rifa introduce un particolare comportamento o quanto meno lo sostiene. La nostra percezione resta inalterata rispetto a quella dei passanti per i quali è stato costruito. E la funzione principale del ponte è quella di unire. In molti contesti culturali la costruzione dei ponti era un'operazione delicata dal punto di vista religioso e richiedeva sacrifici e speciali ceremonie. I pontefici, cioè i costruttori di ponti, avevano infatti funzioni sacerdotali. L'aspetto esteticamente piacevole di un ponte può essere determinato sia pensandolo come forma a sé stante, sia a partire dalle relazioni che può instaurare con l'ambiente circostante.

A partire dalla ricerca pratico-teorica e da un approccio corporeo alle forme e alle linee dinamiche del ponte, i partecipanti realizzeranno un lavoro coreografico che ponga in relazione i temi affrontati e le osservazioni emerse durante l'incontro con le esplorazioni di danza. Lo scopo del workshop è dimostrare come l'approccio dinamico e corporeo riesca ad attivare l'attenzione ben oltre la soglia dell'osservazione passiva, e dunque come la pratica corporea legata alla danza sia in grado di attivare una simultaneità di sollecitazioni anche razionali.

PONTI

TIPOLOGIE

- a trave
- ad arco
- sospeso
- strallato



MATERIALI

- legno
- pietra
- laterizio
- metallo (ghisa_ferro_acciaio)
- calcestruzzo
- materiali compositi

FUNZIONE

- stradale
- pedonale
- ferroviario
- tipologie particolari
[acquedotto, ponti canali, ponti coperti, ponti autogrill, edificio-ponte]

OSSERVAZIONI

- rapporto interno/esterno
- sopra/sotto
- la forma allungata e le altre forme osservate
- le forme a volta e gli archi
- la contrazione/lo spazio
- la ripetizione
- il ritmo

RELAZIONE (CONTATTO) e PESO

Preparazione:

- a terra, distesi liberamente, senza musica;
- sentire il peso del proprio corpo;
- modificare la posizione del corpo ad ogni respiro cercando di non ripetere le posizioni;
- ad ogni nuovo respiro appoggiare a terra una diversa parte del corpo e trasferirvi la maggior parte del peso;
- (con musica) continuare senza più seguire il proprio respiro e isolare le parti del corpo concentrandovi il peso. Cambiando la posizione di appoggio ad ogni mio segnale.

Esplorazioni:

a coppie:

- condividere il peso isolando l'appoggio in una sola parte del corpo (inizialmente la stessa per entrambi e poi variando) cercare solo le forme nelle quali l'appoggio è indispensabile;
- memorizzare una sequenza ripetibile composta da 5 appoggi;
- eseguire aumentando la velocità – attaccarsi e staccarsi.

individuali:

- ricercare forme orizzontali (sul posto);
- ricercare forme verticali (sul posto);
- ricercare linee rette (nello spazio);
- ricercare linee curve (nello spazio).

Elaborazione:

- costruire una frase di movimento composta da linee curve e forme verticali;
oppure:
- costruire una frase di movimento composta da linee rette e forme orizzontali.

Composizione:

a coppie:

- elaborare una sequenza di movimento composta dalle due precedenti che termini in una creazione a due basata su appoggi indispensabili;

- dare un titolo alla sequenza, indicando il nome di un ponte e adeguandone la composizione [es. ponte nel futuro, ponte interrotto, ponte dei sospiri, ponte vecchio, ecc].

Durante il workshop, tra l'attività di elaborazione e quella di composizione, ho inserito lo studio semplificato di una struttura di improvvisazione di Trisha Brown, particolarmente utile in presenza di gruppi numerosi di partecipanti, esattamente complementare alla ricerca di linee nello spazio ed efficace dal punto di vista compositivo di gruppo.

Per modi di dire. Danza e metafore del corpo

Franca Zagatti

Per l'attenzione posta alla integrazione fra espressione letteraria ed espressione danzata, la proposta didattica è indicata per la fascia scolastica che va dal II ciclo della scuola primaria, a tutta la scuola secondaria.

Tema: Le parti del corpo.

Stimolo (area linguistica): Modi di dire sul corpo.

Contenuto dell'incontro: A partire da un lavoro esplorativo sulle varie parti del corpo e sui loro possibili movimenti, verrà suggerito un percorso di elaborazione compositiva danzata che prenderà spunto dai modi di dire caratterizzati dal riferimento ad una precisa parte del corpo, es. *Perdere la testa, partire con il piede sbagliato, girare le spalle a qualcuno, ecc.*

Durata: La lezione di seguito proposta è stata pensata per un gruppo adulto di insegnanti e danzeducatori. La durata è di 1 ora e mezzo. Nel caso si voglia riproporre la stessa lezione ad un gruppo di bambini o ragazzi, la durata potrà diventare di due o tre ore. In questo caso si consiglia di dividere la proposta in due incontri tenendo la parte di composizione per il secondo incontro.

Riscaldamento

- Per favorire l'ambientazione del gruppo all'interno del luogo della lezione e una prima conoscenza reciproca, il riscaldamento si svolge inizialmente nello spazio, con proposte di camminate con variazione dinamica (lente e veloci, pesanti e leggere).
- Prosegue in cerchio con modalità imitativa e dedicando una particolare attenzione all'isolamento delle parti del corpo.

Esplorazione

Proposta iniziale

- Accompagnato da un brano musicale allegro e coinvolgente il gruppo viene invitato a danzare liberamente nello spazio. Ad un suono

convenuto (legnetti) dovrà fermarsi per far danzare solamente la parte del corpo segnalata dal conduttore.

- I legnetti vengono nuovamente battuti e i partecipanti tornano a danzare in tutto lo spazio muovendo tutto il corpo.

Questo schema si ripete più volte, ogni volta cambiando la parte del corpo.

Variante

- Sempre utilizzando lo stesso brano musicale, al segnale convenuto questa volta gli allievi *non muovono* la parte del corpo che viene nominata. Dovranno invece immaginare di "incollare" quella parte a terra e di muovere tutto il resto del corpo (es. incollare una mano e muovere tutto il resto, incollare mano e piede, schiena, ecc.).

Seconda proposta: i bollini

- Il conduttore si procura alcune etichette adesive possibilmente tonde e colorate e ne attacca una per partecipante in una parte del corpo (fronte, spalla, ginocchio, fianco, pancia, gomito, dorso ecc.) facendo attenzione a variare, fra i vari componenti, la parte e l'altezza in cui il bollino viene attaccato.
- Il gruppo inizia a danzare nello spazio, ad un segnale convenuto ognuno dovrà trovare un compagno fra le persone vicine a sé e, mettendo a contatto i reciproci bollini, creare una forma a due. Al successivo battito dei legnetti ognuno ricomincia a danzare individualmente, sino al ripetersi della situazione di incontro e forma in coppia, mettendo a contatto i bollini.

Se si è in numero dispari si possono prevedere alcuni bollini a terra e sulle pareti, dove chi non ha un compagno potrà andare per far coincidere i due bollini.

Nota

L'obiettivo è quello di stimolare la creazione di forme insolite (ginocchio sulla spalla del compagno; piede sulla schiena ecc.) e naturalmente anche di aiutare i ragazzi ad accostare fra loro parti inusuali del corpo. È importante creare anche gruppi di osservazione per aiutare i ragazzi ad apprezzare e individuare la varietà e l'originalità delle proposte.

Una possibile conclusione

Dopo aver esplorato una serie di possibili movimenti con parti del corpo e aver ideato forme in coppia con contatto fra le diverse parti del corpo, si propone *un'improvvisazione* individuale tesa a rinforzare la diversa esperienza di danza globale e isolata.

- Si invitano i partecipanti a esplorare il movimento del corpo nella sua globalità, immaginando un flusso che mette in moto e attraversa tutto il corpo. (Si può suggerire di partire da terra, oppure in piedi per poi andare a terra, di danzare in uno spazio ristretto o molto ampio, ecc.).
- Si chiede di valutare con attenzione se si sta muovendo tutto il corpo, o se, invece ci sono parti che non sentiamo con facilità, o parti che abbiamo difficoltà a muovere.
- Ora, quando si vuole, concentrarsi su una sola parte e muovere solo quella.
- Alternare il movimento di tutto il corpo a quello di una parte.
Chiedere di valutare come ci si sente a muoversi nelle due diverse condizioni: meglio nella globalità, nell'isolamento delle parti, o in tutte due?

È possibile a questo punto creare un momento di *osservazione conclusiva* a gruppi, oppure realizzare delle osservazioni a coppia, chi osserva dovrà fare attenzione se il compagno:

- appare maggiormente a proprio agio nella globalità o nell'isolamento?
- utilizza movimenti originali, nuovi, insoliti?
- cambia nelle due situazioni la qualità del suo movimento (più fluido e lento nel movimento globale, più staccato e veloce in quello isolato, o viceversa)?
- utilizza sempre la stessa parte del corpo, gli stessi livelli, gli stessi movimenti?

La lezione potrebbe concludersi con l'improvvisazione danzata e continuare in un secondo incontro con la proposta compositiva che segue. In questo caso, sarà comunque necessario, prima di iniziare la composizione, riprendere alcune delle proposte esplorative sin qui fatte.

Composizione

- Consegnare ad ogni partecipante un foglio contenente una serie di modi di dire, come, ad esempio: *Mostrare il proprio lato migliore – Non stare nella pelle – Avere grilli per la testa – Andare giù di testa – Perdere la testa – Avere*

la testa fra le nuvole – Col naso per aria – Tapparsi il naso – Essere preso per il naso – Essere tutto orecchi – Chiudere un occhio – Mangiare qualcuno con gli occhi – Voltare le spalle – Alzare il gomito – Baciarsi i gomiti – Far cascicare le braccia – Restare con le mani piene di vento – Mordersi le mani – Starsene con le mani in mano – Portare in palmo di mano – Parlare con il cuore in mano – Toccare il cielo con un dito – Nascondersi dietro a un dito – Tenere in pugno qualcuno – Restare con un pugno di mosche – Fare il passo più lungo della gamba – Avere il morale sotto i piedi – Partire col piede sbagliato – Sentirsi mancare la terra sotto i piedi – Seguire le orme di qualcuno. – Tornare sui propri passi

- Ciascuno dovrà scegliere tre modi di dire dall'elenco ricevuto e inventare per ognuno di questi una brevissima esecuzione motoria ispirata al contenuto letterale e non metaforico del modo di dire scelto (*toccare il cielo con un dito* dovrà riproporre col movimento esattamente questa azione e non mimare una situazione di gioia e allegria).
- Ognuno dovrà poi cercare di collegare le tre proposte motorie relative ai tre modi di dire in un'unica sequenza danzata. Dovrà ripeterla sino a memorizzarla, prima nel silenzio, poi con la musica.
- Mostrare la sequenza a gruppi di cinque o sei persone alla volta.

Una possibile evoluzione

- Creare gruppi di cinque-sei persone. Ognuno mostra la propria sequenza agli altri. Poi ogni gruppo procederà ad una selezione ed un'elaborazione delle varie sequenze individuali al fine di creare una piccola composizione collettiva (è possibile per il gruppo scegliere un'unica sequenza e ripeterla all'unisono, oppure scegliere una parte di ciascuna sequenza individuale ed unirle ed eseguirle in successione, o, ancora, che ognuno mantenga la propria sequenza, ma si finisca tutti allo stesso modo ecc.).
Ogni gruppo mostra la propria composizione.

Nota

È consigliabile utilizzare una musica capace di creare una situazione di ironico contrasto con la sequenza danzata, che dovrà risultare eseguita in maniera “neutra”, con un movimento di tipo funzionale e non espressivo (musica circense, barocca, un canto gregoriano, un blues, ecc.).

L'educazione alla teatralità nella scuola

Gaetano Oliva

L'attività teatrale rivela attitudini potenziali degli individui, li accomuna, li conduce all'aiuto reciproco, promuove il senso sociale; essa favorisce la libera espressione della persona e soprattutto, le capacità di rispondere in modo creativo agli stimoli prodotti dall'ambiente culturale in cui vive. Come predisporre un laboratorio teatrale nella scuola?

Il teatro può essere inteso come una palestra per l'adattamento relazionale; esso infatti, al pari di altre attività ludiche, allena gli individui ad affrontare con maggior sicurezza il reale, li aiuta a comprendere la difficile realtà sociale e li sostiene nel loro cammino di crescita; esso, offrendo una comunicazione indiretta, permette di creare tra gli spettatori e tra questi e gli attori una lunghezza d'onda comune sulla base della quale intraprendere nuovi orizzonti di riflessione.

È importante che i ragazzi fin dalla scuola vengano messi in grado di comprendere il linguaggio teatrale, dal momento che si ritiene il teatro un elemento indispensabile alla formazione di una libera e armonica personalità umana; esso, infatti, può aiutare gruppi e persone a riscoprire il piacere di agire, di sperimentare forme diverse di comunicazione favorendo una crescita integrata di tutti i livelli della personalità. Si impone quindi la necessità di un'educazione al teatro e alla comprensione del suo linguaggio, sempre vivo e ricco di umanità perché soggetto all'interpretazione dell'attore ed a quella dello spettatore. In quest'ottica il teatro non deve essere considerato fine a se stesso, ma deve dar vita ad un'attività che si ponga come fine ultimo uno scopo educativo di formazione umana e di orientamento, credendo incondizionatamente nelle potenzialità di ogni individuo: si tratta, in sostanza, di supportare la persona nella presa di coscienza della propria individualità e nella riscoperta del bisogno di esprimersi al di là delle forme stereotipate.

Il laboratorio teatrale

L'educazione teatrale basa la sua efficacia su alcune esigenze e dimensioni così radicate nella persona da dimostrarsi valide e coinvolgenti a qualunque età; essa è un metodo di intervento con il gruppo e con ciascun membro di

questo che produce risultati significativi non solo sul piano della socializzazione o della stimolazione di capacità, ma anche per la formazione della personalità: mediante questo tipo di attività, vengono offerte a coloro che ne fruiscono una serie di tecniche espressive che favoriscono l'individuale presa di coscienza di sé e delle proprie possibilità creative, dell'ambiente che li circonda e della società in cui vivono.

L'educazione alla teatralità, che mette al centro la dignità e l'autonomia della persona umana da tutte le dipendenze che impediscono la sua piena realizzazione, può rivestire alcune funzioni particolari all'interno del sistema sociale e culturale:

- l'adattamento, in quanto favorisce la comunicazione e la riduzione dei conflitti per mezzo della partecipazione ad attività e compiti collettivi;
- la coesione tra i membri, costituendo un'occasione di confronto e di ascolto che viene a realizzare un fattore di crescita;
- lo sviluppo culturale e critico, contribuendo all'autonomia individuale su un piano socioculturale e psicoaffettivo;
- l'azione regolatrice degli scambi sociali e culturali, favorendo un confronto su più livelli per arricchirsi vicendevolmente.

L'educazione teatrale deve, in sostanza, aiutare la persona a realizzarsi come individuo e come soggetto sociale attraverso una serie di tappe fondamentali:

- la ricerca di un equilibrio individuale;
- la costituzione di una soggettività sociale attraverso lo scambio culturale tra i membri del gruppo;
- la capacità di agire progettualmente, guidati da un fine;
- la rielaborazione dei significati.

Per compiere questo tipo di percorso è importante creare un *setting* di accoglienza, uno spazio formativo ottenibile in una situazione laboratoriale che generi quella condizione di fiducia necessaria ad una disponibilità relazionale, e porre l'attenzione su un piccolo gruppo. Il laboratorio teatrale infatti è un intervento rivolto a piccoli gruppi teso allo sviluppo delle capacità creative, della socializzazione e di una più intensa e consapevole relazione interpersonale, attraverso la proposta di un itinerario formativo basato su esercizi di comunicazione verbale e non verbale; nello specifico, gli obiettivi che si prefigge questo tipo di laboratorio sono:

- un aiuto alla formazione di un'identità personale, tramite la presa di coscienza delle proprie potenzialità, la conoscenza di sé come unità psicofisica e, in quanto tale, come essere in relazione;

- lo sviluppo della creatività per la promozione di capacità critica e di partecipazione attiva nella modifica della realtà;
- la facilitazione della comunicazione interpersonale, per un rapporto più autentico con gli altri e con l'ambiente;
- l'accostamento del giovane allievo al quotidiano come al luogo in cui si dispiega a poco a poco il senso della sua vita.

All'interno del laboratorio di teatro è possibile per ciascuno esprimere la propria specificità e diversità: ognuno ha un messaggio da comunicare mediante il suo corpo e la sua voce, il che gli permette di trovare la sua identità e di accogliere l'altro come una persona che ha qualcosa da dire; la reciprocità diventa il luogo della manifestazione dei significati, in quanto la persona scopre la sua dimensione vitale partendo dall'altro.

Il laboratorio teatrale, come processo di attribuzione di significati, riesce a collegare l'azione col pensiero e viceversa: esso infatti, pur essendo in una prima fase centrato sul fare, non trascura l'essenziale momento della riflessione che permette di acquisire una maggior consapevolezza su ciò che è stato compiuto; la riflessione, come promozione del confronto, è pensata come elemento centrale affinché la conoscenza permetta l'elaborazione di comunanze e differenze sui contenuti dell'esperienza per realizzare, in alcuni casi, specifiche teorizzazioni su nuovi bisogni e nuovi problemi. La concettualizzazione dovrebbe consentire la comprensione degli eventi ed accomunare le persone nella ricerca di significati condivisi.

La prevalenza del processo

Il laboratorio teatrale è più centrato sul processo che sui prodotti; l'attenzione perciò è più focalizzata sul modo in cui si svolgono le attività che sul risultato concreto delle stesse: non conta che l'evento teatrale sia formalmente preciso, ma importa che coloro che lo realizzano possano esprimersi nel farlo.

Lo spettacolo teatrale, quindi, non è altro che l'esito finale di un percorso che hanno compiuto non solo gli attori, ma tutti coloro che hanno contribuito alla realizzazione dello stesso: per questo motivo la riuscita della rappresentazione non dipende solo da un'esecuzione precisa delle battute e dei movimenti del personaggio, ma è in larga misura determinata dal cammino di crescita che si dovrebbe essere verificato nel processo laboratoriale in ogni membro del gruppo, assimilabile, in questo contesto, ad una compagnia teatrale.

In particolare, il laboratorio di teatro si propone di incidere su alcune dimensioni sostanziali dell'essere umano quali: la fisicità, la creatività e la socialità.

- **Fisicità:** obiettivo primario per un attore è conoscere se stesso, le proprie possibilità e i propri limiti al fine di esprimersi e comunicare: avere una consapevolezza globale del proprio corpo significa conoscere a livello cognitivo tutti i suoi elementi costitutivi e i suoi ritmi, a livello affettivo le sue modalità di espressione dei sentimenti, a livello psicomotorio i suoi mezzi di movimento; tutti questi aspetti devono essere esaminati considerando dapprima l'attore nella sua individualità e, successivamente, nel suo vissuto relazionale con altri oggetti ed altri soggetti.
- **Creatività:** la creatività è un tratto distintivo della vita umana, che si perfeziona e affina a seconda degli stimoli interni ed esterni che l'individuo ricerca e riceve; essa consiste nella possibilità dell'individuo di costruirsi un proprio modo di vivere ed operare. L'induzione della creatività non è un processo solitario, ma è un'attività formativa fondata sulle relazioni interpersonali; alcuni dei fattori che facilitano lo sviluppo della creatività sono: la motivazione, vale a dire l'esistenza nell'individuo di una spinta che lo porta a cercare di migliorare le proprie capacità; la curiosità, intesa come interesse da parte del soggetto per tutto quanto lo circonda; l'emotività, che determini un'energia che favorisca l'emergere dei desideri e degli impulsi.
- L'atto creativo costituisce e permette una crescita; per questo motivo è necessario che un attore, partecipando ad un percorso laboratoriale, sia fermamente convinto dell'importanza che assume lo sviluppo della propria creatività e dedichi a questo scopo tutto il suo impegno.
- **Socialità:** la socializzazione è un momento necessario e ineliminabile dell'educazione: quest'ultima infatti, pur mirando fondamentalmente all'affermazione della personalità, non può non avere una dimensione sociale dalla quale si possono evincere e valorizzare le differenze individuali.

È fondamentale un forte sentimento di reciprocità tra coloro che partecipano ad un qualsiasi laboratorio teatrale: attivando interazioni positive, infatti, i soggetti possono trovare gli stimoli necessari per diventare i protagonisti del processo di formazione della loro identità.

Essere ed educare con...

Il teatro può trovare oggi la propria caratteristica distintiva nel suo consistere in un accadimento, basato sulla relazione fisica e diretta tra attori e spettatori. Di tale evento quindi, da un punto di vista psicodinamico, due sembrano essere le caratteristiche fondamentali: la rappresentazione e la relazione. Parlare di relazione significa parlare di una realtà dell'uomo, di una sua dimensione, di qualcosa che appartiene alla sua natura: questa caratteristica propria dell'uomo è l'apertura all'altro, l'essere con; un'apertura che non è un semplice scambio di comunicazione, ma un'esperienza di partecipazione affettiva e di reciprocità.

Relazione a teatro è la comunicazione autentica che si celebra nell'incontro personale tra le coscienze degli attori e degli spettatori, dove il desiderio di incontrare l'altro deve essere reale ed autentico: ciò implica che ciascuno accetti l'altro così come è.

L'incontro con l'altro è uno degli aspetti fondamentali che caratterizza lo strumento laboratoriale che, appunto, si rivolge ad un gruppo di persone: è nel gruppo che l'individuo si può rispecchiare, può confrontarsi e ricevere stimoli per cambiamenti o conferme della propria identità. Il gruppo è per sua natura luogo di comunicazione, di condivisione e di relazionalità: lo stile di conduzione è empatico e l'attenzione è rivolta al bisogno di un'evoluzione personale verso una maggiore maturità a più dimensioni. L'intervento laboratoriale opera in quegli organismi viventi che sono i piccoli gruppi, formati dall'insieme delle interazioni in cui i singoli accettano di dipendere dal gruppo, apprendendo a coniugare insieme autonomia personale e appartenenza ad un'entità più grande di oro. In tale ottica il gruppo ha la funzione di aiutare il singolo ad individuarsi, ad acquisire un'identità in cui l'essere se stessi riesce a coniugarsi con l'essere parte.

Il conduttore del laboratorio: l'insegnante-attore

Il laboratorio di teatro è un'occasione per fornire alle persone quegli aiuti e quegli stimoli che permettono a ciascuno di essere artefice della propria maturazione: il conduttore del laboratorio svolge quindi una funzione di stimolo, in modo che i soggetti del gruppo determinino consapevolmente il processo produttivo e relazionale; egli deve favorire la rielaborazione del proprio vissuto da parte dell'uomo, in quanto essere progettuale inserito in una specifica cultura sociale.

La possibilità del conduttore del laboratorio teatrale di accogliere e dare fiducia a ciascun membro del gruppo passa attraverso l'esistenza di una

comunicazione autentica tra il primo e il secondo, volta alla trasmissione di contenuti e di valori; la qualità di questo tipo di intervento educativo è data sia dai contenuti che esso mette in campo, sia dalla relazione umana che si instaura tra conduttore/allievo: i contenuti, infatti, vengono appresi meglio se vissuti all'interno di una relazione umana esistenzialmente ricca. La scelta è quella di trattare la comunicazione educativa integrando in un tutto unitario contenuto e relazione: questo presupposto di partenza consente di rispettare la doppia esigenza di offrire ai membri del gruppo un insieme di conoscenze precise e, allo stesso tempo, permettergli di elaborare in modo originale e creativo le caratteristiche di cui ognuno di essi è portatore.

La comunicazione tra il conduttore del laboratorio di teatro e chi vi partecipa non avviene quindi solo all'interno di una relazione duale, ma all'interno di un piccolo gruppo: questo, infatti, è l'unico luogo in cui il soggetto può sperimentare quella relazione autentica e profonda con l'altro, essenziale per la maturazione di una corretta coscienza di sé. Il gruppo non è solo un'aggregazione nello spazio e nel tempo di un certo numero di persone, ma anche un piccolo mondo in cui le persone vivono delle precise esperienze che influiscono sui loro comportamenti e, a volte, sulla loro personalità: nel gruppo trovano risposta bisogni di identità, di certezza, di solidarietà e, nello stesso tempo, di affermazione della propria diversità personale; tutto questo mentre la persona compie il percorso di una conoscenza e di un'accettazione più realistica di se stessa e degli altri. Il gruppo non ha una valenza positiva in sé, ma necessita che qualcuno lo diriga e lo orienti: per fare in modo che possa sviluppare tutta la sua potenza formativa, infatti, è necessario che le persone siano stimolate ad instaurare dei rapporti in cui ognuno manifesta se stesso in maniera autentica, valorizzando le differenze personali e accettando l'altro per quello che è.

Come è stato spiegato, l'obiettivo principale del laboratorio teatrale è lo sviluppo delle coscenze dei partecipanti e, quindi, della loro capacità di vivere in modo consapevole la difficile realtà socio-culturale: questa finalità, estremamente impegnativa, richiede al conduttore di tale laboratorio, l'insegnante-attore, una collaborazione senza incertezze e una profonda coscienza critica; egli, per sviluppare la criticità necessaria a capire i problemi che vivono i membri del gruppo laboratoriale e a impostare una consapevole risposta educativa, deve possedere un buon dominio conoscitivo e un'elevata competenza analitica.

L'insegnante-attore deve inoltre presentare delle caratteristiche peculiari, quali:

- creatività, che gli permetta d'individuare strumenti sempre nuovi e interventi educativi originali;
- adattamento, che si realizzi in una notevole flessibilità intellettuva ed affettiva al fine di poter modificare i suoi interventi in base alle esigenze del gruppo;
- stile associativo, centrato sulla relazione;
- competenze metodologiche;
- maturità, che lo renda in grado di mettersi in discussione;
- attitudine all'ascolto e all'adattamento;
- visione prospettica delle situazioni e dei problemi.

La formazione

La formazione dell'insegnante-attore deve avvenire a diversi livelli: tecnico, per possedere le conoscenze teorico-pratiche necessarie ad adempire la sua funzione; personale, al fine di raggiungere un certo grado di maturità ed equilibrio individuale; relazionale, volto a facilitare le possibilità di espressione, comunicazione e scambio.

Lo strumento principale di cui l'insegnante-attore dispone e di cui non può fare a meno è la relazione, ovvero la gestione sapiente del processo comunicativo che egli instaura con il gruppo ed i suoi componenti; egli, per poter sfruttare al meglio quest'importantissima risorsa, deve però possedere alcuni valori personali che guidino il suo comportamento:

- capacità di accogliere incondizionatamente ogni persona;
- capacità di cogliere la profonda originalità che ogni individuo mette in gioco;
- capacità di vivere la complessità multidimensionale e la disparità esistente tra conduttore ed allievo della relazione educativa che ha luogo nel laboratorio.

La figura dell'insegnante-attore si caratterizza per un insieme di compiti e funzioni che egli svolge in modo privilegiato, seppur non esclusivo. Uno dei principali compiti educativi per colui che conduce un laboratorio teatrale è quello di favorire positive interazioni tra i membri del gruppo; un altro importante compito è quello di abilitare il gruppo a prendere decisioni: arrivare ad una decisione comporta la fatica di trovare un accordo che non sia frutto di un atteggiamento competitivo ma cooperativo, in cui tutti vengono considerati decisorii.

L'insegnante-attore deve offrirsi con totale disponibilità alle esigenze comunicative del gruppo; per fare ciò deve possedere delle particolari motivazioni al comunicare quali:

- il profondo valore di una comunicazione bidirezionale;
- la convinzione riguardo all'importanza della solidarietà attiva di un gruppo di persone;
- la fiducia ed il forte sentimento di empatia verso ogni singola persona.

Il conduttore del laboratorio teatrale deve rivolgersi al gruppo nella sua totalità, effettuando degli interventi ricchi di stimoli atti a permettere un processo di liberazione, di potenzialità e di creatività: egli deve fare in modo che i membri del gruppo prendano coscienza delle loro capacità latenti, spronandoli a vivere e a lavorare insieme, perché solo in questo modo la sua funzione sarà adempiuta efficacemente.

Educare alle arti del corpo: la danza

Silvia Borroni

Il Convegno *Scuola, teatro e danza. Trasversalità delle arti del corpo nella didattica scolastica* ha messo in luce e affermato l'importanza e il valore educativo delle arti del corpo offrendo numerosi spunti culturali, pedagogici, metodologici ed artistici e risvolti interdisciplinari.

In particolare per quanto concerne la danza le due giornate di studio hanno evidenziato come la danza educativa, nuova frontiera dell'educazione artistica del corpo, possa essere un'esperienza poetica che favorisce sia nei bambini che nei giovani la scoperta del corpo e del movimento come espressione delle proprie emozioni ed energie interiori aiutando l'elaborazione di un "linguaggio delle emozioni" efficace per comunicare con gli altri.

La danza educativa infatti è una danza orientata alla formazione della persona, è una danza che unendo spontaneità ed organizzazione del movimento mira alla creatività, all'intenzionalità, *al sentire del corpo*, alla consapevolezza espressiva e ad una condivisione poetica delle esperienze attraverso il fare, creando, eseguendo e vedendo danza.

Danza quindi come esperienza artistico-espressiva che permette di acquisire la competenza alla narrazione di sé al fine di conoscersi e sapersi spendere nella relazione con l'altro, con gli altri.

Le motivazioni e le finalità della presenza della danza a scuola non possono quindi essere basate solo sullo sviluppo di competenze fisiche. La danza va inserita in un contesto di più ampio respiro.

La seguente sintesi, estratta dal *Documento Ufficiale per la divulgazione, la ricerca e lo studio della danza all'interno della scuola* dell'Associazione Nazionale DES (danza, educazione, scuola), sottolinea alcuni importanti aspetti legati al tema della corporeità, ed illustra gli ambiti di fertile incidenza pedagogica dell'educazione alla danza rispondendo efficacemente alla domanda: «perché la danza nella scuola?»

Quest'arte spesso richiama alla mente di genitori ed educatori un'arte del corpo formale ed élitaria, certamente lontana da un pensiero pedagogico preoccupato in modo esclusivo dell'espressività, della naturalezza, della creatività dei ragazzi. Ciò è dovuto in parte alla mancanza di una corretta conoscenza della danza nelle sue forme più attuali e contemporanee, ma anche ad un atteggiamento culturale dominante, che

non pensa a valorizzare il corpo come elemento centrale dello sviluppo della persona. Il corpo viene infatti ripetutamente e variamente privato della sua dignità culturale ed etica, per divenire legittima e autorizzata "merce di scambio", veicolo di falsi valori dettati da un'esteriorità di massa fatta di modelli di comportamento votati all'eccezionalità fisica (attori, modelli, cantanti, sportivi).

In questo modo la danza, oltre a non costituire un riferimento estetico e culturale preciso (come lo sono, per esempio, il teatro, il cinema, la musica, le arti visive...), risulta difficilmente integrabile nei percorsi formativi di base. E questo proprio perché intacca due pilastri fondamentali, che rientrano a pieno titolo fra le principali certezze della nostra società: *il potere della parola* (logocentrismo) e *la strumentalizzazione del corpo* (strumentalismo).

La danza, da un punto di vista scolastico ed educativo, è rivolta a tutti i ragazzi e utilizza una didattica mirata alla formazione della persona e dei cittadini e non del danzatore professionista; quindi una danza per la scuola di tutti e non una scuola di danza per pochi. Senza contare che la danza è un formidabile strumento formativo, mirabilmente adeguato alla realizzazione di percorsi trasversali alle varie discipline espressive e cognitive della scuola e ponte di collegamento e di raccordo pedagogico verticale fra i diversi cicli scolastici. Questa arte infatti condivide obiettivi comuni a molte aree del sapere scolastico e può concorrere e partecipare alla realizzazione di specifici percorsi formativi, pur mantenendo una propria autonoma identità di linguaggio.

Nell'ambito dell'*educazione artistica ed estetica* è ormai pienamente riconosciuto come la danza:

- sviluppi abilità di osservazione e giudizio critico;
- favorisca il fare e pensare creativi;
- fornisca l'opportunità di creare e di apprezzare le altre forme d'arte;
- concorra a migliorare e ad ampliare l'educazione musicale.

Per quanto concerne, invece, quella che potremmo chiamare *l'educazione alla cultura*, si riconosce come la danza:

- favorisca l'accesso a una vasta gamma di forme culturali diversificate;
- sviluppi la conoscenza dei diversi valori culturali collegati alla danza.

Nell'ambito dell'*educazione personale e sociale*, la danza:

- fornisce opportunità per esplorare le relazioni fra sentimenti, valori ed espressioni;
- promuove disponibilità al lavoro di gruppo;
- sviluppa sicurezza e autostima nel lavoro individuale e di gruppo;
- incoraggia l'indipendenza e l'iniziativa.

Nell'ambito dell'*educazione motoria e dell'educazione alla salute*, la danza:

- promuove un'attitudine di responsabilità nei confronti del corpo e del benessere fisico;
- sviluppa coordinazione, forza, elasticità;

- incoraggia la sicurezza e il controllo fisico.

Infine, nell'ambito della cosiddetta *educazione trasversale*, la danza:

- favorisce la ricerca di nuove strategie di apprendimento;
- utilizza metodologie didattiche collaborative (*problem solving*);
- permette l'incontro con vari stili cognitivi;
- fornisce stimoli per i progetti trasversali.

Per concludere, la danza educativa condivide non solo diverse finalità ed obiettivi con l'educazione al teatro, ma anche molte pratiche di conoscenza dal punto di vista metodologico; il pensiero della danza ha un dialogo continuo e proficuo con le prassi teatrali, le tecniche e le pedagogie del movimento. Tuttavia la danza si differenzia dalla recitazione poiché ricorre ad un linguaggio non verbale ed unicamente corporeo, con una forte componente espressiva e comunicativa.

L'auspicio ultimo è che i lavori di questo convegno creino sensibilità sul valore dell'educazione alle arti del corpo – danza e teatro- e delle arti in genere e sinergia fra gli operatori del settore! Mi piace pensare ad una scuola dove danzare, recitare, ed anche dipingere o suonare siano una possibilità per tutti i bambini e i giovani e non una gioiosa esperienza di pochi fortunati!

Bibliografia essenziale

- ALESSANDRO ANTONIETTI, *Psicologia dell'apprendimento. Processi, strategie e ambienti cognitivi*, Brescia, La Scuola, 1998
- ALESSANDRO ANTONIETTI, MARCELLO CESÀ-BIANCHI, *Creatività nella vita e nella scuola*, Milano, Mondadori, 2003
- LUCIA BALDUZZI (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, Firenze, La Nuova Italia, 2002
- GREGORY BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 2000
- CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, Roma, Carocci, 2004
- PIERO BERTOLINI, *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1999
- PETER BRINSON, *Dance as education*, London, The Falmer Press, 1991
- ANNAMARIA CASCETTA, LAURA PEJA, *Ingresso a teatro. Guida all'analisi della drammaturgia*, Firenze, Le Lettere, 2003
- FABRIZIO CRUCIANI, *Registi pedagoghi e comunità teatrali del Novecento*, Roma, Editori&Associati, 1995
- CONCETTA D'ANGELI, *Forme della drammaturgia*, Torino, Utet, 2004
- MARCO DALLARI, CRISTINA FRANCUCCI, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, Firenze, La Nuova Italia, 1998
- ROSA DI RAGO, (a cura di), *Il teatro della scuola*, Milano, Franco Angeli, 2001
- WALTER FORNASA, MARTA MONTANINI MANFREDI, (a cura di), *Memoria e sviluppo mentale*, Milano, Franco Angeli, 1985
- IVAN ILLICH, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano, 1973
- COSIMO LANEVE, *Elementi di didattica generale*, Brescia, La Scuola, 1997
- SUSANNE LANGER, *Sentimento e forma*, Milano, Feltrinelli, 1975.

- MAURICE MERLEAU-PONTY, *La fenomenologia della percezione*, Milano, Il saggiautore, 1965
- EDGAR MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, 2000
- LUIGI MARIA MUSATI (a cura di), *Le parole del teatro*, Pisa, Transeuropa, 1995
- LUIGI MARIA MUSATI, SANDRO DEL ZOZZO, *La cerca del nome*, Roma, Grin, 1998
- LUIGI MARIA MUSATI, *Sulle tavole del tuo cuore*, Roma Bulzoni, 2003
- GAETANO OLIVA, *Il laboratorio teatrale*, Milano, Led, 1999
- GAETANO OLIVA, *Il teatro nella scuola*, Milano, Led, 1999
- GAETANO OLIVA, *Una didattica per il teatro attraverso un modello: la narrazione*, Padova, Cedam, 2000
- GAETANO OLIVA (a cura di), *La pedagogia teatrale. La voce della tradizione e il teatro contemporaneo*, Milano, Unicopli, 2005
- GAETANO OLIVA, *L'educazione alla teatralità e la formazione. Dai fondamenti del movimento creativo alla form-a-zione*, Milano, Led, 2005
- GAETANO OLIVA, SERENA PILOTTO, *La scrittura teatrale*, Milano, I.S.U., 2001
- GAETANO OLIVA, SERENA PILOTTO, *Il teatro antico*, Milano, I.S.U., 2001
- SERENA PILOTTO, *La drammaturgia nel teatro della scuola*, Milano, Led, 2004
- MICHELE PELLEREY, *Progettazione didattica*, SEI, Torino, 1994, p. 25.
- ALESSANDRO PONTREMOLI, *Storia della danza*, Firenze, Le Lettere, 2002
- ALESSANDRO PONTREMOLI, *La danza. Storia, teoria, estetica nel Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2004
- ALESSANDRO PONTREMOLI, *Teoria e tecniche del teatro educativo e sociale*, Torino, Utet, 2005
- ENRICO MAURO SALATI, *Progettare l'insegnamento*, Milano, I.S.U., 2004
- ENRICO MAURO SALATI, *Fondamenti di didattica*, Milano, I.S.U., 2004
- CESARE SCURATI, *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Milano, Vita e Pensiero, 1996

- CLAUDE ELWOOD SHANNON, WARREN WEAVER, *The Mathematical Theory of Communication*, University of Illinois Press, Illinois, 1949
- RALPH W. TYLER, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago, 1949
- FRANCA ZAGATTI, *Giocchiamo a danzare*, Bologna, Mousikè Progetti Educativi, 1993
- FRANCA ZAGATTI, *Oggi a scuola ho fatto danza*, Bologna, Mousikè Progetti Educativi, 1999
- FRANCA ZAGATTI, *La danza educativa – Principi metodologici e itinerari operativi*, Bologna, Mousikè Progetti Educativi, 2004

Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica

PERCORSI
EDUCATIVI NEL TEATRO
FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

3. Scuola, teatro e danza

Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica
<http://www.unicatt.it/librario>
ISBN: 88-8311-400-0