

Creatività e crescita personale attraverso l'educazione alle arti: danza, teatro, musica, arti visive

**idee, percorsi, metodi per l'esperienza pedagogica
dell'arte nella formazione della persona**

Atti del Convegno

13-14 febbraio 2006
Teatro "Giuditta Pasta"
Saronno

A cura di Serena Pilotto



Indice

| | |
|---|---------------|
| Introduzione Serena Pilotto | pag.1 |
| Prefazione Saluti istituzionali Beneggi, Comune di Saronno | pag.4 |
| Il Progetto Teatro educazione del Teatro “Giuditta Pasta” Monica Colombini, Teatro “Giuditta Pasta” | pag.6 |
| L’esperienza pedagogica dell’arte: il terzo convegno Silvia Borroni | pag.8 |
| <i>Relazioni</i> | pag.11 |
| Curricolo e arte Cesare Scurati | pag.12 |
| Creatività senza voce: performance e testimonianza identitaria Stefano Tomassini | pag.25 |
| Musica e cultura: un percorso educativo Fabrizio Garilli | pag.35 |
| Musica, movimento e immagine Alessandro Antonietti | pag.54 |
| Teatro laboratorio come forma diffusa dell’arte drammatica Salvatore Cardone | pag.65 |

| | |
|---|--------------------------------|
| La mente in cornice: arti grafico pittoriche e crescita personale Gabriella Gilli | pag.80 |
| <i>Workshop</i> | pag. 91 |
| Musica del corpo: groove in movimento Marco Castelli | pag.92 |
| Gesto, danza, arti visive Architetture in movimento Wanda Moretti | pag.94 pag.95 |
| La scena delle parole Il testo in scena Serena Pilotto | pag.97 pag.98 |
| Lo spazio scenico: oggetti, forme, materiali Ines Capellari | pag.99 |
| Plastique animee, musica in movimento: un approccio precoreografico nel metodo Dalcroze Ava Loiacono-Husain | pag.101 |
| Artisticamente: incontro con le arti grafico-pittoriche Simona Ruggi, Monica Gatti | pag.107 |
| <i>Conclusione</i> | pag.111 |
| Il teatro come strumento di formazione umana nello sviluppo della creatività e della crescita personale Gaetano Oliva | pag.112 |

TEATRO "GIUDITTA PASTA" – SARONNO (VA)
Progetto Danzaria 2006
con il contributo di Ministero per i Beni e le Attività Culturali,
Regione Lombardia

Convegno
CREATIVITÀ E CRESCITA PERSONALE ATTRAVERSO
L'EDUCAZIONE ALLE ARTI:

DANZA, TEATRO, MUSICA, ARTI VISIVE
idee, percorsi, metodi per l'esperienza pedagogica dell'arte
nella formazione della persona

lunedì 13 e martedì 14 febbraio 2006

ENTI PROMOTORI
TEATRO GIUDITTA PASTA, COMUNE DI SARONNO,
CRT TEATRO-EDUCAZIONE DEL COMUNE DI FAGNANO OLONA,
MASTER "CREATIVITÀ E CRESCITA PERSONALE ATTRAVERSO LA
TEATRALITÀ" - FACOLTÀ DI PSICOLOGIA E SCIENZE DELLA FORMAZIONE
DELL'UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE DI MILANO

COMITATO SCIENTIFICO
PROF. CESARE SCURATI, PROF. ALESSANDRO ANTONIETTI,
PROF. GIUSEPPE FARINELLI, PROF. GIUSEPPE VICO,
PROF.SSA GABRIELLA GILLI, PROF. GAETANO OLIVA

COMITATO ORGANIZZATIVO
GAETANO OLIVA, SILVIA BORRONI, SERENA PILOTTO

SEGRETERIA ORGANIZZATIVA
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

ISBN: 978-88-95153-01-8

Prima edizione Maggio 2007

Copyright 2006 by
Edizioni L.i.r. - Via Romagnosi 31 - 29100 Piacenza - tel.0523-338474
Per ordini: libri@libreriaromagnosi.com fax, 0523-304612

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, e pubblicazione
con qualsiasi mezzo analogico o digitale
(comprese le copie fotostatiche e l'inserimento in banche dati)
sono riservati in tutti i paesi.

Introduzione

Serena Pilotto

La ricerca, lo studio e la sperimentazione che da diversi anni a questa parte sono andati a costruirsi attorno all'idea dell'arte come strumento di educazione ha visto all'inizio del 2006 la nascita di un Master universitario interfacoltà tra Psicologia e Scienze della Formazione intitolato in un modo significativo: "Creatività e crescita personale attraverso la teatralità". Il percorso di studi si svolge in due anni presso l'Università Cattolica di Milano, ma buona parte delle lezioni si svolgono presso un teatro, il teatro "Giuditta Pasta" di Saronno. Questo dato è significativo perché dimostra come sia possibile che una Università, ente preposto alla ricerca e alla diffusione del sapere finalizzato alla crescita culturale, e un Teatro, tradizionalmente luogo di divertimento e di espressione artistica oltre che occasione di aggregazione sociale di una comunità, si siano messi in relazione per contribuire allo sviluppo e alla diffusione dell'idea che l'esperienza artistica, se ben progettata e supportata da una metodologia appropriata, possa realmente essere uno strumento di formazione per la persona. Il Convegno di questi due giorni vuole aprire la riflessione a tutti coloro che quotidianamente si incontrano con queste tematiche portando motivazioni teoriche e indicazioni pratiche a sostegno di questa affermazione: le arti espressive possono contribuire allo sviluppo della creatività e della crescita personale.

Sono stati invitati a tenere una relazione alcuni docenti universitari ed esperti in materie artistiche al fine di offrire preziose indicazioni teoriche per chiarire il perché sovente, nei contesti educativi, si assista a significativi cambiamenti nei soggetti da educare in seguito a proposte esperienziali legate alle arti espressive. L'importanza di conservare una significativa documentazione relativa a queste tematiche, ha spinto verso la realizzazione di questa pubblicazione, che raccoglie gli atti del Convegno, come è accaduto per il Convegno dello scorso anno (Serena Pilotto - a cura di -, *Scuola, teatro e danza. Trasversalità delle arti del corpo nella didattica scolastica*, Milano,

Isu, 2006). Nella prima parte del presente testo sono raccolte le relazioni tenute la mattina dei due giorni di studio. Il prof. Cesare Scurati, Docente di Pedagogia generale e direttore del Dipartimento di pedagogia, ha trattato la questione ricorrente e ancora non risolta nei dibattiti e nelle vicende della scuola italiana di quale sia il posto e il risalto degli insegnamenti di carattere artistico, approfondendo l'aspetto del curriculum. Il prof. Stefano Tomassini, docente di Storia della danza e del mimo presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, grazie anche all'analisi di alcune esperienze performative realmente avvenute, sostiene come sia opportuno, nelle pratiche performative, anche al servizio dell'esperienza educativa, ricollocare lo sguardo della visione (la posizione del soggetto), e ricreare (liberandolo) l'ordine simbolico sociale attraverso la decostruzione delle prospettive tradizionali di nozioni quali, ad esempio per la danza, *narrazione, memoria e spazio delle identità*. In merito alla musica si è espresso il Maestro Fabrizio Grilli, Direttore del Conservatorio di Piacenza, il quale ha raccontato l'organizzazione dell'istituzione piacentina, allargando la riflessione alla struttura dei conservatori nazionali, chiarendone finalità e strumenti anche in chiave critica. Della musica ha parlato anche il prof. Alessandro Antonietti, Docente di psicologia generale e Direttore del Dipartimento di Psicologia dell'Università Cattolica di Milano, ma lo ha fatto in una prospettiva molto particolare. Se è vero che nello spazio del teatro coesistono quattro forme di comunicazione, quattro linguaggi: il linguaggio verbale, il linguaggio del corpo, il linguaggio visivo e il linguaggio musicale, talvolta queste quattro forme espressive - la parola, l'immagine, il movimento e la musica - agiscono separatamente l'una dall'altra; in altre circostanze, invece, questi canali comunicativi coesistono, dando origine a un progetto di "teatro totale" che, affacciandosi ripetutamente nella storia dell'uomo, in parte risponde a esigenze di ordine estetico legate a certe visioni dell'arte. Esso ha però anche una radice psicologica, ravvisabile nella tendenza naturale della nostra mente a cogliere corrispondenze tra parola, immagine, musica e movimento. Proprio sull'analisi di

questa corrispondenza è concentrato il suo intervento. Su riflessioni di carattere decisamente teatrali invece si mantiene la relazione del regista Salvatore Cardone, coordinatore docente del biennio sperimentale in Pedagogia e didattica del teatro presso l'Accademia Nazionale d'Arte drammatica "Silvio D'Amico" di Roma. Cardone traccia il profilo del teatro laboratorio mettendone in evidenza gli aspetti costitutivi ma anche le peculiarità che lo hanno caratterizzato nei diversi contesti in cui si è manifestato. Tuttavia non trascura di porre l'attenzione, in riferimento agli interventi che lo hanno preceduto, sull'analogia dei processi di apprendimento con i processi recitativi; anche questi presentano una triplice natura: il processo recitativo, e l'atto che ne consegue, contiene in sé azioni di natura fisica, azioni di natura interiore e azioni di natura verbale. Tutto quello che fa un attore in palcoscenico è riconducibile in qualche modo a queste tre categorie, non come distinte ma come aspetti di un unico flusso e come elementi di una possibile composizione. Infine la prof.ssa Gabriella Gilli, docente di Psicologia dell'arte e di Psicologia della personalità presso l'Università Cattolica di Milano, ha approfondito l'interessante rapporto tra le arti grafico pittoriche e la crescita personale.

Nella seconda parte del volume sono state raccolte le schede degli Workshop realizzati durante il pomeriggio nei due giorni del Convegno. In maniera sintetica, i conduttori - di cui si è riportato un breve *curriculum* per metterne in risalto la professionalità e per rendere manifesto gli ambiti in cui quotidianamente sperimentano quanto in breve hanno scelto di far "assaggiare" ai numerosi allievi coinvolti nei laboratori - hanno indicato i presupposti teorici, le finalità e l'itinerario didattico dell'incontro da loro condotto.

Infine, si è riportato un saggio del prof. Gaetano Oliva, docente di Teatro di Animazione e Storia del teatro e dello spettacolo nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Milano, che raccoglie alcuni spunti di riflessione sull'educazione alle arti e in particolare sull'educazione alla teatralità come stimolo per lo sviluppo della creatività e della crescita personale.

Saluti istituzionali
a cura di Massimo Beneggi
Comune di Saronno

Buon giorno a tutti e benvenuti a Saronno.

Porto i saluti di tutta la città ai presenti, e in particolare i saluti del signor Sindaco che purtroppo oggi non è potuto essere presente per altro impegno. Porto i saluti di tutta l'amministrazione comunale, che guarda con grande soddisfazione a questa terza edizione del convegno su arte ed educazione, convegno promosso dal nostro teatro Giuditta Pasta, dal CRT "Teatro-Educazione" di Fagnano Olona e dal Master "Creatività e crescita personale attraverso la teatralità – Facoltà di Psicologia e di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del sacro Cuore di Milano.

Il nostro teatro si è conquistato in questi ultimi anni una posizione di grande prestigio e non più solo a livello locale, ma ormai anche a livello nazionale.

Questo palcoscenico ha visto all'opera grandi maestri dell'arte drammatica italiana; cito alcuni nomi dimenticandone chissà quanti altri: Giorgio Albertazzi, Anna Proclemer, Giulio Bosetti, Glauco Mauri, Carlo Giuffrè, Luca De Filippo, Franco Branciaroli - che tra poco più di un mese sarà ancora con noi; abbiamo ammirato grandi ballerini come Raffaele Paganini, Andrè Della Roche; abbiamo ascoltato grande musica, ricordo in particolare il memorabile concerto di Uto Ughi di qualche anno fa. Ecco, in un momento quale quello che oggi ci apprestiamo a vivere, il teatro va a completare la sua missione culturale, e lo fa affrontando e proponendo un percorso di educazione all'arte e con l'arte: la musica, la danza, il teatro e le arti visive ci vengono proposte non solo come occasione di cultura e di divertimento fruiti, ma anche come un metodo di conoscenza, di riflessione, di interpretazione esperienziale. L'incontro con le arti così affrontate e così accolte si trasforma in un cammino profondamente umano e spirituale verso ciò che è bello in sé e necessario per tutti noi. E un tale approccio non può non coinvolgere anche chi è chiamato

alla responsabilità della pubblica amministrazione: investire risorse, impegnare energie per promuovere e sostenere gli eventi culturali attenti alle richieste e ai bisogni del nostro territorio, coinvolgenti, capaci di generare nuove idee, di stimolare la partecipazione e la creatività di quanti da semplici spettatori desiderano diventare artefici e protagonisti veri. Ci dobbiamo impegnare a creare momenti di incontro con le arti che possano diventare occasioni di socialità vissuta, di confronto, di crescita comune. Anche questo dà qualità alla vita, una qualità che rimane, che lascia una traccia importante

Noi siamo certi che grazie alla grande professionalità dei relatori, che tutti ringrazio e saluto, e grazie alle opportunità che i workshop offriranno di incontrare e sperimentare metodi educativi, gli insegnanti, gli animatori culturali, gli studenti che tanto numerosi sono giunti oggi a Saronno potranno tornare al proprio lavoro arricchiti, carichi di stimoli nuovi: tutto ciò non potrà non ricadere proficuamente su tutti noi, sui nostri giovani e sul futuro del nostro Paese. Buon lavoro a tutti!

Il progetto *Teatro educazione* del Teatro “Giuditta Pasta”

Monica Colombini

Nel dare un personale benvenuto a tutti voi da parte del Teatro, prima di tutto rivolgo un sentito ringraziamento all’Amministrazione Comunale di Saronno che con il contributo concesso al teatro ha permesso e reso possibile anche questa iniziativa che riteniamo particolarmente importante.

Ovviamente il convegno ha anche una serie di enti patrocinatori e sostenitori tra cui ricordo la Provincia di Varese.

Mi preme sottolineare che questo convegno non è un evento sporadico ma un momento fondamentale di un progetto importante per noi che è il progetto *Teatro Educazione* che è iniziato nella lontana – ma non troppo! – stagione 2001/2002 grazie ad un incontro fortunato e felice con Gaetano Oliva.

A seguito di quell’incontro abbiamo cominciato a intuire e poi a rendere sempre più razionale la consapevolezza che l’attenzione al teatro - a tutte le forme del fare teatro - potesse estendersi oltre la logica di un servizio offerto o di un prodotto venduto, e che questo interesse si potesse ampliare a un orizzonte decisamente più strategico che è l’orizzonte educativo. Il progetto, per chi non lo conosce, si articola in tre filoni molto precisi in realtà correlati tra di loro:

- *conoscere il teatro*, che è probabilmente il primo momento per poterlo apprezzare e utilizzare, ambito in cui ci muoviamo con laboratori e anche con questo momento di convegno
- *vedere il teatro*, in cui abbiamo tutta l’attività di teatro scuola e teatro ragazzi
- *fare teatro*, da cui l’esperienza importante e pluriennale di una rassegna di teatro della scuola che è *Studenti in scena*.

È un progetto estremamente impegnativo ma di grande soddisfazione perché è un progetto in crescita. Do soltanto alcuni numeri che sono significativi e che mi preme comunicare: un progetto che dura ormai

da cinque anni ha visto in questi cinque anni oltre 13.000 presenze di pubblico all’anno per tutte le attività di ospitalità spettacoli; se a questi aggiungiamo i progetti speciali e le attività di produzione di qualche anno fa arriviamo a 19.000 presenze, con un totale di 220 giornate di spettacolo all’anno, per una media di 44 giorni di attività di spettacolo dedicate a questi settori di attività. Abbiamo ovviamente organizzato anche attività di formazione, con 10 laboratori ai quali hanno partecipato 178 tra insegnanti, operatori e studenti, e 6 workshop con un totale di 268 iscritti.

In realtà, al di là dei numeri, quando si parla di Teatro Educazione è per noi estremamente importante ricondurre l’attenzione al concetto di qualità. Ciò che è stato promosso e realizzato in questi anni non ha potuto fare a meno di condursi secondo un criterio di qualità imprescindibile. In particolare in questi anni tutte le attività del teatro sono state finalizzate a mettere radici, a cercare di generare figli e quindi un’eredità che caratterizzasse questa sede teatrale in maniera assolutamente inequivocabile. L’osservazione dei risultati di questo progetto rendono questo “figlio” una delle creature meglio riuscite di questi anni e siamo certi che, per le potenzialità che ha, ci darà grandi soddisfazioni anche negli anni a venire.

In ultimo devo assolutamente ringraziare la passione di Gaetano Oliva, Serena Pilotto e di tutti i loro educatori alla teatralità da cui abbiamo imparato tantissime cose, e l’entusiasmo di Silvia Borroni che ci ha seguiti e stimolati ad arrivare fin qui con la sua passione in particolare per la danza educativa; devo ringraziare per l’energia e la professionalità lo staff organizzativo del teatro Giuditta Pasta, ma soprattutto volevo fare un personale ringraziamento alla curiosità culturale e alla lungimiranza imprenditoriale che ci hanno spinti a non fermarci e ad osare questo volo che ci ha fatti giungere fino a qui.

L'esperienza pedagogica dell'arte: il terzo convegno

Silvia Borroni

Oggi, qui al Teatro "Giuditta Pasta", iniziano i lavori per il Convegno *Creatività e crescita personale attraverso l'educazione alle arti*. Siamo ormai giunti alla terza edizione di questo speciale appuntamento annuale che il Teatro "Giuditta Pasta" promuove e dedica ad insegnanti, educatori, animatori e studenti universitari appassionati alle varie forme d'arte ed interessati ad approfondire lo studio delle metodologie più appropriate per avvicinare e sensibilizzare i propri allievi alle discipline artistiche.

L'obiettivo del primo convegno *La danza nella scuola fra arte ed educazione* è stato quello di presentare ed analizzare la danza educativa come nuova frontiera dell'educazione artistica del corpo e di approfondirne aspetti storici, pedagogici, metodologici ed artistici. Inoltre è stato posto lo sguardo su realtà scolastiche di alcuni paesi europei come Francia e Inghilterra dove la danza educativa è parte integrante della didattica scolastica.

Con il secondo Convegno *Scuola teatro e danza. Trasversalità delle arti del corpo nella didattica scolastica* il discorso è stato allargato anche all'educazione alla teatralità mettendo nuovamente in luce l'importanza e il valore educativo delle arti del corpo e offrendo in particolare numerosi spunti interdisciplinari per integrare in modo armonico teatro e danza nella programmazione didattica. Dai vari interventi è emersa una visione ampia di danza e teatro, intesi come acquisizione della competenza alla narrazione di sé, all'espressione di sé, al fine di sapersi spendere nella relazione con l'altro, con gli altri.

Con questa nuova edizione ci è parso naturale ampliare il discorso ad altre forme d'arte ed in particolare analizzare le relazioni che le arti del corpo - danza e teatro - hanno con musica ed arti visive.

Da più parti e in diversi ambiti educativi è stata espressa l'importanza dell'esperienza pedagogica dell'arte (cioè un'educazione ai diversi

linguaggi delle arti, intesa come un'insieme di esperienze attive, di campi sperimentali in cui si intrecciano percorsi d'osservazione, d'ascolto, esecutivi, compositivi). Essa favorisce lo sviluppo di alcune principali forme di conoscenza e mette in atto specifici stili di apprendimento e di pensiero, al punto che tali discipline vengono considerate fondamentali da numerosi sistemi scolastici di varie nazioni, sia europee che extra europee.

Nel contesto educativo ogni arte, ciascuna con la propria specificità, consente di:

- stimolare la creatività lo stupore e l'immaginazione;
- porre in relazione idea astratta e concreta realizzazione della stessa;
- sviluppare capacità umane e relazionali;
- abituare al confronto con ciò che è insolito, inatteso e mutevole educando alla ricerca di soluzioni creative.

Il processo artistico è un modo per interpretare le proprie emozioni e la realtà che ci circonda, un modo per comunicare le proprie idee, per crearle e per "modellarle" in forme nuove!

Il processo artistico è pensiero che si trasforma in azione e, talvolta, azione che diventa pensiero.

Vorrei concludere con una citazione di Margaret H'Doubler (*Danza: un'esperienza artistica creativa*, Londra, 1940):

Il nostro primo scopo è quello di insegnare a bambini e bambine, uomini e donne, per mezzo della danza. Insegnare danza per far vivere un'esperienza che possa aiutarli a costruire la propria filosofia e il proprio schema di vita. Non dobbiamo naturalmente pensare che tutti possano diventare grandi danzatori o che la danza sarà vissuta come una completa esperienza artistica e con la stessa intensità da tutti.

Ma come ogni bambino, indipendentemente dalla possibilità di diventare o meno un artista, ha diritto ad una scatola di matite colorate e a qualche nozione di disegno e uso del colore, così

ogni bambino ha diritto a conoscere e utilizzare il proprio corpo, nei limiti delle proprie capacità, per esprimere le proprie personali reazioni di fronte alla vita. Anche se non potrà mai spingere i suoi sforzi abbastanza lontano da realizzare la danza nelle sue forme più alte, potrà comunque provare la pura gioia ritmica di un movimento libero, controllato ed espressivo e, attraverso questo, accedere ad un supplemento di vita al quale ogni essere umano ha diritto.

RELAZIONI

Quale sia il posto e il risalto degli insegnamenti di carattere artistico rappresenta una questione ricorrente e – possiamo dire – tutt'altro che risolta nei dibattiti e nelle vicende della scuola italiana.

Vediamone quindi alcuni fondamentali aspetti.

1. Il curricolo nazionale: strutture di qualità

La prima considerazione da fare riguarda la differenza che corre fra la produzione di un 'programma' nazionale totalmente esaustivo e un "curricolo nazionale" inteso come curricolo non esaustivo ma 'fondamentale' (core curriculum) in un quadro di scuola imperniata intorno ai valori e alle prospettive dell'autonomia. Ci si può quindi chiedere quali sono le fondamentali avvertenze contestuali, compositive e prospettiche che questo genere di impresa richiede per un controllo interno di qualità.

A – Tensioni

La condizione contestuale dominante è rappresentata dalla presenza di tensioni che, se sul piano politico-parlamentare vengono riassunte nello scontro ideologico fra chi vuole e chi non vuole un certo genere di assetto ordinamentale della scuola, su quello tecnico-elaborativo danno luogo a un frastagliato panorama di specifici contrasti, quali:

| | | |
|--------------------------------------|---|--|
| trasmissione dei valori tradizionali | ↔ | risposta alle richieste della vita attuale |
| formazione generale dei cittadini | ↔ | preparazione di specialisti |
| centrazione sui valori spirituali | ↔ | centrazione sui valori materiali |

| | | |
|--|---|--|
| attenzione alla gratificazione interiore | ↔ | attenzione al successo sociale |
| appoggio sull'intelligenza come metodo | ↔ | appoggio sull'autorità |
| insegnamento | ↔ | indottrinamento |
| accettazione dell'ordine sociale stabilito | ↔ | funzione 'innovatrice' della scuola |
| educazione comune per tutti | ↔ | educazione differente per classe sociale |

È evidente che l'operazione da compiere non può che essere di carattere mediativo e mirare al conseguimento di un ordine esteso di consensi, ma appare importante stabilire le regole pedagogiche da seguire per mantenere un livello di qualità intrinseco al risultato finale. Un documento di questo genere, infatti, si presenta esso stesso come un intervento educativo su grande scala e non va identificato in un puro e semplice disegno strumentale di gestione della (ipotetica) qualità dell'istruzione.

B - Mediazioni

Occorre, quindi, stabilire immediatamente la rinuncia pregiudiziale alle già sperimentate strategie elaborative e compositive della 'condominializzazione', della «distribuzione quantitativa a seconda del peso numerico» e della 'lottizzazione' ideologico-partitica. Il costo di queste operazioni, che pure tendono a garantire il successo di efficienza – si arriva a concludere –, è altissimo per quanto riguarda l'efficacia, cioè la significatività culturale e professionale e

la perseveranza relativa nel tempo poiché, in genere, documenti così costruiti non svolgono le funzioni di chiarificazione, orientamento e diffusione del riconoscimento reciproco (riduzione convinta del conflitto) che pure spetta loro di svolgere. Un curriculum nazionale non è una 'collezione' rappresentativa ma un 'testo' unitariamente indicativo.

Una formulazione espressiva in questo senso parla di *curricolo democratico bilanciato* capace di fornire una «dieta educativa bilanciata» (Kelly,1999), le cui caratteristiche salienti consistono nel:

- identificare con chiarezza quali tipi di conoscenza hanno una priorità in quanto provvisti di uno stato e di un valore superiore agli altri
- garantire a tutti l'accesso a tutti i terreni non estremi del sapere
- considerare in una stessa comprensione le esigenze individuali e quelle sociali nonché di formazione generale e preparazione specifica
- concentrarsi sulla proposta di ampi principi procedurali più che di liste di contenuti
- utilizzare l'idea di 'area di esperienza' come impostazione di ingresso e pedale costante di riferimento
- non confondere un 'curricolo comune' con un 'syllabus comune': il compito è di «garantire l'accesso senza uniformità, la qualità nella diversità ed una uguaglianza nella differenza» (Id.)
- collocarsi in un sistema democratico di rendicontazione
- accogliere i contributi degli specialisti senza cedere al loro predominio.

Si delineano, quindi, a proposito del 'core curriculum', due visioni: più amministrativa la prima, che punta sulla costruzione di un terreno completamente esplicito e quindi descrivibile e valutabile in termini oggettivi, mentre la seconda, più umanistica in senso ampio, guarda soprattutto al valore di area di evidenziazione di significati culturali e di messaggi formativi, nel senso che il 'core' racchiude

le «connessioni delle materie con l'universo che si suppone esse rappresentino», la «preparazione...a partecipare in senso più ampio alla conversazione umana», gli «incontri scolastici con problemi e tematiche che trascendono le partizioni disciplinari», le «modalità di apprendimento che coinvolgono gli studenti come partecipanti più che come osservatori» e un «uguale accesso a tutto questo per tutti gli studenti» (Goodlad,1987).

È evidente che qualsiasi sbilanciamento nell'uno o nell'altro senso muta radicalmente la qualità dell'intenzione propositiva.

Un'ulteriore rapida considerazione va fatta a proposito dell'assunzione di un'ottica lineare oppure di una ciclico-ricorsiva.

Le diffuse semplificazioni anticicliche e filolineari – si risparmia del tempo, si evitano le ripetizioni inutili (chiediamo: quando sono veramente inutili?) e via dicendo – vanno riviste alla luce di qualche più ponderata considerazione: - la vera ciclicità non vuol dire ripetizione ma ritrovamento e ritrascrizione in un quadro cognitivo più maturo di lettura dell'esperienza; - ridurre gli apprendimenti intrinsecamente non lineari (quelli euristici, integrativi, trasversali, connettivi, sostanziali) alla proceduralità lineare-successiva di quelli logico-formali significherebbe tradire una delle strutture più profonde dello sviluppo progressivo della mente (da non ridurre all'intelletto).

C – Utenze

La qualità di un testo nazionale di programmazione curricolare è sempre relativa al riferimento alle utenze qualificate e specifiche cui esso rimanda, ciascuna delle quali va considerata secondo il particolare appello che la riguarda. Un rapido quadro comprende:

- *cultura nazionale* – bisogno di identità e di riduzione democratica (dialettica, conservativa, razionale) della frantumazione;
- *opinione pubblica* – bisogno di rassicurazione non conformistica, di persuasione non retorica, di identificazione comprensibile di traguardi, richieste ed impegni;
- *studenti* – bisogno di radicamento nelle proprie tradizioni

culturali e civili, di alfabetizzazione culturale e strumentale, di accompagnamento cognitivo, di sostegno affettivo, di affermazione e di autoprogettualità personale. Riassuntivamente, si tratta di realizzare un itinerario di apprendimento continuo volto ad alcune terminalità generali benefiche, consistenti nell'acquisire la capacità di «dar valore ad alcune attività per il loro intrinseco valore ed a pensare da soli; di avere sviluppato l'abilità di vedere il mondo criticamente; di avere acquisito una capacità di comprensione in un certo numero di settori; di avere acquisito la capacità di penetrare in alcune aree dell'esperienza umana; di essere stati aiutati a svilupparsi sul piano emotivo, estetico e fisico così come su quello intellettuale e, in generale, di avere sviluppato un certo numero di capacità e di competenze» (Kelly);

- *personale scolastico* – bisogno di affermazione, sensazione di fattibilità reale, impulso allo sviluppo professionale: il livello medio esistente deve venire spinto in avanti secondo un approccio basato su di un incremento realistico (non meramente volontaristico) delle sue qualità riconoscibili.

D - Contenuti

Quanto detto nel documento OCDE sulla ridefinizione dei programmi per il XXI secolo (1994) può ancora costituire un buon punto di riferimento per l'elaborazione di indicazioni curriculari trasversali comuni.

Le caratteristiche centrali sono costituite dalla *obbligatorietà* (si può anche dire dalla inclusione di alcuni livelli di obbligatorietà, che vanno definiti e espressi in maniera incontrovertibile) e dalla *pluridimensionalità* (carattere di democraticità, nel senso di offrire spazio alla partecipazione attiva e costruttiva in cui si realizza la responsabilità educativa di tutti). Quanto ai contenuti in senso stretto, essi includono:

- l'insieme delle conoscenze che tutti gli alunni di una scuola devono saper dominare
- la parte di programma che viene imposta dall'amministrazione

centrale

- la parte di programma che, a grandi linee, è comune a tutte le scuole e che è definita in collaborazione fra le autorità centrali, quelle locali e le scuole stesse
- i campi di sapere e di esperienza nelle loro dimensioni fondamentali (studio dell'ambiente; ragionamento matematico e sue applicazioni; studi sociali, civici e antropologici; educazione alla salute; conoscenza scientifica e tecnologica e sue applicazioni; comunicazione; ragionamento e azione morale, sistemi di valori e di credenze; lavoro, tempo libero e stili di vita)
- i metodi e le procedure di apprendimento: tecniche di riflessione, registrazione delle informazioni, organizzazione del lavoro, soluzione di problemi, memorizzazione, assunzione di decisioni; mezzi per organizzare e sistematizzare la conoscenza (tavole, formule, grafici, ecc.); tecniche specifiche (lettura, scrittura, sperimentazione, impiego di strumenti, lavoro in gruppo); forme diverse di espressione e di comunicazione (orale, grafica, ecc.)

2. Un curriculum assente ?

La difesa della presenza delle attività di carattere artistico-espressivo nei curricula scolastici appare, oggi, un compito particolarmente rilevante. Momenti favorevoli, infatti, a seconda della prevalenza dell'uno o dell'altro schieramento politico - culturale, si alternano ad altri meno rassicuranti.

Proponiamo alcuni elementi di informazione e di riflessione che possono risultare utili per una considerazione critica degli sviluppi possibili.

Indicazioni internazionali

Un gruppo di insegnanti, dirigenti scolastici, esperti, ricercatori ed educatori di diversi paesi europei (Gran Bretagna, Italia, Danimarca, Grecia, Portogallo, Germania, Spagna, Austria) e non europei (Stati Uniti) si è incontrato nella prima settimana del mese di agosto 1997 a Wakefield (Nord Yorkshire) per discutere di un

progetto di collaborazione internazionale per la promozione della formazione in servizio degli insegnanti di materie artistiche¹. Il Seminario era stato preparato da un Forum, i cui materiali, raccolti in un fascicolo (*Research Based Teaching in the Arts: Towards a European Dimension*, University College – Bretton Hall, 1997), presentano alcuni istruttivi panorami.

DANIMARCA – Gli alunni devono, «come parte del loro sviluppo estetico e come creatori di cultura, ... diventare familiari con le forme pittoriche dell'arte e della cultura di massa, così da comprendere il significato nella loro ed in altre culture»; la competenza degli alunni va coltivata nella pittura bi e tridimensionale, nei media elettronici, nel design e nell'architettura, in modo da «sapersi esprimere e comunicare nelle diverse forme della rappresentazione». Per quanto riguarda la musica, «attraverso l'impegno attivo e creativo ... l'insegnamento contribuisce allo sviluppo emotivo ed intellettuale degli alunni, allo sviluppo della loro concentrazione e delle loro funzioni motorie e favorisce la loro autocomprensione come parte di una comunità». Nella scuola dell'obbligo sono presenti, con uno specifico ammontato d'orario che varia nei diversi anni, l'insegnamento delle arti, della musica, del design tessile e del lavoro con legno o metalli ed alcune attività opzionali (teatro, fotografia, ecc.). L'aggiornamento degli insegnanti è curato dall'Istituto Reale Danese per gli Studi Pedagogici sotto forma sia di corsi brevi che di corsi full time per conseguire titoli accademici avanzati.

GERMANIA – L'insegnamento dell'arte avviene nell'ultima parte della scuola di base sia con due ore specifiche settimanali sia favorendo laboratori opzionali addizionali per attività creative e

¹ Il Seminario è stato organizzato nel quadro dell'attività di un gruppo di lavoro diretto da G.H.Bell (*The European Dimension of In-Service Teacher Education in the Arts*), con l'obiettivo finale di offrire alle autorità dell'Unione Europea indicazioni e strumenti per sviluppare questo campo di interesse, fino ad ora – malgrado le ricorrenti affermazioni sul “primato” dell'arte nella cultura del nostro continente – decisamente trascurato.

progettuali (produzione di video, fotografia, danza, teatro, design, ecc.); nella scuola secondaria soprattutto sulle arti visive allo scopo di porre le condizioni per l'espressione creativa e per lo sviluppo di idee estetiche aperte piuttosto che di esercitarsi in tecniche artistiche o di affermare delle tradizioni culturali. Gli insegnanti di scuola secondaria provengono dai corsi universitari di arte, nei quali hanno dimostrato di possedere delle valide capacità di espressione; gli insegnanti della scuola di base possono seguire anche corsi di natura pedagogica.

GRECIA – Nella scuola primaria ci sono due ore alla settimana dal terzo al sesto anno per l'insegnamento delle arti visive, della musica e della drammatizzazione; nella media ci sono tre ore obbligatorie per arti visive e musica e nella superiore una, ma si insegna la materia per la quale sono disponibili gli insegnanti. Inoltre, l'arte non è presente in tutti gli indirizzi e gli insegnanti in genere non hanno una consistente preparazione in questo settore. Si lamenta, poi, che le scienze in genere ricevono una considerazione maggiore delle arti.

PORTOGALLO – In molte scuole sono stati istituiti i “club Europa”, nei quali si coltiva soprattutto la fotografia (bianco e nero, fotometria e profondità di campo, visite a mostre, ecc.).

GRAN BRETAGNA – Il National Curriculum ha definito diversi obiettivi in base ai quali le scuole possono sviluppare piani dettagliati di educazione all'arte; sono inoltre presenti diverse esperienze di notevole livello, nelle quali l'arte è strettamente associata alla ricostruzione storica oppure si sviluppano progetti rivolti a forme specifiche di attività (es.: disegno).

Fra gli interventi merita particolare segnalazione lo “studio pilota” della Società Reale degli Scultori Inglesi per la promozione

dello studio della scultura nella scuola primaria, nel quale si intende affermare che «la scultura nell'educazione è importante e che a tutti i bambini bisogna offrire l'esperienza di scolpire ed insieme di sviluppare la loro conoscenza, la loro comprensione ed il loro apprezzamento per il lavoro degli altri scultori». Questo è «essenziale non solo per produrre i nuovi scultori, ma per porre le basi di un apprezzamento e di una coscienza più adeguati del valore della scultura come tale». Si nota poi che la bassa considerazione delle arti è connessa con la scarsa preparazione degli insegnanti in questo campo: si può procedere mostrando loro le dirette analogie che connettono l'apprendimento artistico con quello linguistico, «in modo che essi possano vedere immediatamente come i bambini sviluppano e comprendono le forme tridimensionali così come apprendono il vocabolario delle parole; essi possono vedere che i bambini possono esplorare le dimensioni, le superfici e gli spazi allo stesso modo con cui imparano il significato delle parole e gli effetti del loro uso combinato, vedere come rispondono agli stimoli, come sviluppano un'idea e come costruiscono una scultura allo stesso modo in cui usano le parole e le frasi per fare una poesia».

Il progetto riguarda alunni dai cinque agli undici anni, è attuato come una collaborazione a pieno titolo con le scuole, comprende la formazione degli insegnanti, offre consulenza e supporto finanziario per le spese di tempo, materiali e prestazioni degli artisti.

Dalle discussioni svoltesi nei gruppi sono emersi non pochi elementi di problematicità e di difficoltà, che è comunque istruttivo riprendere:

- Carenza di insegnanti di arte come tali, distinti dagli artisti professionisti;
- Integrazione della dimensione estetica con le altre discipline;
- L'arte come "area" piuttosto che come "materia";
- Presenza di contenuti cosiddetti "artistici" che in realtà non sono arte;
- Mancanza di indicazioni-tipo per gli insegnanti;
- Prevalenza della preoccupazione per i risultati scolastici in senso

stretto nei confronti di quelli educativi in senso lato;

- Incertezza dell'idea di "alfabetizzazione artistica";
- Superamento della concezione tradizionale di arte;
- Definire un "modello" essenziale trasferibile in diversi contesti;
- Far conoscere nei diversi paesi le pratiche innovative;
- Approfondire l'insegnamento dell'arte moderna;
- Stabilire criteri per definire la qualità: solo i risultati esterni?
- Estendere la preparazione nella valutazione, nella ricerca operativa e nelle tecniche di insegnamento.

Il Progetto, in realtà, è servito a mettere a fuoco la situazione degli insegnamenti artistici in un quadro sufficientemente rappresentativo di contesti. Si tratta di una verifica senz'altro interessante ed opportuna, che può aprire, attraverso lo scambio e la collaborazione di differenti esperienze e culture, promettenti prospettive.

In realtà, l'inclusione degli insegnamenti artistici nei curricoli di base appare abbastanza tenuta presente, e segna una particolare ampiezza nelle prospettive della scuola americana, come è documentato in un fascicolo appositamente rivolto a questo argomento dalla ASCD – Association for Supervision and Curriculum Development (*Arts Education. A Cornerstone of Basic Education*, "Curriculum Update", Alexandria, Virg., Spring 1998), nel quale il tema è affrontato con ampiezza e precisione da Karen Rasmussen.

La presenza delle arti (danza, musica, teatro, arti visive) nel "core curriculum" (programma di base) delle scuole viene ricondotta a un vasto raggio di motivazioni, che si possono condensare nel principio per cui esse costituiscono un contenuto ineliminabilmente necessario dei processi di alfabetizzazione culturale e, pertanto, un aspetto integrante della cultura generale. In termini analitici, si insiste sul fatto che le arti:

- Rappresentano un vero processo cognitivo, mediante il quale gli alunni sviluppano capacità di pensiero critico e di soluzione di problemi
- Consentono di accedere ad idee centrali per l'esistenza dell'uomo

e di fruire di occasioni di esperienza vitale, ricca di valori autogiustificanti

- Esercitano aree di attività cerebrale importanti ai fini di ulteriori sviluppi
- Presentano possibilità di accesso aperte a tutti gli studenti, che le altre discipline non posseggono
- Possono essere di supporto all'apprendimento di molte altre discipline, con particolare riferimento alla storia.

In sostanza, si mettono in evidenza significativi vantaggi sotto il profilo culturale, intellettuale, pratico e dell'integrazione curricolare.

Non si tratta di novità assolute, anzi, ma rappresentano in ogni modo un significativo segnale, che si collega poi ad un'ulteriore diffusa delineazione di interventi operativi. Per la prima volta nella storia della scuola americana si è costituito un apposito organismo per la definizione di standard relativi agli insegnamenti artistici, nei quali si tengono presenti quattro aspetti fondamentali: apprendere a produrre; apprendere ad apprezzare e a recepire; apprendere a collocare nei contesti culturali e nel tempo; apprendere a costruire giudizi sulla qualità. Gli standard – che appaiono intenzionalmente mirati verso l'alto – riguardano la capacità di formulare idee e di dare loro forma artistica, di apprendere i modi in cui le arti influenzano la cultura e di apprendere a reagire in maniera critica all'ambiente ed alle produzioni artistiche. Inoltre, si raccolgono numerosi suggerimenti di carattere più strettamente strategico – professionale:

- Mettere le arti al centro di riunioni apposite degli insegnanti;
- Esercitare un'azione di formazione nei confronti dei dirigenti, dei genitori e degli altri insegnanti per far comprendere quale sia l'importanza delle arti nell'educazione;
- Garantire un insegnamento regolare, progressivo, continuo, ben integrato con le altre materie;
- Interagire sistematicamente con le istituzioni non scolastiche

(musei, orchestre) per fornire occasioni di arricchimento curricolare e di esperienza diretta;

- Praticare l'aggiornamento nella cultura artistica come attività ricorrente per gli insegnanti;
- Essere presenti negli organi di gestione ed amministrazione della scuola (distretti, istituti) e nelle organizzazioni sindacali per far presenti e per difendere gli interessi dell'educazione artistica e dei suoi insegnanti;
- Associarsi con le organizzazioni dei genitori.

Ovviamente, si insiste anche sulla necessità di svolgere dei validi programmi di preparazione degli insegnanti di materie artistiche, notando che «essi hanno bisogno di possedere le medesime abilità di tutti gli altri insegnanti: una base nei fondamenti storici e filosofici dell'educazione, un saldo retroterra nella conoscenza dello sviluppo dei bambini e dei ragazzi, così come una buona preparazione nel campo delle arti. Oltre a questo, i futuri insegnanti si occupano di estetica, storia dell'arte, critica ed attività produttiva». Il punto principale, ad ogni modo, è costituito dalla preparazione a sapere «come si struttura un curriculum di educazione artistica».

La tendenza alla specializzazione specifica in questo o quest'altro settore costituisce certamente un limite alla diffusione delle attività artistiche nei curricoli di base – la limitatezza dei tempi disponibili, infatti, rende molto più difficile dare accoglienza a tutte le discipline –, per cui appare importante che si diffonda l'idea di una collaborazione più stretta fra i diversi specialisti e, soprattutto, che si cerchi di arrivare ad una preparazione che possa garantire una valida pratica in almeno due campi espressivi.

Cose – come si vede – molto semplici e molto concrete; ma anche molto precise. Quando, e se, si arriverà al dunque dei fatti, bisognerà ricordarsene.



Il punto di vista arte – musica – danza – teatro viene così ad inserirsi nella visione dell'esperienza espressiva come contributo costitutivo alla piena alfabetizzazione culturale della persona.

Ciò che si può e si deve fare, nella scuola, è accompagnare nell'ingresso in un mondo di significati, soddisfare il bisogno fondamentale di competenza, sostenere nel processo di autoriconoscimento orientativo che può condurre a un'identificazione e ad una scelta personale, offrire gli strumenti per un'autoprogettazione di arricchimento estetico (miglioramento della qualità) della propria esistenza.

È chiaro, allora, che alla caduta – che si auspica definitiva – della concezione delle arti come cultura di ornamento (pericolo insito nella loro possibile collocazione nel 'secondo strato' dei curricoli, quello affidato soltanto alle scelte di scuola) oppure come cultura di mestiere si deve accompagnare una più matura capacità di costruzione curricolare e professionale di esse come contenuto e pratica di formazione educativa della persona nella quotidianità dei suoi comportamenti e nella possibilità delle sue determinazione e delle sue decisioni.

È un orizzonte senz'altro meritevole di impegno.

Creatività senza voce:
la danza tra performance e testimonianza identitaria
di Stefano Tomassini

«Più in generale, *un modo di utilizzare* i sistemi imposti costituisce una resistenza alla legge storica di uno stato di cose e alle sue legittimazioni dogmatiche. Una pratica dell'ordine introdotta da altri ne ridistribuisce lo spazio, creandovi almeno un margine di gioco, per manovrare tra forze diseguali e intravedere riferimenti utopici.»

MICHEL DE CERTEAU,
L'invention du quotidien

1. Addestrare l'immaginazione

La mia esperienza di insegnamento in discipline dello spettacolo, presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, dura ormai da otto anni. Ho tenuto e tengo, a contratto, corsi di *Elementi di storia della danza e del mimo*, per il corso di Laurea triennale in Tecniche artistiche e dello spettacolo, con l'obiettivo di una conoscenza a forte vocazione interdisciplinare di un'area di studi e di ricerca (i *dance studies*) ancora pionieristica in Italia, secondo un'idea di danza e performatività come cultura e solidarietà tra teoria e pratica. E corsi di *Storiografia critico-letteraria della danza* per il corso di Laurea specialistica in Scienze dello spettacolo e della produzione multimediale, con l'obiettivo della messa a punto di strumenti teorici capaci di un'esplorazione della logica testuale delle pratiche

performative, nella doppia prospettiva critica e letteraria, pensando non solo alla storia che le precede e le influenza, ma anche alla cultura che le circonda.

Questo mio insegnamento nel campo delle *humanities* si ispira al principio dell'accesso, attraverso la letteratura e l'arte, alla performatività delle culture, specie nello studio della lingua quale «spazio del teorizzare», di ogni lingua perché «la lingua è anche un luogo di lotta»¹, e in quanto strumento primo per addestrare l'immaginazione, secondo quella stessa pratica di liberazione etica e del corpo che Gayatri C. Spivak considera, in *Human Rights, Human Wrongs* (Oxford Amnesty Lectures), «essere un riassetto non coercitivo dei desideri»².

Gran parte delle discipline storiche universitarie possono sentirsi rassicurate e protette da un sentimento, non tanto astratto, di tradizione: la tradizione della presenza accademica della propria disciplina, una tradizione che è il risultato dello sviluppo delle metodologie della ricerca e degli studi nella propria area, linee di confini ben definiti e sorvegliati, e così via.

La storiografia della danza, in Italia, non gode invece di questo privilegio. Non è possibile sentirsi rassicurati all'interno di una tradizione che in Italia non ha confini, e quindi chi vi si dedica con maggiore ambizione ha sempre l'impressione di una generica inadeguatezza, o secondo le felici parole di Susan Sontag a proposito della somiglianza tra traduzione letteraria e balletto, di «un certo inappagamento, o la sensazione di non essere quasi mai all'altezza»³: di dover insomma quasi sempre partire da zero.

Inoltre, gli studenti che decidono di partecipare a questi miei corsi, spesso non sono nemmeno ancora stati degli spettatori, più o meno

casuali, di eventi di danza. E ciò che è peggio, coloro che vengono già da esperienze di danza (scuole, corsi...), sono spesso incapaci di considerare sullo stesso livello di quell'esperienza pratica, a qualsiasi titolo ricevuta, la dimensione per esempio teorica della danza, oppure storica e culturale, per non parlare infine di quella della scrittura critica.

Il problema allora che si pone all'inizio è quello del mestiere militante dello spettatore, affinché la salvaguardia della cultura plurisecolare di danza, tra cui soprattutto quella italiana — un folto repertorio fatto di archivi e materiali ancora in gran parte da censire —, possa trovare ragioni non meramente conservative nella trasmissione ragionata, dal punto di vista teorico e pratico, della sua presenza storica soprattutto (se non proprio esclusivamente, e a scanso di ogni equivoco di natura meramente archeologica) nella produzione di immaginazione a favore della contemporaneità.

E qui l'attenzione alla formazione come processo rinnovato di contaminazione fra i campi del sapere, in una continua riproblematizzazione attraverso l'esperienza della contemporaneità da parte dello spettatore, potrebbe, se ve ne fosse lo spazio, realmente tradursi nei termini di una battaglia.

Educare l'immaginazione significa tradurre i modi della visione in un luogo di incontro performativo tra la pratica e l'esperienza dello spettatore. Cosa significa? Significa che, per preparare gli studenti a un atteggiamento di conoscenza che non si esaurisca soltanto nel tipo istituzionale, storicistico e puramente occasionale, nel mio lavoro cerco di mettere in rilievo come il modo dell'incontro con lo spettacolo dal vivo sia già una possibilità di tradurre quella esperienza in un nuovo evento. Questo modo di fare, «modi d'uso - o piuttosto, di riuso»⁴, se accuratamente sorvegliato e alimentato, può introdurre una creatività nel mestiere dello spettatore e rendere così plurale lo spazio dentro il quale si trova ad agire.

2. Creatività senza voce

In questo convegno si è parlato della necessità che ogni bambino

⁴ Michel de Certeau, *L'invenzione del quotidiano* (1990), Roma, Edizioni Lavoro, 2001, p. 64.

¹ Bell Hooks, *Elogio del margine* (1991), in ead., Maria Nodotti (a cura di), *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Milano, Feltrinelli, 1998, pp. 62-73 (citt. p. 63).

² Gayatri Chakravorty Spivak, *Raddrizzare i torti*, in Nicholas Owen (a cura di), *Troppo umano. La giustizia nell'era della globalizzazione* (2002), Milano, Mondadori, 2005, pp. 193-285 (cit. p. 199).

³ Susan Sontag nella sua londinese St. Jerome Lecture, *The world as India*, tradotto come *Tradurre letteratura* (2002), Milano, Archinto, 2004, p. 22.

debba avere una possibilità, debba avere la sua possibilità di accesso alla dimensione creativa. È proprio questo il punto: ognuno. È proprio questa la questione: di ognuno.

Quando noi siamo seduti in platea oppure quando il Professor Oliva vi diceva, stamattina, «il più bello spettacolo siete voi», parlando della vostra così folta, numerosa presenza qui, non era soltanto un consueto modo di captare la benevolenza dell'uditorio, ma era anche un modo più sottile e raffinato di insinuare che il senso più vero, più pieno e anche forse più problematico del nostro stare qui oggi a condividere, o a cercare di condividere un sapere, di ripensare i discorsi e i pensieri attraverso la creatività, è quello di essere in due, ossia non è ciò che vi autorizza a essere qui senza esserci, ma è tutto ciò che vi costringe a essere qui insieme a noi, per formare questo due; tra l'altro la parola dialogo, *dia-logos* significa proprio questo, "la parola di due".

Il titolo, *Creatività senza voce*, allude a una pratica mista di gesti e sguardi più che di parole e frasi, a una lingua che può nascere più da impulsi primari e bisogni culturali piuttosto che da più o meno elaborate necessità formali e comportamentali: alfabeti ricorrenti di una testimonianza identitaria con al centro la nozione di *infans*, ossia 'colui che non può ancora parlare'.

Le identità sono il prodotto di discorsi e pratiche sociali, anche contraddittorie e conflittuali, comunque sempre quali conseguenze di un potere che segna confini di una singola identità sempre a spese di un'altra, della sua esclusione o della sua semplificazione⁵.

Occorre allora, nelle pratiche performative, anche al servizio dell'esperienza educativa, ricollocare lo sguardo della visione (la posizione del soggetto), e ricreare (liberandolo) l'ordine simbolico sociale attraverso la decostruzione delle prospettive tradizionali di nozioni quali, ad esempio per la danza, *narrazione*, *memoria* e *spazio delle identità*. Ho selezionato, per l'intervento di oggi, tre esperienze performative tra loro molto distanti, ma che sono

⁵ Cfr. i contributi raccolti in Cinzia Bianchi, Cristina Demaria, Siri Nergaard (a cura di), *Spettri del potere. Ideologia identità traduzione negli studi culturali*, Roma, Meltemi, 2002.

state capaci a mio avviso di ripensare a fondo queste tre nozioni abbastanza tradizionali, secondo anche prospettive diverse.

3. Narrazione

Il primo esempio che voglio portare è un lavoro di un paio d'anni fa di Aterballetto, svolto nell'ambito della danza-educazione, molto importante perché il risultato di questo lavoro è stato presentato all'interno di un festival di danza internazionale che si svolge annualmente a Reggio Emilia, RED Reggio Emilia Danza. Il lavoro di Aterballetto (pensato principalmente da Federica Parretti e Arturo Cannistrà), dal titolo *La musica del corpo*, e condotto da tre danzatori e coreografi (Adrien Boissonet, Beatrice Mille e Valerio Longo) su alcune narrazioni di bambini trasformate in movimento mostra una via di lavoro possibile per abbattere la dittatura del senso e della rappresentazione nella narrazione.

Il lavoro si è svolto per fasi successive, una iniziale serie di momenti di incontro, poi, in una finale, i coreografi con i danzatori hanno lavorato in completa e totale autonomia. Ne è venuto fuori un lavoro di danza, di coreografia, giocato sul livello astratto della percezione dei movimenti, con a contraggenio una proiezione video che documentava sia il lavoro fatto con questi bambini, sia anche il risultato progressivo dell'avvicinamento alla fase conclusiva del lavoro. Attraverso questo evento, i coreografi hanno riproblematizzato la questione della narrazione attraverso l'utilizzo di materiali prodotti dai bambini. Questo è avvenuto sia attraverso i disegni, sia attraverso i giochi, sia attraverso l'utilizzo da parte dei bambini di una dimensione spazio-temporale e anche di una pratica diretta, in un'esperienza di movimento con i danzatori stessi di Aterballetto. La narrazione è stata trasformata nel movimento e ha mostrato una via molto felice di abbattimento del senso della rappresentazione che solitamente chi opera all'interno di un ambito educativo crede si debba fare mantenendo distinti il momento della creazione dal momento della sua rappresentazione, simulando nel piccolo anche in fase educativo quello che il sistema professionistico

invece comunemente propone. L'ambito educativo invece consente non solo di riproblematizzare, ma addirittura di mettere in crisi questo paradigma così tradizionale e consueto e di pensarlo in modi assolutamente nuovi.

4. Memoria

Gli altri due aspetti sui quali volevo invece mostrarvi anche delle immagini sono quello della memoria, nello specifico memoria del corpo, e quello dello spazio dell'identità, della riproblematizzazione del luogo attraverso i linguaggi della performance.

Il lavoro sulla memoria e la disposizione dei corpi in William Forsythe, coreografo da sempre interessato ai meccanismi linguistici della danza, nel suo recente *The Room as It Was* ("La stanza così com'era", 14 febbraio 2002, Francoforte), insegna come la differenza si insinua nella presenza e nell'assenza del corpo dell'altro. La coreografia è scandita unicamente dal respiro degli otto danzatori che in uno spazio vuoto rincorrono, nel denominatore comune della memoria di coreografie danzate e poi cancellate, l'idea che il corpo trattenga questo passato e che sia in grado di dividerne la sua reminiscenza in un atto collettivo di creazione esclusivamente mentale.

Dana Caspersen, interprete storica del lavoro coreografico di Forsythe, così ricorda la sua interpretazione in *The Room as It Was*: «alla fine di questa coreografia c'è un duetto mentre nella performance da solista immagino ciò che avviene nel duetto, immagino di volta in volta i miei movimenti e i movimenti dell'altro danzatore che ha fatto con me il duetto»⁶. Il tema è quello del trasferimento della memoria nel tempo: quando la memoria si traduce in una pratica, è

⁶ «Tocco di volta in volta quella parte del mio corpo che in un dato momento del duetto si trova in un preciso momento dello spazio e immagino anche dove si trovavano le varie parti del corpo del mio accompagnatore e, per esempio, cerco di mettere la mia gamba dove si trovava il suo braccio in quel dato momento», in *Riflessioni di un'interprete e co-autrice. Intervista a Dana Caspersen*, raccolta in *Forsythe ieri oggi domani*, Reggio Emilia, Edizioni del Teatro Municipale Valli di Reggio Emilia 2005, p. 103; sul lavoro di Forsythe si vd. inoltre Gerald Siegmund (Hrsg.), *William Forsythe. Denken in Bewegung*, Berlin, Henschel Verlag 2004.

una presenza quella che si mostra alla pluralità del tempo, non più contenuta e circoscritta soltanto nel passato, ormai assente. Mentre il movimento «dell'altro» (che non è in scena) riposiziona nello spazio nozioni e conoscenze interiorizzate, in un preciso orizzonte di tempo; nel silenzio i danzatori dispiegano una serie di scene, i loro respiri creano una rete giocosa e ritmica che tiene il tempo, marca arrivi e partenze, unisce tramite il denominatore comune della memoria.

In realtà le sequenze sono costruite secondo un tipico atteggiamento di decostruzione della coreografia, per cui i singoli danzatori che voi vedete ballare sono in realtà soltanto una porzione di una sequenza che invece era stata precedentemente costruita a gruppo, e dalla quale sono poi state sottratte le presenze. Che cosa succede al corpo che danza quando le presenze con cui io danzo vengono sottratte? Succede che questa esperienza si traduce in una pratica assolutamente inedita dove l'assente deve essere figurato non attraverso il corpo, ma attraverso il corpo di colui che è invece presente. E vedete come la memoria che in questo caso ha una sua presenza in quanto assenza di corpi con cui invece i danzatori stanno ballando, si sposta dalla dimensione temporale che le pertiene per approdare a una dimensione esclusivamente spaziale.

5. Spazio delle identità

L'altra esperienza che vi voglio portare sull'idea di luogo, e di irruzione identitaria e ironica, è *Roma. From the Basement to the Third Floor Loo* del coreografo romano Enzo Cosimi⁷ (con l'ausilio progettuale di Aldo Tilocca e il disegno delle luci di Stefano Pirandello), realizzato per l'Istituto italiano di cultura a Londra, nel giugno 2001, su invito del direttore Mario Fortunato. Interpretato da Corinna Anastasio, Rachele Caputo, lo stesso Enzo Cosimi, Valentina Marini e Franco Senica, questa inondazione di romanità

⁷ Su cui si vd. Stefano Tomassini, *Enzo Cosimi*, Zona, Arezzo 2002, nonché Id., *Creazione inaudita e nostalgia dell'umano: qualche nota su danza e macchina*, in «Golem l'indispensabile», puntata 47, 2005, rivista web Motta online (www.golemindispensabile.it).

nel palazzo londinese dell'Istituto, una palazzina di tre piani, si è svolta in concomitanza con la mostra *Zero to Infinity: Arte povera 1962-1972* promossa dalla Tate Modern gallery di Londra in quello stesso periodo. La danza qui si adatta a uno spazio di più piani tra cui uno scantinato nel quale ci si immerge e dal quale si emerge in avvio dell'evento, in una sorta di architettura d'ambiente che abbatte la frontalità spaziale e l'unicità di un centro ordinatore tutto a favore del movimento e dunque della curva:

Rome is not an ordinary theatre performance or a bodie's installation. It is, in fact, a series of spectacular actions inspired by the venue [lugo, sede] where those actions take place. With this in mind, every room is a "different recipient" showing an ever changing vision of Rome and "romanità". Unrelated [senza legami] visual situations are mixed with pictures of the city.

Lo striscione 'romanista' di *Eliogabalo* che accoglie dal balcone dell'edificio, è anche testimonianza prima dell'origine dell'idea e della provenienza di gran parte del materiale qui sviluppato. Ma è l'obbligo dell'itineranza a rendere più esplicita l'iperbole manieristica dell'*ordo* con cui viene organizzato lo spazio; la sintassi visiva di questo passaggio parte da un piccolo cortile nello scantinato, in cui è possibile ascoltare mista a un falò la radiocronaca di una partita di calcio, tra fumogeni giallorossi e deliri da curva in sottofondo, mentre due figure in nero accompagnano dal sottosuolo lungo un corridoio che conduce alla caffetteria dell'Istituto, in cui si vede e si ascolta, di là da un vetro, un circolo 'massonico' di incappucciati che recitano un sonetto in romanesco del Belli, *La bellezza*.

Il percorso guidato riprende poi verso il piano superiore ove si incontra una figura in mutande, con stivali militari e parrucca bionda, il corpo segnato da scritte "enjoy yourself", "suck me" etc.

Il percorso ora è libero di articolarsi fra le stanze dei diversi piani, passando per le scale dove ci si imbatte in una sorta di banchetto

onanistico di persone che, ostentatamente distese sulla moquette dei gradini, mangiano pasta al sugo di pomodoro con volti ed espressioni come sotto anestetico. Lo spaghetti che impugnano diventa la catarsi mercuriale e ironica dell'identità italiota e nostrana; mentre, al primo piano, isolata tra strisce plastificate bianche e rosse, o tra porte semichiusse di uffici, è possibile assistere a scene in cui si sono consumati delitti, furti, saccheggi e stupri. Su tutto, regna tra i capelli di una vittima abbandonata sul pavimento un piccolo colosseo, retaggio selvaggio di un turismo poco illuminato e di una storia antica ridotta a *gadget*, sporco di un sangue che è per tutto simile al pomodoro delle scale. Altrove, in un'altra stanza, sono alcune cartoline multiscatto di Roma a richiamare la natura didascalica di questa memoria sepolta sotto il lezzo della cronaca e dell'attualità, mentre in tutta la palazzina si ascolta a pieno volume *Grazie Roma* di Antonello Venditti e la caciara del popolo romanista di un concerto dal vivo al Circo Massimo. In un altro ufficio una figura sembra soffocata da un cappio ottenuto con la sciarpa della Roma calcio, e dopo aver consumato una sorta di rito orgiastico; a lato, un altro ufficio sembra essere adibito a *peep show*, e una ragazza balla disinvolta dietro a un muro abbattuto. All'improvviso il pubblico è richiamato da urla a pianoterra, in un salone buio dell'Istituto dove sono di scena due figure, una nuda e una in nero e con occhiali da sole, che al microfono grida disperato; a terra sono sparse mele verdi e farina. In controcanto a un video proiettato sullo sfondo, si consuma una sorta di combattimento sessuale in cui la preda spesso si produce nel ruolo di carnefice, senza timore di ostentare piaceri sadomasochisti, prima di un urlo senza voce nel cono di luce di una lampada. Poi, nel buio, due torce in movimento giocate dalle due figure, che sono Enzo Cosimi e Franco Senica, si stagliano sull'immagine del Colosseo ostentata sullo schermo del fondo. Lo spettacolo prosegue nel corridoio di partenza, in cui tre ragazze scendono le scale fermandosi a tratti in posizioni molto rigide, mentre sul volto un collant maschera i loro contorni. Al piano superiore, tra due grandi stanze attigue, prosegue l'azione tra mattoni,

video, piatti e movimenti convulsi, in un intero armamentario da *arte povera*, rigorosamente aformale, in una costante riduzione dei segni al loro aspetto di superficie, come un tappeto aperto e steso sul pavimento da tre danzatrici, o la sostanza soffice dell'interno di un cuscino che finisce per avvolgere i corpi in una metamorfosi materica ben oltre il mero aspetto fisico ed estetico (e si pensi alla *Cotoniera* del 1967 di Jannis Kounellis). Le tre donne che hanno compiuto questo rito di rigenerazione, rivestono la figura di Franco con un paio di zeppe e parrucca bionda, poi con un piccone in mano, è trascinato in processione dalle tre danzatrici, in una sorta di ascesa finale verso l'ultimo piano della palazzina. Tutti, sul percorso, si addormentano, mentre il viaggio termina in un bagno, lì all'ultimo piano, in cui si accede quasi uno per volta; tra un water immerso di fiori e una vasca riempita di terra e margherite, come un'opera di Land Art consapevolmente infettata dal pvc, una palla da discoteca riflette a pioggia brevi lampi di luce cristallina. Mentre Franco, in un'atmosfera da fiaba *splatter*, spruzza nell'aria un deodorante finto primaverile. Fedele al motivo della mostra londinese, sul cui programma era riportata l'immagine dell'opera di Giuseppe Penone, *Rovesciare i propri occhi* del 1970, Enzo Cosimi sembra qui ribaltare i luoghi comuni più abusati della romanità, e dunque della quotidianità capitolina, sotto cui spesso fermenta l'orrore di una impossibile nuova mediazione tra l'uomo e l'ambiente, in un teatrino catartico e senza tragedia in cui solo l'ironia può salvare dal crollo psichico dell'identità, quando ridotta a *gadget* ed emblemi commerciali di un mondo invisibile.

Musica e cultura: un percorso educativo

Fabrizio Garilli

Premessa

Ringrazio innanzitutto il prof. Gaetano Oliva e gli organizzatori del Convegno: "Creatività e crescita personale attraverso l'educazione delle arti: danza, teatro, musica, arti visive", per avermi invitato a partecipare e dato l'opportunità di illustrare le esperienze didattico-artistiche del conservatorio "G. Nicolini" di Piacenza nonché di informare circa i cambiamenti che attualmente interessano le istituzioni artistiche pubbliche italiane; un contributo a creare una chiara visione delle attività di Formazione, Produzione e Ricerca e delle strategie messe in atto dal nostro Conservatorio per interagire con altri soggetti istituzionali e non, nazionali, europei, internazionali.

La legge di Riforma n. 508: dal vecchio al nuovo, un cammino verso l'integrazione culturale

La legge di Riforma n. 508 del 31 dicembre 1999 ha radicalmente modificato l'assetto istituzionale di Conservatori e Accademie d'Arte, divenuti in istituzioni di Alta Formazione Artistica e Musicale dotate di personalità giuridica nonché di autonomia scientifica, didattica, organizzativa, finanziaria e contabile trasformando in modo sostanziale le prospettive relative alla formazione alla produzione e alla ricerca.

Attualmente, il Conservatorio, per quanto riguarda il segmento superiore degli studi musicali, è caratterizzato da percorsi sperimentali - triennali e biennali - di 1° e 2° livello a cui si accede con il possesso di un diploma di scuola secondaria superiore e che consentono il conseguimento di diplomi accademici equiparati ai diplomi di Laurea universitaria.

I Bienni di 2° livello costituiscono un segmento innovativo che offre l'opportunità di proporre percorsi inediti e di raggiungere

livelli qualitativi più alti e qualificati.

Lo studente imposta il proprio piano di studi che gli permette di progettare un percorso aderente alle predisposizioni artistiche e strumentali.

Secondo le recenti indicazioni emerse in convegni sulla Riforma dei Conservatori, anche i percorsi triennali si connoteranno nei prossimi anni di indirizzi diversi (strumentale, tecnologico, musicologico etc.)

La Legge di Riforma ci equipara finalmente ad altri Paesi Europei : secondo le indicazioni legislative, in futuro, il segmento inferiore degli studi musicali (formazione di base) dovrà essere delegato ad altre strutture scolastiche pubbliche e private, come avviene frequentemente all'estero.

In tal senso, le scuole medie ad indirizzo musicale, da tempo istituite, non hanno portato sinora a risultati significativi per quanto riguarda la preparazione all'accesso al Conservatorio.

La Legge n. 53/2203 prevede altresì l'istituzione di Licei secondo i vari indirizzi, tra cui il Liceo Musicale e Coreutico (struttura che, se realizzata, darà però i primi frutti negli anni 2012-2013).

I Conservatori, nella fase di transizione, rinnoveranno e gestiranno, quindi, anche il segmento degli studi inferiori (o di base), omogeneizzandoli con il segmento superiore (trienni e bienni). Dopo 75 anni (dal 1930), i percorsi in ordinamento, che pur hanno consentito di conseguire risultati formativi eccellenti, necessitano infatti di una improcrastinabile revisione, considerate le attuali esigenze artistiche e professionali esterne.

Il Conservatorio: l'attività produttiva

Il Conservatorio è un organismo vivo, creativo, in continua crescita, che può portare consistenti contributi alla diffusione e organizzazione di attività musicali e culturali sul territorio.

In quanto organismo musicale preposto alla formazione professionale, il Conservatorio deve mantenere la sua specificità, ma anche adattarsi alle diverse realtà, accogliendo le nuove

opportunità, rappresentando un punto di riferimento per le attività musicali, integrandole con quelle svolte da altri organismi culturali e scolastici. Esso è una struttura che non si configura più come in passato, indirizzata unicamente alla formazione di professionisti, ma come vivo centro di cultura la cui attività si irradia sul territorio, creando occasioni di divulgazione.

La progettazione didattico-artistica si indirizza quindi verso:

- a) Attività finalizzate ad integrare l'attività didattica per la formazione tecnico-artistica dei neo-professionisti (Corsi Biennali e Triennali).
- b) Attività artistiche volte a realizzare raccordi con tutte le realtà territoriali e con le diverse Istituzioni scolastiche, allo scopo di ideare e attuare progetti interdisciplinari, favorendo così la sensibilizzazione verso quei linguaggi espressivi (musica, arti figurative, poesia, danza, ecc.) che sono la base di una formazione culturale ed umana completa.

Nei Conservatori da sempre si è svolta un'attività artistica, in passato frequentemente limitata alle verifiche finali dei risultati raggiunti durante il percorso annuale, attività artistiche non certo confrontabili con i livelli produttivi che caratterizzano attualmente i Conservatori (e quello di Piacenza in particolare).

L'arco di preparazione didattico-artistica appare ora, grazie all'impulso determinato dall'attuazione della Legge n. 508, più completo rispetto al passato, consentendo il raggiungimento di livelli tecnico-musicali adeguati all'inserimento in attività professionali.

L'attività artistica si raccorda e si integra, con l'attività didattica, rappresentandone la logica fase conclusiva: un cammino che trova adeguata conclusione nell'evento artistico.

La multimedialità, nell'ottica dell'acquisizione di una coscienza unitaria dei fenomeni artistici e stilistici, rappresenta un ulteriore aspetto da sottolineare e potenziare nella progettazione di percorsi

formativi futuri.

Tali strategie sono conseguenti all' applicazione della Legge di Riforma che configura il Conservatorio come Ente di Produzione e Ricerca oltre che di formazione. Un forte incardinamento, quindi, tra fase preparatoria e momenti realizzativi che presuppongono altresì un adeguato supporto culturale.

L'attività del Conservatorio di Piacenza segue, infatti, linee tematiche individuate collegialmente e che donano organicità alla progettazione complessiva consentendo occasioni di approfondimento culturale; una ulteriore occasione di ricerca che coinvolge trasversalmente le classi del Conservatorio in momenti interdisciplinari. Le attività prevedono diversificate produzioni nell' ambito: solistico, cameristico, strumentale, sinfonico, teatrale, seminariale, laboratoriale, nonché proiettate anche verso l' esterno e sul territorio (Assessorati, Teatro, Teatro Gioco Vita, Licei, Università, Amministrazioni locali, raccordi con l' Europa etc.)

Evento teatrale: una forma laboratoriale

Nell'ambito teatrale, il Conservatorio propone attualmente, con il sostegno dell'Amministrazione Comunale e altre istituzioni, la realizzazione di una produzione di intermezzi e opere buffe (per valorizzare lo specifico indirizzo Biennale in Canto-Opera Buffa recentemente attivato).

Queste realizzazioni richiedono una lunga fase preparatoria in cui l'elemento creativo è prioritario, e sono indispensabili approfondimenti nel settore dell'Arte Scenica, dei costumi e stili relativi alle diverse epoche, nonché conoscenze storiche e della pratica della recitazione.

La preparazione, svolta sotto la guida di un regista, spesso individuato tra personalità note nel mondo teatrale, è alquanto accurata e laboriosa, prevedendo il coinvolgimento di diversi settori artistico-didattici del Conservatorio.

Nei corsi di Arte Scenica vengono anche inseriti laboratori di danza finalizzati a una diversa percezione della corporeità.

Evento di particolare rilievo in tale ambito, è stata la rappresentazione di un'opera di Giuseppe Nicolini (2004) al Teatro Municipale di Piacenza e al Teatro Sociale di Mantova (in collaborazione con la Fondazione A. Toscanini), impegno che ha coinvolto anche docenti del Conservatorio, la ricerca del manoscritto e del libretto ha caratterizzato le prime fasi del lavoro, seguite dalla revisione della partitura ritrovata negli archivi della Rai.

Successivamente, si sono svolte le selezioni per la copertura dei ruoli a cui hanno partecipato artisti di varie realtà. L' Orchestra Sinfonica "A.Zanella", organismo nato da uno specifico progetto che prevede un'equilibrata partecipazione di docenti e studenti, ha infine contribuito alla preparazione dell' evento finale. Una produzione che ha visto la partecipazione di molti studenti, che hanno trovato nella realizzazione artistica momenti di forte motivazione.

L'attività del Conservatorio prevede inoltre un'intensa attività con l' organizzazione di rassegne cameristiche e solistiche, concerti sinfonici nonché di favole musicali. Anche in questo caso, essendo coinvolto il settore delle Arti Visive, si attiva una forma laboratoriale per il coordinamento della attività orchestrali, di recitazione e scenografiche.

Tali produzioni sono rivolte in particolare al mondo della scuola, con l'intento di veicolare cultura e interesse per l' arte musicale stimolando l' universo immaginativo-emotivo.

Il Conservatorio: attività divulgative e raccordi con Istituzioni Scolastiche

Il mancato inserimento delle discipline musicali nelle scuole d'infanzia e primaria (sino al 1985: discipline con forte valenza educativa omesse per molto tempo dai curricula scolastici) e soprattutto l'impossibilità di un approccio allo strumento, a causa di una distorta e pregiudiziale concezione del ruolo della musica nella

formazione dell'individuo, sono state cause negli anni '70/'80, di una crescita esponenziale della popolazione scolastica nei Conservatori, unitamente alle mutate condizioni socio-economiche e culturali.

I Conservatori, nella consapevolezza che tale aumento della popolazione scolastica non era determinato solo da una richiesta di professionalità, ma anche da una più diffusa domanda di conoscenze musicali e strumentali, si sono responsabilmente assunti l'impegno di supplire all'insufficienza delle istituzioni scolastiche pubbliche, avvicinando tanti giovani alla musica, anche se non determinati da scelte professionali.

Sino agli anni '60/'70 l'utenza era costituita prevalentemente da studenti che, assolto l'obbligo di frequenza della scuola media, operavano scelte professionali. Le mutate condizioni socio-economiche e culturali, nonché l'innalzamento dell'obbligo scolastico, hanno determinato (dagli anni '80/'90) una doppia scolarità che consente il conseguimento di un livello culturale più completo, ma crea problemi di frequenza che richiedono scelte strategiche più opportune. Tale situazione ha posto le premesse per progettare convenzioni con i vari Istituti di Istruzione secondaria superiore, ponendo le basi per l'avvio di collaborazioni didattico artistiche inedite.

La doppia frequenza ha creato quindi, i presupposti per una progettazione che integra linguaggi verbali e non verbali; un connubio che dovrebbe costituire la base dell'educazione scolastica, dalle scuole materne all'Università.

Nell'ottica di una integrazione dei saperi e di valorizzazione dell'unitarietà delle arti, il Conservatorio ha stipulato convenzioni in particolare con Istituzioni della Scuola Superiore. Esse sono accordi che determinano anche una parziale risoluzione dei problemi legati alla doppia scolarità, vissuta per lungo tempo dallo studente nel totale disinteresse di ambo le Istituzioni.

La consapevolezza del forte impegno scolastico di tale tipo di utenza, porta a intraprendere iniziative culturali comuni.

Emblematico esempio di tale tipo di attività interdisciplinare è

stata la realizzazione di un progetto che può costituire, nel panorama nazionale, un elemento di novità, ossia una produzione teatrale-musicale che ha coagulato intorno ad un obiettivo, studenti docenti e dirigenti e che ha offerto l'opportunità di conseguire risultati che coniugano aspetti artistico-culturali, formativi ed educativi.

Un evento teatrale curato per la parte letteraria e drammatica dal Laboratorio Teatrale del Liceo Scientifico "L. Respighi" e Piacenza SMAC, per la parte musicale della scuola di Composizione del Conservatorio intendendo illustrare questo progetto come esempio dell'organizzazione di un'attività che è a più fronti, utile come spunto per altre realtà.

Storia di un progetto a tre

I momenti di ricerca dell'idea fondante e l'elaborazione del testo hanno costituito la prima fase dell'attività del Laboratorio Teatrale. La discussione, l'emergere delle idee, sino all'individuazione delle tematiche ad alto valore etico e sociale, hanno rappresentato un primo stadio di lavoro svolto in accordo poi, con docenti e studenti della classe di Composizione del Conservatorio, che avrebbero dovuto tradurre successivamente i vari momenti del testo, in contenuti sonori.

Un lavoro di fantasia per sottolineare, con una convergenza di linguaggi, i contenuti. Altrettanto creativo il lavoro degli studenti della Scuola di Composizione del Conservatorio, un laboratorio che ha visto l'apporto convergente di docenti e studenti, questi già in possesso di buone tecniche compositive e orchestrali. Infine, un lungo lavoro di verifica delle varie soluzioni musicali per la scelta di quelle più aderenti ai vari significati. Scelte che esigono fantasia, tecnica e sensibilità per tradurre il testo in momenti poetici in cui il suono diviene, al di là della parola, elemento di comunicazione con l'ascoltatore.

Il progetto ha visto una ulteriore fase nell'organizzazione

dell'evento a cui hanno partecipato, per la parte scenografica, anche gli studenti del Liceo Artistico "B.Cassinari" apporto essenziale per arricchire ulteriormente l'opera destinata ad essere realizzata nel Cortile del Palazzo Farnese di Piacenza. Quasi ispirandosi al *Dramma Liturgico*, sono stati previsti diversi luoghi "deputati" ognuno con un proprio ensemble orchestrale. Vi è stata, inoltre, una vera e propria mobilitazione degli studenti delle classi di strumento del Conservatorio, per costituire i vari ensemble diretti dagli stessi Compositori. Importante è stato l'apporto del Coro del Conservatorio per realizzare il momento conclusivo dell'opera in cui si verifica una vera e propria convergenza di diversi elementi artistici, un'esperienza di grande valore creativo, artistico e sociale.

Stimolante anche la fase di organizzazione dell'evento in altre realtà, tra cui Saronno, grazie all'interessamento del Prof. Oliva: il momento ha rappresentato un ulteriore collante per i giovani appartenenti alle diverse istituzioni uniti nella realizzazione di un progetto di indubbia valenza educativa e sociale. Un Laboratorio ideale in cui la creatività ha stimolato le individualità per una realizzazione collettiva, quanto di più educativo si possa sperare da un mega-laboratorio pluridisciplinare.

Il lavoro ha ottenuto inoltre un premio in Francia.

In tante operose attività, il Conservatorio e le altre Istituzioni scoprono il valore di unirsi per un servizio che avrà un futuro che già si preannuncia interessante e costruttivo. Le rispettive Leggi di Riforma possono costituire le basi per uno sviluppo di sinergie rientranti in strategie che preannunciano cambiamenti corrispondenti alle mutate esigenze formative. Le convenzioni rappresentano il mezzo per attivare progetti altrimenti non realizzabili.

Anche con altre realtà scolastiche sono stati stipulati accordi di collaborazione ed in particolare con il Liceo Artistico, struttura in cui si individua l'istituzione che potrebbe gestire, in futuro, il Liceo Musicale e Coreutico. Oltre l'organizzazione di seminari, cicli di conferenze su tematiche di comune interesse, è stato previsto, per l'a.

a. 2005-2006, lo sviluppo di un progetto interdisciplinare che vedrà uniti docenti e studenti nelle fasi progettuali e quelle realizzative.

Questa sarà l'occasione per il Conservatorio per costruire e verificare motivazioni professionali, nonché per mettere in campo attività di grande rilievo educativo e formativo che porteranno ad arricchire il patrimonio di esperienza tanto del singolo quanto del gruppo.

Il Conservatorio potrà proporre tali collaborazioni finché sarà attiva la fase di transizione che traghetterà l'istituzione verso l'assetto definitivo previsto dalla Legge di Riforma.

Con l'istituzione del Licei Musicali e Coreutica si apriranno, infine, scenari e prospettive nuove che preludono a realizzazioni congiunte di grande ricaduta didattica.

Il valore dell'arte : le fasi propedeutiche e di formazione

Ho letto recentemente alcune dichiarazioni del M^o Claudio Abbado in merito alla diffusione in tutti gli strati sociali della cultura musicale e delle relative attività avviate estere: «occorre iniziare dall'infanzia». Parole che colgono nel segno, nel senso che evidenziano implicitamente le vistose omissioni nel sistema scolastico italiano, in cui spesso la disciplina musicale è tralasciata oppure relegata ad attività ludica.

Non prendere atto del valore della disciplina musicale significa non considerare la musica parte determinante delle nostre esigenze interiori. La scuola ignora spesso questa realtà, a causa di convinzioni superate e legate a riforme del passato che riflettono una diversa concezione del ruolo dell'arte musicale nell'iter educativo.

I programmi nella scuola primaria del 1985 e dall'attuale Riforma prevedono una maggiore attenzione alla disciplina musicale e, se realizzati, potrebbero innescare un circolo virtuoso. Il tempo da recuperare sarebbe in ogni caso considerevole.

Alla luce dei recenti studi pedagogici, tale disciplina, appartenente alla categoria dei linguaggi non verbali, ha rilevato nel tempo una sempre più ampia valenza educativa nella formazione della

persona.

«Sviluppo di fantasia, creatività, improvvisazione, senso del ritmo, percezione corporea e proprie emozioni; aspetti che completano l'arco curriculare (costituito anche dall'insieme delle discipline logico-matematiche e linguistiche). Elemento fondamentale delle forme laboratoriali è l'interazione tra docenti e alunni, ma soprattutto la creatività, essenziale in una didattica innovativa che supera il nozionismo che caratterizza la didattica tradizionali».

«Spesso i linguaggi grafico – pittorici, iconico – teatrali, ma soprattutto il linguaggio musicale, anziché farsi oggetto di competenze logico – immaginative, vengono relegati, a mò di Cenerentola, ad accudire le basse cucine dell'intrattenimento degli allievi negli spazi-break dell'insegnamento ufficiale, cosicché alla creatività vengono fatte indossare le vesti giullaresche del clown, con il compito di distrarre gli allievi della cultura ufficiale».

«Tale omissione, oltre a svuotare di qualsiasi valore il successivo inserimento dell'Educazione Musicale nella Scuola Media, ha fortemente penalizzato le possibilità di avviare precocemente agli studi musicali giovani talenti».

«Omissione ancor più macroscopica è lo scorporo dell'arte musicale dalla Storia dell'Arte nei Licei: è inaccettabile che uno studente approfondisca l'impressionismo Francese e non conosca le musiche di Claude Debussy!».¹

È vitale recuperare il valore educativo dell'Arte! Occorre che il fermento di idee e progetti, legati alle attività didattico-musicali che proliferano nelle diverse realtà, a livello locale, regionale e nazionale, spesso incardinate alle facoltà di Scienze della Formazione, nonché frutto di profondi studi pedagogici, trovino giusta collocazione in un cammino istituzionale nella Scuola Primaria con interventi di valore.

È necessario fare riferimento a un concetto di cultura più ampio che comprenda tutte le espressioni artistiche e i saperi.

¹ F. Fabbroni, *Innovazione Educativa*, Edizioni IRRE E.R., p. 6.

L'Arte, la Musica, nascono con l'uomo. L'impulso creativo nasce dall'inconscio, dalle idee che "ristagnano" (come diceva il filosofo Nietzsche) e si traducono in diversi linguaggi espressivi, con modalità legate alle varie predisposizioni e attitudini umane. L'uomo nella storia, pur teso a risolvere problemi legati alla sopravvivenza, si è sempre espresso attraverso i linguaggi figurativi, coreutica ed altro. La necessità di esprimere emozioni, sensazioni, moti dell'animo, da sempre ha dato senso alla vita, a quella parte dell'umanità sganciata dalla pura materialità. Possiamo constatare come l'espressione artistica si sia trasformata attraverso i secoli, accompagnando lo sviluppo civile e sociale, anzi, rappresentandone un elemento integrante.

Senza retorica, cito alcune riflessioni di grandi pensatori del passato. Platone scrive che «la pratica della musica è un mezzo più potente di qualsiasi altro, perché il ritmo e la melodia hanno la sede nell'anima. [...] Essa arricchisce quest'ultima, le conferisce grazia ed illumina colui che riceve una educazione musicale».

Non solo Platone, ma anche Aristotele esprime analoghe convinzioni: «Il ritmo e la melodia determinano delle emozioni in ogni natura; attraverso la Musica ci si abitua a riconoscere i "giusti sentimenti", i diversi generi di musica basati sui modi differenti attraverso i loro effetti sul carattere».

Chi ha scorso una storia della musica ricorderà, relativamente al sistema musicale greco, il "Tetracordo", insieme di quattro suoni posti in posizione intervallare che, a seconda delle posizioni di toni e semitoni nell'ambito di un brano musicale avrebbero suscitato emozioni e sollecitazioni diverse.

Nonostante tali filosofi avessero parlato con tanta persuasione della musica del loro tempo, non sembrano aver convinto i nostri contemporanei; musicisti scrittori o profani sembrano ignorare completamente che generi musicali più elaborati e infinitamente più complessi possano avere la potenza che oltrepassa di molto il semplice piacere artistico.

Emblematica circa il potere della musica è la Musicoterapia,

scienza sempre più diffusa e ufficializzata, e che trova applicazione nella cura di determinate patologie (per esempio autismo, disturbi psicologici ecc.).

In diversi Conservatori sono stati attivati Bienni di 2° Livello per il conseguimento di un Diploma specifico per la materia.

La profonda convinzione dell'unità delle arti e della loro comune origine (considerandole come parti di un "unicum" che deve ricomporsi), è alla base di progetti didattici che individuano nella collaborazione tra le diverse arti strategie per una completa formazione ed educazione della persona. La Musica dovrebbe accompagnare, quindi, lo studente per tutto il ciclo degli studi.

Ritornando alla dichiarazione di C. Abbado in merito alla diffusione e pratica della Musica all'estero, possiamo ribadire anche noi che «occorre iniziare dall'infanzia».

Il Conservatorio di Piacenza, in sintonia con le affermazioni dell'autorevole Direttore d'orchestra, si è attivato in questi anni anche in tale settore (compatibilmente alle possibilità di intervento), partecipando come soggetto istituzionale ad una rete di scuole dell'infanzia; un' iniziativa supportata dall'Amministrazione Provinciale e con la consulenza di un ispettore IRRE di Bologna. Personale con preparazione specifica ha applicato il metodo "Ritmia"², garantendo a tutti gli alunni una formazione con metodologie innovative. I risultati documentano il successo dell'iniziativa (32 scuole aderenti), che si colloca nell'alveo delle sperimentazioni meno frequenti (se si

² In sintesi, la Ritmia è un nuovo approccio alla propedeutica musicale che si propone di avvicinare i bambini alla musica a partire dall'infanzia, rispondendo anche alle attuali esigenze della scuola sia sul piano dell' integrazione sia per quanto riguarda gli aspetti del rilassamento, della concentrazione e dell'autocontrollo. Una particolarità di questa pratica è l'introduzione all' educazione musicale attraverso il gioco, integrando il fare e l'ascoltare la musica con l' espressione corporea e l'utilizzo di tecniche grafico - pittoriche, intese come forme di notazione non convenzionale. Accompagnati da particolari strumenti musicali tratti da tutto il mondo dei suoni, dalla voce al respiro, i bambini vivono la spontaneità del movimento creativo fino all'esecuzione di posizioni derivate da antiche tradizioni. Movimenti e posture permettono di enfatizzare le sensazioni indotte dalla stimolazione sonora o dai silenzi, facilitando l'apprendimento dei parametri di base.

pensa alla sistematicità dell'intervento): l'iniziativa si è mostrata efficace modalità per ottenere un' operazione di "semina", ponendo le basi per l'avviamento dei piccoli alla pratica musicale e per una formazione più completa

Laboratorio Propedeutico

Il Conservatorio organizza annualmente un laboratorio gratuito per gli alunni di 3° - 4° - 5° - elementare che, con l'intervento di personale con preparazione specifica, prevede l'avvio alla Musica.

La metodologia applicata in questo laboratorio per l'apprendimento del linguaggio musicale è «a cerchi d'acqua nello stagno» perché si serve della ripetizione regolare nel tempo dello stesso concetto per poterlo allargare e sperimentare e infine, far elaborare in modo personale, con sempre maggiore coscienza e competenza, superando la pura ripetizione.

Vengono quindi impiegate le didattiche storiche: Kodaly, Orff, Dalcroze e in particolare, la metodologia Goitre, per la gradualità di apprendimento e la scelta della voce come strumento di elezione per l'avvio alla musica, l'attenzione alla proposta e alla valorizzazione della «madre lingua musicale».

Il Conservatorio attiva altresì un laboratorio di avviamento allo studio del violino - viola destinato agli alunni delle scuole elementari. Si tratta di cicli di incontri che prevedono, attraverso opportune metodiche, il contemporaneo apprendimento degli elementi fondamentali della lettura nonché della tecnica strumentale, dosata con interventi appropriati, evitando sensi di inadeguatezza o eccessivo impegno che deve, viceversa, scaturire dal crescente interesse dell'alunno. Le lezioni sono corredate da una serie di interventi sulla storia dello strumento, nonché da visite alla scuola di liuteria di Cremona.

Già lo scorso anno, sotto l'aspetto motivazionale, sono stati raggiunti risultati eccellenti.

Durante il corso, gli studenti, divertendosi, imparano a concentrarsi per ottenere risultati con il minimo sforzo. A tutti comunque

rimane un'esperienza che agevolerà l'apprendimento anche di altre discipline, poiché l'approccio allo strumento migliora la coordinazione, le capacità volitive, la memoria, la stima di sé e del lavoro altrui.

Al termine del corso gli alunni si producono in esperienze di musica d'insieme.

Altro impegno dell'Istituto è rappresentato dall'attivazione di laboratori per operatori delle scuole primarie, svolti anche con la partecipazione di docenti della Facoltà di Scienze della Formazione per l'aspetto psico-pedagogico. Vi sono corsi tenuti in passato dal M° M. Pigazzini, allievo di R. Goitre; una opportunità per le maestre, fortemente motivate e interessate alla disciplina, per apprendere proposte operative da trasferire nelle varie classi, con la consapevolezza di seguire programmazioni frutto di lunghe esperienze e di ricerca. Attualmente il docente in corso è il prof. I. Gusberti referente dell'area pedagogica.

Premessa al corso è quanto segue: il ruolo che l'insegnamento dell'educazione musicale riveste nell'ambito della formazione del bambino è ormai così universalmente riconosciuto nella sua importanza che questa istituzione sente di doverla tutelare nelle sue non facili fasi didattico- pedagogiche e strategico-organizzative, salvaguardandone tutti i meccanismi di tradizione, cultura, metodologia e ricerca. In questo contesto, il ruolo che il "mondo sonoro" dovrebbe assumere nell'ambito della formazione e della crescita del bambino in età evolutiva è di tale rilevanza che, a pieno titolo, dovrebbe essere considerato parte integrante nella strategia di proposte curriculari, siano esse di natura pedagogica così come didattica.

L'idea di musica come – solo – momento di partecipazione popolare e "ludica", è da definirsi scomparsa, non foss'altro perché la musica stessa (nonostante tutto e malgrado tanti aspetti non sempre favoriti e favorevoli) abbia avuto modo, con le sue proprietà e caratteristiche, di insinuarsi nel tempo, in quelle esigenze evolutive

tanto care ai percorsi formativi ed educativi, sempre più connotati da una sostanziale naturalità.

In futuro, la musica potrebbe essere destinata ad assumere ruoli importanti e forse anche determinanti. Essa, oltre a essere veicolo di ricerca nell'ambito delle tradizioni e delle relazioni interpersonali, potrebbe connotarsi come percorso privilegiato nei rapporti tra i linguaggi non verbali.

Gli argomenti trattati durante il laboratorio sono: alfabetizzazione musicale, voce, ascolto, storia, metrica linguistica, dinamica logico-matematica, pratica strumentale.

L'esperienza della Musica D'Insieme: un percorso formativo ed educativo

Il lavoro di Musica d'Insieme al Conservatorio inizia già, in alcuni casi, dai Corsi Propedeutici nei quali i primi approcci agli strumenti a Percussione motivano fortemente gli alunni il cui impegno individuale viene assolto con entusiasmo, dando libera espressione alle sollecitazioni determinate dal ritmo musicale. La pratica della Musica d'Insieme rappresenta per tutti un indubbio momento di crescita personale, sia sotto l'aspetto tecnico – artistico, che quello di socializzazione ai fini di un raggiungimento degli obiettivi programmati.

Il cammino orchestrale al Conservatorio di Piacenza si articola in tre cicli (Orchestra Junior, Esercitazione Orchestrali e Orchestra "A. Zanella") e accompagna lo studente dall'ingresso al Conservatorio, sino alle soglie del Diploma Accademico.

Al laboratorio di orchestra Junior accedono gli studenti dei corsi inferiori di strumento.

In tale fase di studio, le abilità tecniche sono ancora limitate, perciò vengono proposti repertori e adattamenti musicali che non creino allo studente sensi di inadeguatezza rispetto al compito da assolvere. Lo studente, che già proviene dall'esperienza corale (altrettanto importante), acquisisce il valore delle proprie abilità

ponendosi al servizio dell'insieme. Saper seguire le indicazioni del direttore e adeguare i propri interventi al resto della formazione orchestrale ai fini di un risultato finale, rappresenta un momento di dura preparazione, ma anche un risultato altamente educativo.

Raramente i piccoli studenti si assentano da queste lezioni, nonostante i gravosi impegni legati alla doppia scolarità. In questo ambito, frequentemente vengono elaborati progetti teatrali e orchestrali, che prevedono a fianco di altre istituzioni della Secondaria inferiore un lavoro interdisciplinare di grande rilievo.

Più approfondita e consapevole è la partecipazione al corso di Esercitazioni Orchestrali riservato agli studenti dei cicli medio – superiori e triennali.

Essi sono studenti che hanno già acquisito, attraverso lo studio dell'armonia, dell'analisi e dell'estetica musicale, la capacità di comprendere il significato delle composizioni, percependo il senso della costruzione formale, dell'intreccio polifonico, contrappuntistico e dell'esecuzione prospettica, ossia la valorizzazione delle parti di maggiore rilievo rispetto a quelli di sostegno, equilibrando, così, le esecuzioni in funzione del risultato finale.

L'aspetto educativo, del corso è donare equilibrio alla persona e l'armonizzare l'individualità con il lavoro di gruppo per l'obiettivo finale dell'esecuzione.

Soprattutto è importante saper partecipare emotivamente, seguendo le indicazioni direttoriali per rendere viva l'esecuzione. L'elemento creativo, anche se meno evidente che in altre situazioni, è costantemente presente: le scelte dinamiche, agoniche ed interpretative richiedono infatti creatività e fantasia.

Naturalmente, gli studenti che frequentano i Trienni di 1° Livello hanno maggiori opportunità di arricchire il proprio bagaglio culturale grazie ai diversi percorsi di studio, che consentono di acquisire una formazione complessiva, che pone le premesse per una professionalità in grado di rispondere alle esigenze attuali per

integrarsi nel tessuto culturale e lavorativo.

A un grado ulteriore di preparazione è previsto l'accesso, tramite audizione, all'Orchestra "A. Zanella" del Conservatorio, formazione nata da un progetto che promuove una professionalità superiore.

Essa è una formazione costituita da docenti, studenti tra i più dotati e motivati e diplomati desiderosi di approfondire la loro preparazione ai fini di un inserimento in ambito lavorativo.

A tale livello, l'aspetto esecutivo-interpretativo, diviene ancora più rilevante.

Dopo sei anni della fondazione, l'Orchestra "Zanella" ha già affrontato numerosi impegni operistici – sinfonici con solisti di fama Nazionale ed Internazionale, occasioni per acquisire la consapevolezza dello standard esecutivo professionale e quindi di modulare un lavoro individuale in funzione di tale risultato. Lo stare accanto al proprio docente, con all'attivo un curriculum specifico, rappresenta, per lo studente uno stimolo ad un continuo miglioramento.

Pur in ambito professionale, anche se in modo inconsapevole, la funzione educatrice dello stare in orchestra si esplica in modo tacito ma vivo. L'orchestra si pone come scuola di vita per una crescita professionale artistica e umana.

Non è retorica sottolineare che in questi giovani non emergono comportamenti censurabili, disagi tipici dell'età, dipendenza da sostanze, ecc. Ritengo che la pratica dell'arte rappresenti un antidoto contro quelle espressioni che caratterizzano sovente i comportamenti adolescenziali.

Il fare musica insieme ha una funzione equilibratrice della personalità, armonizzandone i vari aspetti. Naturalmente, ripeto, lo stesso cammino può essere percorso con analoghi risultati in formazioni Corali, Musica da Camera, Ensemble, Quartetto, ossia attraverso quelle molteplici opportunità che il Conservatorio offre.

Il Conservatorio e l'Università

Anche in questo settore il Conservatorio sta mettendo in atto strategie atte ad arricchire le opportunità per progettare percorsi inediti che, nell'ottica di realizzare quanto indicato dalla Legge di Riforma, prevedano interazioni con altre istituzioni analoghe.

A tale scopo è stata stipulata una convenzione con la Facoltà di Musicologia di Cremona (Ateneo di Pavia) per la stesura di percorsi integrati che offrano gradi di preparazione più specifica proponendo nuove opportunità di crescita professionale e personale.

Inoltre, vista l'intensa attività laboratoriale e propedeutica rivolta agli alunni delle primarie e le esperienze fatte sul campo nel settore specifico, ritengo che in futuro, nella progettazione di percorsi sulla Didattica, sia auspicabile e prezioso un raccordo con la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Piacenza. Già nella progettazione del Biennio di Discipline Compositive (tecnologiche), si è previsto un riferimento a tale Facoltà per quanto riguarda il Teatro. Se poi, come già accennato e previsto da specifico decreto (per ora sospeso), potremo istituire un Biennio di Didattica Strumentale, prezioso sarà l'apporto di docenti della Facoltà Universitaria piacentina.

Il Conservatorio attuale, nel gran fermento di idee, si configura come una struttura che si adegua alle esigenze dei tempi, cercando di correlarsi con istituzioni analoghe (Consorzio di Istituzioni Musicali dell'Emilia – Romagna, Accademie, Università, Scuole Civiche) che possano garantire quelle strategie comuni che si individuano come l'unica via di sviluppo futuro.

Percorsi futuri

Nell'ottica di perseguire un sistematico approfondimento delle interazioni tra le diverse arti, concepite come germogli di una unica spinta generativa, si prevedono sviluppi nel campo della **multimedialità** unitamente a **tecnologie informatiche**.

Negli ultimi tempi si è verificata una incontestabile rinascita di interessi intorno all'arte; una maggiore sensibilità soprattutto

nei confronti delle arti figurative, una più diffusa consapevolezza dell'unità delle arti.

La conoscenza dei fenomeni artistici nella loro complessità, la consapevolezza del pensiero fondante di ogni epoca o stile, consente la percezione del momento artistico nella sua interezza e in tutte le sue interazioni artistiche e culturali. Ciò rappresenta anche un elemento determinante in funzione dell'atto interpretativo costituito sia da un aspetto intuitivo che culturale. Occorre, quindi, costruire anche secondo quest'ottica, ricercando sinergie, momenti interdisciplinari che amplino gli orizzonti culturali in una fusione tra l'Arte ed i vari saperi, per formare professionisti più completi sia artisticamente che personalmente.

Vorrei che di quanto detto vi rimanesse memoria almeno di queste esortazioni: occorre iniziare dall'infanzia! La musica d'insieme (l'orchestra) è scuola di vita. Recuperiamo il valore dell'arte. Operiamo per una Cultura Universale che valorizzi tutti i saperi e le espressioni artistiche.

In una rappresentazione teatrale gli attori sono persone che parlano. Tuttavia, in genere il loro parlare è anche accompagnato da un "supporto" di tipo visivo: in quasi tutte le circostanze gli attori indossano costumi e sul palcoscenico ci sono oggetti, fondali ecc., ossia cose e immagini di cose che vanno ad arricchire la scena. Il teatro è uno spazio in cui si ascolta, ma anche uno spazio in cui si guarda perché vengono esibite cose da vedere. È quindi, quella del teatro, una parola che viene presentata in un contesto ricco dal punto di vista visivo. È anche una parola che può venire presentata, se pensiamo all'opera lirica, in una modalità particolare che è quella della musica, una parola che viene cantata, che viene accompagnata dalla musica. Allora nello spazio del teatro vediamo coesistere tre forme di comunicazione, tre linguaggi: il linguaggio verbale, il linguaggio visivo, il linguaggio musicale. Il teatro è poi anche uno spazio in cui ci si muove, si comunica con il gesto, con il corpo. Allora sono quattro le modalità espressive che coesistono nel medesimo luogo. Talvolta queste quattro forme espressive - la parola, l'immagine, il movimento e la musica - agiscono separatamente l'una dall'altra. In altre circostanze, invece, questi canali comunicativi coesistono.

Nel passato c'è chi ha coltivato questo sogno di creare un'arte totale, un'arte globale che tenesse insieme la parola detta, la parola cantata, il movimento e gli elementi visivi, una forma di rappresentazione in cui coesistessero queste diverse modalità espressive. Questo tipo di progetto, affacciandosi ripetutamente, in parte risponde a esigenze di ordine estetico legate a certe visioni dell'arte. Esso ha però anche una radice psicologica, ravvisabile nella tendenza naturale della nostra mente a cogliere corrispondenze tra parola, immagine, musica e movimento. La nostra mente trova spontaneo mettere in collegamento la parola con l'immagine, la musica col movimento, la musica con la parola e così via. Dentro questo cerchio di rapporti tra musica, immagine, movimento e parola, per delimitare il campo

si prenderà come perno la musica e si considererà come la musica si collega al movimento, all'immagine e alla parola. Facendo riferimento a ricerche di tipo psicologico, si chiarirà in che misura la musica spontaneamente si associa e si coordina con il movimento, con l'immagine e con la parola.

Per aiutarci potremmo utilizzare alcuni paragoni un po' semplificanti ma abbastanza utili. Immaginiamo tre membrane messe vicine. Quello che possiamo ipotizzare è che, quando inizia a mettersi in vibrazione una di queste membrane, la vibrazione si trasmette all'altra membrana vicino e poi ancora all'altra membrana. Allora possiamo partire da questa idea: la musica va a attivare il nostro apparato uditivo e questo sollecita la nostra dimensione motoria (prima membrana), la nostra funzione immaginativa (seconda membrana) e il codice verbale (terza membrana). Queste tre membrane risuonano in maniera sincronizzata e il risultato che viene prodotto è quello di un'attivazione simultanea e coordinata di diverse dimensioni (registro motorio, immaginativo e verbale). Per chi ha obiettivi legati al mondo dello spettacolo questo fa subito intuire che, grazie a questa sinergia tra i tre registri, si può produrre un forte coinvolgimento dello spettatore in quanto quest'ultimo viene attivato simultaneamente su più dimensioni (nella dimensione motoria, nella dimensione visiva e nella dimensione verbale). Ma anche chi si pone in un'ottica educativa, il pensare che attraverso la musica si vada anche ad innescare la dimensione motoria, immaginativa e verbale apre delle interessanti prospettive. Si può infatti prospettare un lavoro con l'educando che non è settoriale: non sto educandoti soltanto in una dimensione della tua persona; anche se stiamo lavorando con la musica o attraverso l'immagine, grazie a queste risonanze che si propagano anche alle altre dimensioni ciò che facciamo va a interessare la globalità della tua persona).

Vediamo di fare un passo in avanti e cercare di capire meglio in che cosa consiste questo sincronismo che può esistere tra il piano musicale, motorio, visivo e verbale. Immaginate un terreno ricoperto da ghiaia: ci sono tanti sassolini che sporgono. Immaginate di

sovrapporre al terreno un cartoncino e di premerlo ben bene, magari inumidendolo: quando il cartoncino si asciuga avrà riportato le asperità del terreno (in un punto ci sarà una protuberanza, in un altro una concavità ecc.). Il cartoncino è fatto di materiale diverso rispetto alla ghiaia, però ha dentro di sé l'impronta della ghiaia. In qualche modo le caratteristiche dei sassi si sono trasferite al cartoncino. Certi rapporti (le parti che sporgono, le parti concave) sono rimasti impressi nel cartoncino. Se poi immaginate di versare sul cartoncino del colore, verosimilmente il colore andrà a concentrarsi nelle concavità mentre scorrerà via dalle parti sporgenti; si verrà a creare quindi una distribuzione del colore che vedrà delle concentrazioni in alcune parti e un colore più tenue in altre parti. Su un terzo piano, con un terzo materiale (in questo caso il pigmento di cui è fatto il colore), abbiamo sempre rappresentato quell'insieme di rapporti, ossia gli avvallamenti e le protuberanze che ci sono sul terreno. Abbiamo tre piani differenti, tre materiali differenti: i sassi, la carta e i pigmenti colorati. Però tutti, seppur in maniera differente, rappresentano il medesimo sistema di rapporti poiché la medesima "impronta" si è impressa in questi diversi materiali.

Possiamo immaginare i rapporti tra piano motorio, immaginativo e verbale come i diversi livelli di materiale. Quando ascoltiamo la musica, questa produce in noi delle reazioni, ossia altera dei rapporti dentro di noi, sul piano motorio; queste reazioni vengono riverberate sul piano immaginativo. Le immagini che ci sorgono in mente sono ben diverse dalle sensazioni che proviamo nella nostra muscolatura, però il sistema di rapporti, la struttura della stimolazione, continua a permanere anche su un diverso piano. E così avviene per l'espressione verbale.

Le immagini delle membrane vibranti e del cartoncino sovrapposto al terreno cercano di far intuire qual è il tipo di rapporto che esiste tra le differenti dimensioni mentali che vengono attivate dallo stimolo musicale. Possiamo assumere che nel momento in cui noi facciamo esperienza della musica, in qualche maniera la musica «lascia la sua impronta» sul piano motorio, sul piano immaginativo e sul

piano verbale. E queste impronte sono in parallelo tra di loro, sono sincronizzate; quindi si crea una sinergia, un effetto di rafforzamento reciproco tra i diversi piani. Anzi, proprio questa corrispondenza può essere sfruttata per amplificare l'azione che un codice ha sugli altri. Adesso noi stiamo ragionando nella direzione secondo cui è la musica che dà la sua impronta al corpo, alla sfera immaginativa e a quella verbale. Il discorso potrebbe essere sviluppato anche in direzioni differenti: se lavoriamo attraverso un canale espressivo di tipo motorio possiamo ritenere che l' "impronta" originaria che viene data dall'attività svolta con/sul corpo si riverbererà sulla sfera immaginativa, sulla sfera musicale, su quella verbale. Se operassimo attraverso il canale verbale, l'impronta che le parole imprimono all'interno della mente si riverbererebbe sul piano motorio e così via.

Proviamo adesso a fornire qualche elemento di supporto a questa idea del riverbero tra un piano e gli altri. Iniziamo a concentrarci sul rapporto tra la musica e il movimento. Quello che innanzi tutto possiamo cogliere dalla ricerca psicologica è che i bambini molto precocemente, e al di fuori di qualunque tipo di istruzione intenzionale, riescono a cogliere delle corrispondenze tra musica e movimento. Ad esempio in alcuni esperimenti recentemente pubblicati su una rivista prestigiosa (*Science*), è stato mostrato che se dei bambini molto piccoli vengono inizialmente cullati a un certo ritmo (a un ritmo binario oppure secondo un ritmo ternario) successivamente, quando hanno la possibilità di ascoltare o un ritmo binario o un ritmo ternario, preferiscono ascoltare il ritmo al quale erano stati cullati. Essi sono quindi in grado di associare spontaneamente i tipi di movimento a cui erano stati sottoposti (il ritmo del dondolamento, un'esperienza che avevano fatto nel corpo) a un'esperienza sonora (il ritmo, binario o ternario). Questo, come altri esperimenti, ci dice che i bambini molto precocemente sanno cogliere le corrispondenze tra certe caratteristiche della musica e certe caratteristiche motorie.

Questo può essere indagato in maniera più sofisticata, negli adulti mettendo in luce che gli individui riescono a cogliere delle corrispondenze tra certe caratteristiche dello stimolo musicale e certe caratteristiche che possono vivere all'interno del loro corpo. Innanzi tutto è facile mostrare che, quando ascoltiamo musica, spontaneamente alcuni nostre reazioni fisiologiche (ritmo respiratorio, battito cardiaco, sudorazione, temperatura della pelle, erezione dei peli) si sintonizzano con le caratteristiche della musica. Una serie di reazioni che noi non controlliamo volontariamente, ma che s'innescano automaticamente sulla base di meccanismi fisiologici, si modificano e si sintonizzano con le caratteristiche della musica. Quindi a livello fisiologico il nostro organismo si «mette in parallelo» con le caratteristiche della musica.

Con un particolare apparecchio Clynes chiedeva ai soggetti di premere un pulsante e così poteva rilevare l'andamento della tensione muscolare così come era trasmessa dalla persona al pulsante. Invitando la persona a immaginare di provare certe emozioni, aveva rilevato che a emozioni specifiche corrispondevano specifiche modalità di pressione del pulsante. Ad esempio, nel caso della rabbia il soggetto compie una forte pressione, cui segue un calo drastico della pressione e poi di nuovo il tono muscolare torna ad essere elevato. La nostra tensione muscolare ha degli andamenti specifici a seconda dello stato emotivo in cui ci troviamo. È possibile rilevare l'andamento della tensione muscolare non soltanto quando l'emozione è immaginata ma anche quando è suscitata dalla musica, ossia quando il compito di premere il pulsante viene svolto non in relazione a un'emozione che si sta immaginando ma alla musica che si sta ascoltando («Ti faccio ascoltare questo brano di musica; premi il pulsante a seconda di quanta tensione senti nel tuo corpo»). È così possibile mettere in luce che brani di musica specifici sono collegati a andamenti della tensione muscolare specifici. Anche in questo caso la persona non ha conoscenze tecniche sulle caratteristiche del brano musicale; intuitivamente coglie la tensione e il rilassamento che il brano musicale comunica. Le persone sono in grado di percepire gli

andamenti di rilassamento e aumento della tensione che la musica ha in sé vivendoli all'interno del proprio corpo, sentendoli sulla «propria pelle», nei propri muscoli. Allora quando noi ascoltiamo la musica, spontaneamente l'«impronta» della musica si imprime nel nostro corpo in termini di dinamiche di tensione e rilassamento.

La musica in qualche maniera si «trascrive» nel nostro corpo anche nelle espressioni del volto. Gli studi mostrano che i bambini molto piccoli sanno associare in maniera corretta le caratteristiche di una musica triste o allegra con le corrispondenti espressioni di un volto: per esempio, mostrate le immagini di un volto allegro e di un volto triste, quando ascoltano una musica allegra guardano il volto allegro, quando ascoltano una musica triste guardano il volto triste. Spontaneamente associano le caratteristiche della musica a caratteristiche dell'espressione del volto.

Infine sono di esperienza comune le situazioni in cui rileviamo corrispondenze tra caratteristiche della musica e movimenti. In certe situazioni ci viene spontaneo compiere certi movimenti mentre ascoltiamo la musica. I nostri movimenti non sono casuali ma sono sincronizzati con le caratteristiche della musica. Come spiegare queste corrispondenze?

Un modello teorico che cerca di dare una giustificazione parte da questa distinzione. Noi diciamo che qualcosa è triste o è allegro. Con affermazioni di tal genere noi possiamo intendere due cose diverse. Si può dire che qualche cosa - nel nostro caso la musica - è *espressione di un'emozione o sentimento* (la musica è espressione di tristezza, di gioia ecc.) oppure si può dire che la musica è *espressiva di tristezza, gioia ecc.* Dove sta la differenza? Quando noi diciamo che qualcosa è *espressione di* uno stato emotivo assumiamo che la persona provi quello stato emotivo; il segnale che ci invia è l'espressione, appunto, del suo stato emotivo. Ad esempio, possiamo dire che è un volto triste perché è *espressione della* tristezza in quanto la persona che ha quel volto è effettivamente triste. Diverso è invece il caso in cui qualche cosa è *espressivo di*. Ad esempio

diciamo che il muso di un cane San Bernardo è triste nel senso che è *espressivo della* tristezza. Non sappiamo se quel cane sia triste o allegro. Quando diciamo che il muso del San Bernardo è triste non vogliamo dire che il cane che ha quel muso è triste, ma che quel muso ha delle caratteristiche simili a quelle che ha il volto di una persona triste. E così può accadere per i volti umani: quando diciamo che un volto è triste possiamo intendere che l'individuo che ha quel volto è triste (il volto è *espressione della* tristezza) o che il soggetto che ha quell'aspetto non è triste ma che il suo volto ha caratteristiche simili a quelle che ha una persona quando è triste (il volto è *espressivo della* tristezza).

Così accade anche per la musica. Quando diciamo che una musica è triste, allegra, eccitante, calma ecc. non vogliamo dire che chi l'ha composta, chi la sta eseguendo, chi la sta ascoltando sia o sia stato necessariamente in quello stato mentale, ma vogliamo dire che la musica ha caratteristiche analoghe a quelle che ha una persona che prova un certo stato mentale.

Allora possiamo sostenere, come fanno Johnson e Lakoff, che nella nostra interazione con la realtà ci formiamo degli schemi senso-motori che sono tipici del rapporto corporeo che si stabilisce con quella certa realtà. Quando siamo frustrati o subiamo una delusione, facciamo esperienza nel nostro corpo di una serie di reazioni fisiologiche (ci sentiamo deboli, la nostra voce tende ad essere monotona ecc.); queste espressioni corporee vanno a costituire il nostro schema di reazione a una situazione di frustrazione. Ci formiamo così dei cosiddetti «schemi incorporati». Il nostro originario modo di rappresentarci la realtà consisterebbe nel costituirci degli schemi incorporati fatti di reazioni fisiologiche, posture, atti ecc. tipici per certe situazioni. Abbiamo però la possibilità di applicare questi schemi di natura corporea anche a realtà differenti rispetto a quelle originarie. Per esempio, il nostro schema corporeo della tristezza - fatto di sentire le lacrime che stanno per sgorgare dagli occhi, percepirci deboli, avere le spalle ricurve, il tono della voce bassa ecc. - può essere attribuito a qualcosa che ci fa venire in mente la tristezza anche se

in quel momento non sta producendo in noi tristezza. Io posso per esempio essere contento perché ho appena appreso delle notizie per me felici e tuttavia, se ho di fronte un dipinto particolarmente cupo che rappresenta un personaggio al freddo con abiti laceri, percepirlo come un quadro triste. Ma io non sono triste; io sono felice. Trovo però quel quadro triste perché proietto su di esso lo schema corporeo della tristezza, ossia perché trovo in quel quadro rappresentate reazioni analoghe a quelle che io provo quando sono triste.

Anche con la musica si avrebbe l'applicazione di schemi incorporati. Quando io ascolto una musica triste non sono triste io, non è triste l'esecutore, non sarà stato triste il compositore; però trovo nella musica delle somiglianze con lo stato corporeo di una persona triste. Le strutture musicali hanno caratteristiche simili a quelle che ha il mio corpo quando sono triste: il volume dei suoni è basso, le linee melodiche sono discendenti, il ritmo è lento, il timbro è cupo ecc. Questo può spiegare perché nella musica riusciamo a cogliere emozioni: nella musica ritroviamo le reazioni corporee che noi abitualmente viviamo quando ci troviamo in quello stato emotivo. Si comprende così perché la musica va a «sintonizzare» il nostro corpo (quando ascoltiamo la musica viviamo nel nostro corpo reazioni analoghe a quelle proprie dell'emozione di cui la musica è espressiva) e a livello mentale possiamo apprezzare quella particolare emozione. Grazie a questo riverbero le caratteristiche fisiologiche di un'esperienza musicale diventano esperienza psicologica.

Passiamo ai rapporti tra la musica e l'immagine. Anche qui possiamo raccogliere varie suggestioni che ci dicono che, indipendentemente dalla formazione musicale che una persona ha, la musica in certe circostanze spontaneamente induce la creazione di immagini nella nostra mente. Vi sono casi eccezionali in cui un deficit neurologico particolare porta la persona a non poter fare a meno di vedere delle immagini quando ascolta suoni musicali. Anche noi, pur non costretti - come accade in queste sindromi - a vedere mentalmente delle immagini quando ascoltiamo la musica, in certe circostanze

viviamo l'esperienza della musica che spontaneamente si traduce nella nostra testa in configurazioni visive (colori, linee, forme ecc.). Anzi, pare che quella figurale sia anche una delle modalità privilegiate che noi sviluppiamo quando cerchiamo di ricordarci un motivo musicale: non memorizziamo tanto le singole note ma cerchiamo di memorizzare piuttosto l'andamento, in su o in giù, della linea melodica.

Possiamo trovare dei dati a conferma di questa naturale corrispondenza tra musica e immagini. È stato mostrato che i musicisti hanno una memoria visuo-spaziale superiore a quella di soggetti con analoghe caratteristiche intellettive che però svolgono un'altra professione. È stato anche mostrato che una struttura cerebrale responsabile della memoria visiva, l'ippocampo, è più sviluppata nei musicisti rispetto ai non musicisti. I musicisti hanno a che fare fondamentalmente con suoni, ma la lunga attività che questi compiono con i suoni porta in loro a sviluppare la memoria visiva. Che i pittori abbiano una memoria visiva sviluppata non ci sorprende perché hanno a che fare continuamente con immagini; meno scontato che siano invece i musicisti ad avere una memoria visiva più pronunciata. La conclusione che possiamo trarre è che il pensiero musicale, anche se fatto di note, va a sviluppare una forma di pensiero visivo.

Le immagini che vengono associate alla musica non sono immagini casuali, ma sono immagini che mantengono l'“impronta” delle caratteristiche della musica. Si è scoperto che i bambini molto presto sono in grado di abbinare musica e immagini. In un esperimento ai bambini veniva mostrato un pupazzetto che saltava e, quando atterrava, produceva un rumore. Variando la presentazione si potevano avere due situazioni: una situazione in cui il rumore era sincronizzato con la caduta del pupazzetto oppure la situazione desincronizzata, in cui il rumore non veniva prodotto in corrispondenza della caduta del pupazzetto ma poco prima o poco dopo. Che cosa si è rilevato? Che i bambini preferiscono guardare la scena in cui c'è sincronizzazione tra movimento visivo e

andamento musicale rispetto alla situazione di desincronizzazione. I bambini spontaneamente riconoscono la situazione in cui il suono e l'immagine sono coordinati tra di loro.

In un altro esperimento si fanno udire ai bambini tre suoni. I bambini hanno davanti a sé un'immagine in cui sono rappresentati due oggetti e una in cui sono rappresentati tre oggetti. I bambini fissano l'immagine in cui ci sono tanti oggetti quanti sono i suoni che hanno udito. Questo mostrerebbe non soltanto che una certa capacità di “contare” sia già presente mesi di vita, ma anche che da piccoli si sanno spontaneamente cogliere corrispondenze tra quantità di suoni e quantità di immagini.

Studiando bambini più grandi si mostra che essi sono in grado di associare una nota bassa con una linea bassa e una nota alta con una linea alta, una nota debole con un simbolo visivo piccolo e una nota forte con uno grande e così via. Se viene fatto ascoltare un suono intermittente e il bambino ha di fronte una linea punteggiata o una linea continua, il bambino guarda la linea tratteggiata se il suono è intermittente mentre guarda la linea continua se il suono è continuo. Quindi dei rapporti topologici elementari (alto-basso, continuo-spezzato) vengono colti dal bambino sia nello stimolo visivo che nello stimolo uditivo. Al di fuori di qualunque istruzione specifica si colgono queste corrispondenze tra immagini e suoni.

Se i bambini spontaneamente sanno cogliere questi parallelismi tra il suono e l'immagine, non si può sfruttare l'immagine come strumento per potenziare la comprensione della musica? Stefania Bonesini ha condotto un esperimento utilizzando strumenti didattici che vengono comunemente impiegati nella scuola dell'infanzia, ossia brevi video che abbinano delle immagini in movimento a dei brani musicali. Ha provato a fare ascoltare ai bambini i brani musicali senza far vedere le immagini oppure fare ascoltare i brani con le immagini in movimento sincronizzate con l'andamento della musica. A distanza di una settimana ha chiesto ai bambini se si ricordavano i brani musicali che avevano ascoltato sette giorni prima. Ha fatto ascoltare dei brani (alcuni erano quelli ascoltati

in precedenza, altri erano nuovi) chiedendo al bambino: «Questo brano l'hai già ascoltato o non l'hai mai ascoltato?». La percentuale dei riconoscimenti corretti è stata maggiore nella situazione con presentazione di immagini: i bambini che hanno ascoltato i brani musicali vedendo anche le immagini sincronizzate si ricordavano meglio di aver ascoltato quel brano musicale rispetto a chi invece lo aveva ascoltato senza vedere le immagini.

Da questi accenni si intuisce come la musica sia costitutivamente motoria e iconica (e linguistica, ma non c'è stato tempo per considerare anche la dimensione verbale della musica) in quanto gesti, immagini e parole sono già presenti nell'intimo del tessuto musicale. I molteplici "media" che esprimono la musica (movimento, figura, parola) non si "attaccano" alla musica dall'esterno, ma sono embricati, hanno già le proprie radici nel profondo del pensiero musicale. È proprio perché sussiste un tale embricamento che la musica è tanto coinvolgente.

Teatro laboratorio come forma diffusa dell'arte drammatica

Salvatore Cardone

1.

I due mondi che rappresentiamo oggi qui, e che s'incontrano, con storie in qualche modo coincidenti, il mondo dell'educazione e il mondo del teatro - io sono uomo di teatro, prima ancora di essere "uomo di pedagogia", se si può dire così... - questo incontrarci mi spinge a raccogliere subito alcuni spunti dagli interventi di questa mattina, dedicando un po' di tempo, prima di cominciare, a riconoscere punti di contatto, ipotizzare tangenze, così, al volo... Anche questo ci chiede un convegno.

Mi viene in mente George Steiner che definisce la filosofia «musica del pensiero»: il pensiero raggiunge nella filosofia una formalizzazione che produce modelli riconoscibili e applicabili in altri campi; e per questo lui la chiama musica, perché la musica è la forma più astratta di creazione artistica, la più lontana da ogni riferimento a cose concrete: filosofia, musica del pensiero; e fa la parafrasi volontaria di una definizione che il Boccaccio dà della teologia, che chiama «poesia di Dio». È meravigliosa. È meraviglioso proprio aver pensato che Dio possa creare poesia, svolgere egli stesso un atto di creazione in senso artistico. Del resto nella Bibbia leggiamo che nel creare il mondo Dio abbia esclamato: «che bello!» Dio creò il mondo, in quanto bello. E così il primo gesto di Dio è un gesto poetico. Allo stesso modo l'uomo, a immagine e somiglianza, nel cercare Dio, lo crea con un atto di poesia e, in generale, nel compiere atti poetici ricerca Dio.

La musica è centrale nella formazione dell'attore, proprio per la possibilità che offre di costruire un pensiero. La conoscenza della musica, la sua analisi, allena una attitudine, una capacità a riconoscere forme – forme compositive, cioè modelli, e forme creative, cioè processi – e quindi, in generale, a partire proprio

dalle forme dell'ascolto, allena una attitudine a costruire un pensiero. L'ascolto è la circostanza primaria dell'atto recitativo, sia in quanto interna dell'azione drammatica, sia nel quadro della sua esecuzione in pubblico. L'ascolto si esercita obbligatoriamente sulla alternanza binaria di suono e silenzio. Ma il silenzio non è solo sfondo o contenitore del suono, è parte stessa della composizione, suo elemento paratattico, zona vuota che appartiene alla sequenza, perché luogo della risonanza; e, in termini spaziali o visivi, zona della permanenza; così come in termini percettivi o di fruizione, fase del risarcimento immaginativo o del ricordo. Ma sulla parola "silenzio" ritorneremo.

2.

Un altro spunto che mi deriva dai discorsi di oggi è una analogia dei processi di apprendimento con i processi recitativi. Anche questi presentano una triplice natura, un'unica triplice natura. Il processo recitativo, e l'atto che ne consegue, contiene in sé azioni di natura fisica, azioni di natura interiore e azioni di natura verbale. Tutto quello che fa un attore in palcoscenico è riconducibile in qualche modo a queste tre categorie, non come distinte ma come aspetti di un unico flusso; ma anche come elementi di una composizione, di una possibile composizione. In tutto quello che fa un attore sul palcoscenico ci potrà essere, dal suo punto di vista, una prospettiva che è prioritariamente fisica o verbale o interiore, ma che non esclude, non cancella mai le altre due. E dal punto di vista dello spettatore, in tutto quello che si vede in palcoscenico c'è sempre gesto, parola, sentimento, insieme.

Qualcuno chiama il terzo tipo di azione, quella interiore, azione "psicologica", ma è questa una parola limitativa per la pratica del teatro, la cui storia ci insegna drammaturgie non necessariamente legate all'idea di personaggio come identità psicologica. Il personaggio è una categoria in qualche caso molto più ampia, e comunque sia, il teatro psicologico è un modello definito e collocato

in un segmento relativamente breve della storia del teatro; anche se è il nostro ultimo o penultimo modello di riferimento e per questo produce un'inferenza su tutto il teatro precedente, fino a Euripide. Io preferisco parlare, in maniera più generale e complessiva, di processi "interiori". Questi sono riconoscibili, per fare un esempio, nella drammaturgia shakespeariana che, tanto per esser chiari, non ha niente di psicologico. Qui i personaggi sono e rappresentano qualcosa di molto più ampio, rappresentano tutto un mondo e una visione del mondo. Ma anche agiscono esercitando un costante ascolto del mondo, che prende forma nell'ascolto del proprio cuore, del proprio desiderio o della propria ambizione.

Riprenderò questi spunti nel corso dell'intervento – azione, insieme fisica interiore verbale, che procede dal flusso creativo al processo compositivo; ascolto del mondo; fisicità del vuoto; musica del pensiero; poesia di Dio – tutti in bilico sul crinale di un ossimoro, di una contraddizione, di un punto di crisi, di una irrisolta *crux* o di un enigma. Poniamoli per ora nello spazio immaginario del nostro discorso, come fossero oggetti di scena da usare all'occorrenza, e cominciamo.

3.

Comincerei col dire che il fare teatrale è per sua natura un fare pedagogico, o anche, che la pedagogia è una dinamica propria, caratterizzante del fare teatrale. Essa non è soltanto qualcosa che attiene ad un processo formativo ma, in maniera più generale, a un processo di trasformazione. E «processo di trasformazione» può essere un modo essenziale di definire il lavoro di chi produce un atto teatrale, che è trasformazione di sé stesso: l'attore diventa qualcos'altro, è questo l'atto recitativo.

Si dice di solito, formulando in maniera un po' generica, che l'attore «è lo strumento di se stesso». Ora, parlare di un attore come se fosse un arnese, qualcosa da maneggiare meccanicamente, uno

strumento, oltre a essere una cosa evidentemente ridicola, veicola un'idea dell'attore statica, cristallizzata. Uno strumento è tale una volta per tutte, con le sue possibilità tecniche pronte per l'uso. Io preferisco immaginare l'attore come un uomo che, in vista dell'atto recitativo, raggiunge una "condizione artistica", un'attitudine a creare, una prontezza, uno stato di grazia, ogni volta da capo. Al limite si può dire che l'attore "diventa" lo strumento di sé stesso, strumento ogni volta nuovo, diverso ogni volta che recita, attiva cioè su se stesso processi di metamorfosi. Metamorfosi verso cosa? Verso l'universo poetico col quale si confronta e al quale progressivamente si adatta.

Il fatto teatrale è esattamente la sovrapposizione, l'incontro di due universi, l'universo personale dell'attore, portatore di una sua identità poetica in costante evoluzione e trasformazione, e l'universo poetico dell'autore con il quale di volta in volta si confronta, universo di per sé autonomo e autosufficiente che in una limitata prospettiva storico-critica, tende a cristallizzarsi. Il teatro, nel mettere in contatto un elemento tendenzialmente fluido come l'attore col testo che vuole stabilizzarsi, impedisce questa stasi.

Il mondo, mettiamo, di Cechov, non ha niente a che vedere con il mondo di Shakespeare, eppure entrambi li chiamiamo teatro. È anche per questo che esiste della pedagogia nel teatro, non solo per la natura del processo recitativo, come abbiamo visto, ma anche per il lavoro di *conduzione* dell'attore, di solito affidato al regista, che ne governa il passaggio, la trasformazione e l'incontro con l'universo drammatico su cui si lavora.

Ma esiste anche della pedagogia in una prospettiva ternaria, dove accanto all'attore e al poeta c'è il terzo partecipe di questo gioco e cioè lo spettatore. Il teatro in fondo altro non è che un gioco a tre di cui due conoscono le regole, il poeta e l'attore, e il terzo no, ma le scopre strada facendo, cioè giocando insieme all'attore e al

poeta. Nella scoperta progressiva delle regole del gioco che si sta giocando qui in palcoscenico, lo spettatore a sua volta si trasforma, ed è così che il processo pedagogico ha come ulteriore destinatario lo spettatore, lo spettatore stesso.

Questa è la prima formulazione: la pedagogia è nella natura del teatro almeno in tre modi: con la trasformazione dell'attore in creatore in azione, con la trasformazione di un mondo poetico in mondo agito, con la trasformazione dello spettatore in protagonista cosciente di un mondo poetico, con cui entra in contatto attraverso un'esperienza flagrante.

4.

La seconda cosa che vorrei dire è che la pratica della pedagogia teatrale, come molti operatori sanno, può diventare una modalità del lavoro teatrale nei contesti più diversi, non solo in ambito formativo. Essa non è solo una traduzione di competenze da trasmettere - è ovviamente anche questo, in ambito formativo è prima di tutto questo, trasmissione di competenze, per via diretta o indiretta («si fa così», oppure «fai, e poi domandiamoci insieme che cosa è successo»). Ma in ambito performativo?

Abbiamo detto che pedagogia è una qualità obbligatoria del fare teatrale, è qualcosa che appartiene alla natura del teatro, e in molti modi. Ma quando diventa, e come, una forma dell'arte drammatica? Si tratta di due cose ben distinte. In ogni teatrante c'è una qualità pedagogica, un'attitudine a condurre, a trasformare, a trasformarsi, e così in ogni forma di teatro c'è una componente, un seme, una prospettiva pedagogica. Ma dei tanti modi di fare teatro - e questa è la seconda cosa - ce n'è uno che mette in primo piano il processo creativo, in cui il processo creativo affiora alla coscienza di chi lo compie e da natura si fa storia, fino a fare della pedagogia un procedimento artistico, una modalità dell'arte drammatica di cui crea modelli inediti.

5.

La terza affermazione che vorrei fare riguarda la natura del fatto teatrale come azione creativa, capacità di costruire mondi, creare, “far toccare” mondi immaginari. Si produce, con il fatto teatrale, un microcosmo chiuso, un mondo piccolo perfettamente regolato e governabile. In questo mondo piccolo forse delle volte è possibile riconoscere qualcosa del mondo più grande «fuori di qui». Che cosa lo fa rassomigliare a quello vero senza regole e ingovernabile? Io penso sia proprio la presenza “fluida” e mercuriale dell’attore.

C’è un paradosso, o forse un’aporia, un salto logico, qualcosa di illusorio, ma un mondo chiuso riesce a rappresentare, dare forma, forma di pensiero, al mondo, al mondo reale, che per sua natura è universo aperto. Come dice Pirandello, «la vita non conclude. E non sa di finali, la vita», mentre il fatto teatrale deve concludersi necessariamente in un finale, in un sipario che si chiude su un compimento, e tutte le opere teatrali «a finale aperto» dichiarano quanto sia illusorio pretendere di formulare un pensiero compiuto sul mondo.

Un sistema chiuso è rappresentazione di un sistema aperto e l’osservazione della vita reale produce altra vita da essa indipendente e autosufficiente: e il paradosso si raddoppia. Ma deve essere chiaro che non è possibile una pedagogia teatrale che non si appoggi su un’idea di teatro definita, sulla scelta precisa di quale teatro, verso quale teatro procediamo, sapendo fino in fondo che fare teatro altro non è che costruire mondi inediti, azzardando un pensiero sul mondo reale.

Ora stabilite queste tre cose – e cioè che nel teatro c’è una natura pedagogica, che del teatro la pedagogia è una forma possibile e per questo nella pedagogia teatrale c’è necessariamente un’idea di teatro e quindi un pensiero sul mondo – possiamo brevemente ripercorrere alcuni modelli di pedagogia teatrale come si sono

manifestati nel corso del Novecento, e sono i modelli che possiamo riferire sinteticamente a Stanislavskij a Brecht e a Grotowski.

6.

Stanislavskij chiamava “studi” i suoi gruppi di lavoro, i suoi luoghi di ricerca teatrale. Ne costruì diversi. Ora, nella parola latina *studium* possiamo riconoscere tre livelli di significati. Quello primario è *amore, zelo, cura, applicazione, dedizione*, ma anche *ardore, desiderio*, e poi *inclinazione*: questo significa prima di tutto “studio”. Poi pian piano la parola si arricchisce di altri significati e arriva ad indicare il *luogo* dove si pratica lo “studio” insieme all’*attività* di apprendimento che vi si svolge, e quindi *scuola*: studio significa scuola. Un terzo livello di significazione fa diventare la parola *opera letteraria*: a partire dal fatto che a scuola si studiano i testi, la applicazione e la dedizione al fatto letterario come oggetto di cura costante, dalla trascrizione alla interpretazione, fa dello studio della letteratura lo studio per antonomasia, dove la conoscenza si costruisce da un centro, che è il testo scritto e trascritto.

È curioso come tutto questo faccia tornare i conti con gli *studi* di Stanislavskij. Questi erano nati proprio per mettere a confronto la pratica nota, la pratica certa di attori addestrati, abituati al teatro naturalistico, *con testi nuovi*, testi che nascevano spesso nel laboratorio personale di poeti che arrivavano a immaginare un teatro completamente inedito. Come si mette in scena il dramma simbolista, avendo a disposizione degli attori capaci di ragionare appunto in termini psicologici e di identità definite, là dove il dramma simbolista attribuisce all’attore funzioni metaforiche, allegoriche eccetera? Lo studio stanislavskiano voleva rispondere a domande di questo tipo: nato da istante estetico-poetiche, mirava a ridefinire la teoria e la pratica del teatro.

7.

Trent’anni dopo circa, un secondo modello di pedagogia teatrale

viene creato da Bertold Brecht, con la prospettiva del dramma didattico. "Dramma didattico" traduce in realtà due parole tedesche: *lerhen e lernen*, insegnare, imparare. Si tratta di due formulazioni successive. In un primo momento Brecht pensa al teatro didattico come a un teatro per insegnare. Il dramma didattico è esattamente uno strumento di insegnamento. Ne parlavamo all'inizio, nel definire il teatro nelle sue prospettive pedagogiche che arrivano anche allo spettatore. Il dramma didattico brechtiano fa di questo terzo momento il *focus* prospettico della costruzione drammatica, trasformando il fruitore in destinatario del dramma.

In un secondo momento Brecht sposta l'attenzione dagli spettatori ai partecipanti al lavoro teatrale stesso. Il dramma didattico si definisce come strumento per una crescita e un apprendimento di chi il teatro lo fa. Il dramma didattico è pensato proprio per chi partecipa, e spesso si tratta di non professionisti. Il teatro didattico brechtiano si produce, si realizza in ambiti eccentrici, fabbriche, scuole, con operai, con studenti, con bambini che recitano, ma ha una peculiarità: produce drammaturgie inedite e originali. Queste drammaturgie sono propriamente dei *work in progress*: si parte da una definizione testuale che si aggiorna attraverso la sua messa in scena. E così il destinatario dell'azione didattica diventa co-creatore del dramma stesso.

C'è la sfiducia in un'efficacia didattica su chi non partecipa al processo creativo, ma c'è in ogni caso una fiducia nel dramma come luogo di organizzazione di un pensiero, come costruzione di un mondo chiuso nel quale è possibile capire qualcosa del mondo aperto, del mondo che è fuori, un oggetto, un aspetto, un problema. Laddove in Stanislavskij le istanze pedagogiche partivano da una necessità di natura artistica, cioè di mestiere, in Brecht le istanze pedagogiche partono da necessità di natura filosofica, politico-filosofica.

8.

Teatro studio, teatro didattico, teatro laboratorio. Passano altri trent'anni e Grotowski riformula la ricerca teatrale su nuove basi e costruendo il modello del teatro-laboratorio, che è quello di cui parliamo oggi. Sappiamo che nel laboratorio di Grotowski quello che conta è la partecipazione, è la... – come dire meglio? – è una conoscenza che si costruisce attraverso una partecipazione attiva, è «lo starci dentro». Se Stanislavskij pensava nel Teatro-Studio a una ricerca legata a modelli drammaturgici esterni di cui appropriarsi, a come aderire a dei mondi poetici perché diventassero nostri; se Brecht del mondo leggeva problemi conflittuali e li traduceva in drammi; Grotowski fa un'operazione politica ancora più radicale: sottrae l'atto poetico al processo produttivo, in un'epoca, quella del neocapitalismo, dove l'angoscia dell'uomo è proprio determinata dalla superproduzione di bene inutili. Liberare l'uomo, significa liberarlo dalla produzione. Il fatto stesso di chiudersi in un luogo segregato diventa un atto politico di una forza eversiva estrema.

Viene in mente, l'ho già citato, viene in mente Boccaccio, che parla di teologia come di poesia di Dio; viene in mente il gruppo di sette ragazze e tre ragazzi, dieci giovani che si chiudono in un luogo segregato a costruire racconti, a creare mondi, a parlare con Dio, a compiere un atto di creazione proprio nel momento in cui «il mondo fuori di qui» distrugge se stesso, diventa «la peste fuori di qui». Il teatro-laboratorio di Grotowski è pensato come qualcosa di simile, come un'impresa antica. È la nave Argo che parte per territori sconosciuti: studiare il "processo recitativo". Nel raccogliere i suoi argonauti, quali mari navigherà per la prima volta? quali mostri vorrà uccidere Grotowski? È un atto estremo, radicale, di pochi eletti, necessario.

9.

Cosa succede nei successivi trent'anni? Perché il Teatro-laboratorio diventa la forma di teatro più diffusa al mondo, accessibile a tutti,

la cosa che chiunque può fare in qualunque luogo, a qualunque livello? La forma di teatro più raffinata, estrema, di pochi eletti per pochi eletti, diventa un modello di pratica teatrale la più comune. Viene da fare un pensiero sulla civiltà di comunicazione di massa che prende i modelli colti e li degrada, saturandoli. E questo è un pensiero negativo ineludibile: «così non dev'essere».

Diceva Pasolini: se prendo una poesia, quella stessa poesia letta in luoghi diversi, muta, cambia la sua natura e cambia il suo senso. Non è portando la poesia agli operai, per esempio, che facciamo atto politico virtuoso; al contrario, compiamo un'azione di influenza piccolo borghese, di manipolazione su di loro, oltre a rovinare quella poesia che gli portiamo. Bisogna compiere una serie di operazioni politiche ed economiche che mettano tutti in condizione di appropriarsi degli strumenti per arrivare alla poesia, che non va portata da nessuna parte, deve restare lì dove sta: la raggiungeranno coloro che ci riusciranno.

Viene in mente Orazio, che nel licenziare l'edizione del primo libro delle *Epistole* ormai finito, gli si rivolgeva dicendo: «e adesso ti sputtanerai, prostituendoti sotto l'arco di Giano, — lì c'era un mercato, anche di libri — o nelle mani di scolari analfabeti». Venti secoli dopo, Montale tiene ben presente Orazio quando dice, in *Mediterraneo*, «non ho che queste parole/ che come donne pubblicate/ s'offrono a chi le richiede;/ non ho che queste frasi stancate/ che potranno rubarmi anche domani/ gli studenti canaglie in versi veri». Allo stesso modo Pasolini diceva, non è diffondendo a livello di massa la poesia che rendiamo questo mondo più felice e democratico, al contrario. E diceva, non ho nessuna fiducia nel futuro del mondo, il futuro che questo progresso prepara.

Lo diceva nel 1969 in un'intervista radiofonica. Non si può non essere d'accordo, quarant'anni dopo, consci di quanto il rischio si sia aggravato, la profezia avverata. Non possiamo non fare lo stesso

pensiero, che dico negativo («così non dev'essere»): una diffusione massiccia di modalità creative alte, di queste snatura il senso e la portata. Ma forse se ne può fare uno di opposta natura. Serve però ancora qualche passaggio sul senso del processo teatrale.

10.

Perché Grotowski chiama laboratorio il suo teatro? Ancora una volta può aiutarci il gioco delle etimologie. *Labor*, sempre latino, significa *lavoro, fatica, fatica fisica, sforzo, travaglio* e, per l'appunto, *ricerca*. *Labor* significa propriamente ricerca. Un teatro di ricerca per eccellenza si dà un nome che, ricondotto alla sua etimologia, ne restituisce il senso profondo.

Nel titolo della commedia shakespeariana *Laues labours lost* — tradotto tradizionalmente in italiano *Pene d'amor perdute*, che suona molto bene, vagamente metastasiano, ma non significa praticamente niente, laddove in inglese *Laues labours lost* può significare tante cose — nel titolo c'è questo mistero: ambigualmente, volutamente, il senso ti sfugge appena lo afferrì. Quelle “s” possono essere plurale o genitivo o terza persona del verbo essere, e così: *L'amore è fatica sprecata, Le pene d'amore sono perdute, La fatica dell'amore è sconfitta, Il travaglio è amore che è perdita, Le travagliate sconfitte amorose* ecc... In particolare *Love's labour* - fatica d'amore - significa, può significare, nell'inglese dell'epoca di Shakespeare, anche, propriamente, *lavoro poetico*, quasi che innamorarsi e produrre poesia siano la stessa cosa. Nella commedia, significativamente, i giovani protagonisti si innamorano e subito dopo cominciano a scrivere poesie. Ma il bello è che all'inizio avevano progettato di vivere un lungo periodo di studio, lontani dal mondo e dall'amore, proprio come i ragazzi di Boccaccio. Forse non sapevano, a differenza di Shakespeare, che il primo significato di *studium* è proprio “amore” e che nel *Love's labour* c'è *studium* e c'è *labor*.

Labor è parola pertinente all'atto poetico anche nel latino di Orazio. Orazio chiama il lavoro poetico, *labor limae*, riportando la poesia in un ambito semantico che ne restituisce la concretezza, ne indica la qualità originaria di azione fisica, come è nella natura della poesia arcaica, di cui il teatro è solo un'estensione formalmente più complessa, in una dinamica che ne conserva la natura performativa. La poesia di Saffo, quella di Archiloco, quella di Alceo, è recita, poesia flagrante, poesia che si svolge materialmente in luoghi fisici definiti, come occasione e strumento per rappresentare le istanze, le ambizioni, l'ideologia del gruppo che partecipa in quel luogo a un rito formalizzato. Il simposio, che è una delle forme principali di questa pratica poetica, è luogo di performance: si mangia, si conversa, si cantano poesie.

La poesia drammatica è un'estensione di questa pratica, non solo perché costruisce forme più complesse, ma perché arriva a rappresentare politicamente non un gruppo, ma l'intera comunità di cittadini. Si dice del teatro greco, giustamente, che è teatro politico, ma non in quanto traduzione dell'ideologia del potere, piuttosto in quanto occasione per rappresentare la complessità politica del momento. A riconoscersi nella rappresentazione teatrale è l'intera comunità di cittadini. Ancora una volta la poesia è fatto pratico che avviene in flagranza, si produce nel momento in cui viene creata. Non riesco a trovare troppe differenze tra la poesia arcaica lirico-monodica e il teatro se non, ripeto, in un'organizzazione più articolata dell'azione poetica. Questa maggiore diffusione dell'atto poetico dal piccolo gruppo all'intera città, forse ne degrada la qualità?

Ma l'azione poetica è azione fisica non solo in rapporto al suo pubblico, ma anche in rapporto al poeta. Il comporre poetico è atto fisico, – Saffo insegna – è ascolto del proprio corpo. La stessa scrittura – non se ne sottolinea mai troppo la qualità muscolare, di fatica materiale – è azione fisica. E ancora una volta ritorniamo ai processi creativi come li abbiamo indicati all'inizio, che fanno

incrociare, incontrare, sovrapporre azioni di diversa natura. Il *labor limae* è propriamente lavoro, rifacimento, ripetizione, *nel corpo*. Orazio accentua opportunamente questo aspetto del lavoro poetico.

11.

In un recente convegno su la danza e la scuola tenuto a Roma ho avuto modo di commentare in un mio intervento¹ certe frasi di bambini. Le riprendo qui perché in poche risposte alla domanda «che cos'è la danza?», questi bimbi di scuola elementare spiegavano in modo esemplare il processo creativo. Sentite le risposte. «La danza è... guardami, questa è la danza», dice la prima bambina. Un'altra aggiunge: «ero come una che si rilassa, però è strano, perché mi muovevo tanto». E un terzo: «la danza è una cosa semplice, però se non stai attento non ti riesce».

La prima bambina scopre che l'atto creativo è prima di tutto indicibile: «guardami, questa è la danza». Non c'è la possibilità di un "dire", ma c'è un "essere" e un "fare". La bambina interrompe la frase, e agisce, perché nel fare c'è un compimento, una pienezza che non ha bisogno di parole. Ma anche perché se è impossibile dire, è anche necessario capire, e fare equivale a capire. Percepisce la prima bambina che l'atto creativo è contraddittorio in sé. La seconda risposta chiarisce questa contraddizione "nel corpo": «ero come una che si rilassa, però mi muovevo tanto». E così, per arrivare a un senso di leggerezza bisogna attraversare il *labor* come fatica. Ma anche come ricerca, come indica la terza risposta: «è semplice, ma se non stai attento non riesce». Le cose semplici non sono per loro natura facili: la danza è una cosa semplice, però è difficile, semplice nell'atto, ma complessa nella costruzione: è difficile, ci si stanca, si costruisce – si costruisce la semplicità.

¹ Salvatore Cardone, *Il teatro scuola tra pratiche di laboratorio e didattica integrata*, in Monica Vannucchi (a cura di), *La danza va a scuola*, Roma, Meltèmi, 2006.

Il teatro laboratorio fa proprio questo. Pone l'esperienza al centro del processo di conoscenza. Di che natura deve essere questa esperienza? Essa – di questo sono persuaso – non può essere pacifica, ma esplosiva; deve produrre delle rotture, degli strappi; deve determinare un cimento, una difficoltà, un obiettivo da raggiungere. Se nel processo pedagogico la fase problematica è quella della stasi, questo non vuol dire che il processo pedagogico debba o possa essere *perpetuum mobile*, lineare, ininterrotto. Al contrario, esso è fatto di salti, ritorni, ricominciamenti. Ma soprattutto alternanze. Prima faccio, poi mi fermo e ascolto il silenzio che ne consegue. La pedagogia teatrale è fatta di questa dinamica binaria, dove non si dà mai una sintesi, ma si alterna, costantemente, l'esperienza al silenzio: perché mentre attraverso il fiume io non so di essere bagnato.

12.

Possiamo riprendere adesso la domanda di prima su questa diffusione capillare di una forma creativa, il teatro laboratorio, in origine così esclusiva e tentare alcune risposte. E al di là di ogni indagine sociologica si possono trovare risposte interne, tecniche, strutturali. È chiaro che non parliamo qui di quelle sia pur rispettabili attività filodrammatiche che si autoproclamano "laboratori", ma del teatro laboratorio così come abbiamo cercato di definirlo in queste battute.

Esso, mettendo al centro l'esperienza di colui che partecipa, trova in colui che partecipa l'oggetto stesso del fatto teatrale; la sua esperienza personale, umana diventa oggetto del laboratorio: qualunque esperienza umana. La grande diffusione del laboratorio non è frutto di una esportazione "colonialistica", non è *degradatio* di modelli colti applicati in ogni ambito, perché il laboratorio trova interessante tutto ciò che è umano e lo valorizza come materia inedita, viva "di prima mano". E questa è già una prima risposta interessante.

Di più, nei limiti umani di chi partecipa esso trova le basi di una possibile tecnica espressiva. Il teatro laboratorio infatti non importa nel gruppo modelli tecnici preordinati, ma inventa tecniche inedite a partire dal gruppo di persone che partecipano, a patto che quei limiti vengano accettati per essere estesi. È proprio in questa tensione tra identità e crescita del gruppo che il teatro laboratorio fonda un'altra ragione della sua fortuna.

Si fa strada a questo punto una terza risposta ancora più profonda che potremmo definire di natura antropologica. Su queste basi – centralità dell'apporto umano, costruzione di una creatività specifica, estensione dei limiti e cioè *conoscenza* – è possibile ritrovare una corallità, ritornare cioè alle origini del teatro, dove il coro non rappresenta analogicamente la comunità, com'è nella tragedia politica di Eschilo, – forma già evoluta e separata del rito originario – non simula la comunità, rappresentandola. È esso stesso, il coro, comunità in azione, destinatario della sua propria creazione. E il ternario drammaturgico – per cui si dà teatro solo in presenza, e col concorso simultaneo, del poeta, dell'attore e dello spettatore – ritrova forse nel teatro laboratorio un'utopica possibilità di coincidenza e di individuazione.

La mente in cornice: arti grafico pittoriche e crescita personale

Gabriella M. Gilli

Desidero proporvi alcune riflessioni sull'arte, e sulla possibilità umana di produrre e di apprezzare l'arte nelle sue diverse forme e generi.

L'orizzonte del mio discorso è la psicologia, una psicologia che si interroga sulla natura, sullo sviluppo, sul recupero della capacità di creare, condividere, comprendere quelle particolari produzioni che chiamiamo "artefatti artistici". Produzioni che accompagnano da sempre, in tutti i tempi e luoghi fin dai primordi dell'umanità, ogni cultura.

Guardare e vedere

Le arti visive (grafico-pittoriche, teatrali, cinematografiche...) si basano sulle due modalità cardine della visione, che sono il "guardare" e il "vedere". L'attività per cui noi vediamo è, ci dicono gli studi di psicologia della percezione, o quelli neurofisiologici, un processo attivo e costruttivo. Non si tratta di una sorta di un'impressione (come quella che in fotografia avviene sulla lastra fotografica) che gli stimoli esterni producono su di noi, sui quali il pensiero agirebbe in un secondo tempo analizzandoli e conferendo loro un significato. Non è una passiva registrazione di stimoli esterni. Invece è un processo costruttivo in tutte le sue fasi, a partire da quelle originarie, in cui allo stimolo viene immediatamente conferito un significato.

Lo psicologo Gestaltista Rudolf Arnheim aveva proposto il concetto di : "primato del visivo" come modalità con cui noi principalmente entriamo in contatto con il mondo. Aveva sottolineato che tale percezione visiva è immediatamente un pensiero; non è una percezione sganciata dal pensiero ma è, da subito, un pensare, un ragionare. E' interessante notare a questo proposito che in greco antico il "sapere" è insito nel "vedere": i due verbi, (vedere e sapere), hanno la stessa matrice etimologica, in quanto i greci ritenevano

(come Arnheim) che la vista fosse la fonte decisiva di conoscenza.

Infatti, *eidenai*, perfetto del verbo *eidein* "vedo", vuole dire "so, conosco (sapere per aver visto)" e sapere, a sua volta, vuol dire possedere una verità. Così, *eidos* significa aspetto, immagine ma anche idea e concetto.

Il pittore Paul Klee tentava di raggiungere una pittura che esprimesse quello che definiva «il mondo *in-between*», cioè una dimensione che «esiste *tra* i mondi che i nostri sensi possono percepire», una dimensione di autenticità, che intuisce l'essenza invisibile delle cose. L'arte per Klee fa vedere non ciò che si manifesta attraverso le leggi dell'ottica o della fisiologia umana; svela invece la significazione espressiva della nostra percezione del mondo, cioè la nostra *visione* del mondo. D'altra parte, il pensiero stesso è sempre un *pensiero situato*, cioè un pensiero collocato all'interno di un luogo, di un contesto spaziale. Detto in altri termini, noi pensiamo per immagini. Pensiamo ai sogni, che sono quadri, spezzoni di film, immagini comunque. Tale nesso tra pensiero e immagine è stato sottolineato da autori di diversa formazione (da psicoanalisti, a psicologi come Kurt Lewin; ma anche Mircea Elide, o Franco La Cecla parlano della ineludibilità della rappresentabilità pittorica/grafica dello spazio psichico). Una particolarità del pensiero visivo è il fatto che è sempre affermativo; non possiede la negazione (che esiste invece nel linguaggio verbale). Le immagini sono sempre affermative. René Magritte ha eseguito un famoso ciclo di quadri raffiguranti una pipa sotto la quale una didascalia recita: «Ceci n'est pas une pipe», «Questa non è una pipa». Il titolo dei dipinti è *La trahison des images, Il tradimento delle immagini*. Tra le altre considerazioni che sono state fatte su questi dipinti (cfr. Gilli, 2007), ricordiamo qui soltanto il monito di Magritte a non dare per scontato che la parola coincida e combaci con l'immagine. Nell'immagine c'è di più, c'è altro, rispetto alla parola, e al pensiero. Questa irriducibilità del linguaggio verbale al pensiero visivo è testimoniabile anche da quella esemplare pagina della *Recherche* di Proust. In queste pagine compare la storia della morte di Bergotte, vecchio scrittore alter ego

di Anatole France e dello stesso Proust, che si accascia davanti a un quadro - *Veduta di Delft* - di Vermeer particolarmente amato (da lui e da Proust stesso). Bergottesi lascia morire sotto questo quadro pensando che se avesse potuto trasporre in parole, tradurre in parole questa immensa bellezza che traspare dal quadro, allora la sua opera sarebbe stata migliore, la sua vita sarebbe stata migliore. Ma l'immagine non pare riassumibile in parole o in altro fuori da sé.

Arte e pensiero mentalistico

Torniamo al nostro discorso sull'arte. Gli psicologi sostanzialmente affermano che qualsiasi forma di arte (intesa sia come produzione, cioè dal versante dell'artista, sia come fruizione, cioè dal punto di vista del pubblico) è «un prodotto, una manifestazione dell'attività della mente umana».

La sua caratteristica principale è l'*intenzionalità* dove intenzionalità non significa l'agire di proposito (tipo «voglio fare questo»); invece, filosoficamente (cfr. il filosofo John Searle) concerne il fatto che la coscienza sia sempre diretta ad un oggetto, che abbia sempre un contenuto. Ciò implica la capacità umana di creare degli artefatti che simbolizzino qualche contenuto della mente. Attraverso degli artefatti, noi ci scambiamo dei contenuti della mente, cioè pensieri, desideri, emozioni, credenze... L'arte è quindi un prodotto specificamente umano. La natura non produce arte (un bellissimo tramonto non è arte, è bello ma non è arte, perché non c'è questo aspetto di produzione di un oggetto o di un evento, che funge da stimolo e al contempo da collettore di intenzionalità, cioè di pensiero). L'arte è immediatamente «umanizzata e umanizzante», possiamo dire, in quanto ci costringe a fare delle ipotesi sui motivi per cui l'artista ha realizzato una certa opera e sui motivi per cui alcuni tra i fruitori la interpretano in un determinato modo e altri diversamente. Il pensiero mentalistico, in psicologia, è proprio il tipo di pensiero che afferma o ipotizza un qualche contenuto della mente propria o altrui (i verbi mentalistici sono infatti: «io credo», «tu pensi», «io ritengo che tu creda...» «vorrei...» e così via).

In sintesi, questi sono i punti rilevanti da un punto di vista psicologico nel discorso sull'arte:

1. la capacità dell'uomo di produrre dei *sistemi notazionali esterni alla sua mente*, in particolare degli *artefatti artistici*, in cui è attiva la mente (dove mente significa attenzione, ipotesi, emozioni, desideri, credenze, stati d'animo, aspettative, timori e così via).

2. l'arte è un insieme di *dispositivi simbolici culturali*, dove il termine «simbolico» ci dice di questa capacità dell'essere umano di creare qualche cosa che rappresenti, interpretandolo e commentandolo, un contenuto della sua esperienza.

3. l'arte ha bisogno di un pubblico, di un fruitore, di un interlocutore. Si noti che non si tratta di un passivo ricevente, bensì di un interlocutore attivo. Attivo perché assegna significati, interpreta, commenta l'artefatto artistico. È parte indispensabile alla costruzione di un artefatto artistico. (Anche Salvatore Cardone questa mattina ha sottolineato questa ineludibilità della forza costruttiva del pubblico).

4. l'arte, sempre per la psicologia, è una realtà intermentale, cioè promuove un *incontro di menti*. (cfr. Freemann, 2004; Gilli, 2005). Le opere d'arte sono tali perché sono il segno concreto di un'azione mentale che non è mai solipsistica. Le opere artistiche, ma anche quelle espressive (cioè quelle che non sono riconosciute come artistiche sebbene abbiano caratteristiche artistiche) sono sempre, comunque, tutte, profondamente diadiche, relazionali, aperte alla condivisione. La psicologa Clara Capello ha sostenuto che anche la «scrittura privata», di cui il diario adolescenziale (quello che si nasconde nei cassetti) è un buon esempio, è *dedicata*, cioè è indirizzata all'Altro. Ecco un esempio da cui è evidente questa natura interlocutoria dell'arte: la scrittura implica un primissimo momento che è già relazionale. È il momento in cui l'Io dello scrivente in qualche modo si sdoppia, perché «si vede scrivere» (Cfr. Ferrari, 2004). Si tratta ovviamente di uno sdoppiamento sano, non patologico dell'Io dello scrivente. Forse addirittura si è già all'interno di una rappresentazione teatrale, in cui io scrivo e

al contempo osservo me stesso che scrive, ma anche gli altri che stanno leggendo quanto io ho scritto...

Saper essere osservatori di se stessi è un imperativo della psicologia. Esiste un'area di studio e ricerche che si occupa proprio delle abilità mentalistiche che costituiscono i livelli più sofisticati del pensiero. Da orizzonti teorici differenti (dal cognitivismo, alla psiconalisi) concetti come "teoria della mente", "mentalizzazione", "funzione riflessiva", pur con le loro a volte notevoli differenze, si riferiscono comunque tutti alla capacità della mente umana di elaborare ragionamenti sempre più complessi. Si tratta dei livelli in cui la mente è capace di «pensare i pensieri», di riconoscere e interrogarsi sui contenuti della mente propria e della mente degli altri. L'empatia, la capacità di riconoscere l'altro «mettendosi nei suoi panni» (cioè in modo "caldo" e non solo razionalmente) deriva dalla mentalizzazione.

Quindi, l'abilità mentalistica è alla base anche della capacità di creare arte e/o di apprezzare arte.

Per comprendere l'arte, io devo poter sentire, provare, pensare e ragionare su ciò che persone di un'altra epoca e di un altro spazio hanno prodotto. Nel momento in cui io entro in contatto con un'opera di uno sconosciuto utilizzo la mia sensibilità per far "risuonare" in me processi psichici simili a quelli che avevano dato forma alla creazione dell'artista. Quindi la comprensione dell'arte si basa su un processo di tipo sostanzialmente identificatorio, in quanto entro in risonanza con il funzionamento di un'altra mente (quella dell'artista). Le opere d'arte sono quindi dei mediatori rappresentazionali, dove il termine "rappresentazionali" si riferisce allo "sguardo" sul mondo, alla visione del mondo che quel determinato artista mi offre grazie alla sua opera.

L'antropologo Gregory Bateson aveva sottolineato il fatto che l'arte svolge la funzione, entro le culture, di controbilanciare il pensiero cosciente finalizzato (quello che ci consente di progettare per realizzare qualche cosa di utile, quindi si tratta di un pensiero

che deve necessariamente avere la massima "centratura" sulla realtà, deve essere il più possibile aderente alla realtà); l'arte invece è «un correttivo al pensiero finalizzato», poiché ci ricorda la totalità e la complessità del sistema vivente di cui facciamo parte, e perché testimonia che sono possibili più sguardi diversi sulla stessa realtà.

Bateson sostiene anche che, grazie all'arte, noi riconosciamo un'altra mente dentro la nostra stessa mente esterna, dove la mente esterna è l'artefatto artistico. Se il pensiero finalizzato produce artefatti che devono rispondere a precisi requisiti di funzionalità, l'arte deve produrre artefatti la cui funzione (se di funzione si può parlare) è quella di «esercitare le capacità di ragionamento e interpretazione», di rammentarci che esiste la possibilità avere sguardi plurimi sul mondo, di consentire una comunicazione veicolata non solo dal verbale ma anche da altre modalità comunicativa (questa mattina il professor Scurati ha parlato della gratuità dell'arte; è un concetto simile a quello della non-utilità pratica immediata dell'arte, tranne ovviamente che per i mercanti d'arte, i galleristi...). Un'opera d'arte è sempre re-interpretabile, esige sempre (da parte di persone diverse, in epoche diverse, da comunità più o meno esperte diverse...) interpretazioni e letture nuove.

Dal punto di vista psicologico, pedagogico ed educativo, gli artefatti artistici sono estremamente importanti, proprio perché la loro strutturale incompiutezza e "apertura" consente all'interlocutore (al bambino, al paziente, al cliente...) di *sperimentare*, di *mettere alla prova in modo esplorativo le proprie soluzioni e proposte*. In arte, non esiste "la soluzione giusta", anche se – e questo è un tema molto importante – esiste la soluzione giusta in termini di tecnica. L'adeguatezza tecnica, che è indispensabile, non coincide però con il contenuto dell'opera (cioè con quello "sguardo" sul mondo di cui parlavo prima). La dimensione ermeneutica è indispensabile nel giudizio sull'arte.

La "vera" arte non è mai decorativa, o consolatoria; non è abbellimento, non è necessariamente ricerca di armonia esteriore. È invece sguardo sulle più importanti vicende umane (quelle che

accomunano tutti noi, e che hanno a che fare con le domande sul significato della vita, dell'identità, della morte, dei legami, dei sentimenti, del dolore e del piacere...). Pertanto la vera arte è integrazione di dinamiche opposte: è integrazione di bello e brutto, di bene e male... così come spesso sono le vicende umane.

Arte e gioco

L'arte ha a che fare con il concetto (e l'esperienza) del *gioco*. Sappiamo che il saper giocare (parlo del gioco di funzione soprattutto) è una abilità indispensabile allo sviluppo psichico di ogni bambino ma anche del benessere di ciascuno di noi, bambino o adulto. Giocare significa sapersi collocare in uno *spazio intermedio* tra la cosiddetta realtà oggettiva e la nostra immaginazione. Freud tra i primi ha connesso l'arte con il gioco. Anche l'arte è un lavorare, trattare con i materiali della realtà ma, spostandosi su un piano in cui l'immaginazione trasfigura tale realtà, le conferisce *un'altra realtà*, se così possiamo esprimerci. Tale realtà è molto *vera* tant'è che un bambino gioca molto seriamente ai giochi di finzione, così come un artista è molto serio (se è un vero artista) nel fare arte. Quindi, il gioco, come l'arte, *fanno gioco* (nel senso di istituire uno spazio) sulla realtà, come sostiene Rovatti, un filosofo che si è occupato del gioco. Dal punto di vista psicologico, ciò significa che la mente di chi sa giocare e/o fare arte (o apprezzare arte) è una mente che sa da un lato riconoscere e trattare la realtà concreta e oggettiva, ma sa anche dall'altro lato trasfigurarla, modificarla, inventarla, darle nuove forme. Inoltre saper trattare le creazioni dell'immaginazione (nel gioco di finzione o negli artefatti artistici) significa poter trattare ed elaborare le emozioni connesse a tali realtà. E spesso tali emozioni sarebbero ingestibili, sottoposte a censura dalla nostra mente perché spesso si tratta di contenuti ritenuti – se al di fuori dei contesti ludici o artistici – inadeguati socialmente, vergognosi, inaccettabili dai singoli e della società. Pensiamo ai temi aggressivi, violenti, passionali... di cui i giochi di finzione e l'arte sono pieni.

La *verità psichica* del gioco e dell'arte (e la loro profonda *utilità*

psichica) è quella per cui il bambino che gioca al mostro terrificante e lui diventa davvero il cavaliere che uccide il mostro e così se tu mamma passi in quel momento nel corridoio vieni infilzata “davvero” perché in quel momento lui sta trattando in modo non pericoloso per sé (e per te mamma) la sua aggressività, dandole una forma in questo caso teatrale.

L'arte è dunque una sorta di “zona protetta”, di “zona franca” dove però le dinamiche avvengono *in verità psichica*. Picasso diceva l'arte è la menzogna detta in verità; non è l'unico che ha notato come l'arte consenta una verità psichica entro una cornice funzionale (dove *finzione* è un termine estremamente nobile). Lo psicoanalista Donald Winnicott si è occupato dello sviluppo dei bambini e anche delle condizioni alle quali un individuo possa sviluppare un pensiero creativo. Ha individuato tali condizioni nelle esperienze in cui il bambino può sperimentare, inventare, tentare nuovi modi di relazionarsi alla realtà. E i bambini usano l'immaginazione per fare ciò.

Secondo Daniel Stern, autore che ha fatto ricerca con i bambini sulle loro modalità di crescita, uno dei prerequisiti per poter accedere all'arte in età adulta, sia come produttore sia come fruitore, è quello di avere avuto degli spazi felici di *sintonizzazione affettiva materna*, che è il modo dell'adulto di riprendere l'attività del bambino piccolo e di rifletterla (“riportandola” al bambino stesso) usando altri canali comunicativi (per esempio, cantando una melodia e accompagnandola con un ritmo, o battendo le mani, o usando colori, suoni.... In quel modo sinestesico di cui ci ha parlato Alessandro Antonietti questa mattina). Tale integrazione, oltre a proporre l'uso esteso di varie abilità comunicative, ha anche per il bambino, ovviamente, un grande valore affettivo poiché è il segno dell'attenzione dell'adulto, è il sentirsi capito all'interno di un “rilancio” relazionale. Stern ha scritto che un artista è uno che ha avuto da piccolo abbastanza libertà da poter fare confusione, poter fare rumore e caos, poter “pasticciare”, senza incorrere in troppe restrizioni e punizioni.

Per esaminare come i bambini via via comprendono il fenomeno dell'arte, un modello interessante è quello che lega Artista, Fruitore, Opera d'arte e Mondo (cioè lo stimolo che ha dato luogo all'opera). La comprensione dell'arte è lo sviluppo di ipotesi sui nessi tra questi quattro poli. Comprendere, apprezzare, giudicare, realizzare arte significa quindi elaborare ipotesi sui loro nessi.

Il giudizio sull'arte, con gli anni, diventa via via più "umanizzato" e "reso sociale"..

Tra gli 8 e i 10 anni i bambini iniziano a intendere l'arte come manifestazione della mente e gli artefatti come espressione dell'intenzionalità degli agenti. Viene considerata dapprima la mente dell'artista e – in ultimo – quella dei fruitori (la comprensione dell'intenzionalità del fruitore è tardiva rispetto all'inclusione, nel giudizio, delle altre entità) (Callaghan, 2003; Freeman, 2004; Gilli, Gatti, 2004; Gilli, Colombo, 2002). In particolare, "i bambini tendono a concentrarsi prima sul contenuto, poi includono idee sui poteri espressivi dell'artista e infine diventano consapevoli delle proprie attività interpretative in quanto osservatori" (Freeman, Parsons, 2001).

Implicazioni educative

Accostarsi all'arte, nello sviluppo della mente umana, significa favorire l'allenamento a un pensiero aperto, interrogante, dialogico, mentalistico. Per coloro che si occupano a vario titolo di educazione, di sviluppo dei bambini, ma anche di cura delle relazioni nelle loro varie forme, la sensibilizzazione all'arte (sia prodotta sia fruita) è molto *meno* importante il prodotto (espressivo, artistico) in sé. È invece cruciale il *processo* grazie a cui l'artefatto espressivo o artistico viene o creato oppure fruito e compreso. Si tratta di un *processo* grazie al quale ci si allena a *regolare e a comunicare* le emozioni e le esperienze (quello che prima abbiamo definito il proprio «sguardo sul mondo») in modo simbolico, appropriato a un certo materiale e a una certa tecnica, condivisibile e quindi comprensibile anche ad altri.

Infatti, «la conquista degli stadi più elevati di comprensione estetica si verifica solo se la pratica artistica è accompagnata da attività di riflessione critica e attitudine all'interpretazione problematica» (Gilli, Colombo, 2005, p.83). Vediamo più da vicino alcune implicazioni educative di ciò.

La discussione che, per esempio in un gruppo di bambini o di ragazzi, riguarda un qualche artefatto artistico (creato da loro oppure osservato, per esempio in una mostra), permette di:

- far emergere le credenze e le concezioni ingenue sull'arte che ogni persona possiede e che rivestono un ruolo importante nei processi di costruzione della conoscenza e dell'apprendimento (Mason, Santi, 1996; Mason, 2001)
- riflettere su argomenti di natura estetica favorendo un "ragionamento filosofico" (Lipman, 1985, 1988, 2003) che prende avvio da stimoli specifici (es. un quadro) e sviluppa il ragionamento argomentativo sull'arte stessa (Santi, 1995, 1997).

Inoltre, alcuni criteri utili (Barrett, 2002) per parlare di arte con i bambini sono i seguenti:

- Le opere d'arte suscitano interpretazioni multiple e il fine non è arrivare a un'unica, grande, unificata e composita interpretazione
- I significati di un'opera non si limitano al significato inteso (intenzionale) dell'artista, ma sono da ricreare, ridiscutendoli
- Le interpretazioni non sono più o meno giuste, ma più o meno ragionevoli, convincenti, informative e illuminanti
- L'ammissibilità di un'interpretazione è in conclusione determinata da una comunità di interpreti e la comunità è auto-correttiva, infatti c'è una continua ridefinizione dei significati

- I sentimenti/le emozioni sono guide per l'interpretazione
- Tutta l'arte riguarda, almeno in parte, il mondo in cui emerge
- Tutta l'arte riguarda in parte altra arte, vale a dire: i contenuti veicolati dall'arte possono essere comunicati attraverso forme diverse e generi espressivi differenti, sollecitando così una ricerca e un eventuale apprendimento di mezzi, forme, tecniche differenziate.

Il percorso che l'Unità di Psicologia&Arte dell'Università Cattolica propone è il seguente:



***Musica del Corpo: groove in movimento.
Studio del movimento in relazione allo sviluppo del senso
ritmico***

Marco Castelli

Il laboratorio propone un approccio "fisico" all'apprendimento e alla comprensione del ritmo attraverso l'elaborazione dell'educazione ritmica, basata sulla 'Learning Music Theory' di Edwin Gordon, che è una sorta di notazione verbale fondata non tanto sulla connotazione degli impulsi dal punto di vista quantitativo, bensì da quello funzionale o posizionale.

Kodaly aveva elaborato un modello dove i valori frazionali 1/4, 1/8, 1/16 diventavano rispettivamente *te, ti, tin*, permettendo un approccio elementare e precoce anche a chi non aveva familiarità con le frazioni. Si trattava in ogni caso di tradurre in sillabe delle durate.

Edwin Gordon si preoccupò invece di individuare, definire il momento (la posizione) in cui viene dato l'impulso ritmico. Questo risultato lo ottiene individuando in modo inequivocabile all'interno della pulsazione o beat, il battere ed il levare.

Il metodo elaborato da Marco Castelli sfrutta la semplicità del sistema posizionistico di Gordon fondendo l'esperienza acquisita con danzatori e coreografi alla sua attività nell'ambito della musica improvvisata.

L'uso della voce e del corpo in movimento arricchisce il quadro di una metodologia che si focalizza nei concetti di guida informale all'approccio fisico-ritmico proposta nel workshop. Un metodo che favorisce lo studio del movimento in relazione allo sviluppo del senso ritmico e alla comprensione del ritmo attraverso un'esperienza corporea.

MARCO CASTELLI

Sassofonista e compositore, Marco Castelli è un artista eclettico, la

sua attività artistica si svolge non solo nel jazz ma anche nell'ambito del teatro, della danza e nel vasto territorio della performance intermediale.

Lo stile esecutivo e compositivo che propone è dinamico e nitido, e l'approccio della sua comunicazione musicale gli permette di frequentare vari territori e linguaggi con naturalezza e creatività.

Nella sua lunga carriera ha partecipato ad almeno 30 cd, molti dei quali a suo nome, collaborando con artisti prestigiosi come Philip Catherine, Lee Konitz, Markus Stockhausen e molti altri.

Marco Castelli è uno dei jazzisti italiani dal passaporto più "pesante": ha portato la sua musica in una buona parte di mondo, dal Venezuela alla Giamaica, al Canada, e poi in Argentina, Perù, Uruguay, Antille Olandesi, Israele, Francia, Spagna, Germania, Estonia Ungheria, Cecoslovacchia, Lituania, Grecia, Portogallo, Giordania...

Ha fondato nel 1989 il "Marco Castelli Quartet", che incarna la sua anima più melodica: un jazz europeo e mediterraneo.

Nel 1995 ha fondato il gruppo D.M.A., un progetto di "urban-jazz-funk" con un'intensa attività live internazionale e un linguaggio musicale pieno di energia e di contaminazioni.

Da alcuni anni Marco Castelli è direttore della big band triestina Bandorkestra.55, un altro progetto di frontiera che unisce nobili temi da grande orchestra Ellingtoniana e influenze "imprudenti" come ska, free, musica latino-americana, etnica etc.

Con il "Marco Castelli Small & Large Ensemble", formazione caratterizzata da un organico variabile dal solo, a formazioni più numerose, partecipa a spettacoli/eventi, ambientazioni sonore, video performance con Alda Merini, Alessandro Baricco, Vitaliano Trevisan, Paolo Puppa e molti altri.

Il laboratorio vuole proporre un approccio originale al tema del gesto delle mani in pittura, offrendo la possibilità di sperimentare una delle possibilità di apprendimento attraverso il corpo.

Il filo conduttore dell'intervento è la ricerca delle relazioni tra forma estetica ed espressione corporea, promuovendo un'occasione di apprendimento trasversale che utilizza i linguaggi dell'arte; l'accostamento di approcci e modalità diverse come danza e pittura applicate allo stesso tema ci aiuteranno a capire come la molteplicità di strumenti di studio possono contribuire ad accrescere e sviscerare la complessità dell'argomento.

Attraverso l'uso della comunicazione non verbale è possibile sviluppare un nuovo approccio alla conoscenza del mondo esterno e di se stessi. Utilizzare tale approccio quale strumento di apprendimento è lo scopo specifico di questa attività per arrivare ad una relazione forte e profonda con i linguaggi dell'arte.

Comprendere meglio l'arte e godere di strumenti più affinati ed efficaci per continuare a esperire e a comunicare anche attraverso il linguaggio corporeo. Le mani, e i gesti delle braccia saranno il *leit motif* del laboratorio.

Bibliografia essenziale

FRANCESCO DE BARTOLOMEIS, *Entrare nell'arte contemporanea*, Edizioni Junior, 2000

FRANCESCO DE BARTOLOMEIS, *L'arte per tutti. Conoscere e produrre*, Edizioni Junior, 2003

MARTIN HEIDEGGER, *L'arte e lo spazio*, Edizioni Il Melangolo 1979

MARTIN HEIDEGGER, *Corpo e Spazio*, Edizioni Il Melangolo 2000

VASSILEV KANDINSKY, *Punto, linea, superficie*, 1926

RUDOLF LABAN, *L'arte del movimento*, Edizioni Ephemeria, 1999

BARBARA PASQUINELLI, *Il gesto e l'espressione*, Electa, 2005

Le opere architettoniche e tutto lo spazio costruito hanno sugli esseri umani un forte potere educativo, evocativo ed emozionale.

Uno degli obiettivi di questo workshop è di rafforzare e approfondire con altri punti di osservazione – quello della danza e del corpo – la percezione di un'opera d'arte, aiutando e stimolando un percorso personale e di ricerca.

Danza e architettura esplorano e studiano il tema dello spazio, la danza ha il suo strumento nel corpo il cui risultato è il movimento, l'architettura ha quale mezzo il segno grafico e spesso la sua realizzazione in un'edificazione concreta. Il tema, per entrambe le discipline, è rappresentato dalla percezione e dall'elaborazione dello spazio e diviene mezzo di rappresentazione del mondo e del suo evolversi.

Qualsiasi luogo edificato ci insegna qualcosa della storia e di noi stessi, del nostro passato e della nostra cultura. L'architettura è costruita per svolgere una data funzione, una pratica specifica. Che sia una chiesa, un castello, un'industria, un pozzo, con il tempo queste costruzioni possono perdere la loro funzione originaria ma la loro storia continuare, a volte con demolizioni, abbandoni, disabitazione e ricostruzione.

Attraverso l'osservazione di alcune immagini, saranno individuati l'insieme di contenuti cui un'opera architettonica stessa dà accesso e riferibili a ciascuno degli elementi costitutivi del linguaggio dei segni: linea, superficie, forma, volume, spazio, luce, colore... e al modo nel quale questi sistemi coincidono e interagiscono.

Bibliografia essenziale:

AA.VV., *Danse et architecture*, Nouvelles de danse, 2000

ANNA BARBERA, *Storie di architettura attraverso i sensi*, Bruno

Mondadori, 2000

MARTIN HEIDEGGER, *L'arte e lo spazio*, Edizioni Il Melangolo, 1979

MARTIN HEIDEGGER, *Corpo e Spazio*, Edizioni Il Melangolo, 2000

STEVEN HOLL, *Parallax. Architettura e percezione*, Postmedia, 2004

VASSILEV KANDINSKY, *Punto, linea, superficie*, 1926

RUDOLF LABAN, *L'arte del movimento*, Edizioni Ephemeria 1999

RUDOLF LABAN, *Espace dynamique*,. Nouvelles de danse, 2003

Wanda Moretti

Coreografa. Insegnante di tecniche contemporanee della danza, coreografa e danzaeducatrice, ha sviluppato il suo lavoro artistico e di ricerca su corpo e movimento in relazione a opere d'arte, installazioni, corde, tessuti, 'macchine' e architetture urbane e naturali. È autrice e ideatrice di *Proteo - Danzarchitettura*, un progetto iniziato nel 1999 che studia lo spazio nel suo aspetto antropologico, sociale, culturale, architettonico e ne realizza un evento spettacolo, dove spazio, suono e movimento si fondono in un'unica rappresentazione. *Proteo* è stato realizzato per molti Festival e in numerose rassegne nazionali e internazionali.

Parallelamente alla attività coreografica, ha intrapreso una personale ricerca sul potenziale educativo della danza in ambito scolastico ed extrascolastico. Ha partecipato al I° Corso di Perfezionamento per Danzaeducatori diretto dal Centro Mousikè in collaborazione con la Cattedra di Storia della Danza del DAMS di Bologna e con Aterballetto.

Nel 2002 ha vinto il III° Concorso di Didattica Museale della Regione Veneto con il progetto "Le arti visive attraverso il corpo e il movimento".

È socia fondatrice della DES – Associazione Nazionale Danza Educazione Scuola.

Svolge attività didattica, corsi di formazione e di coreografia per compagnie, scuole, musei ed enti.

La scena delle parole

Serena Pilotto

Parole fatte di sillabe, segni e suoni; parole scritte e parole dette; parole lette e parole recitate. La parola diventa azione in scena. L'incontro si propone di avvicinare a una diversa prospettiva di considerare la parola: non solo un oggetto per comunicare, ma anche una forma da creare, con cui esprimere emozioni, con cui rapportarsi in modo creativo e concreto.

Per questo si proporranno alcuni stimoli per la scrittura ed esercizi di lettura di semplici testi.

Bibliografia essenziale

MAURIZIO BOLDRINI, *La voce recitante*, Roma, Bulzoni, 1994

GIANNI RODARI, *La grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973

GAETANO OLIVA, *Una didattica per il teatro attraverso un modello: la narrazione*, Padova, Cedam, 2000

Il testo in scena

Serena Pilotto

L'incontro si propone di tracciare le principali caratteristiche del testo drammatico, evidenziandone le specificità, allo scopo di valutarne l'impiego nel contesto di un laboratorio teatrale in contesti educativi. Perché l'esperienza del teatro sia davvero significativa per coloro che partecipano ad un laboratorio di educazione alla teatralità, accanto a un percorso finalizzato alla costruzione della messinscena, non bisogna tralasciare di dare la giusta importanza alla dimensione drammaturgica. Occorre tenere presenti pertanto due aspetti che toccano contemporaneamente contenuto e forma del testo. Per quanto concerne i contenuti è importante porre come

punto di partenza stimoli tratti dalla realtà in cui i partecipanti sono inseriti; per quanto riguarda la forma è altrettanto significativo che i partecipanti stessi siano consapevoli della particolarità del testo drammaturgico indagandone le diverse componenti. Per questo si procederà sia con una breve analisi di semplici testi, sia attraverso esercizi di composizione.

Bibliografia essenziale:

PAOLO BENEVENTI, *Introduzione alla storia del teatro-ragazzi*, Firenze, La Casa Usher, 1994

CONCETTA D'ANGELI, *Forme della drammaturgia*, Torino, Utet, 2004

GAETANO OLIVA, SERENA PILOTTO, *La scrittura teatrale*, Milano, ISU, 2002

SERENA PILOTTO, *La drammaturgia nel teatro della scuola*, Milano, Led, 2004

GIANNI RODARI, *Scuola, teatro e società*, in SERGIO LIBEROVICI, REMO ROSTAGNO, *Un paese. Esperienze di drammaturgia infantile*, Firenze, la Nuova Italia, 1973.

Serena Pilotto lavora presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro cuore di Milano, collaborando con la cattedra di Teatro di Animazione. Insegna Storia del teatro e dello spettacolo presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Piacenza. È coordinatore e docente del CRT teatro-educazione del Comune di Fagnano Olona (Va). È educatore alla teatralità.

Lo spazio scenico: oggetti, forme e materiali

Ines Capellari

L'incontro si propone di riflettere sull'allestimento dello spazio scenico in ambito scolastico e sul relativo uso degli oggetti e dei materiali. Considerare lo spazio scenico in contesti come la scuola o ambiti educativi extrascolastici suggerisce la necessità di utilizzare semplici materiali per leggere lo spazio scenico e allestirlo in modo creativo e comunicativo, sperimentando l'importanza dell'oggetto in scena. L'incontro prevede una breve fase introduttiva al lavoro e una parte laboratoriale pratica dove si lavorerà con i materiali.

Nella presentazione del lavoro verranno date alcune coordinate di lettura dello spazio scenico e dei materiali possibili e verrà assegnato un semplice testo sul quale progettare un semplice allestimento.

Nella fase laboratoriale si proverà ad allestire lo spazio con una scenografia che abbia la caratteristica di essere trasformabile a vista per due diversi momenti della rappresentazione ipotizzata.

Bibliografia essenziale

FABRIZIO CRUCIANI, *Lo spazio del teatro*, Bari, Laterza, 1992

FRANCO PERRELLI, *Storia della scenografia dall'antichità al Novecento*, Roma, Carocci, 2002

BRUNA PELLEGRINI, *Guida al teatro nella scuola*, Milano, F.lli Fabbri Editori, 1982

Ines Capellari

Ha conseguito il diploma di scenografia presso l'Accademia delle Belle Arti di Brera a Milano.

Scenografa: Progettazione e realizzazione della scenografia per il saggio di teatro intitolato "Gente di strada", allievi del Teatro Blu; Progettazione e realizzazione della scenografia per lo spettacolo "Amazzoni", prodotto dal Teatro Blu. Nello stesso spettacolo è stata assistente presso il regista Daniele Brajucca; Progettazione e realizzazione della scenografia per il saggio di teatro intitolato "Puck" (ispirato a "Sogno di una notte di mezza estate" di Shakespeare), allievi del Teatro Blu; Realizzazione di tre fondali di

tela per il teatro dei burattini di Chicco Colombo. La scenografia è stata inserita nel catalogo della mostra "L'arte di muovere i sogni" (chiostro di Voltorre VA, 1998); Progettazione e realizzazione della scenografia per gli spettacoli "Nena", "Oasi", "Al margine", prodotti dal Teatro Blu; Progettazione e realizzazione della scenografia per lo spettacolo "Avventura di un vecchio Don Giovanni", prodotto dal Teatro di Emergenza, con Coco Leopardi ed Elisabetta Messina. Per lo spettacolo ha realizzato anche l'immagine della locandina; Realizzazione della scenografia per lo spettacolo "Universi paralleli", prodotto dal Teatro Blu; Realizzazione dei fondali e di una maschera per lo spettacolo "Allegria - Pinocchio", Teatro Blu

Costumista: Disegno e realizzazione di quattro costumi da parata con relative maschere in cartapesta armata per la compagnia dei giocolieri, attori e trampolieri dell'associazione Zattera Teatro; Disegno e realizzazione di sette maschere di legno dipinto con relativi costumi e striscioni per la parata di apertura della Festa della Musica di Varese.

Pittrice: Realizzazione di una testiera in legno centellinata e dipinta a olio; dal 1 al 31 dicembre 2001 ha esposto in una mostra personale una serie di disegni e dipinti ad olio e a tempera a La locanda del Montallegro - Induco Olona (VA); Realizzazione di trompe-l'oeil su soffitto, su parete e su mobili in case private; Realizzazione di una pittura murale all'ingresso della palestra New Life di Luino (VA).

Per l'anno scolastico 2004/2005: ha tenuto presso la scuola elementare di Rho quattro laboratori d'arte su Kandinskij, Picasso, Mirò e Gaudi, in un percorso che abbinava diverse tecniche manuali con alcune tecniche corporee teatrali. Al progetto hanno partecipato gli insegnanti e tutti gli alunni della scuola. 2005: Per il CRT di Fagnano Olona ha realizzato i bozzetti dei costumi, le maschere e la scenografia per le giornate a Villa Bozzolo di Casalzuigno *Il Contado e la villa*. Per il Comune di Seregno ha realizzato la scenografia per lo spettacolo *Alice alla scoperta dei diritti dei bambini*, cui ha partecipato in occasione della giornata dei diritti del fanciullo, tenendo anche un laboratorio di costruzione di pupazzi.

***Plastique animée, musica in movimento:
un approccio precoreografico nel metodo Dalcroze***

Ava Loiacono-Husain

Realizzazione ed interpretazione nel movimento di una composizione musicale e degli elementi che la caratterizzano (frasi, forma, carattere, ecc.).

Oltre a mettere in atto le competenze musicali, la *plastique animée* è uno studio di carattere precoreografico che mira ad affinare la sensibilità e a creare altri tipi di rapporto con la musica. La valenza pedagogica di questo approccio è di favorire una conoscenza ed un'assimilazione completa e profonda dell'opera musicale studiata.

Il laboratorio è aperto a danzatori, musicisti, educatori ed a chi è interessato ad un approccio percettivo globale con la musica.

**LA RITMICA J.Dalcroze
*metodo di educazione musicale e
metodo musicale di educazione***

Ava Loiacono Husain

La ritmica è un'educazione musicale basata innanzitutto sull'ascolto, e un'educazione del movimento corporeo basata su quest'ascolto. Si cerca, nella ritmica l'unione del movimento corporeo con il movimento della musica. In particolar modo essa si occupa del rapporto tra la musica e la persona; per "stringere" questo rapporto mette in azione il nostro corpo.

L'insegnamento accademico e tradizionale della musica si basa su un rapporto di conoscenza, che privilegia lo sviluppo delle capacità intellettuali, logiche ed analitiche (emisfero sinistro); per es. riconoscere oggettivamente che un quarto può suddividersi in due ottavi oppure che il *la* è più alto del *sol*. Per osservare bene gli elementi di cui è composta la musica, la conoscenza deve poter analizzare e cioè separare. È certamente possibile studiare musica

da un punto di vista obiettivo e intellettuale, ma questo approccio da solo è insufficiente. Non conduce ad una musica viva, ma la interrompe per farne conoscere le parti, proprio come lo studioso mette fine alla vita di una farfalla per vedere com'è fatta.

La coscienza è l'altro rapporto che abbiamo con la musica. La coscienza è la conoscenza di un rapporto di cui noi stessi siamo parte. Sono cosciente dell'acqua calda o fredda quando la tocco.

La conoscenza può dirmi che tizio è sdraiato su un prato verde; ma se mi sdraio anch'io su quel prato, avrò una coscienza spaziale sia del prato, che mia sul prato. Questa coscienza elimina la separazione tra la cosa e me; la coscienza, quindi, può avere un senso solo se c'è unità.

La coscienza musicale è sintetica; l'irruzione della conoscenza analitica non può che danneggiarla. La coscienza musicale ci permette di capire che la musica esiste e che comincia a vivere quando l'ascoltiamo.

La ritmica dà semplicemente la precedenza alla coscienza musicale immediata, sintetica, comprensiva. Essa desidera che la farfalla continui a volare. La ritmica non si limita allo studio dei ritmi musicali ma alla ricerca di come farci toccare dalla musica e vibrare con essa.

La musica è interamente umana; viene dall'uomo e si rivolge all'uomo. Essa è l'arte dei suoni, ma anche l'arte del movimento umano. Si pensa che la comprensione della musica sia puramente cerebrale e invece la musica è radicata nei ritmi del corpo e nel movimento.

L'importanza del movimento fisico come parte del comportamento musicale è stata a lungo sottovalutata. Lo stretto rapporto tra musica e movimento corporeo non è privilegio delle società pre-letterarie. Compositori quali ad esempio Stravinsky, oltre ad aver composto musiche per balletti, insistevano sull'importanza di vedere i musicisti suonare. Il movimento fisico di uno strumentista, sia esso

percussionista, violinista o pianista è altrettanto importante quanto il suono prodotto.

Durante i concerti, alcune persone fanno fatica a trattenere l'irrequietezza fisica provocata dalla musica e sono stimolati a marcare il tempo con i piedi o a tamburellare con le dita.

La fisiologia umana inoltre è fatta per entrare in empatia con i ritmi che ci circondano. La musica come espressione manifesta di questi ritmi tende come abbiamo visto, a coinvolgere fisicamente sia l'ascoltatore che l'esecutore. Ecco perché è importante cogliere e sviluppare questo impulso naturale e vitale quanto prima esso si manifesti.

L'idea di "embodiment" (incarnazione) consiste nel liberare, manifestare l'unione naturale della musica e del gesto. Questo è un modo molto personale di coinvolgerci in un ascolto "interessato" e di farci "toccare" la musica.

Mediante l'interpretazione corporea, l'allievo è indotto a capire meglio ed a padroneggiare ciò che ascolta. Impara a stabilire un tempo, a mantenerlo, a variarlo controllandolo. Scopre, nella marcia ed altri tipi di andature i meccanismi fondamentali della cadenza ritmica; è in grado di cogliere, nei cambiamenti provocati nel tono muscolare, il carattere dei vari accenti musicali. Tutte le domande sulle diverse misure, sui valori ritmici, le trasformazioni e variazioni di un motivo, le poliritmie, ecc. trovano una risposta nell'attività corporea aderente al movimento musicale.

Anche la voce e l'intonazione sono collegate al gesto ed allo spazio: nel descrivere una melodia ad esempio, facciamo riferimento al movimento tonale, parliamo cioè di suoni che salgono, scendono, o stanno sul posto. Questo ci porta a riflettere sul rapporto tra ascolto e orientamento spaziale. Questo collegamento va ricercato nel sistema vestibolare, origine del sistema uditivo ma anche di quello designato a fornire informazioni sulle direzioni spaziali.

Il labirinto o orecchio interiore contiene il complesso organo vestibolare che ci orienta verso la gravità e fornisce un'informazione

essenziale sulla posizione del nostro corpo registrando l'accelerazione, la decelerazione, gli angoli di giro. Questo feedback interiore è necessario per controllare i nostri movimenti e metterli in relazione con l'esterno. (A. Storr)

Per finire, nelle composizioni corporee di gruppo, l'allievo acquista una comprensione delle frasi e della forma musicale.

Questa unione del movimento corporeo e della musica è spontanea nel bambino e contribuisce in modo prezioso allo sviluppo della personalità. Dalcroze lo definiva con il termine "armonizzazione". Armonizzazione tra la percezione e l'azione (educazione sensomotrice), tra le emozioni e la vita corporea (educazione psicosomatica), tra volontà e capacità (educazione alla libertà) tra le persone (educazione sociale). La ritmica è dunque anche un metodo musicale d'educazione che sviluppa, l'attenzione, la memoria, la concentrazione, la padronanza di sé.

Bibliografia essenziale

Testi di Emile Jaques Dalcroze

La rythmique, la plastique animée et la danse, Lausanne, Jobin & Cie, 1916.

La technique corporelle et les mouvements continus, in «Le rythme», n. 46, fev. 1939.

Notes bariolées., Genève-Paris, Jeheber, 1948.

Il ritmo, la musica, l'educazione., Torino, Eri/Dipartimento Scuola Educazione, 1986.

La musique et nous. Genève-Paris, Slatkine, 1981.

Testi su Emile Jaques Dalcroze, sul metodo e sue applicazioni in campo didattico, artistico e terapeutico.

F. MARTIN, T. DENES, A. BERTCHOLD, H. GAGNEBIN (e altri), *Emile Jaques-Dalcroze, l'homme, le compositeur, le créateur de la rythmique*, Neuchâtel, de la Baconnière, 1965.

MARIE-LAURE BACHMANN, *La rythmique Jaques-Dalcroze*, Neuchâtel, La Baconnière, 1984

MARY BRICE, *Pedagogie de tous les possibles...*, Genève, Ed. Papillon, 2003

CHOKSY, ABRAMSON, GILLESPIE, WOODS, *Teaching Music in the twentieth century*, New Jersey (USA), Prentice-Hall, 1986

JEAN-CLAUDE MAYOR, *Rythme et Joie avec E.J. Dalcroze*, Chapelle sur Moudon, Ketty & Alexandre, 1996.

CLAIRE-LISE DUTOIT, *Music, Movement, Therapy*, London, The Dalcroze Society (Inc), 1980.

CLAIRE-LISE DUTOIT, *Emile Jaques-Dalcroze*, Neuchâtel, A la Baconnière, 1965

ELSA FINDLAY, *Rhythm and Movement*, Summy-Birchard, New York, 1971

NELLY HEUSS, *Musica e movimento*, Brescia, La Scuola, 1981

THERESE HIRSCH, *Musique et rééducation*, Neuchâtel-Paris, Delchaux et Niestlé, 1966

VIRGINIA HOGE MEAD, *Dalcroze Eurhythmics in today's music classroom*, New York, Schott, 1994

INSTITUT JAKES-DALCROZE, *3e CONGRES INTERNATIONAL DU RYTHME*, Genève, Papillon, 1999

AVA LOIACONO-HUSAIN, *I contrasti musicali*, Locarno, Scuola Magistrale, 1991

FRANK MARTIN, *Ecrits sur la rythmique et pour les rythmiciens, les pedagogues, les musiciens*, Genève, Papillon, 1995.

SUSANNE MARTINET, *La musique du corps*, Cousset (Suisse), DeVal, 1990.

(ora anche in italiano «La musica del corpo»)

TONI STEINITZ, *Teaching Music in Rhythmic Lessons*, Tel-Aviv, OR-TAV, 1988

ELIZABETH VANDERSPAR, *Dalcroze Handbook*, London, The Dalcroze Society Inc., 1992

AVA LOIACONO-HUSAIN

Ava si è formata a Ecole Jacques Lecoq (Parigi), Istituto del Teatro (Barcellona); Istituto Jaques-Dalcroze a Ginevra e a Londra. Ottiene il Diploma nel metodo Dalcroze e in Musica. Si perfeziona in voce con Patricia Bardi (Body and Mind Center) e membri del Roy Hart Theater e in movimento al "The Place" di Londra ed al "Merce Cunningham Studio" di New York.

Ava ha insegnato Ritmica, Movimento e Musica a: Royal Ballet School di Londra (1978-1981), Y.M.C.A di New York (1981-1983), Yuri Rhythmic School di Tokyo (1983-1985), Scuola Magistrale (Locarno) (1985-2001); Centro Internazionale di Movimento e Danza (Milan) (1996-2000); Conservatorio della Svizzera Italiana (Lugano) (1998-2001), nonché in diversi congressi internazionali Dalcroze in: Svizzera, Inghilterra, Italia, Sud America.

Attualmente insegna presso l'Alta Scuola Pedagogica e l'Accademia Vivaldi di Locarno.

Collabora con seminari e master classes, con: Dalcroze Society di Londra, il Conservatorio "O. Respighi" di Latina e l'Istituto Dalcroze di Ginevra.

La sua lunga esperienza con danzatori e musicisti le ha permesso di sviluppare ed approfondire un percorso che integra voce-movimento-strumento.

Ha tradotto e curato diverse pubblicazioni sul metodo; tra le altre "Musica, Società, Educazione" di Christopher Small per Feltrinelli. Insegna in italiano, inglese, francese e spagnolo.

Ava ha lavorato in ambito teatrale con Comediants (Barcelona); Enrique Vargas (Teatro de los Sentidos), Joseph Krofta (Teatro Nero di Praga); Mauro Sarzi (Teatro delle Mani)

Attualmente responsabile artistica del "Teatrino Tascabile" si occupa di creazioni di teatro per ragazzi.

Artisticamente: incontro con le arti grafico-pittoriche

Monica Gatti e Simona Ruggi

Il laboratorio ha l'obiettivo di stimolare la riflessione sulle potenzialità espressive del linguaggio grafico-pittorico. I partecipanti verranno invitati a confrontarsi, promuovendo un pensiero originale e creativo, al fine di osservare la polisemanticità del prodotto artistico. L'opera d'arte, infatti, è un particolare facilitatore del pensiero mentalistico, in quanto sollecita una costante interpretazione sulla sua natura, sui suoi significati e sul ruolo dell'artista e dei fruitori. S'intende, inoltre, offrire un contributo metodologico e spunti operativi per promuovere la comprensione di produzioni grafico-pittoriche all'interno di vari percorsi d'insegnamento delle arti.

Gli obiettivi sopra citati verranno perseguiti attraverso momenti di lavoro, sia individuale che di gruppo e in attività di realizzazione e fruizione di prodotti grafico-pittorici. Inoltre, verrà promossa la discussione di gruppo, strumento principe per la comprensione artistica.

Bibliografia essenziale

TERRY BARRETT, *Interpreting art: reflecting, wondering, and responding*, New York, McGraw – Hill, 2002
FRANCESCO DE BARTOLOMEIS *Produrre a scuola*, Milano, Feltrinelli, 1983

N.H. FREEMAN (1995a) *Teoria della mente, teoria delle rappresentazioni pittoriche: un progresso concettuale nell'infanzia*, in *Età Evolutiva*, n. 50, pp.11-117

MATTHEW LIPMAN, *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, 2003

MARINA SANTI (1997) *Filosofare per capire l'arte? Uno studio esplorativo sulla comprensione artistica in diverse età scolari*, in *Scuola e Città*, n. 8, pp.321-335

Monica Gatti

Psicologa, dottore di ricerca in Psicologia presso L'Università Cattolica di Milano.

Ottobre 2005: formazione presso il modulo di scienze umane del master "Il polis maker per la gestione della trasformazione degli insediamenti urbani. Scelte e interventi per la qualità del vivere", organizzato dal Politecnico di Como, in collaborazione con l'Università Cattolica di Milano.

Febbraio – Marzo 2005: formazione presso il modulo "Sport and arts for peace" all'interno del corso "Esperto di peacekeeping per la mediazione internazionale di pace" organizzato dall'Istituto Luigi Gatti di Milano.

Novembre 2004 - Febbraio 2005: coordinamento e docenza del corso di alta formazione dell'università Cattolica del Sacro Cuore di Milano "Osservare e capire il disegno dei bambini" (Direzione scientifica Prof.ssa C. Castelli)

Maggio 2004: docenza presso il Modulo professionalizzante finalizzato alla conoscenza del disegno infantile (Prof.ssa C. Castelli)

Dal 2004 ad oggi: progettazione di laboratori di avvicinamento all'arte per bambini frequentanti la scuola primaria.

Agosto 2003 – Gennaio 2004: traduzione italiana del libro di Claire Golomb "Child Art in Context. A Cultural and Comparative Perspective". ("L'arte dei bambini: contesti culturali e teorie psicologiche", Raffaello Cortina Editore, Milano 2004).

Simona Ruggi

Psicologa, dottore di ricerca in Psicologia presso l'Università Cattolica di Milano.

Esperienze professionali

Novembre 2005 Docente nel modulo Scienze Umane all'interno del Master universitario "Il polis maker per la gestione della trasformazione degli insediamenti urbani". *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Da Febbraio 2005 Docente a contratto del corso di Psicologia Generale presso la Facoltà di Lingue e Letterature Straniere. *Università degli Studi di Bergamo*

Marzo - Luglio 2005: Conduttore del Laboratorio/Atelier *Fruizione Estetica* del corso di Psicologia dell'Arte e della Letteratura. *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Novembre 2004 – Marzo 2005: Tutor EPT (Esperienze Pratiche Guidate) di Psicologia Cognitiva Applicata. *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Novembre 2004 – Maggio 2005 Coordinatore e docente del corso di alta formazione "Osservare e capire il disegno dei bambini" (Direzione scientifica prof.ssa C. Castelli). *Formazione Permanente Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Da Maggio 2004 Docente presso il Modulo professionalizzante finalizzato alla conoscenza del disegno infantile (Prof.ssa C. Castelli). *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Da Settembre 2003:Psicologa Scolastica presso le scuole primarie di Cassina Rizzardi (CO), Locate Varesino (VA) e Carbonate (VA) e

la scuola dell'infanzia di Locate Varesino (VA). *Cooperativa sociale Pettiroso (Paderno Dugnano – Milano)*

Da Maggio 2003 Partecipazione alle commissioni d'esame presso la cattedra di Psicologia dell'Arte e della Letteratura (Prof.ssa G. M. Gilli) e presso la cattedra di Psicologia della Personalità e delle differenze individuali (Prof.ssa G.M. Gilli). *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Da Aprile 2002 Cultore della materia per le cattedre di Psicologia dell'Arte e della Letteratura (Prof.ssa G. Gilli), Psicologia della Personalità (Prof.ssa G. Gilli); Psicologia Generale (Prof.ssa Colombo); psicologia Cognitiva Applicata (Prof. Antonietti). *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Giugno 2002 – Giugno 2003 Tutor in aula nel “Master di Psicologia Scolastica”. *Istituto Carlo Amore Centro Studi Erikson*

Dicembre 2002 – Giugno 2003 Consulente psicologa con mansioni di counseling e sostegno psicologico rivolti a un'utenza femminile e finalizzati all'inserimento nel mondo del lavoro. *Sportelli Rosa (iniziativa di Telefono Donna con il patrocinio del Fondo Sociale Europeo, Regione Lombardia e Comune di Milano).*

Il teatro come strumento di formazione umana nello sviluppo della creatività e della crescita personale

Gaetano Oliva

Teatro e formazione umana

Il teatro non deve essere considerato fine a se stesso, ma deve dare vita a un'attività che ha uno scopo educativo di formazione umana e d'orientamento: supportare la persona nella presa di coscienza della propria individualità e nella riscoperta del bisogno di esprimersi al di là delle forme stereotipate, credendo incondizionatamente nelle potenzialità di ogni individuo. Allena gli individui ad affrontare con maggior sicurezza il reale, li aiuta a comprendere la difficile realtà sociale in cui vivono e li sostiene nel loro lavoro di crescita. Il teatro può aiutare a riscoprire il piacere di agire e di sperimentare forme diverse di comunicazione, favorendo una crescita integrata di tutti i livelli della personalità. In questo senso è uno strumento educativo in grado di restituire una centralità all'essere umano in tutte le sue componenti, fisiche e spirituali, nell'ottica di un nuovo umanesimo in cui, se non è più possibile fare riferimento a valori assoluti e ideologie, è comunque auspicabile un'unità delle conoscenze e delle esperienze intorno alla figura umana. Il teatro può ridare dignità all'uomo valorizzandolo e permettendogli di attuare tutte le sue potenzialità nell'ottica di un'unità e un'inscindibilità tra corpo e anima. Porsi nell'ottica di un nuovo umanesimo che, se pure non può dare una risposta alle domande ultime, può comunque offrire alla persona un percorso di crescita e di sviluppo completi, al fine di educare persone che siano soggetti sociali attivi, in grado di guidare il cambiamento e di non farsene travolgere.

La creatività e la personalità

L'interesse riguardante la creatività non è un fenomeno recente, ma solo negli ultimi decenni si sta sviluppando una vasta attività di ricerca su tale argomento. Questo interesse è nato come reazione alla tradizionale valutazione dell'intelligenza attraverso i test mentali;

dagli studi compiuti si può affermare, infatti, che una persona anche molto intelligente può non essere creativa, mentre può esserlo una che pur non possiede grandi doti naturali.

La creatività è un aspetto potenziale della personalità che ognuno possiede fin dalla nascita: la sua realizzazione dipende in gran parte dall'opportunità che l'ambiente offre all'individuo. Creativo non è solo chi prospetta o produce qualcosa di nuovo che possa essere impiegato in modo diverso rispetto a quello abituale, ma anche chi trova una nuova interpretazione e organizzazione dei dati già elaborati. In questi termini parlare di creatività equivale a prender coscienza che la capacità di essere originale e l'inventiva non sono elementi attribuibili soltanto all'artista o allo scienziato, ma sono proprietà di chiunque pensa e agisce. Per alcuni è creativo anche chi è disponibile, aperto e libero di gestire il proprio rapporto emotivo e interpretativo con la realtà in cui vive. Si può dire che la creatività è una delle principali caratteristiche della mente umana e il suo sviluppo può dare contributi, non solo al progresso scientifico, ma anche alla società in genere. Dunque, la forza del pensiero creativo consiste nel cercare nuove vie e nuovi modi di interpretare la realtà: nuove ipotesi e nuovi modelli conoscitivi. L'individuo creativo non accetta idee pregiudiziali ma cerca, anche sbagliando, di pensare con la propria testa, convinto di trovare alternative possibili e nuove combinazioni a problemi già risolti o senza risoluzione.

Il soggetto creativo

Il crescente interesse che si è sviluppato nei confronti della creatività è da rintracciare in due fenomeni caratteristici degli inizi del Novecento.

In primo luogo ha un effetto determinante il mutato interesse dei sistemi educativi verso il soggetto che apprende: la pedagogia inizia a porsi l'interrogativo di come affrontare i problemi legati all'educazione della persona considerata nella sua specificità, come essere avente una propria dignità e un'individualità che deve essere rispettata; l'educazione si pone il fine di favorire lo

sviluppo autonomo della personalità in tutte le sue sfaccettature e particolarità. L'interesse per il ruolo attivo del soggetto è legato al discorso inerente al processo creativo, inteso come passaggio dallo stato potenziale a quello attuale e come ricerca di soluzioni che sono nell'ambito del possibile e dell'indeterminato.

Contemporaneamente si assiste al crescente impiego delle macchine che, rendendo automatico il lavoro permettono all'uomo di trovare più momenti da dedicare ai propri interessi. Accanto a ciò, in quest'epoca tecnologica caratterizzata da continue e profonde trasformazioni, emerge decisamente la necessità di favorire l'attività ideativa della persona attraverso lo sviluppo di tutte le potenzialità umane e l'incremento della capacità degli individui di essere flessibili, in modo da adattarsi ai rapidi cambiamenti in atto. Ognuno è chiamato a far fronte ai problemi posti dalla società contemporanea con soluzioni innovative e adeguate, ma, per realizzare tale intento, deve essere disponibile ad accettare i nuovi stimoli mostrando grande apertura verso i molteplici oggetti di esperienza che ha a disposizione, adattando ciò che fa alle proprie esigenze e tentando di rivalutare la propria immagine di essere originale. Una definizione del concetto di creatività piuttosto recente la descrive come fluidità, rapidità di ideazione, novità nel risolvere i problemi, flessibilità della mente nel riorganizzare e definire i concetti. Gli studi che si sono succeduti in questo campo si sono mossi in diverse direzioni, non producendo una soluzione comune. Nonostante questo, concordano su un'idea fondamentale, che ribadisce il rifiuto della concezione per cui la persona creativa possiede doti particolari che gli individui comuni non hanno. La convinzione condivisa è che ci si può aspettare atti creativi, senza tener conto della loro importanza e della loro frequenza, da tutti gli esseri umani. Grazie all'ampiezza di questa visione anche gli individui con meno risorse ed anche i portatori di handicap guadagnano l'opportunità di essere considerati persone creative, in quanto soggetti che comunque possono dar vita ad idee innovatrici.

L'etimologia della parola creatività è da ricercare nel termine *keré*,

di origine indoeuropea, che significa crescere: in questo senso l'atto creativo permette una crescita che non può essere prerogativa solo di alcuni. L'atteggiamento creativo risulta una modalità privilegiata per realizzare se stessi in quanto implica la fiducia nella possibilità di rinnovarsi, l'accettazione del proprio essere ritenuto in grado di progettare e realizzare prodotti e l'aspirazione a migliorarsi per soddisfare le proprie esigenze.

Si può identificare la creatività umana come una dimensione dell'essere avente la continua possibilità di dar vita a un cambiamento e come una spinta naturale che ognuno sente verso l'autorealizzazione. Essa emerge principalmente in situazioni ricche di stimoli che inducono alle azioni e idonee a sviluppare il più possibile le potenzialità individuali: l'atto creativo, infatti, è provocato sempre dall'incontro tra uno stimolo proveniente dall'esterno e un proprio stato di coscienza. Attraverso la creatività il soggetto fa fronte in modo personale alle sollecitazioni provenienti dall'ambiente e si adatta ad esso modificandolo secondo le sue necessità. La creatività presuppone un modo costruttivo di porsi di fronte alla realtà e la capacità di accogliere l'esperienza per poi rompere gli schemi intervenendo sulla realtà.

Il senso del creare rimanda alla capacità produttiva, a un'attività che genera dal nulla, ma anche, come si è accennato in precedenza, a un'elaborazione originale di elementi già esistenti, per conferirvi il carattere della novità e dell'unicità; con la creatività sono recuperate nella memoria le varie esperienze cumulate, combinate tra loro e utilizzate in modo coerente alla situazione.

Il teatro in questo senso diventa un utile strumento e un possibile luogo di sperimentazione. Infatti, rifacendosi soprattutto all'interpretazione di Stanislavskij dell'identificazione emotiva dell'attore con il personaggio, un ruolo fondamentale è giocato dalla memoria emotiva, cioè dalla facoltà che permette all'attore di recuperare dal proprio passato sensazioni ed emozioni; le immagini evocate vengono combinate per consentire l'emergere dei sentimenti che servono a creare lo stato d'animo del personaggio. In seguito,

durante la rappresentazione, l'attore dovrà rinnovare continuamente la propria linea di azioni e rielaborare il proprio modo di agire in base alla situazione contingente, tenendo però fisso il suo riferimento al ricordo. La situazione teatrale in questa accezione diventa un pretesto in cui riflettere sulla propria esperienza e, partendo da essa, generare qualcosa di nuovo e unico: nuovo in quanto reinterpreta e ridefinisce elementi del passato e unico in quanto fa riferimento a qualcosa di soggettivo e personale.

Nella creatività entrano a far parte aspetti legati alla fantasia e all'immaginazione, cioè atteggiamenti che emergono quando si verifica il bisogno di creare elementi nuovi partendo da dati vecchi e di rappresentare l'invisibile col visibile. L'attività mentale dell'immaginazione, associata alla fantasia, si definisce nel produrre, riprodurre e combinare immagini anche in assenza di oggetti percepiti. Se si pensa all'atto creativo, viene in mente l'individuo che crea, immagina una realtà più o meno esistente, che intuisce un problema, impostandolo e risolvendolo in modo diverso, o ancora che inventa qualcosa di totalmente nuovo. Immaginare è la raffigurazione mentale di qualcosa che sta al di fuori dell'esperienza e che può essere possibile o impossibile: ad esempio si può immaginare cosa dirà il capufficio, che non si conosce, all'impiegato non puntuale e Calvino può immaginare il suo "cavaliere inesistente". È da sottolineare però che l'immaginazione parte sempre da dati reali quali il dirigente, le frasi che dice, il cavaliere, e implica necessariamente che si vada oltre le informazioni che si possiedono. Se da un lato intuire significa arrivare alla soluzione o a diverse soluzioni senza fare uso dell'algoritmo opportuno, cioè di quella sequenza logica di operazioni che porterebbe alla soluzione prevedibile, dall'altro inventare significa trovare qualcosa di nuovo; la produzione di idee originali è tipica dell'atto creativo.

Il teatro svolge in questa direzione una funzione importante, in quanto ad esempio la creazione della situazione in cui vive il personaggio richiede un intenso lavoro di fantasia: l'attore, per diventare il proprio personaggio, deve riuscire ad entrare nelle

circostanze in cui esso vive e deve immaginare che appartengano a sé. Insieme a questa caratteristica, il teatro, in particolare quello realizzato in chiave educativa, spinge il soggetto a compiere esperienze in prima persona trovando soluzioni proprie ai problemi della recitazione e ricercando tecniche che consentono di personalizzare il proprio lavoro. L'intento perseguito dal laboratorio teatrale in cui si concretizza un progetto di educazione alla teatralità non è dunque quello di trasmettere un sapere, ma quello di portare il soggetto a formarsi attraverso l'esperienza pratica e la scoperta che ne consegue. Si può mettere la creatività in rapporto con il percepire di ciascuno, con gli stimoli sensoriali che si sperimentano nell'agire, con ciò che il movimento permettere di conoscere.

Poiché un processo creativo non avviene in un vuoto spazio-temporale è necessario notare che un considerevole ruolo è giocato dal contesto organizzativo nel quale il soggetto agisce in relazione agli stimoli proposti. La creatività non può prescindere dall'incontro tra la persona e l'ambiente e dipende in modo decisivo dalla presa di coscienza che essa ha della propria realtà interiore, di quella esteriore e del loro rapporto: da questo deriva l'apertura nei confronti dell'esperienza e la possibilità di comprenderla e di padroneggiarla, per poi operare cambiamenti. Un ambiente ricco di stimoli è determinante per favorire la produzione del nuovo, in quanto la creatività coinvolge tutti gli aspetti della personalità, compresa la sfera affettiva. L'individuo creativo è spinto da una curiosità positiva verso la realtà che non conosce e dal desiderio di indagare per scoprire schemi alternativi a quelli esistenti. Egli mostra interesse per le attività che svolge e le riveste di un'intensa carica affettiva: esprime se stesso in ciò che compie personalizzando il proprio lavoro.

Nonostante tutte queste caratteristiche inducano a pensare a un soggetto autonomo, è sbagliato credere che il processo creativo sia indipendente dalla relazione. Infatti, anche se la creatività è sempre stata analizzata dal punto di vista individuale, in realtà è opportuno sottolineare che anche la creatività individuale è un'esperienza di

gruppo, sia perché il contesto in cui si vive è fatto da relazioni, sia perché ogni attività non può non essere influenzata dagli altri: il potenziale creativo del soggetto è attivato nell'interazione.

Per poter definire le caratteristiche proprie della persona creativa si può fare riferimento ad alcuni tratti principali che sono andati delineandosi fino a questo momento:

- la creatività è l'atto di un uomo integrale, che concentra in un unico sforzo le proprie energie fisiche ed intellettuali;
- la persona creativa è dotata di originalità e di spinta innovativa possiede la capacità di differenziarsi dall'esistente e l'aspirazione di giungere al nuovo;
- nell'individuo dotato di creatività è presente un'immaginazione costruttiva e si presuppone uno sviluppo della fantasia che non rimane chiusa in se stessa, ma si manifesta in situazioni concrete.
- per creare è necessario capire. Il soggetto creativo ha sviluppato la capacità di vedere, sentire e controllare quanto lo circonda; è una persona aperta nei confronti dell'esperienza, disponibile a ricercare e attenta nel percepire gli stimoli che possono motivare la spinta generatrice della ricerca e dell'azione. La conoscenza del contesto costituisce il fondamento per arrivare al controllo delle risorse esterne (tecniche, materiali) che rendono effettivamente possibile l'atto creativo. Accanto a ciò si situa la presa di coscienza delle proprie risorse interne e quindi delle proprie capacità, la consapevolezza del suo modo di procedere e la padronanza delle sue energie. Il processo creativo è caratterizzato da rigore ed impegno, non da superficialità improduttiva: creativo è colui che conosce se stesso e le sue possibilità, che ha svolto un'autoriflessione ed è in grado di incanalare le proprie forze.

Attraverso l'essere creativi si scopre il nucleo del proprio sé e lo si indaga; l'esperienza del fare teatro, richiedendo questa analisi, diventa un modo per facilitare la conquista della propria identità.

Educare alla creatività

La capacità del pensiero creativo non si sviluppa in modo uniforme, come si potrebbe pensare, ma, secondo le ricerche compiute, esistono dei momenti di stasi produttiva o cadute del flusso creativo che coincidono con l'inizio di nuove forme di scolarità.

Vi è una caduta del pensiero creativo perché la scuola, proprio per la sua struttura organizzativa, favorisce un tipo di pensiero articolato, organizzato, strutturato secondo regole, norme e leggi (motorie, percettive, linguistiche, di pensiero). Paradossalmente favorire la creatività in ciascun individuo diventa un obiettivo dell'educazione, ma perché non sia restrittiva e la didattica non sia basata sulla mera imitazione è necessario incoraggiare i ragazzi ad apprezzare il proprio pensiero raccogliendo tutto il bagaglio di esperienze senza reprimere o escludere alcune di queste; allargando il loro campo di esperienze attraverso la diretta manipolazione dei materiali e l'utilizzo di forme espressive (teatro, danza, musica); favorendo e sollecitando la formulazione di idee e forme espressive nuove; infine non offrendo le conoscenze da apprendere come qualcosa di già confezionato e pronto all'uso, ma incoraggiando la ricerca come metodo, inteso come atteggiamento critico-scientifico sempre motivato dal dubbio o da un problema da risolvere.

Dal punto di vista dell'organizzazione didattica la pedagogia della creatività richiede la necessità da parte degli insegnanti di procedere con metodologie unificate e un accordo per stimolare e personalizzare l'interesse, socializzare le motivazioni, utilizzare ogni mezzo per meglio conoscere l'allievo, recuperare il gioco drammatico e il teatro come «divertimento dell'intelligenza». Promuovere la creatività negli altri significa promuovere la loro liberazione. Non si tratta solo di un problema scolastico: liberare l'altro o pietrificarlo comporta scelte precise in tutti i campi nei quali si lavora o si vive. In questo senso è necessaria una disposizione a valorizzare tutti i linguaggi affinché l'allievo possa esprimersi compiutamente. Il linguaggio del comportamento è molto importante: il recupero della voce e del

corpo serve non solo per arricchire la comunicazione, quanto per superare certi blocchi che si formano a livello verbale e concettuale, derivati da difficoltà d'ordine motorio e psichico.

Nonostante l'interesse scientifico per l'educabilità del soggetto creativo si sia concretizzato in studi attualmente insufficienti, si ritiene che sia indispensabile sviluppare un'educazione alla creatività in quanto, pur essendo supposta come componente funzionale dell'individuo, spesso essa rimane celata o addirittura schiacciata dall'uso prevalente di funzioni ripetitive. Nel metodo di insegnamento tradizionale non è dato il giusto riconoscimento all'apporto individuale con il rischio di fossilizzare la spinta creativa a favore di comportamenti standardizzati. Il comportamento creativo è spesso scoraggiato e considerato come una fonte di disturbo per il flusso normale della relazione e dello svolgimento del compito. La capacità creativa di un individuo è spesso repressa dall'educazione che riceve, tanto che spesso egli non è più in grado di riconoscere le sue potenzialità tanto meno di esplicitarle. L'educazione alla creatività, all'opposto, prende in considerazione l'uomo in quanto persona, avente una propria individualità, e si pone come fine lo stimolo del soggetto a essere sempre nuovo e non classificabile entro schemi fissi. Si può affermare in primo luogo che questo tipo di educazione fa riferimento ai concetti di dinamismo e originalità. Tendere alla creatività assume il senso di abituare l'uomo a vivere in contesti che sono in continua evoluzione, in modo che diventi in grado di elaborare modi di agire che tengano conto della imprevedibilità degli eventi.

Alla base dell'educazione alla creatività c'è la fiducia nella persona, vista come capace di assumere su di sé la responsabilità del proprio agire portato avanti in modo dinamico. Educare alla creatività significa fondamentalmente l'educazione del soggetto in termini di integralità e armonia. All'individuo deve essere offerta la possibilità di affermare la propria individualità tramite il ricorso ad una molteplicità di linguaggi sia di tipo verbale che non verbale.

Il ruolo dell'educatore alla teatralità

Tra le strategie che permettono lo sviluppo della creatività, all'interno dei contesti educativi, un ruolo primario è rivestito dal comportamento dell'educatore alla teatralità. Il suo compito è di fare in modo che attraverso le diverse attività, ed in particolare mediante un laboratorio teatrale, emerga nella personalità almeno una parte della forza creativa che porta alla realizzazione di opere nuove e originali. Per fare questo l'educatore deve innanzitutto rendersi conto che non esistono individui che non hanno capacità, ma che è necessario considerare ciò che di meglio l'uomo già possiede e partire da lì per intraprendere il cammino volto a sviluppare la creatività. Alla persona va data la possibilità di scoprire e rendere attuali le sue capacità in modo che sia utile a se stesso, guadagnando in autostima, e agli altri, rendendoli partecipi di questa ricchezza. Ciò che l'educatore deve evitare è la pretesa di uniformare l'allievo a determinati standard di prestazioni.

Il punto di partenza in questo processo è la conoscenza dell'allievo e la disponibilità ad accogliere quanto da lui proviene, in vista di una sua valorizzazione. Favorire e coltivare l'identità della persona è il prerequisito per consentirle di raggiungere indipendenza di giudizio e capacità di scelta. È da incentivare l'emergere di una varietà di punti di vista, senza bocciare nessuno con giudizi negativi che frenano il manifestarsi delle particolarità individuali. L'educatore che mira a favorire la creatività deve astenersi dall'esprimere valutazioni; questo non significa che non debba correggere, ma è importante che, quando lo fa, punti l'attenzione sul compito e non colpisca la persona, e sia sempre pronto a ridarle fiducia. Un intervento educativo efficace offre una guida sempre presente, sostegno nei casi di crisi, entusiasmo nell'affrontare il compito di ricerca insieme agli allievi e positività nel giudicare.

La prima cosa da modificare è quel tipo di rapporto educativo nel quale domina la tendenza alla passività, all'accettazione logica del sistema. Un clima favorevole allo sviluppo della creatività è elastico,

privo di limitazioni alla libertà di scegliere e di esplorare, promuove l'esperienza attiva. Sono pertanto da incrementare l'autonomia e il senso di responsabilità intese come percorso che parte dal desiderio di conoscere e rendersi conto, per arrivare alla formulazione di un pensiero indipendente e critico che determina la capacità di scegliere e di decidere.

Bisogna precisare che nessun individuo creativo può fare a meno di esperienze e di fatti: non si inventa nulla nel vuoto. Il contesto educativo, ed in particolare l'educatore ha il compito di porre le domande che portano l'allievo a risposte libere e originali e deve fornire la conoscenza delle tecniche espressive alle quali rifarsi per dar vita e sostanza alle proprie creazioni. Le soluzioni creative fioriscono maggiormente quanto più l'argomento è posseduto. È importante anche generare interesse nel soggetto verso l'attività, in modo che sia invogliato a parteciparvi e sia motivato, in un secondo tempo, a sperimentarsi in prima persona. Le possibilità per stimolare la sperimentazione sono numerose, basti pensare all'osservare, al disegnare, al modellare, al giocare e alla drammatizzazione; tutte attività che permettono di interagire con la realtà esterna (le persone o gli oggetti) e affinano la percezione dei sensi (prestare attenzione a ciò che si vede, si sente o si tocca). In particolare il teatro risulta uno strumento idoneo a sollecitare la comunicazione, in quanto da un lato richiede la disponibilità a interagire e la sperimentazione diretta, dall'altro implica una risposta concreta e un impiego di energie. Inoltre la drammatizzazione, privilegiando la finzione e il "come se" stimola la curiosità e il distacco dai dati per trovare analogie e produrre attivamente secondo una dimensione fantastica.

Gli obiettivi che un educatore o un insegnante deve perseguire quando si dedica alla realizzazione di un progetto di educazione alla creatività sono essenzialmente:

- fare in modo che l'allievo acquisisca fiducia in se stesso ed un atteggiamento favorevole verso il proprio corpo (accettare e comprendere le proprie emozioni per poterle esprimere liberamente);

- favorire nell'allievo l'apertura al cambiamento e l'accettazione delle novità;

- stimolare nell'allievo il desiderio di manifestare la propria originalità (rendendo la propria risposta personale) e di collaborare con gli altri.

Quindi per realizzare tali obiettivi gli educatori possono avvalersi dei seguenti consigli pratici, desunti dai risultati delle ricerche, per promuovere la creatività da considerare come dei principi guida:

- spiegare il valore del pensiero creativo;
- sensibilizzare agli stimoli ambientali;
- sviluppare un clima creativo;
- insegnare all'allievo a valutare il proprio pensiero creativo, a sviluppare la critica costruttiva e a illustrare lo svolgimento del processo creativo;
- incoraggiare e apprezzare l'apprendimento spontaneo e a provocare la necessità di pensare creativamente;
- mettere a disposizione mezzi per elaborare idee nuove ed incoraggiare l'abitudine a elaborare le idee fino in fondo.

La necessità di un'educazione alla creatività dipende dunque in modo determinante dalla personalità dell'educatore e dalla sua formazione che, se effettuata con entusiasmo e flessibilità, può condurre a importanti obiettivi inerenti allo sviluppo del soggetto e può diventare anche un modo di canalizzare le energie e le tensioni del soggetto in una direzione positiva.

Educazione al teatro in un progetto educativo d'insieme

Dal momento che si è riscontrata una reale valenza pedagogica all'esperienza teatrale, appare necessario trovare per essa una collocazione appropriata che la possa integrare alle attività didattiche tradizionali. Questo implica la necessità di ricondurre il teatro a un progetto educativo con i più larghi e vari riferimenti così che non si verifichi né un'assolutizzazione del teatro, né un'assolutizzazione di un particolare stile teatrale.

Per questa via la pedagogia non crea interferenze, non pone limitazioni arbitrarie, ma assume un atteggiamento di apertura nei confronti delle realtà teatrali, contribuisce a scindere e a analizzare le componenti tecniche e stilistiche di queste realtà, ma trae le conseguenze del fatto che il teatro non può essere per gli studenti ciò che è per il drammaturgo, il regista, lo scenografo, l'attore.

Non bisogna dimenticare che, in contesti educativi scolastici ed extrascolastici, l'esperienza teatrale non deve rimanere la sola attività, ma deve integrarsi con altre attività quali il cinema, la musica, le arti figurative, la poesia, la letteratura, le scienze; in particolare, l'aspetto che deve essere tenuto in maggior considerazione è costituito dal fatto che ogni allievo è inserito in una sua quotidianità in cui s'incontrano problemi, si prendono decisioni, si provano dolori, si è attratti da ideali che esaltano e assaliti da delusioni che deprimono. L'educazione deve guardare all'insieme, un insieme ricco ma anche traumatizzante, vario ma anche contraddittorio.

Si auspica quindi che l'educazione alla teatralità viva anche dei rapporti con altre esperienze i cui risultati possono dare vantaggio anche ai modi d'incontrare il teatro, dal momento che il teatro, se sperimentato attivamente, attira a sé, ma spinge contemporaneamente verso il mondo; ciò attesta che, a certe condizioni, la convenzione o la finzione teatrale non è chiusa in se stessa, ma ha il compito di mediare ampliamenti di esperienza.

Il laboratorio teatrale: una metodologia

Le tappe attraverso cui l'educazione teatrale aiuta la persona a realizzarsi come individuo e come soggetto sociale vanno dalla ricerca di un equilibrio individuale, alla costituzione di una soggettività sociale attraverso lo scambio culturale, alla capacità di agire progettualmente guidati da un fine.

Lo spazio formativo che permette la realizzazione di un tale percorso è quello laboratoriale; esso genera la condizione di fiducia necessaria a una disponibilità relazionale e pone l'attenzione su un piccolo

gruppo. L'intervento è teso allo sviluppo delle capacità creative e della socializzazione attraverso un itinerario basato su esercizi di comunicazione verbale e non verbale che permettono la presa di coscienza di sé come unità psicofisica in relazione con gli altri, lo sviluppo della creatività, della capacità critica e di partecipazione affettiva nella modificazione della realtà, l'accostamento dell'allievo al quotidiano come luogo in cui si dispiega a poco a poco il senso della sua vita.

Essendo più centrato sul processo che sul prodotto, l'attenzione è focalizzata sul modo in cui si svolgono le attività: non conta che l'evento teatrale sia formalmente preciso, importa che coloro che lo realizzano possano esprimersi nel farlo. Lo spettacolo è l'esito finale di un percorso che hanno compiuto non solo gli attori, ma tutti coloro che hanno contribuito alla realizzazione dello stesso. La riuscita è determinata dal cammino di crescita che si dovrebbe essere verificato in ogni membro del gruppo.

In un tale processo il conduttore del laboratorio ha una fondamentale funzione di stimolo affinché i soggetti determinino consapevolmente il processo produttivo e relazionale. Deve possedere la capacità di accogliere e dare fiducia a ciascun membro del gruppo attraverso una comunicazione autentica, volta alla trasmissione di contenuti e di valori; la qualità dell'intervento è data non solo dai contenuti ma anche dalla relazione umana. L'insegnante-attore deve possedere una profonda coscienza critica per capire i problemi dei vari membri e impostare una consapevole risposta educativa. Deve avere creatività, per individuare strumenti sempre nuovi e interventi educativi originali; flessibilità intellettuale e affettiva per modificare gli interventi in base alle esigenze del gruppo; stile associativo incentrato sulla relazione; competenze metodologiche; maturità per sapersi mettere in discussione; attitudine all'ascolto e all'adattamento.

La formazione

La formazione dell'educatore alla teatralità deve avvenire a diversi livelli: tecnico, per possedere le conoscenze teorico pratiche necessarie ad adempiere alla sua funzione; personale, e relazionale. Ma al centro deve esserci la relazione: la capacità di accogliere ogni persona incondizionatamente, di cogliere la profonda originalità che ogni individuo mette in gioco, di favorire interazione tra i membri del gruppo e di spingere quest'ultimo a prendere decisioni tramite un accordo fra i membri che sia frutto di un atteggiamento cooperativo. Inoltre deve possedere la "materia": conoscere le teorie teatrali e la storia del teatro. Solo spronando le persone a vivere e lavorare insieme, attraverso interventi ricchi di stimoli che favoriscano il processo di creatività e culturale, la funzione del conduttore del laboratorio sarà adempiuta efficacemente.

Il programma di formazione

Il programma di formazione dell'attore-educatore è da vedere in una prospettiva di continuo arricchimento e direttamente calato nella realtà in cui egli stesso opera; così facendo egli mette alla prova le sue competenze e ricerca i modi più idonei per conciliarle.

La scelta di servirsi del teatro come strumento educativo comporta come conseguenza il dover ricercare un approccio pedagogico e didattico diverso dai modelli tradizionali, che estenda la sua analisi per trovare i punti di collegamento che permettano di unire l'arte teatrale e la pedagogia. Innanzitutto l'insegnante che si serve del teatro, nel porsi gli obiettivi di acquisizione di conoscenze, deve rendersi conto che questo bagaglio di conoscenze può essere raggiunto soltanto tramite il ricorso a tecniche e processi che si fondano sulla pratica dal momento che l'arte drammatica si fonda sul "fare" e questa sua caratteristica persiste in qualunque ambito essa venga utilizzata. L'educatore alla teatralità deve saper progettare uno spazio in cui gli allievi possano acquisire concretamente

quegli elementi di conoscenza posti come obiettivi; in secondo luogo deve avere la consapevolezza che l'arte drammatica non può rimanere chiusa dentro se stessa, ma deve interagire con una molteplicità di linguaggi specifici quali la musica, la danza, il mimo, la letteratura, la pittura, ecc., che ampliano il suo campo di azione e la arricchiscono. Per lavorare con il teatro l'educatore alla teatralità deve abbandonare un'ottica chiusa e settorializzata per aprirsi ai vari contenuti che possono venire da altri ambiti di conoscenza. Il teatro è un'arte viva e dinamica che per diventare risorsa educativa richiede un'impostazione flessibile e il riconoscimento dell'importanza pedagogica del suo aspetto ludico come fonte di apprendimento. Le competenze pedagogiche sono fondamentali per definire anche nell'ambito teatrale i principi e le regole da seguire per guidare l'allievo verso un livello di conoscenza adatto a lui e funzionale nell'ottimizzare le sue risorse.

Infatti non tutti coloro che sono esperti nell'arte teatrale sono in grado di guidare necessariamente in maniera corretta chi partecipa ad un laboratorio, perché, dove prevale il desiderio di ottenere un prodotto valido esclusivamente dal punto di vista dei criteri estetici, viene a mancare la funzione educativa.

L'attore-educatore che conduce il laboratorio teatrale deve porsi di fronte a chi apprende come una guida, ma non come una figura direttiva che sacrifica l'aspetto ludico per imporre un proprio schema interpretativo. Egli deve essere colui che conduce gli allievi al recupero di facoltà che già possiedono, alla valorizzazione delle forze già in atto in ciascun soggetto, cercando di contrastare il loro inaridimento.

L'adulto che assume il ruolo di educatore alla teatralità deve essere disposto a rinunciare al suo protagonismo, che vincola gli allievi alla funzione di spettatori; il teatro, in una realtà di tipo educativo e in particolare nella scuola, si realizza essenzialmente nel momento in cui a ogni soggetto è data la possibilità di diventare attore, mettendo in moto quelle che sono le sue capacità espressive. Il conduttore dell'attività teatrale deve mettere in primo piano gli allievi, deve

ascoltarli, deve riconoscerne le risorse. Sarebbe importante riprendere in considerazione il senso della formalizzazione della conoscenza ed entrare nell'ottica di una forma di educazione più aperta e flessibile. Si tratta di accettare il rischio del cambiamento e di mettersi nella prospettiva della scoperta e del possibile. Il teatro proprio nella sua specificità di aprire orizzonti fantastici in cui agire, implica la necessità dell'apertura all'imprevisto, al gioco, al dialogo creativo.

Bibliografia essenziale

LUCIANO CERIOI - ALESSANDRO ANTONIETTI, *Diventare ciò che si è. Un laboratorio per sperimentare la creatività a scuola*, Milano, Franco Angeli, 2001

MARCELLO CESA-BIANCHI – ALESSANDRO ANTONIETTI, *Creatività nella vita e nella scuola*, Milano, Mondadori Università, 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.